



Estudio Transversal y Longitudinal del Comportamiento en Infancia Temprana e Interacción Parental

TESIS DOCTORAL

María Dolores Moreno López



FACULTAD DE PSICOLOGIA

*DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO
PSICOLÓGICO*



TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO TRANSVERSAL Y LONGITUDINAL DEL
COMPORTAMIENTO EN INFANCIA TEMPRANA E
INTERACCIÓN PARENTAL**

Autora: MARÍA DOLORES MORENO LÓPEZ

Directores:

Prof. INMACULADA MORENO GARCÍA

*DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO
PSICOLÓGICO*

Prof. MANUEL MORALES ORTÍZ.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

SEVILLA 2015

DRA. D^a. INMACULADA MORENO GARCÍA, Y DR. D. MANUEL MORALES ORTIZ, PROFESORES TITULARES DEL DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS Y DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA, RESPECTIVAMENTE,

INFORMAN

Que D^a María Dolores Moreno López ha realizado bajo nuestra dirección la Tesis Doctoral titulada: *Estudio Transversal y Longitudinal del Comportamiento en Infancia Temprana e Interacción Parental*, presentada para optar al título de Doctora en Psicología y que a nuestro juicio, reúne las condiciones exigibles para proceder a la lectura y defensa de la Tesis Doctoral.

Lo que firmamos a instancias de la interesada, para que surta los efectos oportunos donde haya lugar, en Sevilla, a 4 de diciembre de 2015.

Fdo.: Dra. D^a Inmaculada Moreno García
DIRECTORA DE TESIS

Fdo.: Dr. D. Manuel Morales Ortiz
DIRECTOR DE TESIS

*A mi padre Juan, por demostrarme cada día
que constancia y perseverancia no son actitudes,
sino aptitudes del ser humano.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mis directores la Profa. Dra., Inmaculada Moreno García y el Prof. Dr., Manuel Morales Ortiz, sin los cuales este proyecto hoy día no habrían sido posibles.

Gracias y mil veces gracias, a ambos por vuestra disponibilidad en todo momento, por poner a mi servicio el conocimiento de muchos años de experiencia docente e investigadora y por saber alarme este arduo camino que conlleva todo trabajo de tesis.

Gracias a ti Inmaculada por tus consejos tan apropiados, por tus ánimos y por tu rigurosidad y exquisitez en todo trabajo que se precie bajo tu dirección y sobre todo, por confiar en mí más de lo que yo quizás llegué a hacer alguna vez.

También gracias a usted Manuel, por la hospitalidad brindada en ese despacho, por las sonrisas entrecortadas bajo un fluir constante de datos y más datos, y por todas las energías invertidas en cada una de las tardes que hemos disfrutado del ronroneo incesante de correlaciones, significaciones estadísticas y sistemas categoriales.

Quiero aprovechar también, para agradecer la colaboración y confianza mostrada por todos y cada uno de los profesionales y tutores dedicados a la tutela del menor. A los centros educativos, por la profesionalidad y cuidado en su labor educativa, así como a los padres y madres que han ayudado a que este trabajo se llevara a buen término y han participado en él, y sin cuya ayuda y buena disposición no hubiera sido posible su elaboración.

Gracias a todos los niños y niñas que han formado parte de este estudio, pequeños seres diminutos que han plagado mis observaciones de canciones, brincos, fichas, berrinches

y papelillos. Nunca olvidaré esas sonrisas tan sinceras ni las miradas de unos ojos tal cuales debieron ser en su día los del pequeño Platerillo.

Agradecer por supuesto a mi familia, a mis hermanos Manuel y Juan, y a mi madre Salvadora por su apoyo incondicional en este y en cualquier otro aspecto de mi vida, por muy irrazonables que puedan llegar a parecerles.

Finalmente gracias a mi padre, por la confianza ciega que siempre ha depositado en mí, esté donde esté.

*A todos, una y mil veces, **GRACIAS.***

Índice

	PAG
PORTADA	
CONTRAPORTADA	1
INFORME DE LOS DIRECTORES	3
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	7
INDICE	9
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	17
RESUMEN	19
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	23
1. COMPORTAMIENTO EN INFANCIA TEMPRANA.	25
1.1. Delimitación del Comportamiento Infantil como objeto de estudio.	27
1.2. Tipologías del Comportamiento Infantil.	30
1.2.1. <i>Comportamientos Normalizados según periodos evolutivos</i>	30
1.2.1.1. Desde los 0 a los 3 años.	35
1.2.1.2. Desde los 3 a los 6 años.	42

1.2.1.3. Otras etapas evolutivas.	48
1.2.2. <i>Comportamientos No Normalizados. Evolución del Comportamiento a posibles alteraciones psicológicas.</i>	53
1.2.3. <i>Comportamiento Infantil según Informadores Indirectos.</i>	61
1.3. Factores influyentes en el Comportamiento Infantil.	65
1.3.1. <i>Conceptualización de Factor de Riesgo y Factor de Protección.</i>	66
1.3.2. <i>Clasificación de los Factores de Riesgo que afectan al Comportamiento Infantil.</i>	69
1.3.2.1. Factores biológicos:	70
1.3.2.1.1. Género	70
1.3.2.1.2. Edad	71
1.3.2.1.3. Temperamento infantil.	72
1.3.2.1.4. Enfermedades orgánicas y/ Trastorno del desarrollo.	73
1.3.2.2. Factores psicológicos:	75
1.3.2.2.1. Características familiares.	75
1.3.2.2.2. Trastornos psicológicos de los progenitores.	79
1.3.2.2.3. Relación con los iguales.	83
1.3.2.3. Factores sociales:	84

1.3.2.3.1.	Nivel socioeconómico	84
1.3.2.3.2.	Medios de comunicación.	85
1.3.2.3.3.	Condiciones sociodemográficas	86
1.3.3.	<i>Algunos Factores de Protección</i>	87
1.4.	Contextos de Análisis del Comportamiento Infantil.	89
1.4.1.	<i>Familia</i>	90
1.4.1.1.	Proceso de socialización familiar.	90
1.4.1.2.	Madre: primer agente socializador.	93
1.4.1.2.1.	Sensibilidad materna	95
1.4.1.2.2.	Informador Indirecto del Comportamiento	98
Infantil.		
1.4.2.	<i>Escuela</i>	102
1.4.2.1.	Procesos de socialización escolar.	104
1.4.2.2.	Relación con los iguales	109
1.4.2.3.	Relación con el profesor. Informador Indirecto del	111
Comportamiento Infantil.		
1.4.3.	Desarrollos teóricos y perspectiva futura sobre el	117
Comportamiento Infantil.		
1.4.3.1.	Enfoques teóricos.	117

1.4.3.2.	Intervención Preventiva.	119
2.	INTERACCIÓN PARENTAL. ANÁLISIS E INFLUENCIA SOBRE EL MENOR	125
2.1.	Conceptualización de Interacción Parental.	127
2.2.	Sistematización de Interacción Parental: Prácticas Parentales.	128
2.2.1.	<i>Delimitación conceptual de Prácticas Parentales</i>	128
2.2.2.	<i>Características de las Prácticas Parentales.</i>	130
2.2.3.	<i>Tipos y/o Estilos de Prácticas Parentales.</i>	137
2.3.	Agentes participantes en la Interacción.	143
2.3.1.	<i>Comportamiento Infantil en Interacción.</i>	144
2.3.2.	<i>Comportamiento Materno en Interacción.</i>	145
2.3.3.	<i>Relación entre Comportamiento Infantil y Comportamiento Materno en Interacción.</i>	147
2.3.3.1.	Algunas teorías explicativas de la relación.	152
2.3.3.2.	Intervención en la Interacción.	153
	SEGUNDA PARTE. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	157
3.	METODOLOGÍA	159
3.1.	Justificación de la investigación.	159
3.2.	Objetivos e hipótesis.	163

3.3.	Diseño de la investigación.	169
3.3.1.	<i>Estudio Transversal.</i>	169
3.3.2.	<i>Estudio Longitudinal.</i>	169
3.3.3.	<i>Metodología Observacional.</i>	171
3.4.	Participantes	172
3.5.	Instrumentos de evaluación.	174
3.5.1.	<i>Classroom Observation Code (COC).</i>	174
3.5.2.	<i>Standardized Observation Code (SOC III).</i>	176
3.5.3.	<i>Cuestionario de screening</i>	179
3.5.4.	<i>Consentimiento informado.</i>	179
3.6.	Descripción y sistematización de variables estudiadas.	180
3.6.1.	<i>Variables del Comportamiento Infantil en el aula</i>	180
3.6.2.	<i>Variables del Comportamiento Infantil en interacción.</i>	184
3.6.2.1.	Variables de interacción	184
3.6.2.2.	Variables de no interacción	187
3.6.2.3.	Patrones conductuales	188
3.6.3.	<i>Otras variables</i>	191
3.7.	Procedimiento	195
3.7.1.	<i>Fase inicial: Estudio piloto</i>	196
3.7.2.	<i>Recogida de datos</i>	198
3.7.2.1.	Primera fase: Comportamiento infantil a los dos y tres años.	198
3.7.2.2.	Segunda fase: Comportamiento infantil a los cuatro y cinco años	201
3.7.3.	<i>Análisis estadístico</i>	205

3.8.	Resultados de la investigación	213
3.8.1.	<i>Objetivo uno: Comportamiento Infantil en el aula 2-3 años.</i>	213
3.8.2.	<i>Objetivo dos: Comportamiento Infantil en interacción 2-3 años.</i>	217
3.8.3.	<i>Objetivo tres: Comportamiento Infantil en el aula 4-5 años. Análisis y evolución.</i>	226
3.8.4.	<i>Objetivo cuatro: Comportamiento Infantil en interacción 4-5 años. Análisis y evolución.</i>	230
3.8.5.	<i>Objetivo cinco: Relación entre el Comportamiento Infantil y la Interacción Materna.</i>	238
4.	DISCUSIÓN	239
5.	CONCLUSIONES	273
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277
7.	ANEXO	349
8.	GLOSARIO	377

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Nº	Concepto	PAG
Tabla 1	<i>Escala de progreso de desarrollo evolutivo</i>	33
Figura 1	<i>Evolución del Comportamiento Normativo Infantil.</i>	54
Tabla 2	<i>Clasificación de Factor de Riesgo y Factor de Protección propuesta por la OMS (2004).</i>	68
Tabla 3	<i>Clasificación de Factor de Riesgo y Factor de Protección propuesta por Hosman, Jané-Llopis y Saxena (2005).</i>	69
Figura 2	<i>Esquema del diseño</i>	170
Tabla 4	<i>Evolución de la muestra a lo largo del estudio</i>	172
Tabla 5	<i>Codificación simbólica de patrones a la edad de entre dos y tres años en la interacción.</i>	190
Tabla 6	<i>Resumen de variables de estudio</i>	192
Tabla 7	<i>Procedimiento</i>	195
Tabla 8	<i>Recodificación y reagrupación de códigos de interacción.</i>	208
Tabla 9	<i>Comportamiento Inadecuado en el Aula a los 2-3 años. (n=80)</i>	214
Figura 2	<i>Codificación del comportamiento inadecuado en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985)</i>	215
Tabla 10	<i>Comparación del Comportamiento Inadecuado a los 2-3 años entre menores con conductas disruptivas y menores sin conductas disruptivas.</i>	216
Tabla 11	<i>Codificación simbólica de los patrones obtenidos a la edad de entre dos y tres años en la interacción.</i>	218
Tabla 12	<i>Comportamiento infantil en interacción a los 2-3 años.</i>	221
Figura 3	<i>Segmentación de la interacción en intervalos de tiempo definidos como momentos.</i>	222
Tabla 13	<i>Conducta desviada infantil según momentos</i>	223
Tabla 14	<i>Resumen del Comportamiento a los dos y tres años.</i>	225
Tabla 15	<i>Comportamiento Inadecuado en el Aula a los 4-5 años. (n=13)</i>	227
Figura 4.	<i>Codificación del comportamiento inadecuado en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985).</i>	227
Tabla 16	<i>Comparación del Comportamiento Inadecuado a los 2-3 años y 4-5.</i>	228

Tabla 17:	<i>Codificación simbólica de patrones a la edad de entre cuatro y cinco años en la interacción.</i>	230
Tabla 18:	<i>Comportamiento infantil en interacción a los 4-5 años.</i>	231
Tabla 19:	<i>Comportamiento infantil interactivo normalizado (n= 32).</i>	233
Tabla 20:	<i>Comportamiento infantil interactivo desviado (n= 32).</i>	233
Figura 5.	<i>Conducta de instrucción materna tras la conducta desviada infantil (Cerezo y D'Ocon, 1998).</i>	234
Figura 6.	<i>Conducta de obediencia materna tras la conducta desviada infantil (Cerezo y D'Ocon, 1998).</i>	235
Tabla 21:	<i>Conducta desviada infantil- Comportamiento materno a los 4-5 años</i>	235
Tabla 22	<i>Resumen del Comportamiento a los cuatro y cinco años.</i>	237
Figura 7.	<i>Esquema de la Discusión de Resultados.</i>	271

Resumen

RESUMEN

La investigación que a continuación presentamos tiene como objetivo el análisis del comportamiento infantil en el aula y en interacción parental, y analiza la relación entre ambos contextos.

Se contó con una muestra de 80 menores que fueron observados tanto en el aula, como en interacción materna, en dos momentos diferentes del ciclo evolutivo con la pretensión de conocer cómo evolucionaba dicho comportamiento a lo largo de los años. Se establecieron las edades de entre dos y tres, para la primera evaluación y entre los cuatro y cinco, para la segunda. Los instrumentos utilizados han sido el *Classroom Observation Code* (Abikoff y Gittelman, 1985) y el *Standardized Observation Code (SOC III)* (Cerezo, 2000) de tipo observacional.

El procedimiento llevado a cabo ha consistido en una Fase Inicial y como prueba piloto y entrenamiento de la observadora en los instrumentos de registro comportamental. Posteriormente se ha realizado una Primera Fase de observación del comportamiento a la edad de entre 2 y 3 años, tanto en el aula como en interacción una vez conseguidos los consentimientos pertinentes. Transcurridos dos años, hemos llevado a cabo una Segunda Fase, para localizar la muestra inicial, conseguir los consentimientos y recogida de datos del comportamiento en el aula y en interacción a los 4 y 5 años.

Mediante el análisis estadístico a través de SPSS versión 20 y SDIS- GSEQ versión 5.0, los resultados obtenidos han determinado que el comportamiento infantil a los dos y tres años en el aula es adecuado ($t(79) = 2.062, p = 0.043, \eta_p^2 = 0.014$) y en interacción normalizado ($t(79) = 56.373, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.976$), presentando la conducta infantil desviada proporciones similares a las obtenidas en muestras clínicas (11.35%). Esta conducta desviada

responde a patrones de instrucción, obediencia e indiscriminación materna, y además no se hallan diferencias de género. No obstante, se constata un grupo de menores, del total analizado, que se caracteriza por mostrar preferentemente conductas disruptivas (38.7%). Transcurridos dos años, los menores con cuatro y cinco años de edad, mostraron principalmente comportamientos inadecuados en el aula ($t(12) = -9.47, p = 0.001, \eta_p^2 = 0.882$) siendo las variables Fuera de la tarea ($t(12) = -5.183, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.6$) y Fuera de la silla ($t(12) = -8.45, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.786$) las que determinaron el cambio. En cuanto al comportamiento interactivo, se obtuvo un incremento significativo de conductas normalizadas ($F(1,30) = 1213, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.976$) en detrimento de las conductas desviadas a lo largo del tiempo. Igualmente la conducta desviada infantil se mantiene por la instrucción y la obediencia materna.

Finalmente se encontró relación entre el comportamiento inadecuado en el aula y el patrón de interacción positivo y/o sincronizado ($r = -0.224, p = 0.46$), sin distinción alguna de género.

A modo de síntesis, las conclusiones extraídas de los resultados indican lo siguiente: las conductas inadecuadas también se observan en el comportamiento infantil, aunque en menor medida. El comportamiento infantil cambia transcurrido dos años tanto en el aula como en interacción. El patrón de interacción positivo no es el único de entre los más frecuente y a más conducta inadecuada en el aula más patrón positivo de interacción materna. Por último, no se han encontrado diferencia alguna en el comportamiento relacionada con el género.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

1. COMPORTAMIENTO EN INFANCIA TEMPRANA.

Un niño sin movimiento es como un río sin agua (Latorre, 2007)

1.1. Delimitación del Comportamiento Infantil como objeto de estudio.

Actualmente existen múltiples definiciones aplicables al concepto de “comportamiento”, a menudo condicionadas apriorísticamente por la posición metodológica o ideológica de quienes las formulan, como ocurre con muchos de los términos usado desde la propia Psicología (Vygotsky, 1997)¹.

Gispert (2007), define el comportamiento como manera de comportarse, conducirse, portarse, conjunto de acciones que se llevan a cabo durante las relaciones entre sí y el medio en que se desenvuelve. Es el modo de actuar del ser humano, la forma de proceder de las personas u organismos frente a los estímulos en relación con el entorno.

Tovar (2003) afirma que el comportamiento o conducta es precisamente lo que hace y lo que dice el individuo, es la expresión del funcionamiento somático cuyos actos sólo son reacciones, respuestas o adaptaciones del organismo a las excitaciones generadas por los cambios en el ambiente.

Moreno (2001) considera que la manera de comportarse es actuar con respecto a algo exterior, para lo que etimológicamente “comportarse” es “portar-se-con”. El comportamiento es todo lo que hace el ser humano frente al medio y cada interacción de la persona con el ambiente implica comportamiento. Cuando el comportamiento muestra patrones estables, se llamará conducta (Salaníc, 2014).

Finalmente, si partimos de planteamientos cognitivos conductuales, se entiende por comportamiento a los aspectos observables, medibles y cuantificables y también a los aspectos no medibles, donde se incluyen los hechos mentales y emocionales. La conducta es

¹ “El lenguaje psicológico actual es, ante todo, insuficientemente terminológico: eso significa que la psicología no posee aún su lenguaje.” (Vygotsky, 1997).

considerada una parte del comportamiento y cuando el comportamiento presenta aspectos o situaciones intensamente desajustados, nos encontramos, ante una conducta problemática (Fernández, 2002).

Eliminamos de este modo la dualidad existente entre quienes defienden que el término comportamiento denota una mayor implicación del sujeto, principalmente por su raíz etimológica latina (comportarse es implicar), mientras que para otros, la raíz etimológica de la palabra conducta denota algo externo y guiado (Moreno, 2001).

Al hilo de lo anterior, el término comportamiento tiende a ser más empleado hoy día que el de conducta, perdiendo esta última, la primacía que mantuvo especialmente en la década de los años setenta. No obstante, en incontables ocasiones ambos términos tienden a usurparse y/o solaparse. E incluso pueden llegar a usarse indistintamente. Según Parra (en Delgado y Delgado, 2006): *“en español el término behavior puede ser traducido de las dos maneras”*.

Sin embargo, y según Moreno (2001), lo realmente importante del análisis, es la comprensión profunda de ambos términos, tanto comportamiento como conducta, como factores de influencia diversa sobre el ser humano y a la vez expresión de lo mismo.

Es por eso que, tras la esta breve aclaración sobre las múltiples y variadas definiciones que existen del término comportamiento, proponemos una versión psicosocial del este, acorde principalmente por su vinculación con el segundo apartado de este trabajo:

“comportarse es el conjunto de conductas y las características de esas conductas, con las que un individuo o grupo de individuos establecen relaciones consigo mismo, con su entorno humano y con el contexto físico” (Moreno, 2001)

El Comportamiento durante la Infancia, como periodo evolutivo de interés, es un tanto predilecto, principalmente por la dificultad que concierne su análisis, así como por la escasa bibliografía científica al respecto. Aún más si se considera que no es hasta muy reciente

cuando esta etapa del ciclo vital no ha sido considerada como algo valioso y fructífero en sí mismo, tal cual digno de estudio operativo, holístico y cognoscitivo (Fernández, 2002).

La importancia del interés de estudio va en línea con lo argumentado por Dobbins, Earls, Garner, McGuinn, Pascoe, Siegel, Shonkoff y Wood (2012) para quien lo que sucede en este periodo sienta las bases del proceso de desarrollo físico, cognitivo y emocional del individuo a lo largo de toda la vida. Se trata de una etapa de la vida de reconocida importancia y de ello dependen los grandes avances actuales en torno a su conocimiento biológico, psicológico, emocional y social del individuo (Dobbins et al., 2012).

Partiendo de que la Infancia es la “etapa de la vida que abarca desde el nacimiento hasta la pubertad” (Espada, Méndez y Orgilés, 2006) y que nuestro interés versa sobre el comportamiento en este momento evolutivo, no es hasta el siglo XVI, XVII y XVIII cuando aparecen los primeros relatos positivos sobre la infancia y la niñez y se considera a los menores y a su comportamiento como algo digno de ser estudiado (Rousseau, 1762).

Es de crucial importancia el siglo XVIII, momento en el que aparecen los primeros datos formales sobre el comportamiento infantil de parte de Johann Heinrich Pestalozzi (1779), y al que le seguirá Dietrich Tiedman, con aportaciones semejantes (Irwin- Busnell, 1984). La información plasmada por ambos autores versaba sobre las observaciones que ellos mismos habían percibido en el desarrollo de sus hijos pequeños de tres años. Más adelante, entrado el siglo XIX, según Moreno (2001), este hacer se considera una ciencia autónoma, gracias a las aportaciones de autores como Darwin (1859) en su estudio paralelo del animal y los seres humanos, Hall (1883) en su aliento por animar a madres y maestro en la aplicación del método “biografías de bebés” y Fran (1920) quien promueve un programa del cuidado del niño y su crianza. Mediante dichas investigaciones se favorece la creación del Instituto del Niño en 1920 que posibilitó y promovió la unión de personas de distinto historial científico en

un equipo interdisciplinar que publicaba los resultados de estudios en revistas profesionales, conocido hoy día como publicación científica.

Finalmente establecemos que el Comportamiento Infantil es el conjunto de conductas y las características de esas conductas, mediante las que el niño establece relaciones consigo mismo, con su entorno humano y con el contexto físico que le rodea.

A continuación se presenta una clasificación del Comportamiento Infantil.

1.2. Tipologías del Comportamiento Infantil.

Como antesala al apartado que nos ocupa diremos que existe un amplio y abundante cuerpo de investigación en torno al periodo prenatal, lo que da a entender la extraordinaria relevancia de la etapa infantil, así como de los primeros seis años de vida en la salud física y psicológica de todo ser humano. Derivado de ello son las múltiples y muy prolíferas clasificaciones existentes al respecto sobre el comportamiento, no obstante se ha creído conveniente agruparlas en función de la edad (periodos evolutivos), la presencia de alteraciones, e informantes indirectos (educativos/ escolares).

1.2.1. Comportamientos Normalizados. Según periodos evolutivos.

El concepto de conducta o comportamiento normal es presentado por Krol (2005), en su manual sobre la *Psicología del Comportamiento Infantil* y deja ver la importancia de conocer con detalle las diversas conductas típicas que se esperan en cada edad, tanto en los primeros años de vida como en la pubertad y la adolescencia, del individuo. No obstante, es amplia la bibliografía científica que igualmente ha clasificado el Comportamiento Infantil según desarrollo evolutivo (Fernández y Fernández, 2005; Lewis, 2000; López- Rubio, 2012).

Campbell (2006) argumenta que el centrarse en los procesos universales que marcan el desarrollo normal sirve a su vez para establecer diferencias individuales a modo de marcadores sobre los posibles problemas que surgen en la primera infancia.

Según Alemany, Herrera, Mesa, Ortíz, Rojas y Seijo (2010) el conocimiento sobre el desarrollo evolutivo en los niños, no debería ser una excepción, ya que poseer información y conocimiento acerca del desarrollo infantil, resulta fundamental y necesario para todo aquel que se dedique al cuidado, protección, salud y/o educación del menor. Es más, focalizando la atención en los cambios de la vida, es posible describir, explicar y predecir el comportamiento del individuo, realizar las sugerencias para modificarlo, y ayudar a desarrollar el máximo potencial de los sujetos (Alemany et al., 2010).

Como particularidad de este tipo de clasificación las características del desarrollo evolutivo son reflejo manifestado en el Comportamiento Infantil. Los niños y niñas infantiles, se caracterizan por presentar en su comportamiento, peculiaridades únicas y propias de la etapa vital por la que pasan, debido principalmente al proceso madurador en el que se ven involucrados (Bjorklund y King, 2010). Según Martí, (1991) y Colom y Fernández (2011) lo que resulta imprescindible a estas edades es el describir y explicar los procesos de cambio comportamental en el propio individuo a lo largo del tiempo.

Siguiendo con esta línea argumentativa y como aspecto a destacar, los primeros tres años de vida del niño es algo rápido y vertiginoso, los cambios a nivel físico y cognitivos son sorprendentes y la variedad de acontecimientos que se suceden quedan ampliamente patentados en el comportamiento que despliega cada individuo (Arruabarrena y de Paúl, 2012).

Según Phillips y Shonkoff (2000) se da en esta etapa del desarrollo, entre cero y seis años, una paradoja inevitable e irrepetible a lo largo de todo el ciclo vital debido a que: por un lado, se constata que el desarrollo infantil es fuerte y vigoroso, pero por otro, y a la misma

vez, es altamente vulnerable a cualquier circunstancia adversa que se le pueda presentar. Los aprendizajes adquiridos irán conformando y configurando individuos cada vez más complejos, lo que provoca una relación funcional constante entre el cambio comportamental en los niños y la edad cronológica por la que pasan (López- Rubio, 2012)

De hecho, si observamos en el momento de nacer a un bebé percibimos que ya desde el principio el recién nacido viene dotado de una información genética que le hace adaptarse al medio, es el caso de los reflejos primarios y secundarios que nos acompañan durante los primeros meses de vida: *reflejo del caminar, giro de cabeza en posición cubito supino, reflejo prensil, succión, presión en pies, reflejo de galant, reflejo del moro, reflejo de búsqueda, reflejo de arrastre, reflejo de Landau, reflejo del paracaídas, reflejo del gateo, reflejo de tos, reflejo del estornudo, reflejo del bostezo y reflejo del parpadeo*² (Coll, Marchesi y Palacios, 2004). Sin embargo, es también vez, una de las crías que más dependiente de sus progenitores en los inicios de la vida (Bogin, 1999).

Tras esta breve aclaración, sobre las particularidades propias del desarrollo infantil, a continuación se presenta la tabla X, información sobre qué se ha entendido en la bibliografía científica por Comportamiento Normalizado fruto del proceso evolutivo madurador:

² Los comportamientos manifiestos en este apartado se expresan en cursiva.

Tabla 1:

Escala de progreso de desarrollo evolutivo

	<u>Habilidades motoras</u>				<u>Habilidades de comunicación interpersonal</u>				<u>Habilidades de autosuficiencia</u>			
	Nacimiento a 6 meses	6 meses a 1 año	1 año a 18 meses	18 meses a 2 años	Nacimiento a 6 meses	6 meses a 1 año	1 año a 18 meses	18 meses a 2 años	Nacimiento a 6 meses	6 meses a 1 año	1 año a 18 meses	18 meses a 2 años
1	Sigue un objeto	Toma los cubos	Hace torres de dos cubos	Hace torres de cuatro cubos	Responde a una campana	Dice: "Mamá"	Juego pelota	Señala los ojos, boca y pelo	Cabeza erguida y firme	Bebe en una taza	Come con una cuchara	Discrimina los alimentos
2	Se voltea	Se sienta sin apoyo	Camina solo	Sube escaleras	Balucea	Imita sonidos	Utiliza de tres a cinco palabras	Cubo, mesa, silla	Recoge un juguete	Trabaja para obtener el juguete	Toma líquidos sin ayuda	Resuelve sin problema abrir botella
3	Agarra un objeto	Incursiona	Camina hacia atrás	Salta	Sigue a una persona	Responde a palabras "no-no" y "adiós"	Indica deseos específicos	Combina las palabras	Alcanza un objeto	Descubre la cara	Mastica el alimento	Abre sin problema las puertas
4	Aguanta el peso	Se para solo	Se agacha y no se cae	Lanza por encima de la cabeza	Sonríe	Reacciona ante extraños	Imita con mímica	Ayuda en casa	Se ocupa de sí mismo	Se pone en posición firme	Supera obstáculos	Cambia de posición las cosas
5	Transfiere objetos	Agarra en pinza	Garabatea	Imita seguir trazos	Gira la cabeza cuando oye una voz	Usa palabras "no, mamá y papá"	Juegos solitarios	Juegos paralelos	Da gallitos	Se sienta solo en la silla	Se quita la ropa	Se viste con ayuda
1	2 a 3 años Hace puente de tres cubos	3 a 4 años Mete 10 bolitas en una botella en 30 seg.	4 a 5 años Mete 10 bolitas en una botella en 23 seg.	5 a 6 años Mete 10 bolitas en una botella en 20 seg.	2 a 3 años Señala los ojos, boca y pelo	3 a 4 años Una lista de palabras (9/22)	4 a 5 años Una lista de palabras (14/22)	5 a 6 años Vocabulario (6/9)	2 a 3 años Come con el tenedor	3 a 4 años Se viste solo, corta con el tenedor, se sirve agua	4 a 5 años Se cepilla los dientes	5 a 6 años Reconoce las monedas
2	Maneja un triciclo	Alterna pies en la escalera	Ataja la pelota después de rebotar	Hace escaleras con seis bloques	Cubos entrega uno solo	Dice cuando tiene frío, sueño o hambre	Reconoce direcciones	Mano izquierda, ojo izquierdo, oreja derecha, pierna derecha	Busca agua para beber sin ayuda	Dice los colores: rojo, azul, amarillo y verde	Cuenta hasta cuatro con los cubos	Cuenta hasta 50 con los cubos
3	Se balancea en un pie 1 seg.	Se balancea en un pie 5 seg.	Se balancea en un pie 10 seg.	Juega en la calle sabiendo cuidarse	Dice su nombre completo	Entiende el significado de "más largo"	Entiende el significado de "más suave"	Escribe su primer nombre	Se lava y seca las manos sin ayuda	Entrenado en control de esfínter	Se lava la cara sin ayuda	Se suena los mocos sin ayuda
4	Corta con tijeras	Salta en una pierna	Dibuja un hombre en cuatro partes	Dibuja un hombre en seis partes	Colabora en los juegos	Acepta la separación sin problemas	Dice su edad	Participa en juegos competitivos	Evita los peligros (la calle, los cuchillos, las alturas)	Se abotona solo	Camina sólo por los alrededores	Sabe cruzar la calle
5	Copia un círculo	Copia una cruz	Copia un cuadrado	Copia un triángulo					Se viste con ayuda	Se viste sin ayuda	Se ata los zapatos	Hace mandados sencillos
1	6 a 7 años Introduce 10 bolitas en una botella en 18	7 a 8 años Arregla el material de forma			6 a 7 años Nombra los animales	7 a 8 años Nombra los días de la semana			6 a 7 años Unta mantequilla al pan	7 a 8 años Corta la carne con un cuchillo		

2	seg. Habilidades en el campo del juego	ordenada Monta en bicicleta	Sabe cuándo es la mañana y la tarde	Dice su propia dirección	Resuelve sumas	Dice la hora con los 15 minutos
3	Escribe hasta el 20 con pocas reversiones	Escribe hasta el 20 sin reversiones	Lee a nivel de primer grado	Lee a nivel de segundo grado	Se baña con ayuda	Se cambia solo
4	Dibuja un hombre en nueve partes	Recorta con cuidado	Escribe su nombre completo	Sabe y escribe la fecha	Se acuesta sin ayuda	Lee y sigue las instrucciones o señales
5	Copia un rombo vertical	Trajaba con utensilios para construir cosas	Contesta el teléfono y toma el mensaje	Juega en grupo	Se ata los cordones	Se asea

* Forehand y Griest (1980), en Kort, F. (2005).

La clasificación del comportamiento que se presenta en este trabajo discurre pareja al adecuado proceso de desarrollo en sí y queda escindido o dividido, en las áreas que ciertamente lo componen, marcadas desde años atrás (Caballero, Lozano y Rodríguez, 2000). Las áreas tradicionalmente identificadas para el estudio del comportamiento infantil según periodos evolutivos han sido: cognitivo o intelectual, motora, afectiva y social (Alemany, et al., 2010; Caycho y Pollitt, 2010). No obstante, se va a seguir para este estudio la distinción que realiza Giménez-Dasí y Mariscal, (2008) no ceñida únicamente su categorización a las áreas tradicionales de desarrollo, sino más bien, a momentos e hitos evolutivos del niño o la niña. Aclaremos que tal elección se debe fundamentalmente al alto valor aclarativo que garantiza, junto con la correspondencia referente a la legislación estatal y autonómica vigente, que rige a centros e instituciones escolares oficiales que imparten enseñanzas en los primeros ciclos de educación infantil (Decreto 149/2009, orden de 29 de julio de 2008 y 15 de octubre de 2007).

He aquí la clasificación según edad:

.

1.2.1.1. Desde los 0 a los 3 años.

Esta etapa del desarrollo evolutivo está fuertemente determinada por el material genético del individuo, de ahí su reflejo en el comportamiento observado (Bjorklund y Kind, 2010).

En el momento de nacer el individuo es un bebé, un ser recién nacido, quien llega al mundo con una dotación genética heredada de sus progenitores (genotipo). No obstante, tal desarrollo no es irrevocable debido a que su expresividad estará determinada por las condiciones y circunstancias ambientales en las que el menor se desenvuelve (fenotipo) (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008; Gottlieb, 2007).

Una vez aclarado lo anterior, las características propias de cada una de las áreas del desarrollo mencionadas según manifestación comportamental son (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008; Latorre, 2007):

I. Área cognitiva:

El recién nacido es una criatura que pasa la mayor parte del día durmiendo y solo se despierta durante breves y escasos periodos de tiempo, principalmente en las hora de la comida o el baño. Es por eso que el comportamiento manifiesto será *dormir entre 16 y 18 horas diarias* (Cotton, McGeorge, Milne y Whelan, 2015; Douglas y Whittingham, 2014).

Se comunica a través del *llanto y de movimientos corporales* desde el nacimiento hasta bien entrado el primer año (Rojas, 2008). Hacia el sexto y noveno mes se aprecian, de forma paralela, los primeros signos lingüísticos y emisión de sonidos, denominados *balbuceos*, que posteriormente se convertirán en *holofrases o protoimperativos* (Santrock, 2010).

La capacidad de atender se va desarrollando desde que nace por lo que hacia los dos meses su desarrollo fisiológico y neurocognitivo le hace que pueda *ver y ser capaz de fijar su atención en objetos o en seres preferidos*, tal es la preferencia que establecen por los rostros humanos (Mila y Ravera, 2003). Entre los seis y ocho meses presta *mayor atención a los estímulos nuevos* que a los familiares, se desarrolla la *comprensión de los principios de la naturaleza de los objetos físicos*, tales como la continuidad y el movimiento y son capaces de *distinguir entre objetos animados e inanimados*, más adelante (Cashon y Cohen, 2006). No obstante, según parece, desde edades muy tempranas del desarrollo existen bebés que prefieren estar con personas adultas a pasar el tiempo entretenidos con objetos, lo que provoca mayor atención hacia los otros adultos buscando entornos sociales muy ricos en relaciones (Shaffer, 2001).

En relación al desarrollo de funciones ejecutivas durante los doce primeros meses de vida, se producen cambios madurativos en la estructura y funcionamiento en el lóbulo frontal del bebé, concretamente a nivel de córtex prefrontal, relacionado con el proceso de mielinización, el crecimiento dendrítico y celular. Se establecen nuevas rutas sinápticas y de activación del sistema neuroquímico (Brenes, Cumanningham y Taylor, 2000; Chistoff y Grabieli, 2000; Knight y Stuss, 2002) y se adquieren importantes ganancias en competencias cognitivas del bebé así como la puesta en marcha de funciones y procesos cognitivos (Diamond, 2001; 2002). Se produce concordancia en el procesamiento de la información y *se adquiere el control de la conducta* llegando a la consecución de objetivos a corto y a largo plazo (Booth, Crait y Zelazo, 2004; Daumn, Heyder y Suchan, 2004).

Para Inhelder y Piaget (1967), cuando el niño tiene entre 18 y 24 aparecen una serie de conductas casi de manera simultáneas, en las que se percibe cómo es capaz de evocar objetos y/o eventos sin llegar a estar estos presentes, gracias a la capacidad adquirida de usar signos. Tales conductas manifiestas les permite, por orden de capacidad creciente hacer lo siguiente con sus respectivas manifestaciones conductuales: *imitación diferida, juego simbólico, dibujo o imagen gráfica, imagen mental y evocación verbal*. La capacidad de imitar le confiere al niño la habilidad de imitar a los adultos, aprende por condicionamiento o habituación y adquiere la noción de profundidad así como la permanencia de objeto. Según Ivern (2009) la imitación diferida no es más que la capacidad reproductiva de acciones en un menor realizadas anteriormente por un modelo y que no están presentes en ese momento, gracias a un proceso de representación mental.

Posteriormente el menor se inicia, en entornos compartidos con los iguales, en reproducciones de juego simbólico o juego de imitación. Este juego consiste en repetir por placer las actividades adquiridas con un objetivo adaptativo. Las características que lo describen informan de poseer un formato estable, con alto grado de predicción, semejante a

las reglas del diálogo y con una acción conjunta que genera expectativas comunes para con los otros (Bruner, 1986). Un ejemplo de estos es el juego del Cu-cu-tras.

Entre los 24 y 30 meses los menores son capaces de realizar representaciones gráficas que se consiguen igualmente gracias a la posesión de una imagen mental y por último adquieren definitivamente el lenguaje humano en sí que permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales (Ivern, 2009).

Al final de esta etapa el niño o la niña es capaz de *participar en las conversaciones, asume una enorme cantidad de palabras a diario y comprende textos escritos. Adquiriere y asimila otras lenguas y pueden contar hasta varios números*. Es de especial interés la importancia atribuida a la adquisición de la capacidad lingüística en el ser humano ya que permite el intercambio de interacciones pautadas dependientes de otros, inigualablemente testimoniados en lo que respecta a la magnitud y el alcance en ningún otro primate (Ivern, 2009).

II. Área motora:

Según la evidencia científica se postulan datos normativos universales en cuanto al desarrollo motor que determinarán los hitos evolutivos que marcan todo comportamiento (Bagci, Karaca, Ozkur, Tan, Tan, Yilmaz, et al., 2008; Hadders-Algra, 2002; WHO Multicentre Growth Reference Study Group, 2006). En el momento de nacer el recién nacido viene al mundo con unas capacidades físicas pobremente desarrolladas. Su dotación genética le permite conservar una serie de *reflejos básicos, automatismos*, algunos de los cuales irá poco a poco perdiendo (Coletto, 2009).

Gracias a la maduración céfalo caudal y próximo distal en el ser humano, surgen los primeros logros en su desarrollo, tales como el *mantenimiento de la cabeza* en posición de tumbado hacia los tres- cuatro meses, la adquisición de la *postura de sentado* hacia los seis- siete meses y se observan los primeros indicios del gateo hacia los nueve meses

aproximadamente. Igualmente usa en estos momentos el *dedo índice para señalar* (Caycho y Pollitt, 2010).

Con entre doce y catorce meses comienza a *caminar* lo que disminuye la dependencia física del infante y contribuye al desarrollo de la autonomía (Adolph y Berger, 2005; Appelbaum, Biringen, Campos y Emde, 2008). Entre los dieciocho y veinticuatro ya puede *subir escaleras*. Es capaz de *construir torres con varios cubos, patear un balón hacia delante y puede caminar hacia atrás*. Consigue hacer la *pinza* con el dedo índice y el pulgar, que le habilitará para conseguir agarrar objetos y ser capaz de realizar garabatos en un papel, aproximadamente a la edad de treinta y seis meses (Delgado, Maldonado, Pérez y Ramírez, 2014).

III. Área afectiva:

En el momento de nacer el menor viene predispuesto para preferir las atenciones y cuidados maternos que se establecen desde el vientre de esta (Cuadros y Sánchez, 2014a). Los niños y niñas son capaces de *escuchar o diferenciar la voz de la madre* de entre muchas otras y, según parece, las predisposiciones genéticas del ser humano hacen que cada cual influya en los demás y a la par el propio individuo busque aquellas condiciones ambientales que le permitan las mejores actualizaciones de su material genético (Shaffer, 2001).

Asimismo conforme el menor va creciendo, se establece la *preferencia por el rostro materno*, aproximadamente alrededor de los cuatro meses se produce la *sonrisa social* y se instaura el *apego* entre el octavo y duodécimo mes cuya solidificación culminará con el desarrollo la personalidad infantil y del temperamento, ejemplo del vínculo de apego seguro (Juanatey, Lodeiro y Sineiro, 1999; Quiroga, 2008). Se define el temperamento como un estilo de interacciones con el entorno que guarda una constancia de reacciones emocionales y conductuales aparecidas prontamente en la vida y que en parte están influidas por la dotación genética.

Es este un momento crucial del periodo evolutivo, debido a que a partir de ahora se *instaura la calidad de los encuentros entre madre e hijo o hija*, y ello predice cómo va a ser la práctica de las interacciones a lo largo de toda la infancia (Carrillo, 2008; Draghi-Lorenz, Morris y Reddy, 2005; Martin, 2005). Entre los 15 y 24 meses aparecen las emociones autoconscientes tales como el *desconcierto*, *empatía* y *envidia* y alrededor de los tres años comienzan las emociones autoevaluativas tales como *orgullo*, *vergüenza* y *culpa* (Franco, 2013).

Son también habituales las llamadas *conductas de oposición*, o *uso del no*, y la *desobediencia* como comportamiento manifiesto por parte del menor, que surge a partir de los tres años y expresa la diferenciación para con su madre (Cerezo y D'Ocon, 1998; Escalante et al., 2014). Entre los 2 y 3 años los niños y niñas hacen poco caso a las prohibiciones, la negación y oposición son formas frecuentes de comportamiento, lo que les ayuda a establecer los límites con el entorno tales como padres y profesores, entre otros. Sin embargo, poco a poco *comienzan a comprender lo que se puede hacer y lo que no*, y va asimilando progresivamente las normas establecidas (Ames, Gesell e Ilg, 1998).

A medida que el niño va creciendo la afectividad continúa desarrollándose, cada vez se va sintiendo más parte de su familia y de su pequeño mundo (guarderías, primeros contactos con iguales...) y va *adquiriendo más iniciativa* en lo referente a sus relaciones, reflejo de ello es su comportamiento manifiesto (Febrer, 2003). Aparecen habilidades tan importantes como la *competencia socioafectiva*, que no es más que la capacidad de los niños de regulación de sus emociones y de comportarse, con el fin de mantener relaciones satisfactorias con otras personas. Y estas influyen en su capacidad para *comunicar*, *sentir empatía* e *inhibir cualquier comportamiento agresivo* observadas en su comportamiento (Dirks, Treat y Weersing, 2007). A partir de este momento los niños y niñas pueden *hablar de sus sentimientos*, *discernir los de los otros* y *comprender las emociones relacionadas con*

necesidades y deseos, los atributos verbales que se les asignan a tales emociones y las consecuencias sociales en las que derivan (Damon, 1998).

Finalizamos este apartado alegando que el desarrollo afectivo de estas competencias está influido por una variedad de factores presentes en los contextos sociales en los que viven los niños, tales como la escuela y el hogar (NICHD ECCRN, 2004).

IV. Área social:

El recién nacido sólo establece *relaciones con las personas más cercanas* a él, sus padres y familiares allegados (Cuadros y Sánchez, 2014a). La vida social del bebé está muy marcada por la madre, cuidador principal (Bowlby, 1980; Patterson, 1982, 2002; Rodríguez, 2009) con quien interacciona mayormente y de quien adquiere las formas de socialización primarias. Durante el primer año de vida, el apego infantil a la madre, esto es la *preferencia por estar junto a la madre*, constituye para el niño una meta evolutiva de desarrollo socio-emocional así como un indicador de su regulación emocional (Bowlby, 1980; Sroufe, 1996).

A los tres o cuatro meses de edad, aproximadamente, aparece la *sonrisa social indiscriminada*, en sus orígenes, e *intencionada* para con sus familiares y conocidos a posteriori. Entre los seis y ocho meses aparece la angustia ante los extraños que se manifiesta mediante el *llanto y el rechazo a alguien desconocido* (Ainsworth, Blehar, Wall y Waters, 1978; Buyse, Doumen y Verschueren, 2011).

Conforme van creciendo los niños y niñas comienzan a socializarse de un modo más estructurado gracias a la independencia que adquieren cuando empiezan a caminar y son capaces de desplazarse de un lugar a otro. Entre los 14 y 16 meses, *se dirige* hacia aquellos objetos, lugares y personas que le reportan mayor interés, y entre estos está el otro, como ser humano. Son estos primeros momentos los de contactos con guarderías y compañeros que refuerzan las pautas de interacción aprendidas en el medio familiar, caracterizadas por ser de importancia crucial (Barandiaran, Larrea, López, Muela y Vitoria, 2015).

El niño cada vez tiene más habilidad para mostrar *empatía con los otros* y comienzan los primeros indicios del *juego en paralelo* y el *juego compartido*, que se manifiesta en el comportamiento desplegado. Es importante hacer mención que el juego compartido, por su naturaleza adaptativa según algunos autores, debió ser adquirido por selección natural gracias a los beneficios inmediatos que reporta como preparación a la vida adulta (Bjorklund y Geary, 2000).

Al finalizar este periodo, las relaciones sociales serán cada vez más ricas y de mejor calidad debido al desarrollo del lenguaje (del Rio y Gràcia, 1996, 2003).

1.2.1.2. Desde los 3 a los 6 años.

En estos momentos el menor ya es un pequeño ser diminuto que adquiere mayor *autonomía y autodeterminación*, reflejado en las áreas que lo conforman y en el comportamiento desplegado en cada una de ellas (Appelbaum, Biringen, Campos y Emde, 2008).

I. Área cognitiva:

Son de vital importancia en este momento cognitivo el desarrollo de las llamadas *habilidades secundarias* que se reflejan en el comportamiento manifiesto, tal es el caso de aprendizajes como: *leer, escribir y dibujar...*, entre otros (Guardiola y Salvatierra, en Ruiz, 2013).

Tradicionalmente el estudio del ser humano, desde una perspectiva biológica, ha diferenciado entre habilidades primarias y habilidades secundarias de rango cognitivo es por eso que, según los teóricos evolucionistas del desarrollo, mientras que las habilidades primarias se desarrollan en el transcurso de las adquisiciones humanas de la evolución, y por lo tanto son heredadas, las secundarias son adquiridas mediante una educación formal (Bjorklund y King, 2010; Geary, 1995, 2007). Según parece, mientras los niños muestran un

gran interés por desarrollar las habilidades primarias, las secundarias, precisan ayuda formal para su consecución normalmente (por ejemplo: habilidad primaria *hablar* y habilidad secundaria *leer*). Otro de los comportamientos manifiestos fruto del desarrollo cognitivo y debido principalmente a que entre los tres y seis años de edad, el cerebro alcanza prácticamente los niveles del adulto son la capacidad para *entender símbolos* y la realización de *cálculos pictóricos con números enteros*, el desarrollo de la *memoria autobiográfica* y la maduración de la *teoría de la mente* capacitados para distinguir entre fantasía y realidad (Crossman, Moore, Talwar y Williams, 2016; Urquijo, 2010). Es en estos momentos el niño empieza a ser más eficiente en la *codificación, generalización y construcción de estrategias* en la resolución de problemas planteados y sobrevenidos. Su *vocabulario aumenta* de forma vertiginosa, se desarrollan *habilidades de alfabetización* emergentes incrementándose el *uso de habla privada* y siendo capaz de *reproducir y contar historias* que le fueron contadas por otras personas, típicos son los cuentos de lobos, caperucitas y cerditos (Bigas, 2008; Defior y Herrera, 2005).

Uno de los estudios relevantes en esta área ha sido los de Bertsch, Houlihan, Lenz y Patte (2009) referidos a la adquisición del lenguaje en los menores y la forma que tiene este de regular el comportamiento infantil. Para los autores referidos el hecho de que un profesor genere instrucciones indirectas a los menores hace que estos avance en su desarrollo cognitivo siendo un modo de estimular el lenguaje y el discurso del menor. Asimismo, a medida que niños y niñas van creciendo y según va pasando el tiempo, los menores comienzan a manifestarse mediante *inhibición y control comportamental* (Carlson y Wang, 2007).

Entre los 4-6 años de edad, los menores desarrolla un control comportamental que requiere un incremento significativo de instrucciones autorreguladoras con respecto a años anteriores en su desarrollo, de ahí el papel crucial de las instrucciones por parte de profesores a edades tempranas Bertsch et al., (2009). Igualmente es de destacar en estos momentos el

desarrollo de la cognición social típica de la teoría de la mente y de las habilidades sociales manifestada en la capacidad para ponerse en el lugar de otros y en establecer relaciones más o menos satisfactorias (Cross, Watson y Wellman, 2001; de Waal, 2005).

En edad preescolar los niños están comenzando a desarrollar la *capacidad para mantener la atención e inhibir impulsos*, por lo tanto los déficits y manifestaciones comportamentales contarías a veces son difíciles de identificar (Abikoff Cunningham, Chuang Davies, Ghuman, Greenhill, et al., 2007b).

De manera simultánea, se produce el desarrollo de la autoconciencia, lo que provoca que tanto niños como niñas se desplieguen un *comportamiento más dirigido a la consecución de un objetivo*, y experimenta el deseo de aumento la *independencia*. Este hecho constituye la resistencia comportamental normativa del niño/a en seguir las instrucciones y reglas pudiendo llegar a ser percibido como con dificultad para escuchar y después seguir las órdenes. Quizás por ello, las tasas menores con esta falta de atención en preescolares considerada debe entenderse, en el contexto de desarrollo, como oportunidad limitada para que los niños pequeños presenten los síntomas. Por ejemplo, no se espera para la mayoría de los niños en edad preescolar que mantengan la atención de forma independiente (Abikoff et al., 2007b).

II. Área motora:

Según Gallahue en Latorre (2007) el desarrollo motor infantil en esta etapa se fundamenta en el despliegue de habilidades motrices básicas. El *control postural y el equilibrio* están perfectamente desarrollados a partir de los tres años y se refleja en el comportamiento manifiesto, el niño/a establece perfectamente la *preferencia por una mano* y es *capaz de copiar formas y dibujos sencillos*, así como *coger objetos* tales como cubiertos y *verter líquidos* fruto de representaciones mentales internas sobre el propio esquema corporal (Herranz y Lacasa, 1990). Consigue dar los primeros *brincos con un solo pie y cambiar de dirección*, poco a poco se irán perfeccionando las capacidades perceptivas y aumentan la

propia *fuerza muscular*, y la *coordinación psicomotora* que se manifiesta en las diferentes tareas que realiza (Delgado et al., 2014; Febrer, 2003). El menor adquiere mayor autonomía, es capaz de *vestirse sólo* y de *bajar escaleras sin ayuda*, factor clave para quienes defienden la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 2000; Harvey, Matte-Gagné, Serbin y Stack, 2015). Estos autores argumentan que los componentes clave de un desarrollo óptimo para los niños es la autonomía, es decir, la sensación de que uno tiene la voluntad y es el origen de las propias acciones y con esto no se refieren únicamente a ser independiente de los otros, sino más bien a la voluntad familiar de una persona con respecto a sus comportamientos (Soenens y Vansteenkiste, 2005). Según Harvey, et al. (2015) para que un niño satisfaga esta necesidad psicológica innata, y pueda lograr un desarrollo óptimo, el medio ambiente debe conducirlo a la autonomía, en lugar de controlar su conducta. Latorre (2007), en esta misma línea vino a decir que un niño sano en desarrollo y crecimiento adecuado suele tener el movimiento como una necesidad o motivación primaria.

Entre los 4 y 5 años normalmente los menores han interiorizado las normas de su entorno más inmediato y saben comportarse conforme a ellas, no obstante, aún pueden seguir mostrándose obstinados por ciertas cosas, siendo impacientes e impulsivos, y mostrando conductas opositoras o agresivas que van a desaparecer cuando los adultos intervengan (Ames et al., 1998). Es en estos momentos cuando de existir de sintomatología relacionada con los trastornos psicológicos, tal es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), predominantemente tipo hiperactivo-impulsivo, la aparición de síntomas es más probable que ocurra durante los años preescolares (Baird, Barkley, Connor, Edwards, Fletcher y Steingard, 2003). Al parecer, y a pesar de contar con información descriptiva sobre el desorden en este grupo edad limitada, algunos síntomas motores del TDAH son comúnmente respaldados por los padres de niños en edad preescolar (Abikoff, 2007b). Igualmente, Angold y Egger (2006) en su revisión de cuatro estudios de niños en edad preescolar, informan que

varios síntomas del TDAH fueron identificados por más de 10% de padres, incluyendo *abandonar el asiento* cuando no debían, *hablar excesivamente*, *estar en constante movimiento*, *inquietud* psicomotora, *impaciencia*, *interrupciones* constantes y *distracción* habitual.

III. Área afectiva:

En los inicios de esta etapa, finalizando los 3 años, los niños *distinguen las emociones positivas de las negativas* a groso modo, tienen *dificultades para identificar la tristeza, el miedo y la ira*, y existe *contradicción entre su expresión facial y la emoción* que implica una determinada situación (Damon, 1998).

También en estos momentos, el menor quiere *distanciarse de sus progenitores* considerándose un ser independiente y diferente a modo de despegue, pero sin embargo, *acude a ellos buscando protección en momentos de miedos* (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008). La seguridad del apego adquirido en esta etapa proporciona en el niño *bienestar emocional* y su consecuente autorregulación comportamental (Jochem, Meyer, Raíces, Thompson, Birmana y Wáter, 2010). Existe *preferencia por el grupo de iguales* y se dan las primeras *relaciones de amor- odio entre compañeros* manifiesto en *conductas agresivas y discusiones*, seguido indistintamente de *comportamientos pro sociales*. Comienza a identificarse con su propio sexo, lo que genera la creación de *pandillas*, descubre los *genitales como fuente de placer* y aparecen los sentimientos de vergüenza y los consecuentes *comportamientos inhibitorios, enrojecimiento, timidez*, etc. Se desarrolla al unísono la *consciencia moral de lo que está bien y lo que está mal*, llevándole a actuar de un modo u otro y son frecuente en esta etapa el control externo del comportamiento del menor mediante intervenciones basadas en premios y castigos desde los padres (Alcántara, Castro, Fernández, López y López- Soler, 2009). Algunos autores (Escobar, Juffer, Muntean, Pierrehumbert, Roskam, Santelices, et al., 2014) defienden que esta adquisición comportamental por el propio niño llega incluso a

generar una teoría acerca de cómo un niño aprende a regular su propio comportamiento en consecuencia a la sensibilidad con la que los cuidadores le atienden por ello dicha teoría del Apego es un modelo de desarrollo hacia la autorregulación.

Asimismo, otro de los aspectos claves a esta edad es la necesidad inherente en el menor por *aprender a reconocer y canalizar las emociones negativas*, logro que de no conseguirse predicen posibles problemas de conducta de inicio temprano. Son de destacar: *ira* como emoción asociada a las conductas de desafío, *comportamiento antisocial*, *falta de atención*, *carencia de estrategias y habilidades de autocontrol*, *ineficacia en la resolución de problemas en situaciones difíciles*, *estilo de comunicación negativo e inexpressión de sentimientos negativos* con reporte en el área social que a continuación se describe (Lorenzo, Romero y Robles, 2006).

IV. Área social:

Sobre los tres años el niño se inician en una etapa que favorece el desarrollo de las capacidades y habilidades intrínsecas que favorecen las relaciones sociales (Rostán, Sadurní, y Serrat, 2003). La mejora social adquirida en estos momentos se expresa mediante comportamientos que implica el *reconocimiento y expresión de las emociones*, *consciencia de sí mismo* y *distinción conceptual entre el propio niño y sus compañeros* (Callejas, Enesco, Guerrero, y Solbes, 2008). Se complementa tal desarrollo, con las primeras manifestaciones de *juego cooperativo* aunque los comportamientos desplegados se establecen básicamente con iguales del mismo sexo (Monks, Ortega y Romera, 2008). Se evitan situaciones personales de ansiedad, malhumor y estrés que vienen provocadas por la *inhibición emocional*, y es evidente un incremento de *interacciones entre iguales*. (Barr, Kahn, y Schneider, 2008).

En esta etapa de ciclo vital, el niño muestra cada vez mayor interés por otras personas, puede incluso llegar a designar a algunos de sus compañeros *amigos* y el *juego* adquiere tintes *sociodramáticos* junto con *comportamientos negativistas* de gran prevalencia (Molina, 2008).

Los *berrinches* y *conflictos* por la propiedad se hacen patente entre hermanos y compañeros, llegando incluso a generar *patrones de intimidación* y *victimización* entre menores, escasa consciencia de emociones de *orgullo* y *vergüenza*, actos que al parecer sí llega a reconocer en los otros (Bird, Blanco, Canino, Duarte, Morcillo, Ramos-Olazagasti, et al., 2015). Poco a poco estos comportamientos descritos se tornarán y cambiarán en otros que descritos en apartados posteriores.

A modo de conclusión sobre el Comportamiento Infantil Normalizado, entre los cero y seis años de vida descrito en este apartado, aclarar que la información pormenorizada, propia de la perspectiva etológica, permite el diseño de conductas espontáneas en situaciones naturales (Lee, 1983). A pesar de que según algunos autores de corte ontogenético, la infancia y la niñez debieron ser intensos periodos de desastres naturales para el individuo debido a las diferentes presiones evolutivas que soportan (Atkinson y Volk, 2008), gracias a toda plasticidad que caracteriza el desarrollo infantil y su reflejo comportamental consecuente, es posible identificar y generar respuestas comportamentales predecibles y adaptadas según el entorno en el que el propio individuo reside que ayuden a intervenciones futuras (Bjorklund y Pellegrini, 2002; Burgess y McDonald, 2005; Bjorklund y Ellis, 2005).

Hasta aquí, el apartado referido al Comportamiento en Infancia temprana. A continuación los comportamientos manifiestos en etapas posteriores del ciclo vital.

1.2.1.3. Otras etapas evolutivas.

I. Infancia:

Si partimos del hecho que el ser humano se caracteriza por ser una especie animal que precisa de gran longevidad a la hora de hacerse adulto y que esto conlleva un desarrollo neocortical de mayor tamaño y más evolucionado, ayudaría a comprender que por esta misma

razón ha de disponer de largos periodos evolutivos para aprender todo tipo de complejidades típicas del grupo en el que vive y es especialmente sensible a las variaciones comportamentales de sus progenitores (Bjorklund, Csinady y Grotuss, 2009).

A pesar de que según un estudio de Cox, Pianta y Rimm-Kaufman (2000) el 46% de los profesores de preescolares reportaron que la mitad o más de los niños de sus clases tenían problemas específicos en la transición a la escuela es de destacar que a partir de los 6 años de edad (hito que marca la educación obligatoria) los niños social y emocionalmente saludables muestran comportamientos que denotan *seguridad en sí mismos*, se muestran *amigables*, establecen *buenas relaciones con los demás*, *persisten ante las tareas desafiantes*, obtiene un buen desarrollo del lenguaje que le lleva a *comunicarse perfectamente*, *seguir instrucciones y atender sin dificultad* (Eming y Fujimoto, 2003). El crecimiento físico y el desarrollo cognitivo, afectivo, social y motor harán que el niño *adquiera nuevas destrezas y perfeccione las ya adquiridas* manifiestas en su comportamiento, el *grupo de iguales* es bastante relevante y aparecen nuevas figuras de autoridad tal como los profesores, ante quienes deberá comportarse asumiendo límites y controlándose comportamentalmente (Betty, Dary y Gale, 2008; Paul, 2009). No obstante, la influencia de factores sobre el comportamiento tales como las diferencias culturales, y aspectos socioeconómicos conllevan a trayectorias diversas en un mismo desarrollo evolutivo normativo con su consecuente comportamiento manifiesto.

Un ejemplo de ello es la explicación que Boye y Ellis (2005) daban a la precocidad madurativa de las niñas criadas en ambientes de escaso desarrollo económico, estrés psicológico, discordias maritales o con un padre ausente y relaciones filiales poco fiables. Estas niñas se convierten en sexualmente activas antes e invierten menos en su descendencia que otras niñas criadas en ambientes con más apoyos. Es esto un ejemplo de la existencia de patrones de comportamiento adaptativos en los primeros años del desarrollo infantil (Belkys et al., 2007; Ellis, 2004).

I. Adolescencia:

Según Duskin, Feldman, Olds y Papalia (2010) se trata del periodo de transición vital que va desde la niñez a la edad adulta, comprendido evolutivamente entre los 12 a los 20 años.

La adolescencia constituye un período especial del desarrollo y crecimiento, se trata de una fase de transición entre el estadio infantil y el adulto que culminará en la elaboración de la identidad definitiva o personalidad de cada sujeto. Esto supone un trabajo mental gradual, lento y lleno de dificultades que hacen de la adolescencia un episodio tormentoso comúnmente denominado Crisis de la Adolescencia (James, Nair y Santhosh, 2015).

En este periodo de vida se experimentan cambios corporales diversos y su culminación consolidará el cuerpo adulto que facilita la aparición de los caracteres sexuales secundarios, lo que determinará ser varón o mujer tras la pubertad. Según los evolucionistas del desarrollo, los primates humanos al menos hasta los dos años de vida pueden no ser capaces de destetarse e incluso pasan esta fase de pubertad en el ciclo vital antes de llegar a la madurez sexual que no experimentan otros individuos de ese mismo antepasado Homo (Bogin, 1999).

Aparece por primera vez de forma clara las *manifestaciones comportamentales sexualizadas* debido al desarrollo de capacidades genéticas y reproductivas. Son comunes los deseos y las pulsiones sexuales de intensidades desconocidas hasta el momento. Tales cambios constituyen uno de los elementos más difíciles de asimilar emocionalmente para el individuo y le llevan a desplegar comportamientos asociados (Lara, 1996; Espada, Méndez y Quiles, 2003).

También se producen cambios en torno a la ubicación social del adolescente quien pasa de la infancia como etapa bien determinada a otra poco definida y de límites cada vez menos precisos y variables según el contexto cultural. Esta nueva etapa es transitoria y no tiene la delimitación tan clara como la pueden tener otras y dará lugar a la calificación desde

la perspectiva social y antropológica del adolescente como joven, nuevo status social. Joven hace referencia a un criterio cronológico en el desarrollo vital y remite a la idea de nuevo y a la vez de *inexperto e inmaduro*, con *manifestaciones de funcionamiento infantil* en su inicio y *tentativas comportamentales de adulto* al finalizarse.

Según (Lillo, 2004) entre los comportamientos típicos de adolescentes se destacan:

1. Las relaciones con sus padres supone la capacidad de ir cambiando de un estadio de dependencia emocional infantil a uno de *mayor independencia afectiva*. El adolescente adquiere conciencia de que sus pensamientos y sentimientos como propios y no depende totalmente de como pudo influir, condicionar o reaccionar estos en sus padres. Adquieren *conciencia* de tener una *vida íntima propia* que procuran mantener alejada del conocimiento de los adultos, buscan que su vida sea secreta y propia. Se genera enriquecimiento lingüístico mediante la *creación de códigos de comunicación entre iguales*, diferente e ininteligible para los adultos.

2. Las relaciones con sus amigos demuestran su capacidad para *encontrar y escoger a otros adolescentes*, aumenta sus esfuerzos y deseos de hacerse adulto y pertenecer a un grupo. En este sistema social ensaya y despliega su comportamiento a través de las múltiples identificaciones proyectivas en sus miembros, su identidad y sus nuevas capacidades.

3. La visión que tiene el adolescente de sí mismo como persona le hace percibirse no sólo como un alguien físicamente maduro, sino más bien como creador y dueño de un cuerpo masculino o femenino. Su visión de sí mismo como persona le lleva a *explorar el mundo externo*, *ensaya y prueba las nuevas posibilidades adquiridas*, aparecen *nuevos intereses y preocupaciones*. Es la proyección en el mundo exterior las transformaciones internas que están viviendo, hecho que condiciona sus relaciones sociales.

Finalmente, fruto de las grandes presiones internas y externas a las que el adolescente se ve sometido es esta una etapa, se da un mayor potencial de *trastornos y problemas de*

conducta manifiesto en las relaciones con los iguales, intentos de emancipación, consumo de tóxicos y drogas e iniciación a las relaciones sexuales (Oliva, 2003; Botvin, Espada, Griffin y Méndez, 2003).

II. Edad adulta:

Según algunos autores (Chung, Little y Steinberg, 2005; Dusky et al., 2010) se trata del periodo de vida que abarca desde el final de la adolescencia hasta el final de la vida del ser humano. A su vez se subdivide en:

Madurez temprana o Juventud (de 20 a 40–45 años). Los comportamientos manifiestos que típicamente se reproduce son la iniciación en el *mercado laboral, adquisición de una pareja más o menos estable, creación de hogares.*

Madurez media o simplemente madurez (de 40–45 años hasta los 65). Durante esta etapa de la vida el *trabajo* parece estar *más definido y consolidado*, se pasan bastantes horas del día dedicadas al *cuidado de hijos y padres*, y las actividades de ocio y tiempo libre parecen no estar tan presentes.

Madurez tardía o senectud (de los 66–70 años en adelante). Una vez ha llegado el momento de jubilarse, las horas disponibles son abundantes por lo que se tornan en el *cuidado de los nietos* así como *actividades de ocio y tiempo libre.*

Finalmente aparecen *comportamientos dependientes y trastornos clínicos y psicopatológicos.*

Hasta aquí, termina lo concerniente a los Comportamientos Normalizados propios de periodos evolutivos. No obstante, Según algunos autores (Campbell, 2006; Rodriguez, 2009) para que un comportamiento pueda ser considerado y/o valorado como Normalizado, según se ha venido haciendo en apartados anteriores, ha de existir y considerarse un referente de polo opuesto que calcule las dimensiones de uno y otro tipo de comportamiento al evaluarlo. He

aquí la importancia de considerar igualmente el Comportamiento No Normalizado, Inadecuado o Alterado como característico de las manifestaciones del Comportamiento en Infancia Temprana. A continuación se detallan tales comportamientos:

1.2.2 Comportamientos No Normalizados. Evolución del Comportamiento a posibles alteraciones psicológicas.

Algunos autores (Buskirk, Erath, Parker, Rubin y Wojslawowicz, 2006; Drabick y Steinberg, 2011) entienden que para conocer en su plenitud el desarrollo infantil determinante del comportamiento, no se debe obviar que además de existir un desarrollo normalizado también existe un desarrollo anómalo o patológico. Ambos desarrollos, tanto el normal como el patológico, van estrechamente unidos durante el proceso madurador y resulta realmente complicado delimitar dónde empieza uno y dónde culmina el otro.

Según parece, el camino que el menor recorre desde que nace hasta la madurez no es nada fácil, además de ser largo y difícil ha de ir superando obstáculos y dificultades que a veces son infranqueables. Según parece, el 15% de los niños en población española van a padecer problemas psicopatológicos futuros para los que precisarán de ayuda profesional (López- Rubio, 2012; Rodríguez, 2009).

Son varias las clasificaciones propuestas para el comportamiento alterado debido a que este puede estar determinado por multitud de factores pertenecientes a diversos niveles de influencia, tanto física, psicológica, como social (Dekovic, Janssens y Van, 2003; Muñoz, 2004), No obstante, intentando ser claros y precisos en el abordaje del comportamiento No Normalizado o Inadecuado se distingue a continuación niveles, o cursos que puede seguir dicho Comportamiento y que se pretende ejemplificar en la figura 1 siguiente:

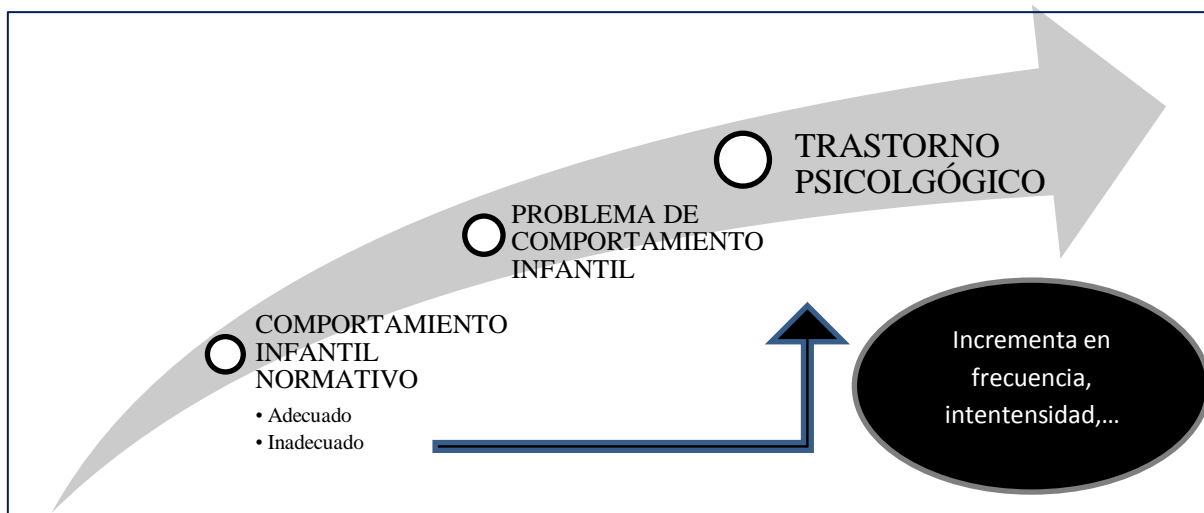


Figura 1: Evolución del Comportamiento Normativo Infantil.

1. *Comportamiento Inadecuado:*

Tratando de establecer los límites entre lo adecuado o inadecuado³ que puede ser el Comportamiento Infantil, resulta crucial afrontar el dilema de parámetros como la normalidad y la ausencia de normalidad. Este hecho provoca situaciones difícilmente definibles y en muchos extremos se trata de delimitaciones sujetas a un alto grado de subjetividad (Andershed, López-Romero y Romero, 2015; Bongers, Koot, van der Ende y Verhulst, 2004).

Según Fernández y Fernández (2005) las manifestaciones comportamentales negativas o inapropiadas más frecuentes en la infancia son las rabietas o pataletas y otras conductas asociadas a las anteriores como obstinación, desobediencia y oposición. Se trata de comportamientos relativamente normales a partir del primer año de vida y durante los cinco años siguientes, considerándose como algo común entre niños y niñas infantes. Sin embargo, son comportamientos que según frecuencia e intensidad pueden llegar a preocupar tanto a padres como a maestros, de ahí que se consideren un problema.

³ El concepto inapropiado o inadecuado lo establece el propio adulto (Whaley y Malott, 1983).

Asimismo, conductas como desafiar las órdenes paternas, dificultades para controlar las reacciones de ira o presencia de comportamientos agresivos ante los iguales son habituales durante la infancia temprana, y reflejan los intentos de los niños por expresar su individualidad y autonomía, establecer límites o practicar ciertas habilidades sociales. No obstante, en ocasiones este tipo de conducta se extiende más allá de los primeros años aumentando su frecuencia y gravedad. Son estos casos en los que el comportamiento infantil deja de ser evolutivamente apropiado y se torna en un problema llegando a afectar diferentes ámbitos de la vida de los niños (López- Rubio, 2012).

Algunas consideraciones para identificar un comportamiento normativo como problema (Fernández y Fernández, 2005) son:

- Se trata de “manifestaciones comportamentales” y deben ser consideradas como inadecuadas o indeseables.
- Son reacciones “desproporcionadas” que no se corresponden racionalmente con el motivo concreto que las causa.
- Son de alta intensidad y la corta duración.
- Contienen una función intrínseca o persiguen una finalidad que prácticamente consisten en llamar la atención de los demás para satisfacer sus deseos y necesidades (Horner y Reep, 2000).

Todos estas características describen a un comportamiento Normativo que se caracteriza por ser inadecuado, según los autores anteriores. Seguidamente cuando tales comportamientos persisten constituyen los llamados Problemas de Comportamiento

2. *Problemas de Comportamiento o Comportamiento Problema:*

Algunas definiciones de los llamados Problemas de Comportamiento vienen a decir que el comportamiento no problemático, normal y en consecuencia apropiado, vendría

definido, en lo cotidiano y a grandes rasgos, como aquello que se expresa mediante una conducta comprensible y consistente. Incluye la coherencia entre sus componentes, con manifestaciones equilibradamente estructuradas y controladas, y ha de ser dominado y dominable por el individuo para quien es manifestación externa dinámica (Moreno, 2001).

En consonancia, Martín (1992) vino a decir que un niño o una niña calificado-calificada como “problema” no lo es en su totalidad, y se trata, más concretamente, de un individuo con determinados complicaciones que le hacen estar en condiciones de inferioridad. Este autor propuso distinguir entre los problemas cotidianos y normales y los problemas más serios que tienen un carácter más grave e incluso permanente, hecho que no resulta sencillo. Postuló además que sería más provechoso preguntarse cómo un niño desarrolla su conducta en general, en vez de limitar la cuestión a cómo desarrolla una conducta problemática como tal.

La prevalencia de Problemas de Comportamiento en función de las cifras que disponemos en preescolar son escasas y están fuertemente influidos por quienes informan de ello, así como por la etiqueta asignada a los mismos. No obstante, en los últimos años parece haberse producido un incremento en cuanto a la identificación de problemas en la población infantil principalmente por los inconvenientes que provocan en quienes los padecen (López-Rubio, 2012).

En estudios de preescolares se señala la prevalencia de problemas de conducta de forma habitual, entre un 10% y un 20% (Achenbach y Rescorla, 2002; Mathiesen, Sanson, Stoolmiller y Karevold, 2009). Campbell et al. (2000), por el contrario, señalan cifras más moderadas (5-13%). Sin embargo, Araneda, Domènech-Llaberia, Jané, Valero y Viñas (2001) en su estudio realizado en nuestro país con niños preescolares de 3 a 5 años señalaron una prevalencia de problemas de conducta es del 3,68%. Otras investigaciones informan que cuando son las madres las que notifican las conductas de sus hijos, aproximadamente entre un

5% y un 13% de los niños pequeños, exhiben problemas de conducta de moderados a graves (Arend, Binns, Christoffel, Gibbons, Lavigne, Rosebaum, et al., 1996).

Algunas formas de clasificación del Comportamiento Problema desde la vertiente psicopatología y tras las investigaciones realizadas en los últimos años, han marcado dos dimensiones relativamente estables en torno al comportamiento infantil alterado (Benítez, Fernández, Fernández- Cebezas, Justicia y Justicia- Arraez, 2011). Se trata de la internalización y la externalización de los problemas de conducta (Catron, Han, Harris, y Weiss, 2003).

Los planteamientos originarios de este modo de agrupación del comportamiento se inicia con Achenbach (1969) y conduce a las definiciones actuales como la aportada por Catron et al. (2003) en sus estudios al respecto. He aquí dicha tipificación:

Comportamiento Internalizante: es la manifestación de la no conducta, es decir, se trata de comportamientos de omisión e inhibición fruto de importantes rasgos de timidez así como sentimientos de miedo e inseguridad (Karevold, Metiese, Sanson y Stoolmiller 2009). Los niños que interiorizan problemas de conducta suelen ser más tímidos e inhibidos y experimentan más sentimientos de miedo e inseguridad (Karevold, et al., 2009). A su vez, la interiorización de problemas puede provocar trastornos de ansiedad que afectan a las relaciones entre los menores y quienes le rodean ya que este tipo de comportamientos generan en el menor ansiedad y consecuentemente esta sintomatología le conduce a padecer un grave desajuste social (Hudson, Rape, y Schering, 2009). Otras áreas a las que también afectan son la emocional, social o académica (Christensen, y Neil, 2009) y los problemas en los que salen derivar son el padecimiento de trastornos psicológicos tal como el depresivo que se relaciona con el desarrollo del comportamiento antisocial (Wiener, Pastore, Sanítelo y Viene, 2008). Asimismo las prácticas educativas negativas se relacionan positivamente con este tipo de problema comportamental (Carpio, Casanova, Cerezo, de la Torre y García, 2011).

Finalmente en el perfil que estableció Achenbach (1978) para este tipo de sujetos su comportamiento caracterizaba por presentar rasgos esquizoide, deprimido, poco comunicativo, obsesivo-compulsivo, somatizaste y con aislamiento social. Por el contrario, el otro modo de clasificar el comportamiento sería:

Comportamiento Externalizantes: Se trata de manifestaciones conductuales por exceso o comportamientos inapropiados que implican hiperactividad e inatención, junto con impulsividad (Bauermeister, 2002). Según Achenbach (1978) este tipo de comportamiento generaría individuos clasificado de tipo hiperactivo, agresivo y delincuente. Las consecuencias negativas asociadas a este comportamiento son, entre otras, el bajo rendimiento académico, el retraso en el habla y en el lenguaje, la aparición de problemas emocionales y la baja autoestima (Blevins, Cullen, Daigle, Pratt y Unnever, 2002). Según Carpio, et al., (2011) este tipo de comportamiento se relaciona negativamente con prácticas parentales positivas.

En la actualidad se acepta la necesidad de intervención temprana en los problemas externalizantes infantiles habiéndose demostrado que dicho comportamiento tendería a ser estable en el tiempo y a su vez constituiría buenos predictores de problemas de conducta futura en la adolescencia y la adultez (Atzaba, Deater y Pike, 2004).

Tras lo comentado concluir que la repercusión más importante de estos problemas en el Comportamiento por manifestaciones conductuales inadecuadas se deben a que con el paso del tiempo pueden generar verdaderos trastornos psicológicos en los menores.

3. *Trastorno psicológico:*

Para Frick (2012), cuando los problemas de conducta no se logran eliminar con el tiempo pueden llegar a convertirse en patrones estables de comportamiento aun a expensas de las consecuencias negativas que generalmente conllevan. Cuando las alteraciones del comportamiento persistente, dispuestas como patrón comportamental, afectan a los derechos

de los otros y violentan las normas apropiadas de la edad, pudiendo incluso determinar sintomatología patológica y configurar un trastorno en el individuo (Kazdin, 1995). Al parecer, la manifestación temprana de conductas de tipo disruptivo o perturbador puede ser un indicador bastante fiable del desarrollo posterior de problemas de conductas más graves que requerirán de atención especializada (Campbell, Gilliom y Shaw, 2000; NICE, 2009).

Autores como Belda, Bustos, Díaz, Molina, Muñoz y Trujillo (2012) defienden que para hablar de trastorno de conducta no basta con observar algún comportamiento disocial aislado, sino que debe haber una persistencia de estos comportamientos a lo largo del tiempo y configurarían un patrón estable y persistente. De hecho, no todos los chicos o chicas que presentan comportamientos socialmente disruptivos de manera puntual acaban desarrollando un trastorno de conducta (Moreno, 2011). Por el contrario, se constata que todos los adolescentes o adultos que presentan trastornos disociales o antisociales en la adolescencia suelen tener una historia previa de comportamientos socialmente disruptivos en infancia temprana (Anastasio, Gallagher y Kirk, 2000).

Las clasificaciones psicopatológicas, en lo referente al comportamiento alterado y/o clínico detallan trastornos tales como: Trastorno del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y la adolescencia que a su vez se subdivide en Trastorno hiperactivo, Trastorno disocial, Trastorno desafiante oposicionista, Trastorno depresivo, Trastorno de las emociones de comienzo habitual en la infancia y Trastorno del comportamiento social de comienzo habitual en la infancia y la adolescencia (F94), según la *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10)*.

Otras formas de clasificar el comportamiento en trastorno según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)* sería: Trastornos del Neurodesarrollo, Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad, Trastorno específico del aprendizaje, Trastornos motores, Trastornos de tics, Trastornos disruptivos, del control de los

impulsos y de la conducta, Trastorno negativista desafiante, Trastorno explosivo intermitente, Trastorno de conducta, Trastorno de la personalidad antisocial,...entre otros.

Establecer cuándo determinados comportamientos inadecuados en la infancia temprana, cumplen con los criterios de trastorno psicológico propiamente dicho, tal cual los designados con anterioridad y entre ellos el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA), requiere de decisiones específicas basadas en el desarrollo madurativo del menor, que aún no han sido operativizadas sobre publicaciones científicas basadas en la evidencia. Sin embargo, sí se ha podido identificar determinados rasgos característicos mediante un protocolo de evaluación (Abikoff et al., 2007b). Este protocolo de evaluación, según características propias de todo proceso evolutivo y subsecuente manifestación comportamental, determina que:

- Cualquier comportamiento infantil desplegado entre los 2 y 6 años ha de ser considerado normativo.

- Existe comorbilidad de síntomas comportamentales entre los niños en edad preescolar con el posterior diagnóstico de trastornos, concretamente de TDAH, en torno al 64% y 74% de los casos evaluados (Angold y Egger, 2004; Biederman, Blake, Brown, Monuteaux, Tanguay, Spencer y Wilens, et. al, 2002).

- Los trastornos psicológicos más diagnosticados a posteriori entre niñas y niños con posible sintomatología preescolar son: Trastorno negativista desafiante, Trastorno de conducta, Trastorno de ansiedad generalizada y Trastornos del estado de ánimo, lo que sugiere establecer la vulnerabilidad comportamental tanto para la internalización y externalización de comportamientos típicos tal cual los trastornos psicológicos en infancia temprana (Arend, et al. 1996; Biederman, et al. 2002; Baumann, Cale, Gold Hartung, Kipp, Lahey et al., 1998).

Finalmente, se concluye este apartado con la insistencia de que el diagnóstico e identificación de los comportamientos inadecuados, así como los posibles patrones de comportamientos persistentes y las comorbilidad de síntomas, pueden ayudar al tratamiento del menor y a su vez, potencia el pronóstico (Drabick y Steinberg, 2011; Frick, 2012).

1.2.3. Comportamientos Infantil según Informadores Indirectos.

Según Sepúlveda (2013) en nuestro país no partimos de una gran fuente de información sobre estudios de clasificación del comportamiento alterado a tan temprana edad, al margen de las típicas clasificaciones internacionales.

No obstante, lejos de lo que determinan estas clasificaciones internacionales descritas con anterioridad, en este tipo de clasificaciones el término Comportamiento Alterado alude a distintos patrones de comportamientos molestos o disruptivos, que implican un deterioro significativo en el funcionamiento diario y una incontrolabilidad manifiesta de las conductas infantiles por parte de los padres, cuidadores o educadores, de ahí la importancia de informadores indirectos (Buela-Casal y Kazdin, 1999; Essau, 2003).

Como se informó al inicio de este apartado, son varias las clasificaciones propuestas para el comportamiento alterado debido a que este puede estar determinado por multitud de factores pertenecientes a diversos niveles de influencia, tanto física, psicológica, como social (Dekovic et al., 2003; Muñoz, 2004), pero en este apartado se alude a lo que tanto padres como profesores y otras autoridades entienden y tipifican como Comportamiento Alterado. Asimismo, se demuestra que si se compara la información comportamental del menor entre diferentes entornos y mediante diversos informantes, las cifras difieren ostensiblemente y van desde el 13% cuando los que informan son los maestros, al 94% cuando las que informan son las madres sobre la conducta de sus hijos dentro de casa (De Los Reyes y Kazdin, 2005; García, Martínez, Maldonado, Reyes y Sánchez, 1994).

En un estudio de Elberling, Linneberg, Olsen, Goodman y Skovgaard (2010), sobre la predicción de problemas de salud en una muestra de niños noruegos de entre 5 y 7 años basándose en informes de padres y maestros los datos registrados desde el primer año de vida informaron que entre un 4,8% y en 6% de los niños analizados padecían a esta edad algún tipo de problema de salud mental y que los problemas de conducta se encontraban entre los más frecuentes (3%), seguido de hiperactividad e inatención (0.7%). Igualmente este mismo estudio realizado con una muestra inglesa demostró que el 10,9% de niños de entre 5 y 10 años estaban en riesgo de padecer problemas de hiperactividad e inatención, y que un 8,9% estaban en riesgo de manifestar problemas de conducta posteriormente.

Algunas formas de tipificar el Comportamiento No Normalizado por Informadores indirectos son:

1. La conducta disruptiva es aquella que influye de manera negativa en el proceso docente, generando conflictos en el aula y supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida del niño (Sepúlveda, 2013). A grandes rasgos, se tratan de *comportamientos que entorpecen el correcto funcionamiento en el aula* (Casadevall, 2013).

A razón de lo anterior, las investigaciones realizadas por Carpintero y Peiró (1978) y Morais y Pérez (1997) indican que las conductas disruptivas más destacadas son: agresividad, falta de compañerismo, conductas moralmente inadecuadas, conductas que atentan contra la autoridad del docente, conductas que dificultan el rendimiento académico, conductas que alteran las normas de funcionamiento de la clase y conductas que dificultan la adaptación escolar y el aprendizaje.

En el año 1983, García, Godoy, León, Navarro, Rubio y Villegas extrajeron las siguientes conclusiones sobre las conductas más frecuentes: charlatán, distraído, inquieto, agresivo, ruidoso, injurioso, rebelde, indolente, mentiroso, no participativo. Junto a esto afirmaron que por regla general los alumnos problemáticos presentan más de una conducta

distorsionadora en el aula, hallándose un promedio de alumnos disruptivos por clase entre 3 o 4 de grupos de 30 sujetos.

Este tipo de conductas distorsionadoras las podemos agrupar en cinco categorías diferentes según Gotzens (1986, 1997):

Motrices: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la "pata coja", desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse.

Ruidosas: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.

Verbales: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.

Agresivas: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatarse objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.

De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Para Fernández (2001) conductas disruptivas son: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a un profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a un compañero en clase).

Evidentemente este tipo de comportamientos son desfavorecedores para el buen funcionamiento del aula, tanto para el propio niño, como para el resto de alumnos de la clase y para los propios profesores, desembocando en problemas educativos en los menores.

2. Para Salaníc (2014) hablar de buen o mal comportamiento, *depende de cómo las acciones puedan enmarcarse dentro de las normas sociales*. El niño se comporta mal cuando no obedece a los padres y no cumple con lo que se le ordena, lo que conduce al castigo por mal comportamiento de parte de la autoridad social (padres, maestros y jueces, entre otros).

Un ejemplo de este tipo de clasificación es la de Tovar (2003), quien cataloga los modos de comportamiento de la siguiente manera:

Comportamiento instintivo, cuyas actividades humanas toma formas que son determinadas por la voluntad de la persona, por la experiencia de la humanidad, por las exigencias de la sociedad y por las condiciones de la situación.

Comportamiento impulsivo, la actividad se basa en la generación de conflictos, agresión, oposición, desafío a las reglas y normas de clases, el niño actúa movido por un deseo súbito (imprevisto, repentino) sin reflexionar y se expresa en acciones o palabras violentas.

Comportamiento consciente, es aquel que se realiza tras un proceso de razonamiento.

Comportamiento inconsciente, se produce de manera casi automática ya que el sujeto no se detiene a reflexionar sobre la acción.

Comportamiento infantil, se refiere a la manera de comportarse del niño, la relación que mantiene con los demás, si el niño es agradable, simpático, reservado, difícil o muestra una conducta agresiva. Tal tipo de comportamiento se asimila más con el desplegado por niños menores que él.

Comportamiento negativo, es aquel que produce un daño o perjuicio contrario a cualquier cosa o persona. Es cuando la persona se opone bruscamente en la ejecución de las órdenes causando daño a compañeros, ambiente y docente.

Aclarar tras todas y cada una de los sistemas categoriales propuestos desde esta tipología de informantes indirectos son los denominados por algunos como de tipo funcional (Fernández, 2001).

El sistema de análisis funcional consiste en organizar los comportamientos y los conjuntos de comportamientos según los procesos funcionales que se piensa los han producido y mantener. Este modo de clasificación del comportamiento es menos directo y más simple en su organización que el categorial. El más representativo de este tipo de clasificaciones consiste en identificar las características de la persona, su conducta y el contexto en el que ocurre, organizar la información recogida en términos de principios conductuales (control de estímulos y consecuencias) e identificar las relaciones causales que deberían ser cambiadas. Crean una intervención o tratamiento basado en el análisis realizado, aplican el tratamiento y evalúan el cambio. No obstante, su uso no se ha extendido principalmente porque el análisis necesario para extraer esas categorías de tipo observacional resulta complejo a pesar de la simplicidad de las categorías que propone. Sin embargo se ha demostrado su validez y eficacia produciendo tratamientos más efectivo y de mejores resultados en la intervención (Abikoff y Gittelman, 1985; Cerezo, 2000; Fernández, 2001).

1.3. Factores influyentes en el Comportamiento Infantil.

Para justificar la necesidad de inclusión de este apartado dentro del estudio del Comportamiento Infantil diremos que gracias al conocimiento de las variables que influyen en un individuo en particular y en su micro mundo en general, el conocimiento de tales factores

aumenta nuestro poder de predicción sobre dicho comportamiento y deriva a mejores y más fructíferos resultados alcanzados de cara a las posibles intervenciones futuras (OMS, 2004).

Si partimos de la idea de que el comportamiento infantil está determinado por influyentes múltiples, es imprescindible conocer cuáles son todas y cada una de las variables que la bibliografía científica nos ha proporcionado.

Según argumentan Atzaba, et al. (2004) junto con Agras, Bryson, Hammer y Kraemer (2007) la importancia de identificación tanto de los factores de riesgo como los de protección está especialmente justificada desde que se aceptara la necesidad de intervenciones tempranas en los problemas externalizantes infantiles. La causa principal ha surgido tras demostrarse que una vez se desarrollan estos factores su posible influencia se torna estable en el tiempo, y constituye buenos predictores de problemas de conducta en la adolescencia y en la adultez de los individuos (Anderson, 2006; Figueiredo, Monteiro, Santos, Torres, Vaughny Veríssimo, 2015; Lorenzo, Romero y Robles, 2006).

También por la influencia que ejercen tales variables pueden dar lugar al desarrollo de trastornos mentales en la vida adulta (Ingram y Price, 2000), ocurriendo muchas veces, el resurgir de un efecto acumulativo por agrupaciones e influencias de forma interrelacionada uno sobre otro que incrementan el riesgo producido en fases de desarrollo siguientes (OMS, 2004).

1.3.1. Conceptualización de Factores de Riesgo y Factores de Protección.

Factores de Riesgo son aquellos factores que modifican, aminoran o alteran la respuesta de una persona a algunos peligros ambientales que predisponen a una consecuencia de inadaptación. Estos factores están asociados con una mayor probabilidad de aparición de

enfermedad, mayor gravedad y mayor duración de los principales problemas de salud, considerándose rasgo, característica o exposición de un individuo. (Rutter, 1985).

Por su parte, Benjumea y Mojarro (2000) determina que son aquellos procesos o acontecimientos que incrementan la posibilidad de aparición de una disfunción en el individuo.

Factor de Protección son aquellas condiciones que mejoran la resistencia de las personas a los factores de riesgo y por consiguiente, a padecer trastornos. En su mayoría, los factores individuales de protección son las características que conducen a la salud mental positiva, tales como la autoestima, fortaleza emocional, pensamiento positivo, destrezas sociales y de resolución de problemas, habilidades para el manejo del estrés y sentimientos de control (Rutter, 1985).

Igualmente, la definición que facilita Benjumea y Mojarro (2000) los define como procesos o acontecimientos que disminuyen la posibilidad de aparición de una disfunción en el individuo.

Tomando como referencia la clasificación propuesta por la OMS (2004), en su informe compendiado sobre la prevención de salud mental, denota a los siguientes elementos dentro de cada tipo de factor, véase tabla 2 siguiente:

TABLA 2:

Clasificación de Factor de Riesgo y Factor de Protección propuesta por la OMS (2004).

FACTOR DE RIESGO	FACTOR DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • fracaso académico y desmoralización estudiantil • déficits de atención • cuidar a pacientes crónicamente enfermos o dementes • abuso y abandono de menores • insomnio crónico • dolor crónico • comunicación anormal • embarazos tempranos • abuso a ancianos • inmadurez y descontrol emocional • uso excesivo de sustancias • exposición a la agresión, violencia y trauma • conflicto familiar o desorganización familiar • soledad • bajo peso al nacer • clase social baja • enfermedad médica • desbalance neuroquímico • enfermedad mental de los padres • abuso de sustancias por parte de los padres • complicaciones perinatales • pérdida personal- duelo • habilidades y hábitos de trabajo deficientes • discapacidades de lectura • discapacidades sensoriales e impedimentos orgánicos • incompetencia social • eventos de mucha tensión • consumo de sustancias en el embarazo 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para afrontar el estrés • capacidad para enfrentar la adversidad • adaptabilidad, • autonomía • estimulación cognitiva temprana • ejercicio • sentimientos de seguridad • sentimientos de dominio y control • buena crianza • alfabetización • apego positivo y lazos afectivos tempranos • interacción positiva entre padres e hijos • habilidades de resolución de problemas • conducta prosocial • autoestima • destrezas vitales • destrezas sociales y de manejo de conflictos • crecimiento socioemocional • manejo del estrés • apoyo social de la familia y amigos

Otro modo de clasificación propuesta por Hosman, Jané-Llopis y Saxena (2005) se sustenta en determinantes de salud mental basados en la evidencia. He aquí:

TABLA 3:

Clasificación de Factor de Riesgo y Factor de Protección propuesta por Hosman, Jané-Llopis y Saxena (2005).

FACTOR DE RIESGO	FACTOR DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • acceso a drogas y alcohol • desplazamiento • aislamiento y enajenamiento • falta de educación • transporte • vivienda • desorganización de la vecindad • rechazo de compañeros • circunstancias sociales deficientes • nutrición deficiente • pobreza • injusticia racial y discriminación • desventaja social • migración a áreas urbanas • violencia y delincuencia • guerra • estrés laboral y desempleo 	<ul style="list-style-type: none"> • fortalecimiento • integración de minorías étnicas • interacciones interpersonales positivas • participación social • responsabilidad social y tolerancia • servicios sociales, apoyo social y redes comunitarias

Según se aprecia en los agrupamientos anteriores, los factores de protección han sido estudiados en menor medida que los factores de riesgo.

1.3.2. Clasificación de los Factores de Riesgo que afectan al Comportamiento Infantil

Autores como Ingram y Price (2000) refieren que los Factores de Riesgo que afectan al comportamiento infantil pueden ser bien de carácter individual, familiar, social, económico o ambiental.

En este trabajo en concreto nos decantamos sin embargo por la clasificación que diferencian entre variables de origen biológico, psicológico y/o social por la similitud para

con esta investigación (Antolín, Arranz y Oliva, 2009; Atzaba, et al., 2004; Gillr, Hagell y Rutter, 2000; Muñoz, 2004; Torrente y Rodríguez, 2004).

1.3.2.1. Factores biológicos

Autores como Loeber y Pardini (2008) argumentan que son escasas las evidencias para este apartado, no obstante, se afirma que son de interés aspectos tales como: el sexo, la edad y ciertas características de personalidad siendo estos aspectos los que han recibido una mayor atención por parte de la comunidad científica (Barranco-Jiménez, Díaz, Medina- Cuevas y Solís-Cámara, 2008; Jenkins, O'Connor y Rasbash, 2003).

En esta misma línea coinciden autores como Bell, Belsky, Bradley, Satallard y Stewart- Brown (2006) o Giles- Sims y Lockhart (2005).

1.3.2.1.1. Género

Son escasas las investigaciones que hayan tenido en cuenta la variable género en el estudio de los comportamientos disruptivos convencionales e instruccionales, sin embargo los resultados ponen de manifiesto que las diferencias entre hombres y mujeres en aspectos de comportamiento se manifiestan claramente (Badía, Cladellas y Gotzens, 2012).

Otras investigaciones científicas también demuestran una mayor prevalencia de comportamiento alterado en los hijos varones (APA, 1995) principalmente en lo que se detecta en diagnosticados de trastorno disocial (Bermúdez, Buena-Casal y del Campo, 2006).

Según Gardinal y Marturano (2007), así como Hagekull y Hammarberg (2006) la diferencia de sexo entre niños y niñas es un factor a considerar de cara al desarrollo de las competencias socioafectivas de los menores. Concretamente los niños suelen verse más afectados que las niñas cuando las condiciones del entorno son desfavorecidas (Alexander, Entwisle, y Olson, 2007).

Por otra parte, argumentaciones como las de Badía, Cladellas y Gotzens (2012) defienden que, en la actualidad, los estudios que encontramos en la literatura sobre las diferencias de género en la escuela, tienden a señalar un mayor reconocimiento de niños y niñas por igual, dejando atrás antiguos esquemas de dominación, machismo y autoritarismo aplicados en anteriores épocas. Según estos autores las diferencias de género no representan al cien por ciento las variaciones en el comportamiento de los alumnos, lo que sugiere una clasificación del comportamiento, tanto de alumnos como de alumnas, lejos de representar los estereotipos de género de manera constante, porque de hecho hay quien no se comporta nunca de acuerdo a esta pauta.

1.3.2.1.2. Edad

Según Bermúdez, Buela-Casal y del Campo (2006) en los menores con problemas de conducta, a medida que el sujeto se va desarrollando comienzan a aparecer problemas cada vez más graves.

Keenan y Shaw (1997) hipotetizaron que las diferencias de sexo en la manifestación de las conductas disruptivas son pequeñas durante la niñez temprana, sin embargo estas comienzan a emerger alrededor de los cuatro años incrementando la magnitud durante la primera infancia. Esto ocurre debido a que las niñas muestran una disminución más significativa de los problemas de conducta que los niños, al inicio de la edad escolar.

Esto mismo parece replicar Abikoff, et al., (2007**b**) pero para el caso de niños varones, cuando defiende que aunque los niños y las niñas tenían presentaciones de síntomas similares, en los niños más pequeños eran significativamente de mayor severidad para trastornos como el TDAH. Igualmente en un estudio transversal de los niños de 3 a 18 años, se encontró que la

gravedad del TDAH que experimentan los niños en edad preescolar es mayor que el experimentado por niños en edad escolar con el trastorno (Gadow, Nolan y Sprafkin, 2001).

En suma con lo anterior, cuando se demuestra la aparición del TDAH preescolar en los niños y niñas pequeños, la sintomatología que presentan tiende a ser crónica y estable en el tiempo, además de ser un factor de riesgo para el curso problemas de conducta durante el período en edad escolar (Baumann, et al., 1998; Breaux, Campbell, Ewing y Szumowski, 1986; Campbell, Ewing y Pierce, 1999; McGee, Partridge, Silva y Williams, 1991).

1.3.2.1.3. Temperamento infantil

Algunas investigaciones indican las dificultades que conlleva la crianza de niños pequeños y preescolares que presentan un “temperamento difícil”. Las conclusiones se han derivado de sistemáticos trabajos quienes reportan que la forma de comportarse los padres con sus hijos está directamente relacionada con el temperamento del niño en general y con la “emocionalidad negativa” en particular (Eisenberg et al., 2005; Hermanns, Paulussen-Hoogeboom, Peetsma, Stams, y Wittenboer, 2008). Además el temperamento del menor es considerado a su vez como concluyente del estilo de interacciones de los adultos con del niño y de este con su entorno. Principalmente se ha demostrado que existe constancia de reacciones emocionales y conductuales tempranas en la vida de todo ser humano y porque además estas reacciones parecen estar influidas por una dotación genética subyacente (Martin, 2005; Rodríguez et al. 2009).

Según Gómez, Luengo, Sobral y Romero (2002) la impulsividad y temperamento en niños y niñas resulta crucial para el comportamiento problema cuando se combina con otros factores predisponentes tal cual las prácticas educativas inadecuadas. Este tipo de sujetos muestran pobres competencias sociales y emocionales que los colocan en riesgo de ser rechazados por sus padres y otros adultos tal que sus maestros.

Los niños calificados de temperamento difícil malinterpretan las señales sociales, muestran baja dependencia a la gratificación social, sobreestiman su competencia social y atribuyen excesivamente intenciones hostiles a los demás. Suelen ser niños más impulsivos temporalmente, inestables, desatentos e hiperactivos. Con frecuencia se embaucan en la búsqueda permanente de estímulos, puesto que reciben menos atenciones y apoyo por parte de sus maestros y son castigados constantemente. Pueden manifestar mayores niveles de agresión, de transmisión difícil en la escuela y con dificultades para el aprendizaje escolar (Lindsay y Webster-Stratton, 1999).

Por otro lado, Blair (2002), y Riksen-Walraven, Smeekens y van Bakel (2007) argumentaron que las características del temperamento infantil, tal cual la ira, fija una relación constante con los problemas externalizantes de comportamiento pero no será hasta los 12 y/o 24 meses de edad, cuando se desarrolle este tipo de emoción en el niño/a.

Igualmente se ha demostrado que patrones extremos de personalidad correlacionan con la aparición de trastornos externalizantes, tanto de tipo hiperactivo como trastornos de conducta (Burt y Donnellan, 2008; Cukrowicz, Iacono, Schatschneider y Taylor, 2006; James y Taylor, 2008). Asimismo, los menores diagnosticados de trastornos de conducta obtienen puntuaciones significativas en impulsividad (Benning, Kramer, Krueger, Markon y Patrick, 2007; Harnett, Tranah y Yule, 1998) y la presencia de este trastorno correlaciona con el diagnóstico posterior de personalidad antisocial (Bates, Criss, Dodge, Laird, y Pettit, 2001; Washburn et al., 2007).

1.3.2.1.4. Enfermedades orgánicas y/o Trastornos del desarrollo

Según algunos autores (Arboleda-Ramírez, Bareño, Carvajal, Dávila, Dey, Galeano, et al., 2014) los déficits y/o problemas de índole neurocognitiva pueden llevar a que se genere

en el menor hiperactividad, déficit de atención y bajos niveles de inteligencia. Para los problemas asociados al menor cociente intelectual el déficit es principalmente en la inteligencia verbal y es independiente del estrato socio-económico de la familia. Existe además déficit en el trabajo con conceptos abstractos, baja capacidad para la reflexión así como para la anticipación y predicción de consecuencias.

Otros autores como Huebner *et al.*, (2008) demuestran que existen anormalidades en áreas frontolímbicas que se asemejan a los observados en adultos con trastornos antisociales. Es de merecida importancia el estudio longitudinal realizado a bebés de 5 meses de edad donde se encontró que aquellos infantes quienes no podían desviar su atención de acontecimientos frustrantes, mostraron un aumento en el comportamiento agresivo a la edad de dos años y medio (Barrig, Crockenberg, y Leerkes, 2008). Otras investigaciones, en línea a lo argumentado, como los de Caspi, Henri, McGee, Moffitt y Silva (1995) encontraron que las calificaciones de los menores a los tres años, de impaciencia para “modular la atención” y la falta de control, se relacionaban con problemas de externalización en la adolescencia. Es más a los 21 años de edad, los niños con estos problemas de atención fueron más propensos a ser diagnosticados con trastorno de personalidad antisocial (Caspi, *et al.*, 1996).

Igualmente queda demostrado que se da una correlación positiva entre un funcionamiento disminuido en la amígdala y rasgos de personalidad insensible o cruel (Beauchaine, Marsh, y Williams, 2008).

Por último, otras investigaciones que han intentado esclarecer el origen de los trastornos de conducta bien determinando la influencia genética, bien la influencia del ambiente relacionan las diferencias en patrones de sueño entre chicos con trastornos de conducta y chicos sin este trastorno, pero no se han encontrado diferencias significativas al respecto (Eaves, Kendler, Jacobson y Myers, 2008; Lindberg *et al.*, 2008).

1.3.2.2. Factores psicológicos

Dentro del conjunto de factores implicados en la conducta infantil la familia tiene una importancia crucial. Se ha comprobado que el nivel socioeconómico familiar, la exposición a estilos y prácticas de crianza negativas, violencia intrafamiliar (víctimas o testigos), separaciones parentales o familias desmembradas, conflictos parentales, las características de los vínculos afectivos con los padres y la pérdida o separación de alguno de ellos así como los acontecimientos criminales de los padres influyen de un modo u otro según la naturaleza positiva o negativa de tales variables (Dekovic, Jassens y Van, 2003)

1.3.2.2.1. Características familiares

A continuación se aportan datos de cada uno de los aspectos influyentes en el comportamiento infantil:

Exposición a estilos y prácticas de crianza negativas y características de los vínculos afectivos con los padres. Las respuestas inadecuadas de los padres y cuidadores a la desregulación comportamental de los niños incrementa el riesgo de subsiguientes problemas de agresividad en estos (Dishion, Patterson y Reid, 1992; Laud y Sampson, 1993; Capaldi y Patterson, 1996; Keenan, 2002). Es más, se constata que hacia el final de la infancia, niños preescolares con problemas de comportamiento y padres pasivos o permisivos presentaban los peores resultados (López- Rubio, 2012).

La disciplina errática o inconsistente y la actitud pasiva y negligente de los padres son factores que se asocian con la emergencia de comportamientos agresivos en los niños. Se ha demostrado que existe un alto riesgo de generar un comportamiento agresivo cuando los padres y cuidadores responden de manera inapropiada a la conducta infantil, especialmente cuando hay un temperamento difícil en el niño (Patterson et al., 1992, 2002).

Los padres de niños con problemas de conducta tienden a tener mayores dificultades para mejorar el comportamiento de sus hijos. Son más laxos e inconsistentes y toleran comportamientos como desobediencia, palabras y agresión, o bien también pueden ser padres especialmente hostiles o punitivos (Royo, 2014).

Ya en décadas pasadas se comprobó que la falta de supervisión de los padres y la respuesta que el niño establece con su madre en los primeros años de vida poseen una importancia crucial para desarrollar comportamientos desajustados en un futuro (Ainsworth, 1989; Ainsworth y Bowlby, 1991; Lorenzer, 1972; Spitz, 1974).

Se conoce además que a partir del patrón de interacción predominante en la díada madre-hijo y de la calidad de este, reflejados en la sensibilidad materna así como en su capacidad de respuesta, el niño puede asimilar un sentimiento básico de desconfianza (Bolwby, 1980).

Se ha demostrado también que un excesivo control psicológico de los padres o cuidadores queda asociado a un comienzo del trastorno con más problemas de delincuencia en chicas y en adolescentes con edad avanzada (Bates, Dodge, Criss, Laird y Pettit, 2003).

Igualmente las malas prácticas parentales afectan a las relaciones que los hijos tienen con sus iguales, siendo menos aceptados por éstos cuando las relaciones padres-hijos están basadas en la autoridad e imposición de normas (Hoza, Hurt, y Pelham, 2007).

Presencia de conflictos parentales y Violencia intrafamiliar: Desde comienzos de la investigación criminológica, en el siglo XIX, son frecuentes los estudios que asocian la conducta antisocial a la presencia de lo que en aquellos momentos se denominaba hogares desechos (Guiller, Hagell y Rutter, 2000).

En la actualidad también se encuentran estudios que demuestran que los delincuentes juveniles provienen de hogares desintegrados (Antolín, Arranz y Oliva, 2009; Rankin y Well, 1991; Torrente y Rodríguez, 2004).

Aparecida, Bigras y Simone (2012) en sus trabajos obtuvieron resultados de análisis los cuales indican que las familias más cohesionadas muestran más habilidades sociales, mientras que por el contrario, las más conflictivas muestran mayor externalización de problemas de comportamiento tales como la agresividad e irritabilidad.

Gómez-Becerra, González, Hernández y Martín (2008) han afirmado que el castigo negativo y severo así como la violencia intrafamiliar están relacionados con la aparición de trastornos de conducta pudiendo desempeñar un papel causal en el desarrollo de la conducta antisocial (Bates, Dodge y Pettit, 1990).

Frick (1994) por su parte, encontró que la violencia intrafamiliar muestra una relación lineal positiva con el número de síntomas de trastornos de conducta en muchos jóvenes, aunque no en los que poseen rasgos de insensibilidad afectiva.

Estructura familiar: Debe tenerse en cuenta que la variable “tamaño familiar” es difícil de aislar del nivel socioeconómico, sin embargo hoy día es sabido que los grupos familiares más numerosos tienden a caracterizarse por formas de liderazgos formalmente estructuradas y autoritarias, menor preocupación por la opinión de los demás y mayor número de intentos para controlar su conducta. Son más frecuentes los castigos corporales y la disciplina se percibe como más restrictiva y punitiva. Además existe la tendencia a tratar a todos los hijos de forma similar, a pesar de las necesidades individuales. Estas prácticas de disciplinas conllevan un desarrollo más limitado del razonamiento inductivo, infiriéndose un nivel inferior de autoestima, menor diferenciación del *self*, así como dificultades para conformar la identidad (Musitu, 1996).

Según Anturbe y García (1984) el niño preescolar cuya estructura familiar está desechecha presenta síntomas que denuncian una carencia afectiva y esto se refleja en comportamientos que implican inhibición conductual, aislamiento, deseos de llamar la atención, etc.

Uno de los aspectos más influyentes y que en la actualidad se contempla es la pérdida/separación de los padres. Su influjo afecta a la aparición de los problemas de conducta en los menores, miedos, bajos niveles de competencia y declive de habilidades sociales (Espada, García, Méndez, y Orgilés, 2008). Existen problemas en las relaciones con los padres y demás miembros de la familia (Henderson y Hetherington, 1997).

Dunn (2002) demostró una mayor incidencia de problemas de conducta en menores de familias reconstituidas, probablemente por la separación de los padres y la posterior reconstitución de una nueva familia. Estos cambios en la estructura familiar son potenciales estresores para el menor. Sin embargo, no todos los estudios encuentran lo mismo, ya que no siempre el hecho de pertenecer a una familia desintegrada provoca la delincuencia de los descendientes (Dishion y Loeber, 1982). De hecho, existen investigaciones que han hallado un desarrollo normalizado en hijos de padres separados (González y Morgado, 2001).

A pesar de lo argumentado, el factor que determina la presencia de comportamientos antisociales en los menores no es tanto el tipo de estructura familiar, sino más bien el grado de estrés, discordia o conflicto que haya tenido lugar en el contexto familiar (Buela- Casal y Kazdin, 1998; Antolín, Arranz y Oliva, 2009).

Nivel educativo de los progenitores: Jone y Prinz (2005) encontraron que coexiste una relación entre el nivel educativo de las madres y sus percepciones maternas, las prácticas de crianza o el tipo de estructura familiar. Además estos autores también encontraron relación entre estas variables y el número de niños en la familia y los recursos económicos que poseían.

Según Bermúdez y Bermúdez (2006) la falta de educación de los padres es una de las características más relevantes para la presencia de comportamientos problemas en los menores. Por el contrario, Escobar, et al., (2014) obtuvieron que el nivel educativo de los padres no resultó ser una variable relevante en la predicción del comportamiento infantil.

Maternidad adolescente: Según Llorente et al. (2005) esta variable es otro de los factores de riesgo para el desarrollo de problemas de comportamiento en los niños y adolescentes.

De investigaciones en esta línea se derivan estudios como el de Climent (2006) referente a las practicas parentales de adolescentes jóvenes embarazadas en el Hospital Materno Infantil de Grand Bourg, Argentina en 2004. En el estudio se explica el embarazo adolescente como una serie de conductas “transgresoras” de las hijas al comportamiento de sus padres. Tales conductas vienen a ser: comportamientos promiscuos, consumo de drogas y alcohol, desobediencia.

Por otro lado, Evans y Karraker (1996) determinan que las madres adolescentes son menos precisas a la hora de identificar y comprender el desarrollo evolutivo de sus hijos e hijas y perciben a los menores como menos competentes que otros niños.

Abrines, Barcons, Brun, Fornieles-Deu, Fumado y Marre (2012) argumentan en sus estudios que la monoparentalidad es un factor de riesgo que se asocia al TDAH y al despliegue de síntomas comportamentales. Por el contrario, Escobar et al., (2014) obtienen que la monoparentalidad y o el estado civil de los progenitores no resultó ser una variable relevante en el predicción del comportamiento infantil.

1.3.2.2.2. Trastornos psicológicos en los progenitores

La presencia de trastornos mentales en la madre es una variable ambiental que provoca relaciones negativas entre padres e hijos (Escobar, et al., 2014; Pheula, Rohde, Schmitz, 2011; Rydell, 2010) principalmente debido a la afectación directa o indirecta sobre situaciones de privación afectiva que provocan a edades tempranas (Gómez et al, 1991).

Es sabido que trastornos como depresión, ansiedad y el consumo de determinadas drogas por parte de los padres afectan al menor, así como síntomas derivados tales como el estrés.

La sintomatología patológica que releva cierta influencia en el comportamiento del menor es:

Ansiosa depresiva: autores como Conger, Ge, Kerr, Leve, Neiderhiser, Reid, et al., (2010) obtuvieron que los niños con riesgo genético mostraron una mayor atención a los eventos frustrantes sólo cuando las madres adoptivas padecían ansiedad o síntomas depresivos.

García y Lila (2005), encontraron que la presencia de sintomatología depresiva en los padres se vincula con trastornos de personalidad en los hijos y los síntomas han sido la ansiedad y la sintomatología depresiva. Sostienen además que el grado en el que los síntomas de ansiedad o depresión de la madre se manifiestan predice la conducta disruptiva del hijo. Sin embargo, el comportamiento se complica aún más cuando se utilizan técnicas de control negativas por parte de la madre (Bolté, Bouchard, Dubeau, Paquette y Tucotte, 2000; Gilchrist, Keller, Larson, Lewis, Spieker y 1999).

También se ha encontrado que la ansiedad materna se relaciona con problemas de conducta en niños que padecen trastornos ansiosos- depresivos, trastorno de déficit de atención con hiperactividad y trastorno disocial oposicionista (Brooks- Gunn, Mclanahan y Meadows, 2007).

Por su parte Conger, et al., (2010) encontraron una asociación, aunque modesta, entre ansiedad o depresión materna y la tendencia a la frustración de sus hijos.

Trastorno por consumo de sustancia: Muchos de estos estudios son de carácter retrospectivo, como por ejemplo el “Adversive Childhood Experiences Study” (Andage y Middlebrooks, 2008) donde se exploró la asociación entre diversos tipos de experiencias

adversas en los niños y los subsecuentes problemas de comportamiento. Entre estas influencias adversas destacan el maltrato o negligencia en la familia, exposición a situaciones de violencia doméstica, consumo de drogas o problemas de salud mental en adultos, separación o divorcios o encarcelamiento de las figuras parentales, encontrándose en todas ellas resultados similares.

Las investigaciones de adolescentes con uno o dos progenitores con comportamiento antisocial o consumo de alcohol han mostrado una clara probabilidad de desarrollar trastornos externalizantes en el rango 2-17 años, independientemente del género y la edad de estos (Gottfredson y Hirschi, 1990; Hussong et al., 2007).

Junto a esto se ha probado que la tasa de comorbilidad entre trastornos de conducta en niños y consumo de sustancias en progenitores es alta (Aarons, Brown, Garland, Hough y Wood, 2001; Colliver, Compton, Conway, Grant, Stinson y 2005; Wiesner y Windle, 2006) en comparación con la comorbilidad encontrada en el caso de los trastornos internalizantes (Lansford et al., 2008; Coie, Hyman, Lochman, Miller-Johnson y Terry, 1998). No obstante, el estudio de Connors- Burrow, Lagery, Mansell, Mckelvey, Mesman, Pemberton et al., (2013) demuestra que solo cuando además de abuso de sustancias materno existían conflictos familiares o crianza severa, se daban síntomas de conducta externalizante en los menores preescolares.

Estrés parental: Es otro de los aspectos a considerar como factor de riesgo en el comportamiento del menor y vendría un poco a englobar a los factores anteriormente mencionados. Uno de los aspectos fundamentales de considerar al estrés implica que este va a depender de sus moduladores, tales como la duración, la intensidad y la respuesta psicofisiológica generada (Aseltine, Gore y Schiling, 2007, 2008; Caspi, Harrington, Milne, Moffitt y Poulton, 2006; Horwit, McLaughlin, White y Widom, 2001). De ahí que, a mayor intensidad y duración, mayor será la probabilidad de que se produzcan reacciones fisiológicas

asociadas a problemas duraderos de desarrollo físico y psicológico en el individuo y sus consecuentes manifestaciones comportamentales (National Scientific Council on the Developing Child, 2005; Garner y Shonkoff, 2012).

Las investigaciones desarrolladas en el terreno de la Neurobiología aportan claves importantes para entender los mecanismos por los que tanto un estrés considerado tóxico (alta duración, intensidad y respuesta psicofisiológica) como las experiencias adversas en el periodo prenatal y la infancia temprana, suponen un riesgo para la salud física y psicológica de niños y adolescentes (Gunnar y Quevedo, 2007; Mustard, 2006; National Scientific Council on the Developing Child, 2005, 2007, 2010; Pechtel y Pizzagalli, 2011; Shonkoff et al., 2012)

Igualmente, son numerosos los estudios que encuentran una relación entre el estrés y un mayor riesgo de padecer trastornos depresivos, ansiosos, trastorno de estrés postraumático, trastornos cardiovasculares, diabetes tipo II o hipertensión en el estado adulto y que a su vez se ha comprobado un mayor nivel de estrés y un comportamiento menos eficaz, en padres niños con trastornos de conducta, principalmente en el caso de las madres (Calzada, Eyberg, Querido y Rich, 2004; Mustard, 2006).

Por su parte, Antolín et al., (2009) explican y demuestran la importante interrelación entre el desarrollo de conductas antisociales infantiles y el estrés familiar además de otras variables asociadas.

Unido a este trabajo existen estudios que avalan que el estrés se encuentra asociado con la utilización de prácticas parentales negativas (Paquette et al., 2000; Bates, Dodge, Pettit, Pinderhughes y Zelli, 2000). Los resultados son consonantes con las evidencias obtenidas en el ámbito del estudio del estrés familiar y subraya la estrecha relación e interdependencia entre el funcionamiento familiar y la presencia de estresores normativos y no normativos (Barnes, Larsen, McCubbin, Muxen, Olson y Wilson, 1983).

Por último también ha de considerarse otra circunstancia que provoca estrés en los cuidadores, entre ellas la asunción en soledad de la maternidad. Diversos estudios han demostrado la sobrecarga material y emocional que conlleva la monoparentalidad, debido principalmente al desempeño de múltiples roles y en especial, ante la falta de apoyo social percibida (Chacón, Feldman, y Meneses, 1999; Andueza, Bethencourt, Caballeira, López, Marren y Matud, 2002; Wainerman, 2003) se considera que unos niveles considerables de estrés por monoparentalidad derivan en problemas familiares y afecta de forma diferencial al comportamiento de las madres con sus hijos (Hagekull y Ostberg, 2000).

1.3.2.2.3. Relación con los iguales

La relación con los otros, comienza con el juego, una acción conjunta que genera expectativas comunes para con los otros (Bruner, 1986).

Las relaciones entre iguales y su interacción con los trastornos de conducta ha sido también un aspecto estudiado en la literatura científica, de modo que se prueba una correlación entre tener amigos antisociales y padecer trastorno de conducta (Heinze, Toro y Urberg, 2004). Sin embargo, y de forma paralela, se ha demostrado que la segregación entre iguales no es la solución a este trastorno, principalmente porque los jóvenes deben aprender a comportarse en un contexto social (Dishion, Dodge, Gifford-Smith y McCord, 2005).

En cualquier caso, como variable moduladora, hay que añadir que la influencia que puedan tener los amigos en el menor depende de la importancia del papel que desempeñen los padres en el comportamiento de su hijo (Branje, Meeus, y Overbeek, 2004).

Otras investigaciones demostraron que cuando un niño acosa verbalmente a los otros es probable que cuando se convierta en adolescente manifieste comportamientos antisociales y abuse del alcohol. Por el contrario, si acosa físicamente se puede predecir que en la

adolescencia agredirá físicamente, se relacionará con otros chicos antisociales y tendrá múltiples problemas de conducta (Biglan, Forrester, Metzler y Rusby, 2005).

Otra vertiente, en relación con la afectación negativa del comportamiento debido a la influencia que ejercen los iguales en el menor, determina que mostrar conductas inadecuadas, lleva a ser rechazado por los otros niños durante la infancia y a su vez supone un factor de riesgo para desarrollar trastornos de conducta (Bierman, Coie, Maumary-Gremaud y Miller-Johnson, 2002). Por el contrario, ser bien acogido entre los del mismo grupo depende de la manifestación de comportamientos adecuados conseguidos con la auto-regulación (Connell, Dishion y Gardner, 2008). Los chicos que presentan comportamientos antisociales y son rechazados por sus iguales tienen más probabilidad de fracasar en la escuela (Epstein, Mooney, Nelson y Reid, 2003; Epstein, Nordness, Pierce y Trout, 2003; McEvoy y Welker, 2000; Conrad y French, 2001). Su rendimiento es significativamente menor (Epstein, González, Nordness, Reid y Trout, 2004) por lo que a mayor detección temprana mejor evolución tras el tratamiento (Herman, Ialongo, Petras, y Reinke, 2008).

1.3.2.3. Factores sociales

1.3.2.3.1 Nivel socioeconómico

Dodge (2003) afirma que las condiciones de pobreza y vulnerabilidad junto con otros factores predisponen al desarrollo de comportamientos agresivos en los menores.

Klevens (2000) sugiere que la pobreza parece actuar a través de la influencia sobre la calidad y cantidad de interacciones entre padres e hijos. Es por eso que entre los factores relacionados con los padres el más significativamente asociado a los estilos educativos familiares ha sido la clase social, entendida como la combinación de varios elementos: nivel educativo, profesión, nivel de ingresos y calidad de la vivienda (Bush y Hill, 2001).

En una revisión llevada a cabo por Paulussen-Hoogeboom, et al. (2008), se muestra una asociación moderada entre la emocionalidad negativa y las prácticas de crianza si no se tiene en cuenta otro tipo de factores tales como el nivel socioeconómico familiar, por ejemplo.

Según Aparecida, et al. (2012) se obtuvo que las familias de clase media y alta poseen una mayor capacidad para resolver problemas de ahí que cuenten con mejores y mayores habilidades sociales y menos problemas de comportamiento interno.

García y Lila (2005) junto con Pinderhughes et al., (2000) han demostrado que a medida que decrece el estatus socioeconómico, aumenta la utilización del castigo corporal de padres a hijos.

Finalmente argumentar que, por el contrario, Antolin, Oliva y Arranz (2009) no encontraron influencia alguna, en la conducta antisocial infantil, de variables tales como el bajo nivel económico, la ausencia de estudios parentales y la temprana edad de los progenitores, aunque se excusan argumentando que al usar muestras no clínicas quizás los valores extremos de estas variables no se den.

1.3.2.3.2. Medios de comunicación

La influencia de este factor ha instaurado un importante quehacer en el desarrollo intelectual y emocional del menor como bien indica Levine (1997).

Como también se mantuvo en apartados anteriores (1.2.1), la imitación es el primer mecanismo de aprendizaje que tienen los niños para la adquisición de comportamiento, y a su vez estos son especialmente selectivos en lo que imitan, tanto con modelos reales como con personajes de la televisión o de dibujos animados.

Es sabido que una fuerte exposición a mensajes televisivos saturados de contenido violento está asociada con la aceptación de la violencia como elemento inherente a las relaciones personales (<biblio>).

Como indican Jochem, Meyer, Raikes, Thompson, Virmani y Waters (2010), los medios de comunicación se han convertido en instituciones que, junto con las religiosas y educativas, ejercen un poder cultural o simbólico, especialmente para los menores. Efectivamente, la televisión ha venido a complementar el papel socializador de la familia y la escuela, que posteriormente se detallan. Añade que los niños que ven violencia en los medios de comunicación tienen más probabilidad de considerar las peleas como un mecanismo normal para solucionar los conflictos.

Los estudios en esta línea tienden a señalar que los niños imitan las acciones violentas que ven en la televisión, suelen ser más tolerantes con la agresividad y a aceptarla mejor, así como a desarrollar otras formas de agresión aunque no se hayan presentado como modelo en la pantalla. Junto con esto, en las familias donde se instaura un patrón agresivo de interacciones negativas los padres y los hijos escogen preferentemente programas con contenidos violentos y hay más niños que niñas adictos a este tipo de programación (Green y Tomas, 1986).

Finalmente es numerosa la evidencia científica que establece una relación directamente proporcional entre la exposición de los niños a situaciones de violencia y el incremento de la agresividad en edades adultas (Cantero-Sánchez, Gómez y León, 1997). Sin embargo, parece haber hoy día consenso en relación al endurecimiento e insensibilidad que produce la televisión en los niños. No obstante, ha de añadirse el matiz “en determinados casos y circunstancias” (Liceras 2014; Navarro y Rodríguez, 2014).

1.3.2.3.3. Condiciones sociodemográficas

Estudios que han abordado las condiciones sociodemográficas relacionadas con los trastornos de conducta han sido los de Bender y Losel (1997) quienes encontraron que la falta

de integración en la sociedad tenía un efecto de riesgo para los adolescentes no adaptados, y un efecto de protección sobre los bien adaptados.

En concreto, el hecho de vivir en un barrio desfavorecido además de padecer conflictos familiares en la primera infancia, supone una situación de riesgo para que se inicien y desarrollen comportamientos disruptivos. Por lo general, las variables de riesgo de carácter sociocultural normalmente aparecen asociadas a otras igualmente adversas (Chung y Steinberg, 2006). Curiosamente, una baja organización del barrio está inversamente relacionada con la presencia de comportamientos violentos siempre y cuando se sume a ello una relación frecuente con iguales con trastornos de conducta (Ingoldsby, Kohl, Lengua y McMahon, 2006).

Autores como Bauermeister, Canino, Polanczyk y Rohde (2010) han demostrado que tanto la cultura, así como el ambiente familiar en el que se crían a los hijos, son factores influyentes en sintomatología a posteriori del trastorno de déficit de atención con hiperactividad (Abrines, Barcons, Brun, Fornieles-Deu, Fumado y Marre, 2012).

1.3.3. Algunos Factores de Protección

Una vez argumentado todo lo anterior, y antes de continuar con el apartado Contextos de Análisis del Comportamiento Infantil, se considera oportuno hacer una breve mención a los factores que, por el contrario, protegen a los menores y les evita que reproduzcan comportamientos negativos y /o inadecuados.

Entre los factores de protección, en menor medida estudiados, como se demostró en las agrupaciones descritas los factores de riesgo mencionados pueden ser considerados igualmente factor de protección del comportamiento infantil, siempre y cuando dichas variables se sitúen en rangos opuestos de la misma línea del continuo (Hosman, Jané-Llopis y Saxena, 2005; OMS, 2004).

Para Tremblay (1999) la sensibilidad a la gratificación social, la empatía y la prosocialidad, son factores de protección que conducen a un comportamiento adecuado y/o correcto en el menor.

El estrés, también puede considerarse un factor de protección, teniendo en cuenta que en cierta medida resulta un elemento inevitable de la vida. La capacidad del individuo para hacerle frente, resulta esencial de cara a la supervivencia de la especie y como parte importante del desarrollo humano (Arruabarrena y de Paul, 2012).

Asimismo, la presencia de prácticas parentales adecuadas, son un factor de protección. De hecho, una buena supervisión por parte de los padres y madres o cuidadores, está relacionada con una menor probabilidad de aparición de trastornos de conducta (Buist, Dekovic, Reitz y Prinzie, 2007; Blozis, Conger y Williams, 2007).

La investigación llevada a cabo por Conner-Burrow, Fulmer, Kyzer, Mckelvey, Pemberton y Whiteside- Monsell (2013) sobre niños con problemas por abuso de sustancia, demostró que la presencia de un padre democrático en el hogar junto con las habilidades sociales del menor para participar e interaccionar con los adultos, es un factor de protección frente al riesgo que padecían otros menores con problemas clínicos, ante el abuso de sustancias. Destacamos, por tanto, la relevancia de una buena comunicación progenitor infante con estudios que sitúan a esta como variable central en la prevención de problemas de comportamiento (Gómez, Luengo, Romero y Villar, 2003; García, Máiquez, Martín, Martínez, Mendoza, Rodrigo y Rubio, 2004).

Según Ayala, Barragán, Chaparro, Morales, y Pedrosa (2002) los factores que se relacionan con la baja agresividad en los menores y que los protege de presentar problemas de conducta son las características de la familia y las prácticas educativas positivas. Concretamente, el tener una adecuada organización y cohesión familiar, fijar metas, practicar la religiosidad, disciplina flexible y congruente dependa del estado de ánimo de los padres, así

como la supervisión de las actividades del niño, favorecen su desarrollo social y familiar.

Otros factores de protección son una buena integración en la comunidad al haberse comprobado que los padres más integrados y que participan en contextos sociales inmediatos, proporcionan a sus hijos relaciones paterno filiales más cálidas y afectuosas (Bender y Losel, 1997). La integración adecuada provee a los padres de redes sociales que les ayudan, proporcionándoles asistencia instrumental, apoyo emocional o consejo para el cuidado de sus hijos (Cochran y Niego, 1995; Cava y Musitu, 2003). Además, los padres que afirman recibir más apoyo social y que a su vez se sienten más satisfechos con el sostén que reciben de los otros, son más positivos y menos controladores en las interacciones con sus hijos (Diener, Goldstein y Mangelsdorf, 1996).

1.4. Contextos de Análisis del Comportamiento Infantil.

Según Herrera y López (2013) resulta imposible comprender la psicopatología y comportamiento del niño sin tener en cuenta su contexto social más amplio (familia, escuela, sistemas de protección social, etc.)

Las características del desarrollo evolutivo psicológico suponen que los menores son muy plásticos y especialmente sensibles a las condiciones de sus primeros ambientes y que tales aspectos influyen en su comportamiento, predictores por tanto, de contextos futuros de análisis (Bjorklund y Pellegrini, 2002).

Los contextos de análisis que se van a estudiar en torno a la manifestación del comportamiento infantil son Familia y Escuela como reveladores claves, en línea a lo argumentado por Arranz Antolin, y Oliva (2009), así como Díaz, Frías y López (2007). Dichos contextos se exponen a continuación:

1.4.1. Familia

Según Gómez (2012) el niño siempre necesita una familia, hasta tal extremo que debe ser considerado un derecho del menor. Para esta autora, sobrevivir a una primera infancia sin un contacto de afecto y estabilidad relacional provoca niños “discapacitados” en grandes áreas de funcionamiento personal, cognitivo y social.

Al parecer, para cualquier niño o niña, especialmente para los más pequeños, la privación de un cuidado adulto, de una relación estable que le proporcione seguridad, puede tener efectos devastadores que le conduzcan a la depresión, el estancamiento del desarrollo e incluso hasta la muerte (Berástegui y Gómez, 2009).

López (2008) vino a decir que “No en vano, la familia constituye el contexto natural en el que, junto con la escuela y el medio social, deben cubrirse gran parte de las necesidades básicas de los hijos e hijas”.

En consonancia con lo anterior, Harris (1995) plantea que el modo más eficaz para que los niños se socialicen es convirtiéndose en miembros e identificándose con un grupo social. Por ello, debido a que las habilidades y competencias sociales son tan necesarias para los adultos, estas debieron ser adquiridas en etapas muy tempranas del desarrollo.

A continuación se describe los procesos que tienen lugar en el seno de la familia y que repercuten en el comportamiento del menor (Muñoz, 2005):

1.4.1.1. Procesos de socialización familiar.

Se define la *socialización familiar* como el conjunto de procesos de interacción en el contexto familiar que tienen como objetivo inculcar en los hijos dicho sistema de valores, normas y creencias (Darling y Steinberg, 1993). La función o papel que juegan en cada momento motivacional los comportamientos de los otros en el niño, lo que hacen y lo que

dicen, es esencial en el desarrollo infantil y en el cambio que se producen en su socialización (Huerta, Luciano y Molina, 2000).

Asimismo, las predisposiciones genéticas del ser humano hacen que cada cual influya en los demás y a la par el propio individuo busque aquellas condiciones ambientales que le permitan las mejores actualizaciones de su material genético mediante la interrelación (Shaffer, 2001). Un claro ejemplo de esto es cuando existen bebés que desde muy temprano prefieren estar con personas adultas a pasar el tiempo entretenidos con objetos. Provoca mayor atención en los otros como adultos y se adentra en entornos sociales muy ricos en relaciones.

Según Rangel (2005) las familias operan como modelos que condicionan gran parte de los aprendizajes y patrones de conducta que caracterizan el estilo o la dinámica familiar y los rasgos de personalidad, elecciones y decisiones de los integrantes de las mismas.

Dentro de esta misma línea Myers (1993) y Powers (2004) reconocen que los patrones de cuidado y atención que se dirigen al infante sobre todo en los primeros años de vida son de crucial importancia. Argumentan que el adulto responsable del cuidado del menor es en primera instancia el que establece las condiciones para el crecimiento y desarrollo infantil a través de las actividades que realizan de forma cotidiana.

La familia, también tiene un papel importante en el desarrollo de las capacidades socioafectivas de los sujetos, porque además de presentar influencias tanto de índole genéticas como ambientales, se ha demostrado que es este el primer entorno social que proporciona a los niños las primeras experiencias afectivas (Bornstein, Collins, Hetherington, Maccoby y Steinberg, 2000; Pasta, 2011).

De una manera general, los padres vienen a realizar, en su mayoría, acciones de cuidados del menor que se pueden considerar universales. Sin embargo, un fenómeno que parece estar produciéndose en los últimos años es la pérdida de directriz parental

característica de muchos padres y madres de menores, hecho ciertamente incomprensible por ser una tarea que según la antropóloga Senior (2014) era algo que veníamos haciendo con éxito durante milenios.

Desde algunas investigaciones, tales como las de Según Angulo, Bonillo, Carbonès, Claustre, Corcoll-Campredonde, Dos Santos et al., (2010) la socialización familiar puede fomentar comportamiento inadecuados en los menores e incluso psicopatológicas. Esto es, las primeras manifestaciones de las conductas del trastorno negativista desafiante suelen presentarse en casa, especialmente en niños de preescolar. No obstante, se ha demostrado que las características plásticas de la infancia hacen que los menores se adapten a los ambientes en los que se encuentren de manera independiente. Un ejemplo, de ello es la explicación que Bjorklund y Ellis (2005) dan a la precocidad madurativa de niñas que alcanzan la madurez tempranamente por ser desarrolladas en ambientes de escaso nivel económico, estrés psicológico, discordias maritales, padres ausentes y de relaciones sociales poco fiables. Estas niñas se convierten en sexualmente activas antes, que las niñas criadas en ambientes con más apoyo con respuestas diferenciadas y distintos patrones adaptativos a los primeros entornos (Belsky, Cauffman, Dehart, Halpern-Felsher, Houts, Friedman, Roisman, Steinberg y Susman 2007; Ellis, 2004).

Igualmente, según Sanchez (2014), hoy día una de las formas más frecuentes de socialización familiar está conduciendo al fenómeno ausencia de tolerancia a la frustración. Tal comportamiento infantil se manifiesta en muchos niños porque las familias desconocen cómo gestionar las rabietas o comportamientos desafiantes de estos. Esta autora apuesta por que la sobreprotección por parte de padres y madres genera la presencia de niños intolerantes, impacientes, impulsivos y exigentes. Son niños y niñas que desde el nacimiento se les concede todo, sus padres, enfrascados en solventar sus necesidades básicas terminan extrapolándose y educan niños y niñas que creen tener derecho a poseerlo todo conforme van

creciendo. Con sus deseos postergados en la adolescencia e inicio de la edad adulta se convierten en ciudadanos que se rebelan contra los límites sin entender por qué no se les “conceden todos sus deseos”. Sin embargo, es sabido que una pequeña dosis de frustración es necesaria en la vida de todo individuo, porque nuestros deseos y necesidades no siempre son satisfechos de manera inmediata, y precisamos de los recursos y habilidades aprendidos con el paso del tiempo para no desestabilizarnos.

A continuación se explica el papel principal que desarrolla la madre dentro del proceso de socialización familiar.

1.4.1.2. Madre: primer agente socializador.

Las investigaciones tradicionales en cuestiones de socialización de infantes han considerado fundamental el rol que desempeña una madre como agente socializador (Cerezo y Wahler, 2005). Esto se puede llegar a ver tanto en la atención compartida, juego de imitación, aprendizaje social y el cuidado de alta calidad, junto con otros factores ambientales que también desempeñan un papel clave en la socialización humana (Bjorklund, Causey y Periss, 2009).

Solís-Cámara et al., (2007) describen que las madres comparten la responsabilidad principal de los cuidados de los niños y la riqueza de las relaciones encontradas en la comunicación madre- hijo o hija. Son ellas las que juegan un eslabón primordial en la infancia temprana.

En el momento de nacer y hasta bien pasado un tiempo el recién nacido sólo y únicamente establece relaciones con las personas más cercanas a él, sus padres y familiares allegados. La vida social del bebé está muy marcada por la madre, y es con ella con quien interacciona mayormente así como de quien adquiere las formas de socialización primarias (Bowlby, 1980; Rodríguez, 2009; Patterson, 1982, 2002). El recién nacido viene predispuesto

para preferir las atenciones y cuidados maternos que se establecen desde el vientre materno. Los niños y niñas son capaces de escuchar o diferenciar la voz de la madre de entre muchas otras y conforme van creciendo la preferencia por el resto materno se hace patente. Una vez se instaure el apego entre el octavo y duodécimo mes se solidifican la relación entre ambos y dicho proceso culminará con el desarrollo la personalidad infantil y el temperamento humano (Mila y Ravera, 2003).

Según algunos autores (Martin, 2005; Rodríguez et al. 2009) este periodo de la infancia temprana es un momento crucial en el que se instaure la calidad de los encuentros entre madre e hijo o hija y se marca la calidad de los encuentros futuros entre ambos, de un modo predictivo. El apego infantil a la madre, durante el primer año de vida, constituye una meta evolutiva de desarrollo socio-emocional para el niño así como un indicador de su regulación futura (Bowlby, 1980; Sroufe, 1996).

De un modo paralelo, en estudios de Escobar et al., (2014) se ha demostrado que la privación de la atención estable y sensible en la infancia, pueden tener consecuencias duraderas para el desarrollo infantil. Las madres, por estos motivos, pasan gran parte del día a día dedicada al cuidado y las necesidades de sus hijos. Muchas veces pueden sentirse sobrecargadas, con bajo apoyo social y descuidan quehaceres propios. El padre, por su parte, cada vez está más presente en la educación de los hijos/as, no obstante, es la madre la que en mucha mayor medida se ocupa de la misma, bien porque la pareja paterna se ha separado, el padre falleció o abandonó el hogar, está ausente por razones laborales o en forma simbólica, o porque la madre se asume como única responsable de la educación de los hijos/as (Llorente et. al, 2005).

Esta asunción de responsabilidad para con sus hijos a veces las sobrecarga material y emocionalmente (Wainerman, 2003). Diversos estudios (Chacón, Feldman, y Meneses, 1999; Andueza, Bethencourt, Caballeira, López, Marren y Matud, 2002) aportan evidencias sobre

cómo las madres, debido al desempeño de sus múltiples roles y en especial, ante la falta de apoyo social percibida, presentan estrés por valores que acarrearán a intensidades altas y se relacionan con problemas familiares que afecta de forma diferencial al comportamiento con sus hijos (Hagekull y Ostberg, 2000)

Kahneman, (2006) en un estudio de Texas, preguntó a novecientas mujeres cual era la actividad diaria que mayor proporción de tiempo les ocupaba a lo largo del día a lo que respondieron que la maternidad ocupaba el puesto 16 de las 19 ocupaciones posibles. La sorpresa de parte de los investigadores, no fue que las mujeres dedicaran poco tiempo al cuidado de sus hijos o que incluso hubiera desaparecido el instinto maternal, todo lo contrario, es que estas se encontraban saturadas en las demandas actuales.

Killingsworth (1993), en esta misma línea, argumentó que a pesar de que los padres anhelan pasar más tiempo con sus hijos, cuando lo hace este no parece que sea de calidad.

Estas últimas cuestiones se comentan con más amplitud en el apartado siguiente.

1.4.1.2.1. Sensibilidad materna

En este apartado que nos ocupa vamos a enumerar dos aspectos claves. En primer lugar, el constructo Sensibilidad materna, que determina la relación materno- infantil, fue introducido inicialmente por Ainsworth (1968) y quedó plasmado en la creación de la “Strange Situation” o Situación del extraño (Ainsworth, Blehar, Wall y Water, 1978).

Se revela seguidamente su utilidad y merecida relevancia.

La “Sensibilidad del cuidador” es un constructo central para comprender los procesos interactivos en los que el infante está inmerso y cuya experiencia genera modelos de representación del otro, de sí mismo y del mundo (Cerezo, Pons- Salvador y Trenado, 2011; Carlstedt, Forssén y Mörtberg, 2005). El adulto con un cerebro construido, tiene a su cargo la protección de un bebé cuyo cerebro está en pleno proceso de expansión y desarrollo, es por

eso que, la capacidad que muestre la madre en leer las señales del niño en tiempo real, interpretarlas y responder a ellas, de manera adecuada y contingente, marcará cuán sensible es esta a las necesidades del infante, cambiantes y a veces, ambiguas (Bakermans- Kranenburg, Juffer y Van Ijzendoorn, 2003; Cerezo, Pons- Salvador y Trenado, 2011).

En segundo lugar, las tareas de cuidado y sensibilidad al menor precisan de compromiso y responsabilidad, y a pesar de su fundamentariedad, es decir, de su utilidad social, permanecen en un ámbito de invisibilidad social al que le corresponde el no reconocimiento cultural.

Climent (2006) argumenta que las tareas de cuidado “hacerse cargo” de otra persona total o parcialmente implican un vínculo emocional por el cual el que brinda cuidados se siente responsable del bienestar del otro y se hace un esfuerzo mental, emocional y físico para cumplir con esa responsabilidad. En dichas tareas se ponen en juego sentimientos y emociones, pero también se requieren conocimientos, acciones y planificación (Batthyány, 2001). Es esta una acción socioculturalmente asignada a las mujeres madres, de acuerdo con sus aptitudes y capacidades supuestamente naturales (Del Vecchio y O’Leary, 2008; Kärtner, Keller, Lam, Otto y Yovsi, 2007). Un ejemplo de ello, tras varias publicaciones y estudios a nivel cerebral, una madre que le pregunte a su hijo el por qué llora y que sea capaz de verbalizar y etiquetar este sentimiento del pequeño, conseguirá que el menor se calme, ya que la misma verbalización tiene un efecto sedante en el sistema nervioso de los individuos y en especial de los niños. Además, porque la mente infantil no es capaz de identificar sentimientos como tristeza, preocupación o miedo sin la ayuda de unos padres (Medina, 2010). Keller et al., (2007) también consideraron que las actitudes maternas en las prácticas de crianza eran determinantes del comportamiento infantil y que las actitudes negativas representan un riesgo de la madre en la función adaptativa de los hijos.

En tercer lugar, las nuevas aportaciones teóricas relacionadas con la Sensibilidad Materna van en la línea de cómo la seguridad del apego proporciona en el niño bienestar emocional y autorregulación del comportamiento (Jochem, et al., 2010). Se crea una teoría acerca de cómo un niño aprende a regular su propio comportamiento en consecuencia de la sensibilidad con la que los cuidadores le atienden y le enseñan a regularse (Escobar, Juffer, Muntean, Pierrehumbert, Roskam, Santelices, et al., 2014). La teoría del Apego es un modelo de desarrollo de la autorregulación, y en el momento en el que esta se ve alterada, como pasa en el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), surgen los problemas de comportamiento (Barkley, 2010; Landau y Walcott, 2004).

Esta teoría parte del supuesto de que la experimentación de privación temprana del menor con respecto al comportamiento materno, principalmente durante el primer mes de vida, genera una falta de asistencia en la regulación del comportamiento infantil. La falta de reciprocidad, la carencia del reflejo emocional empático y la contención emocional, por parte del cuidador se asocia con problemas de autorregulación y atención en el menor. La relación descrita revela la importancia de interacciones receptivas en la díada cuidador niño en el desarrollo de una dependencia infantil segura y proporciona al menor la regulación de su propio comportamiento y afecto (Mikulincer, Shaver y Pereg, 2003).

Consecuentemente también se ha demostrado que, con el paso de los años, los niños y niñas carentes de sensibilidad materna y falta de autorregulación, son más vulnerables y presentan mayor riesgo de exhibir problemas de comportamiento conforme son mayores, tal como síntomas del TDAH (Barkley, 2010; Barth, Brooks, Hinshaw y Simmel, 2001; Cardona, Escobar, Facundo, Ibáñez y López, 2012; Gunnar y van Dulmen, 2007; McCall y Merz, 2010). Más específicamente, el déficit ha sido considerado por algunos (Armstrong, Essex, Gunnar, Loman, Pollak, Van Ryzin y Wiik, 2011), como resultado característico de la privación temprana principalmente durante el primer mes de vida momento en el que los

procesos de fijación contribuyen al desarrollo de habilidades de atención, autocontrol emocional y conductual en el menor (Escobar et al., 2014).

Akse, Engels, Hale III, Meeus y Raaijmakers (2004) encuentran que aquellos padres quienes muestran rechazo a sus hijos, incrementan en los menores la adquisición y el uso de conductas no aceptables socialmente, tal es el caso de la conducta externalizante. Igualmente la negligencia en el primer año de vida, como fallo del cuidador y la crianza, tiene efectos perjudiciales sobre el desarrollo cognitivo, conductual y socio- emocional de los niños (Ferdinand, Tieman, Van der Ende, Van der Vegt, Verhulst y Tiemeier, 2009; Hildyard y Wolfe, 2002). En un estudio de meta análisis con noventa y ocho trabajos se obtuvo que los problemas de comportamiento internalizante y externalizante eran mayores en un grupo de niños y niñas privados de los cuidados maternos, que en los que no habían sido privados (Juffer y Van IJzendoorn, 2005).

Finalmente, hoy día se cree que la calidad de la interacción materna filial y no la cantidad, como consideraba Bowlby (1980), es un factor a tener en cuenta en caso de manifestaciones comportamentales anormales en menores privados de cuidado maternal (Gómez et al., 1991). Sería importante resaltar aquí la importancia de estudios (Dumas y Wahler, 1986) que plantean la necesidad de intervenciones donde se promueva la sensibilidad materna de cara a abordajes indirectos en el comportamiento del menor los cuales que producirían beneficios en el comportamiento temprano.

1.4.1.2.2. Informador Indirecto del Comportamiento Infantil

Se considera en este trabajo a los progenitores como informadores indirectos debido al sesgo obtenido en la información que aportan sobre el comportamiento infantil por una interpretación subjetiva de la realidad frente a la observación directa (Valero, 2012). A continuación en lo que respecta a estudios actuales en esta línea, destaca las contribuciones

de Herrera et al., (2010) en base a la importancia del conocimiento adulto sobre el desarrollo infantil y por ser fuente reveladora del comportamiento desplegado por los niños y niñas.

Estos autores en sus investigaciones concluyen que el grupo de sujetos que se encuentran más directamente relacionado con los menores (madres y educadores) y por tanto, más implicados en las tareas educativas de estos, poseen una percepción más acertada del desarrollo evolutivo infantil y en consecuencia del comportamiento que despliegan. Se considera que las creencias evolutivas de los adultos sobre el comportamiento infantil dependen de sus experiencias.

Un ejemplo ilustrativo, es el trabajo realizado en los Estados Unidos, por Bornstein y Cote (2004) quienes pretendían determinar el conocimiento que una muestra de madres inmigrantes (japonesas, sudamericanas y europeas) poseían sobre el desarrollo evolutivo infantil. Para ello, utilizaron el cuestionario denominado *Inventario Infantil Revelado, -KIDI-* (MacPhee, 1981) en el que se solicitaba información sobre el conocimiento de las prácticas paternas que favorecían la salud psicosocial del niño en los dos primeros años de vida, los procesos evolutivos, salud y seguridad, así como la edad a la que aparecen determinados hitos evolutivos en los niños.

Los resultados indicaron que las madres inmigrantes japonesas y sudamericanas poseían un conocimiento inferior a las europeas, tanto en la práctica educativa paterna como en el conocimiento sobre las edades normativas a las que aparecen ciertos hitos evolutivos determinando que poseer información referente a las características del desarrollo infantil ejerce una implicación práctica en el desempeño del papel que ejercen los adultos como padres (Chao y Willms, 2002; Davies 2004; Lamb, 2004).

Igualmente, de entre los estudios realizados en nuestro país, están las investigaciones llevadas a cabo por Oliva y Palacios (1997), quienes analizaron las expectativas que cuatrocientas madres españolas con hijos en educación infantil poseían sobre la edad en la que

los niños y niñas adquirirían determinadas destrezas evolutivas, frente a ochocientos educadores (maestros y maestras).

Los resultados indicaron que las madres consideraban que tales destrezas aparecían de manera más precoz en el desarrollo las habilidades relacionadas con las competencias escolares, de dominio lingüístico, la sociabilidad y la motricidad; mientras que los educadores mostraban unas ideas más tardías sobre la aparición de las cuatro áreas anteriormente mencionadas y consideraban también que aparecían antes de la edad media prevista, conductas relacionadas con la autonomía y el cuidado personal.

Se concluye del estudio que las madres en sí muestran más exactitud informativa sobre el comportamiento infantil que los educadores en aquellas conductas que aparecen antes de los cuatro años, mientras los educadores son más exactos en la predicción de conductas que aparecen entre los cuatro y los seis años.

En esta misma línea, en el estudio llevado a cabo por Bates, Criss, Dodge, Laird y Pettit, (2008) quienes defienden la necesidad de conocimiento e información paternos sobre el comportamiento del menor, se constata que el grado de información que los padres tienen sobre las actividades de sus hijos está claramente relacionado con el desarrollo o no de trastornos de conducta. Por ello a mayor información, menor probabilidad de que los hijos se comporten antisocialmente.

No obstante, para otros autores la obtención de calificaciones de varios informantes se considera crítico de cara a obtener una imagen completa sobre el funcionamiento de los niños pequeños (Abikoff, et al., 2007a)

Según los trabajos de Arranz Antolin, y Oliva (2009), y otros que van en la misma línea (Díaz, Frías y López, 2007) se supone sea probablemente el contexto familiar el que más influye de cara al desarrollo de comportamientos sociales o antisociales en los menores. Posible conforme el niño vaya creciendo y pase la primera década de la vida, factores

relacionados con la escuela, el grupo de iguales y la comunidad ganen peso a la hora de hablar del comportamiento problema y se precise de otros adultos informantes igualmente relevantes así como diferentes contextos de manifestación comportamental.

Se considera, igualmente y junto con el familiar de primordial importancia, contemplar el contexto escolar como medio prototípico de la expresión del comportamiento infantil, así como a sus informantes, debido a que muchos aspectos de las experiencias tempranas de los niños en su entorno familiar se han reportado como predictores de problemas sociales y de problemas de conducta en la escuela (Abbott-Shim, Foster, Franze, Lambert, McCarty, 2005; Buehler y Orme, 2001; Burchinal, Hennon, Hooper, Roberts y Zeisel, 2006; DeWit, Hong, King, LaPorta, McDougall, Miller y Offord, 2005). En la adquisición de competencias en los menores y en su manifestación a nivel escolar se demostró que el funcionamiento de la familia en la etapa temprana puede influir en la capacidad de los niños de regular las emociones y de establecer y/o mantener relaciones importantes con maestros y compañeros en sus primeros años escolares (Aparecida et al., 2012)

Finalizaremos este apartado adelantándonos al siguiente, argumentando que aun a pesar de que el bebé biológicamente está programado para el contacto con su madre y que se supone una relación fundamental, ésta no debe ser la única. Cuando los padres se sienten impotentes ante el cuidado de sus hijos han de entender que la paternidad y la educación de los menores en nuestra sociedad no es una tarea en solitario, de ahí la importancia de otros contextos influyentes (Medina, 2010).

1.4.2. Escuela

Según el artículo sexto de Naciones Unidas (2005), en el apartado segundo, “el derecho a la educación de todos los niños comienza al nacer y va estrechamente unido del derecho al desarrollo”. Los niños pequeños son ciudadanos de derecho propio que debemos respetar, al mismo tiempo que especialmente vulnerables, afectados por la inequidad y las injusticias, de ahí la necesidad de garantizar sus derechos (Buskirk, Erath, Parker, Rubin y Wojslawowicz en Cicchetti y Cohen, 2002).

La Escuela Infantil es hoy día una de las instituciones encargadas de facilitar este derecho del menor, desde que en 2006 la Comisión Europea para la “Educación y Atención a la Primera Infancia” –EAPI- creara un comunicado sobre la eficacia y equidad de la educación y de los sistemas europeos, en este sentido.

En él se hace referencia explícita a la educación pre- primaria como medio efectivo para el establecimiento base de futuros aprendizajes que previene el abandono escolar, aumenta la equidad de los resultados educativos y eleva los niveles de habilidades generales (European Commission, 2006).

Desde 1992, la Comisión Europea crea un grupo encargado para fomentar los servicios de día que atienden a los menores y cuyo informe sobre “Los cuidados de los hijos e igualdad de oportunidades” establece las acciones específicas para con los niños y niñas menores en aumento (Moss, 1990).

Ruxton (2005, 2011) considera que en la actualidad se ha pasado del cuidado de niños y niñas como meros receptores dependientes a ser verdaderos destinatarios de derechos humanos (Naciones Unidas, 2005).

En el plano internacional, La Educación y la Atención a la Primera Infancia ha recibido una atención sin precedentes en las esferas públicas y políticas durante los últimos años. Concretamente durante las tres últimas décadas en Europa, la preocupación por ofertar

una educación de calidad es evidente y contribuye a cuestiones claves en las directrices políticas y sociales para conseguir la conciliación entre la vida familiar y la laboral así como para políticas de empleo configuradas en el estado de bienestar (Ancheta, 2012; Kaufman, Kuijsten, Schulze y Strohmeir, 2002).

Según la European Council, ya en 2002 se sentaron las bases para que de ahí a ocho años vistas, el acceso a las plazas infantiles fuera fácil y alcanzara niveles en torno al treinta y tres por ciento en menores de cero años y casi del noventa por ciento para menores de entre tres y seis años.

En territorios donde se subvencionan estos servicios o son de carácter público la ratio cumple el cien por ciento, como es el caso de Andalucía cuyo sistema es admirado por su modelo de provisión y niveles de financiación, a pesar de que la investigación abogue por políticas anglosajonas (Penn, 2009).

Para el 2020 la EAPI establece que “un enfoque sistémico y más coherente sobre los servicios de educación infantil y atención a la infancia, a escala local, regional y nacional, con la participación de todas las partes afectadas, incluida la familia, mejorará los beneficios para los niños, principalmente para aquellos que proceden de un entorno socioeconómico desfavorecido, así como ante las necesidades educativas propias de menores con discapacidad (European Commissions, 2011).

Tras lo dicho, a día de hoy la educación y atención a los más pequeños se ha convertido en medida fundamental de países que pretenden conseguir una mayor igualdad de oportunidades y las mejoras en el sistema educativo constituye una prioridad en los marcos de acción estratégica en materias educativas de la Unión Europea. Además, es un indicador de bienestar infantil dentro de la agencia europea para la inclusión y la cohesión social, que informa sobre la situación de los niños y sus derechos (European Union Agency Ffor Fundamental Rights, 2009).

Tras lo argumentado se considera el aula como el segundo hábitat sociológico del niño y microsistema de socialización en la escuela (Gómez et al., 1991). Es en este ambiente donde niños y niñas aprenden muchos comportamientos nuevos durante los años de infancia. Los motivos existentes de dominio de la tarea se estimulan y fortalecen y respuestas inadecuadas previamente establecidas, tales como llorar en situaciones de tensión, tienden a extinguirse por ser inubicables e inapropiadas en este tipo de contexto (Zabala, 2005).

Es en definitiva la escuela, el medio efectivo para hacer visibles las dificultades infantiles en cuanto al desarrollo de aprendizajes y las desviaciones comportamentales con respecto a la norma, por lo que el vínculo entre la Psicología y el ámbito educativo es cada vez más estrecho (Herrera y López, 2013).

1.4.2.1. Procesos de socialización escolar.

El ingreso a la escuela constituye la separación del niño respecto al hogar durante gran parte del día y al comienzo de la escolarización las competencias socioafectivas de los menores suelen estar influidas particularmente por el contexto familiar de procedencia (Burchinal, Hennon, Hooper, Roberts y Zeisel, 2006).

Inicialmente tras la guerra civil de 1936 como un acto de caridad y no de justicia (Herrera y López, 2013), proliferan en España las escuelas infantiles u hospicios, de marcado carácter religioso, y podían incluso asumir la potestad y tutela de los hijos de otros por parte del régimen, apartándolo de “malévolas influencias paternas”. Posteriormente, desde que en 1989 se creara la Ley sobre los Derechos de la Infancia durante la Convección de los Derechos del niño, con España de entre los países participantes, la proliferación de hospitales, hospicios y casas cunas, que se ocupaban de los niños desamparados han proliferado en nuestro país. Actualmente, según Herrera y López (2013), la obligatoriedad de la educación, la intención inclusiva presente en las nuevas disposiciones y el incremento de recursos de

atención a la diversidad, han sido en los últimos años, un avance para los niños en general y para los menores con trastornos mentales graves en particular, escolarizados con un alto grado de adaptación escolar y amparado por normativa reglamentaria tanto nacional como autonómica (Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, DECRETO 149/2009) por quienes a su vez son tutelados (Herrera y López, 2013).

Las aportaciones de diversos autores en lo que respecta la escuela como espacio de manifiesto comportamental nos revelan varios conceptos que se describen a continuación:

Escuela como contexto socializador:

Para Barbolla, Masa y Díaz (2011) la escuela infantil el *espacio* donde el menor aprende a estar en grupo, a comparar los recursos y a esperar su turno de una manera adecuada.

Fernández (2004) por su parte, resalta la importancia del *clima* en el aula, principalmente en lo que se refiere al espacio en el que profesores y alumnos quienes pasan gran parte del tiempo juntos. Indica además que este contexto debe ser un ambiente positivo que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje y presupone crear una atmósfera única como principal factor de la calidad de las relaciones interpersonales.

Para otros autores (Gispert, 2007; Salaníc, 2014) la escuela es el ambiente en el que el menor interactúa tanto con el entorno así como con todos y cada uno de los individuos que forman parte de él. El comportamiento en el ambiente escolar es la reacción conductual del niño en el momento de la interacción con los compañeros de clase y el maestro con quienes interactúa. Dicho comportamiento puede ser catalogado como activo o pasivo, bueno o malo, adecuado o inadecuado, agresivo o sumiso, una vez se enfrenta a la experiencia educativa.

García, Hunt y Osborn (2005), definen comportamiento organizacional/escolar, como el estudio de los individuos y/o grupos dentro de las organizaciones. El aprendizaje sobre este comportamiento organizacional, fruto del proceso de socialización, ayuda a comprender

mejor el contexto en el que se desarrolla la tarea en relación con el individuo y otras personas, para la cual puede ampliar las posibilidades de éxito en la proyección en un contexto dinámico, cambiante y desafiante.

Competencia social como practica socializadora

Según Sepúlveda (2013) en el proceso de socialización escolar, los comportamientos manifiestos por los menores muestran como poco usual niños inmóviles y que perseveren sentados y en silencio, debido principalmente a que forma parte de los individuos el ser ruidosos, mantener conversaciones y alborotarse al entrar en contacto con un grupo numeroso de personas, como ocurre en el contexto del aula.

Para autores como Bisquerra y Pérez (2007) o Cummings, Kaminski y Merrell (2008) uno de los conceptos claves en relación con el comportamiento escolar es el tipo de habilidades con las que el menor cuenta en la manifestación de tales comportamientos. Es por tanto la competencia social la habilidad que hace referencia al mantenimiento de una conducta adecuada en un contexto social determinado semejante al escolar (Antolín, Hernando, Oliva, Parra, Pertegal y Ríos, 2010). Se considera este término un concepto multidimensional que incluye a su vez el dominio de numerosas habilidades conductuales, cognitivas y afectivas.

Según se ha defendido la competencia social favorece la conducta prosocial, caracterizada por la cooperación social positiva (Chen y French, 2008), una correcta interacción social (Sebane, 2003; Jiménez, Muñoz, y Trianes, 2007), el uso de las estrategias adecuadas en la resolución de conflictos (Agulló, Bisquerra, Filella, Ribes, y Soldevilla, 2005), el desarrollo de la empatía (Monjas, 2002), el autocontrol (Barr, Kahn, y Schneider, 2008) y la prevención de futuros comportamientos agresivos y conductas delictivas (Corapci, 2008) en el contexto del aula.

Un estudio de América del Norte, desde el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD ECCRN, 2004) informa que los niños considerados como

socialmente competentes y presentados por los profesores como con menos problemas de comportamiento en el aula, fueron aquellos cuyas prácticas las madres creían que debían centrarse en el menor, a favor del desarrollo de su autonomía junto con quienes eran más sensibles a los intereses y necesidades de los niños.

Es por ello que hay investigadores quienes consideran que la interacción madre- hijo está relacionada con las competencias socioafectivas de los niños y con los problemas de conducta en la escuela (Clark y Ladd, 2000; Morrison, Pianta, y Rimm-Kauffman, 2003).

Incompetencia social como practica socializadora

La incompetencia social sería el concepto contrario al de competencia social y está relacionado con la baja aceptación social o el rechazo de los iguales (Monjas, 2002; Hudson, Rapee, y Schniering, 2009), los desajustes psicológicos (Karevold, Mathiesen, Sanson y Stoolmiller 2009; Kiesner, Pastore, Santinello, y Vieno, 2008), los problemas emocionales, afectivos y académicos (Christensen y Neil, 2009) y el comportamiento antisocial (Cummings, Kaminski y Merrell, 2008; Frey, Guzzo e Hirschstein, 2000). Las conductas problemas que desarrollan los niños incompetentes socialmente suelen ejercer una gama de expresiones variadas. Dichas conductas reflejan hostilidad, agresión, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, peleas constantes, insultos, burlas, descalificación, desacato a las reglas y ridiculización agresiva a los errores indicados por el maestro (Salaníc, 2014).

La incompetencia social relacionada con el desempeño escolar en menores con trastornos de conducta, y en combinación con otros factores tal cual el nivel socioeconómico de la familia, cabe destacar las afectaciones en habilidad verbal, en concreto, pobre desarrollo del habla y dificultades en el lenguaje (Gibson, Piquero, y Tibbetts, 2001). En muestras clínicas se observa que estos chicos no presentan dificultades en el área motora (Fischer, Gray, Jordan y Ostergaard, 2001) y la relación se invierte en chicos que presentan rasgos psicopáticos, con un desarrollo verbal normal (Aucoin, Frick, Kimonis y Muñoz, 2008).

Conducta disruptiva como práctica socializadora

El concepto que se deriva de la llamada incompetencia social es la denominada conducta disruptiva o disrupción en el aula. Esta conducta hace referencia a los comportamientos típicos con los que el alumnado dificulta al profesor impartiendo su clase, así como a los compañeros interesados en seguirla con aprovechamiento (por ejemplo, hablar o levantarse del asiento cuando no se debe) (Benson y Hulac, 2010). Este tipo de violencia escolar puede afectar negativamente tanto al rendimiento académico (Ponzo, 2013) como al desarrollo psicosocial del alumnado (Mannella, McCurdy y Sawka, 2002; Núñez y Ortega, 2012).

Hoy día, en referencia a la disrupción, uno de los aspectos más desatacables del proceso de socialización en el aula son los problemas de conducta en la escuela como acontecimientos frecuentes y de difícil manejo. Provocan afectación del clima escolar en el aula en la que se presenta los conflictos, mayor propensión al deterioro desarrollo personal y social, afeción de autoestima e imposibilidades de establecer relaciones personales positivas en el alumno. Generalmente, en estos casos sucede que ante pequeños problemas de conductas, la reacción de castigo a estos niños es aún más constante, se vuelve escasa la aceptación de comportamientos anómalos y puede causar malestar entre los mismos compañeros del aula (Salaníc, 2014).

El juego comportamiento manifiesto del proceso socializador

Las manifestaciones comportamentales del niño en la escuela, durante la infancia temprana, normalmente suelen visionarse a través del juego. Es clara la diferencia que se muestra entre el género masculino, quienes prefieren los juegos de dominancia social y la competencia a nivel de grupo y las de género femenino (Pellegrini, en prensa). En las niñas, los comportamientos desplegados suele estar más relacionado con el desarrollo y mantenimiento de las competencias sociales con otras chicas, como es el juego de fantasías

(Bjorklund y Pellegrini, 2004). A pesar de ello y considerando que el juego de los niños suele ser más rudo que el de las niñas, también las chicas pueden llegar a presentar conductas agresivas en el contexto escolar aunque tales comportamientos suelen ser más enmascarados y más sublimes que en el caso de los niños. Otras formas de violencia en las niñas, también suele manifestarse haciendo vacíos en los otros e intimidándolos tanto de forma directa como indirecta (Crick y Grotpeter, 1995).

1.4.2.2. Relación con los iguales

En la escuela el niño va a conocer nuevos compañeros por lo que se amplían las interrelaciones personales, se inicia la capacidad de recibir de los otros niños el don esencial del dominio propio, se descubre el significado de compartir momentos de amistad en el aula, y experimentan la necesidad de jugar con los demás niños. Se instauro la preferencia por el grupo de iguales y se dan las primeras relaciones de amor- odio entre compañeros (Salaníc, 2014; Shuster, 1996).

Las relaciones con los iguales son bastante importantes y se sabe que aunque la falta de competencias cognitivas pueden resaltar discapacidades en el aprendizaje, la ausencia de competencias socioafectivas también presentan consecuencias importantes para el éxito de los niños en la educación pudiéndose ver afectadas su capacidad de aprendizaje y la calidad de sus relaciones futuras (Mile y Stipek, 2006).

La integración, la permanencia al grupo, la aceptación y la mejora de la interacción del niño con el grupo escolar son un derecho inalienable, inherente a todo niño y, en la actualidad, se aboga por la igualdad de oportunidades educativas, principios bien estipulados en las declaraciones internacionales. Es por eso que, hoy día, se insiste e invita a rescatar las estrategias de intervención grupal para mejorar los cotidianos y abrumadores problemas de

conducta en el aula que manifiestan algunos niños en edades tempranas del desarrollo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -ONU UNESCO- 2007).

Medina (2010) defiende que el mejor indicio para que un niño sea feliz es que tenga muchos amigos y para ello ha de ser bueno en la comunicación no verbal, algo que se aprende desde el nacimiento con el principal agente interactivo, la madre, y que se perpetúa en la interacción continuada con otros seres humanos.

En menores con estilos parentales que se basan en la autoridad o en la imposición de normas las relaciones que los hijos tienen con sus iguales se ven afectadas de forma negativa (Hurt et al., 2007).

En un estudio con 250 estudiantes de primaria, los investigadores Burgess y Ladd (1999) observaron que aquellos niños quienes presentaban conductas antisociales, esto es, amenazaban, jugaban solos y eran evitativos, fueron menos aceptados por sus compañeros y presentaban mayor probabilidad de establecer relaciones conflictivas profesor- alumno.

Para Perrenoud (2002), las habilidades socioafectivas y relacionales son tan importantes como las habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje escolar. De hecho, los investigadores han demostrado una asociación significativa entre las competencias socioafectivas y el rendimiento de los niños en la escuela (Arnold, Dobbs, Doctoroff y Fisher, 2006; Calkins, Graziano, Keane y Reavis, 2007).

A edad preescolar, en las interacciones con otros niños los comportamientos imitativos prevalecen como demostración comportamental de la imitación de los iguales, frente a las instrucciones de estos mismos, contrario a lo que ocurre en la imitación del comportamiento adulto (Huerta, Luciano y Molina, 2000). Los resultados alcanzados en estudios semejantes señalan que los niños no guían su comportamiento y hacen lo que otros niños les dicen que haga, sino más bien, por lo que realmente ven hacer en los otros (Huerta, Luciano y Molina, 2000).

1.4.2.3. Relación con el profesor. Informador Indirecto del Comportamiento Infantil.

El desempeño real del docente, en cuanto al comportamiento desplegado en clase, ha sido objeto de menor atención en lo que respecta a su medida, a pesar de la importancia que contiene (Martínez, 2013). Tal hecho ha ocurrido fundamentalmente por la dificultad que supone la aplicación sistemática de metodología observacional en el ámbito del aula en durante los momentos de prácticas educativas (Chafouleas, Christ y Riley-Tillman, 2007).

Rodríguez (2007), comenta que uno de los ingredientes principales para que un niño vaya contento a la escuela es que le agrade la maestra. Los niños de primaria tienen una relación afectiva y simbólica, muy fuerte con la maestra/o. Para ellos, su tutora, representa una tercera figura paterna, esperan de ella signos de atención y de protección, así como felicitaciones por su trabajo, igual que haría la madre en casa. Semejante a las figuras paternas, los maestros son transmisores de un saber en el comportamiento del menor, no obstante debe tenerse en cuenta que los maestros y maestras son seres humanos como los demás y como tales, se califican con sus preferencias en las aulas.

En sus primeros contactos con un grupo escolar, el maestro, alertado por el posible efecto que le producirá el nuevo grupo trata de delimitar espacios así como las relaciones entre el grupo y él. Con la primera impresión entre docente y estudiante, surge el clima en el aula y a partir de esos determinados momentos, tanto maestro como alumnos conocen la reacción que provocan los unos en los otros mediante un solo gesto, una frase o una palabra (Salaníc, 2014). Está claro que un niño revoltoso, que molesta continuamente en clase o al que se le tiene que repetir todo hasta diez veces, terminará por irritar a su profesor. En cambio, un alumno curioso y despierto, que participa sin alborotar y entiende percibirá preferencia por parte del maestro. Un ejemplo de ello se aplica a los niños tímidos y de comportamientos inhibidos. Estos niños reciben menos atención por parte del docente quien

asume que al estar muy tranquilos en el aula pueden no necesitar tanta atención, sin embargo, en ocasiones, pueden ser estos alumnos, los que necesiten mayor énfasis de estímulo y cariño (Rodríguez, 2007).

La investigación referida a la relación profesor alumno demuestran que la relación que un estudiante tiene con su profesor impacta significativamente en el comportamiento del menor derivando en comportamientos escolares seguros o no. La conducta del niño en general, se inicia, sostiene e incrementa a partir de las consecuencias de lo que los menores observan en su entorno, instaurándose la imitación como factor clave en sus aprendizajes, clave de la interacción profesor- alumno (Miller, 2010; Ruíz, 2008).

Según Hamilthon, Howes y Matheson (1994) la relación que los estudiantes de preescolar tienen con sus profesores puede afectar significativamente al desarrollo de las competencias sociales con los iguales. Se ha señalado que, aquellos menores en los que el profesor tendía a estar más atento y realizaba mayor número de instrucciones, el comportamiento infantil era más acertado. Sin embargo, en tareas en las que el profesor se desentendía del menor los comportamiento desplegados por los últimos suelen ser más desorganizados y de menor cumplimiento (Hanley, Nodoro, Neal y Tiger, 2006). Para el maestro suele ser fácil expulsar a los niños problemas de clase, o del plantel, cuando la falta comportamental es muy grave y como vía más inmediata para resolver el problema. También, se ha demostrado que esto sucede cuando el docente no cuenta con las estrategias ni las intenciones que alcanza una integración adecuada en el aula y aún más, por no luchar para incorporar al niño positivamente a la dinámica del grupo donde generalmente es rechazado y en ocasiones lastimado emocionalmente. Se ha encontrado igualmente, diferencias académicas que correlacionan con la relación establecida entre el estudiante y profesor (Pianta y Steinberg, 1992). Incluso las cuestiones más relevantes son las que demuestran que las pobres relaciones profesor- alumno están vinculadas a los problemas de conducta en clase

para lo que predicen un mal ajuste escolar y psicológico infantil y pueden conllevar a la aparición de conductas agresivas tempranas en el menor (Burgess y Ladd, 2001).

Al parecer, las relaciones negativas entre profesor y alumno pueden crear un modelo cíclico de problemas de conducta y relaciones cualitativamente negativas entre ambos que proliferan a lo largo de toda la etapa escolar. Los problemas de conducta iniciales predicen otros problemas posteriores tal como son los de tipo académicos (Bham y Hastings, 2003; Miller, 2010).

En una investigación de Bolsoni-Silva y Mariano (2014) se demuestra que los profesores ejercen diferentes prácticas entre los estudiantes que tienen problemas de conducta y los que no, siendo más expertos en las interacciones con los niños sin problemas de conducta y más agresivo para aquellos con problemas de conducta.

Otros muchos aspectos en relación a las competencias docentes a la hora de educar a los menores han sido estudiados por autores como Lavelle (2006). En sus investigaciones este autor ha obtenido cómo las instrucciones de los profesores en el aula favorecen la adquisición de habilidades académicas, habilidades sociales y verbales en los niños (Matheson y Shriver, 2005).

Valet (2006), argumenta que dentro de las funciones del docente en el desarrollo del niño durante la edad escolar están las de adecuar la conducta al ritmo de aprendizaje y a las exigencias del sistema escolar, para lograr que niños y niñas interactúen socialmente de forma adecuada con adultos fuera del sistema escolar y familiar. El cumplimiento de estas tareas es básico para el desarrollo de una buena autoestima y actúa como elemento protector de la salud mental del niño. Estudios como los de Bertsch, Houlihan, Lenz y Patte, (2009) sugieren que a la edad de entre tres y seis años la transición entre una actividad y otra precisa de una alta tasa de instrucción del profesor a los alumnos. Al igual que Kochanska y Kuczynski (1990b)

quienes identificaron que el uso de reprimendas y cometidos categoriales indirecto de los maestros a los alumnos durante la edad infantil fue predictor de obediencia a los cinco años.

Vieira (2011) señala que la relación maestro- alumno ha sufrido alteraciones a lo largo del tiempo, y ha hecho que cada vez más, el maestro sienta la necesidad de buscar estrategias que le posibiliten una mejor relación con los alumnos. El maestro que sabe reconocer e identificar el estilo de comunicación, las actitudes y el comportamiento de sus alumnos, es una persona que posee un saber hacer bastante satisfactorio y esto le puede ayudar a afrontar situaciones difíciles dentro del aula, de ahí que también sea un gran revelador de los comportamientos manifiestos por el menor. Hay que tomar en cuenta que cuando un docente inicia su relación con un nuevo grupo se produce ansiedad por las dos partes.

Profesor: Informador Indirecto del Comportamiento Infantil

Hoy día existe discrepancia entre quienes formulan que los profesores son buenos informantes del comportamiento infantil y otros quienes no. He aquí las discusiones científicas entre unos y otros:

Estudios empíricos demuestran que la objetividad de las evaluaciones comportamentales por parte del profesor como informador, generalmente son baja. Los cuestionarios son un método eficaz y económico para investigar problemas de conducta en el contexto escolar, sin embargo, es sabido que dependiendo de quién evalúe al niño, la percepción será muy distinta (Wettstein, 2012).

Zabala (2005), expone que los alumnos se comportan de diferente manera, y algunas de las predicciones de profesores interfieren negativamente en el logro de las metas académicas por parte del menor y es considerado un problema. Principalmente las variables que influyen en la percepción docente son la presencia de conductas perturbadoras del niño (hiperactividad, agresividad, inseguridad y retraimiento social). La explicación al respecto refiere que a pesar del papel relevante del profesor como informante, son muy pocos los

estudios que analizan la interacción maestro- alumno en un ambiente natural (Cozby, 2004; Hanley, Nodoro, Neal, y Tiger, 2006; Matheson y Shriver, 2005).

Según Angulo et al. (2010) los padres y maestros son los informantes más cercanos al niño y disponen de una información amplia y detallada de su repertorio conductual. A pesar de que algunos estudios encuentran discrepancias entre ambos (Achenbach, Howell y McConaughy, 1987) existen pruebas que confirma la concordancia en preescolar (Ballespí, Canals, Doménech, Esparó, Jané y Viñas, 2006; Gadeyne, Ghesquière, Grietens, Hellinck, Onghena, Prinzie y Van Assche, 2004 y 2008) y primaria (Almqvist, Henttonen, Kumpulainen, Moilanen, Piha, Puura, Räsänen y Tamminen, 1999; Barbour, Elliott y Lee, 1994) entre padres y maestros.

En estudios recientes sobre información transmitida por los profesores, más del 55% de los niños evaluados fueron diagnosticados posteriormente de comportamientos anómalos y alterados (Conners- Burrow, Kyzer, Fulmer, Mckelvey, Pemberton y Whiteside- Mansell, 2013).

Igualmente, se ha demostrado cómo los profesionales de salud mental consideran a los profesores informantes fiables acerca de la impulsividad, la hiperactividad y la inatención en los niños. Los maestros, al estar más familiarizados con el comportamiento de los infantes suelen ser más tolerantes a estas conductas las cuales consideran menos severas, frecuentes e inexistentes que los padres (Conover, Costello, Dulcan, Edelbrock y Kalas, 1986; Green, Lahey y Loeber, 1990).

Asimismo partiendo de que evaluar el criterio que determina si un menor es diagnosticado de TDAH o no, con la información que otorgan los profesores, por ejemplo, las guías de prácticas hasta la fecha, recomiendan la recopilación de información de padres y maestros sobre el comportamiento del niño en diferentes configuración (AACAP 1997; Asociación Americana de Psiquiatría 1994; AAP 2000; Angelo et al., 2005; Moreno, 2002,

2007). Sin embargo, la utilidad de esta capacidad de penetración criterial ha sido cuestionada, especialmente con respecto a los beneficios de múltiples informantes para la validez de diagnóstico relativa a la carga y cuantía de la recolección de los datos (Biederman et al. 1990). Un ejemplo de ello es el aportado por Abikoff (2007a) para quien la preocupación por la calidad de información sobre el comportamiento infantil de parte de informadores indirectos es especialmente sobresaliente en niños en edad preescolar. El tipo de ajuste a partir del cual las puntuaciones del profesor llevan a deducir el comportamiento infantil en preescolar, resultan más variables que los ajustes para los niños en edad escolar, es más, muchos niños de entre tres y cuatro años no asisten a preescolar.

La información facilitada por otras investigaciones refieren en primer lugar que lo que refleja la bibliografía tradicional sobre la información de parte de profesores sobre el comportamiento de los menores está influido por el género de estos (Badía, Cladellas y Gotzens, 2012). Al parecer, según expresan profesores y maestros, los niños son más inquietos, pero a su vez más inteligentes y las niñas son más calladas, tímidas y se comportan mejor en clase. También se considera que los chicos son más ruidosos, desconcentran a sus compañeros en clase hablando fuerte, hacen más ruido y se mueven más en el aula. Las niñas, por el contrario, tienen la imagen de ser más dóciles, más tranquilas, no tan sujetas a distracciones exteriores y se acomodan mejor a la disciplina escolar que los niños (Brullet y Subirats, 1989). Estas diferencias de personalidad, informada y percibida, pueden repercutir tanto en la cuantía de la materia realmente aprendida, como y más directamente, en virtud de la impresión percibida por el profesor. En este sentido, es indudable señalar que las diferencias entre los sexos marcan las pautas para las conductas socialmente esperadas en cada individuo (Bernal, 2005).

Tras lo expuesto, concluimos este apartado argumentando que, a pesar de considerar en este estudio a padres y profesores como informantes indirectos semejante a otras

investigaciones (Bjorcker y Loeber, 2012) la comprensión de los patrones de acuerdo entre padres y maestros para los problemas psicopatológicos en el niño son importantes en cuanto a la toma de decisiones clínicas y también para una caracterización más válida de trastorno, especialmente en niños pequeños (Abikoff 2007a; Wettstein, 2012). La integración de datos discrepantes de padres y los maestros en relación al comportamiento infantil es un reto, no encuentra apoyo empírico para la fiabilidad y la validez y sus resultados son de bajo a moderado, dependiendo de las diferentes edades contempladas, así como del tipo de comportamiento referido.

1.4.3. Desarrollos teóricos y perspectiva futura sobre el Comportamiento Infantil.

1.4.3.1. Enfoques teóricos

En el terreno de las manifestaciones comportamentales infantiles varias han sido las líneas explicativas que han intentado definir por qué los menores actúan del modo en el que lo hacen. En este sentido, mientras unas teorías se han centrado en aspectos del propio individuo, otras sin embargo, se han centrado en el análisis de factores externos en el comportamiento infantil. Según López-Rubio (2012), las teorías que explican el Comportamiento Infantil son:

Teorías del desarrollo

Autores como Gottfredson y Hirschi (1990) Loeber (1990) y Lynam (1996) han adaptado una perspectiva del comportamiento infantil pareja al desarrollo evolutivo según la cual los comportamientos adultos son consecuencia de un patrón de comportamiento que comienza durante los primeros años infantiles.

Estas teorías, basándose en estudios longitudinales, enfatizan el carácter evolutivo del comportamiento normativo así como los posibles problemas y/o alteraciones

comportamentales que surgen en el individuo fruto de influencias múltiples (Antolín, Arranz y Oliva, 2009; Campbell, 2006; Rodríguez, 2009)

Teorías del aprendizaje social

Según los planteamientos de esta teoría cualquier tipo de comportamiento infantil se adquiere por aprendizaje de tipo observacional o vicario, así como por condicionamiento clásico u operante. Con Bandura (1987) como máximo exponente, se entiende que los niños aprenden a comportarse de determinadas formas observando modelos reales o simbólicos. De ahí la importancia concedida a agentes cuidadores (Bjorklund, Causey y Periss, 2009; Bowlby, 1980; Escobar et al., 2014, Solís-Cámara et al., 2007)

Modelos transaccionales

Este tipo de teorías definen las explicaciones actuales sobre el comportamiento infantil y defienden que el comportamiento manifiesto por el menor es fruto no sólo de la influencia que los padres ejercen con los hijos sino que además el comportamiento de estos últimos influye a su vez sobre los primeros. El niño se convierte en un agente activo capaz de licitar cambios en los otros y a su vez servirse de ellos. Algunas de estas teorías son descritas en primer lugar dentro del modelo de coerción de Patterson (1982) para quien el comportamiento infantil manifiesto es producto de intercambios entre padres e hijos fruto de la práctica y disciplina parental.

En segundo lugar, el modelo del doble ABCX de ajuste y adaptación (McCubbin y Patterson, 1983) informa que el comportamiento infantil es subsecuencia del comportamiento que despliegan los padres hacia sus hijos, modulado por el estrés sufrido ante determinadas situaciones que ponen de relieve sus capacidades y habilidades adultas para hacer frente a las demandas exigidas. Este modelo tiene su origen en la teoría clásica de Hill (1949), según la cual cuando un evento estresante tiene la suficiente magnitud como para producir un cambio familiar (A), interactúa con los recursos y fortalezas de la familia (B), y se modula por el

significado otorgado por la familia a dicho evento (C), que en ocasiones puede producir estrés o crisis familiar (X). Los exponentes actuales de este modelo son Shonkoff et al., (2012), Mustard (2006) y National Scientific Council on the Developing Child (2005, 2007 y 2010).

En tercer y último lugar el modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003) explica el comportamiento infantil según influencias recíprocas entre las predisposiciones biológicas, los contextos y las experiencias vitales. En esta línea se englobarían planteamientos de corte cognitivo- conductual.

1.4.3.2. Intervención preventiva.

Las líneas de intervención actual con respecto al Comportamiento Infantil se instauran en el terreno de la prevención, principalmente debido a que a tan temprana edad los comportamientos infantiles observados forman parte del repertorio normativo del ser humano pero los posibles comportamientos inadecuados derivados pueden tornarse en verdaderos problemas futuros. Las causas que lo justifican están relacionadas con que:

- Los comportamientos inadecuados y alteraciones son de inicio temprano y pueden generalizarse a otras etapas posteriores.

La investigación actual en lo referente al comportamiento alterado, indica que la abundancia de estudios sobre alteraciones en el comportamiento a edades temprana parece ir más en la línea de repercusiones patológicas presentes. El objetivo último, es alcanzar etapas futuras de desarrollo, tales como las que se producen en la adolescencia y la adultez. (Lorenzo, Romero y Robles, 2006). Diversos autores argumentan que los comportamientos problemas se inician en edades tempranas del desarrollo infantil y suponen un problema social en aumento en las últimas décadas (Casera, Fullana y Torrubia, 2002; Castillo, 2002; Castro, 2005; Hernández, Gómez, Gutiérrez y Martín, 2005; García, Matud y Matud, 2006).

Se establece que los primeros repertorios de alteraciones comportamentales (negativistas o desafiantes) pueden ir creciendo en frecuencia, en formas (topografía) y en función, incluso ir transfiriéndose a otros contextos en los que antes no se observaban (Hernández, Gómez, González y Martín, 2008).

- Se prueba la comorbilidad con otros trastornos futuros. Autores como Brendgen, Tremblay y Vitaro (1999) confirman que la primera causa del fracaso escolar no es la falta de inteligencia, sino los problemas de conducta del alumno en la clase. Los desajustes y/ o problemas en el desarrollo a edades tempranas también son otra de las consecuencias adversa de tener comportamientos ineducados y alteraciones comportamentales en la infancia según estudios realizados con muestras clínicas. Estos estudios han puesto de manifiesto que los niños tratados por trastornos de conducta u otras conductas disruptivas presentan un alto riesgo de desarrollar además otros trastornos a posteriori (Angold, Costello, y Erkanli, 1999; Bornstein y Gold, 2008; Burke, Lahey, Loeber, McBurnett y Rathouz, 2002; Caron y Rutter, 1991; Drake y Mueser 2007; Hiripi, Kazdin, Kessler, Nock, y 2007; Kazdin y Whitley, 2006; Lilienfeld, 2003; Sheidow y Henggeler, 2008).

El solapamiento entre los trastornos de conducta diagnosticado en muestras clínicas tales como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y trastorno negativista desafiante (TND) es alto según Angold, Costello y Erkanli (1999). Incluso, se observa alta comorbilidad entre TC/TND y dificultades emocionales, así como TC/TND con trastornos depresivos. La asociación con trastornos de ansiedad es menos consistente.

Según parece, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH, afecta significativamente el funcionamiento de un niño pequeño en múltiples dominios, incluyendo el hogar, la escuela, y sus relaciones sociales por lo que también afecta a su seguridad física (Greenhill y Posner, en prensa).

- Se prueba la necesidad de intervención ante la gravedad del problema. Un estudio comunitario al respecto, encontró que el 15% de los niños en edad preescolar con TDAH, habían sido calificados de mal comportamiento en la guardería (frente al 0,4% de grupos control sin TDAH) y el 7,8% habían sido expulsado (frente al 0,8% de grupos control sin TDAH) (Angold y Egger, 2004). Igualmente hoy día se afirma que la tasa de diagnóstico en menores ha ido en aumento a medida que los síntomas y el deterioro han sido detectados, pudiendo ya incluso llegar a diagnosticar a menores de 2 años de edad (Angold y Egger, 2006; Arend, et al. 1996; Campbell y Ewing, 1990). Los resultados obtenidos para tal grupo de edad proporcionan datos importantes con respecto a los tipos de trastornos base, así como a las tasas de concordancia en este grupo de edad infantil y sujetos de mayor edad (Abikoff, et al., 2007).

En esta misma línea Sánchez (2014) defiende que la edad media de inicio de los comportamientos violentos se produce en torno a los once años de edad, sin embargo, es algo que se “ve venir” por las actitudes despóticas en críos que no alcanzan los tres años y que se hacen evidentes ya en las guarderías. Según parece, los niños en edad preescolar en riesgo de TDAH presentan diferencias significativas en los patrones de comportamiento infantil (Abikoff, et al., 2007), para lo que los datos epidemiológicos son especialmente importantes en este punto, dadas las altas tasas de comorbilidad que presentan las muestras clínicas. Los menores diagnosticados con trastornos de conducta actúan de manera violenta hacia sí mismos o hacia su entorno, produciendo daños en las personas o cosas con las que interaccionan. Transgreden las normas sociales y los derechos básicos de los demás, y esto deriva en un desajuste del menor en el ámbito social, educativo o familiar-residencial. Dichos comportamientos estarían entre los problemas de comportamiento que designados como comunes y menores y aparecen a partir de los 6-7 años para luego afianzarse a la edad de 11 años en adelante (Sacristán, 2006). Junto a esto El desorden hiperactivo y déficit de atención

(TDAH) en niños en edad preescolar es un problema de salud pública importante que afecta aproximadamente al 6% de la población infantil (Campbell y Ewing 1990; Arend, et al. 1996). Que acarrea un deterioro funcional demostrado: los niños con TDAH presentan un aumento de posibilidad de lesión física relacionada con comportamiento impulsivo, más accidentes reportados, lesiones no intencionales, y más visitas a los servicios de urgencias, que los niños sin TDAH (Barthel, DiScala, Lescohier y Li, 1998; Lam 2002; Bardina, Jones, Schwebel y Speltz, 2002).

No obstante, igualmente existen estudios realizados en la población general, arrojan tasas muy bajas de los trastornos de conducta a posteriori tras la detección comportamientos inadecuados y anómalos en la infancia temprana (Abikoff, et al., 2007b). Concretamente, en nuestro país, no son abundantes este tipo de investigaciones con metodología etológica realizadas con humanos y mucho menos si se trata de una población normal, aunque los grupos que existen son productivos y de calidad (Gómez, Randall, Sos y Vaquero, 1991). Según parece, tras un cambio desde los años 90, se visualiza un perfil de la problemática comportamental manifiesta distinto tanto de parte de menores, así como en jóvenes adolescentes. Se constata un crecimiento de la delincuencia desde los hijos españoles hacia sus propios padres, y un aumento de la violencia con la llegada de menores inmigrantes, muchos de ellos institucionalizados (Herrera y López, 2013).

También Cabrera (2002) se suma a lo anterior y defiende que a pesar de que sólo un 0.4% de los menores de catorce años están institucionalizados, ya un 25% de los presos adultos habían estado institucionalizados durante la infancia. Tal incremento de violencia parento-filiar entre hijos y padres es considerado uno de los grandes problemas gestados en la actualidad debido a que las denuncias por agresiones paterno-filiales se han multiplicado por cuatro en estos últimos cinco años (Sánchez, 2014). Como bien pronosticó Urra (1994), esto no es más que la punta del iceberg, al quedar demostrado que irá a más.

En 2012, se contabilizaron 4936 casos (16,6%) de violencia parental de hijos hacia sus padres, y la violencia paterno-filial no sólo circunscrita a esferas familiares de bajos niveles culturales y económicos, sino que por el contrario, un sesenta por ciento de los detenidos pertenecían a familias para las que al menos uno de los progenitores era licenciado universitario (Royo, 2014).

Tras lo argumentado, y a pesar de que la prevalencia de los trastornos del comportamiento fluctúa según la metodología usada, sí que existe un cierto consenso referido a dos criterios esenciales: uno es la elevada prevalencia en comparación con otras alteraciones mentales diagnosticadas a edades tempranas del desarrollo; y otro, es la severidad de las consecuencias asociadas al trastorno (Moreno, 2011). Se apuesta hoy día por la necesidad de intervenir a edades tempranas del desarrollo considerándose como algo irrefutable. La importancia de estas intervenciones, denominadas, preventivas y/o primarias, demuestran efectos positivos en la infancia temprana (Bradshaw, Ialongo, Kellam y Zmuda, 2009).

Según Diguissepí, Gough, Logan, Mytton y Taylor, (2002) si esperamos que surja un problema de comportamiento perturbador para erradicarlo, mediante acciones de índole secundarias y terciarias, son grandes esfuerzos e inversiones los que provoca este tipo de intervenciones. Por el contrario, mediante intervenciones preventivas, las actuaciones son más eficaces, logran mayor mantenimiento de los efectos a corto, medio y largo plazo, y además son menos costosas y complejas de cara a obtener resultados futuros (Benítez, Fernández de Haro, Fernández, Justicia-Arráez, Justicia y Pichardo, 2011).

Ainsworth, Bauman, Booth, Craig, Ekelund, Marshall, et al., (2003), argumenta que la prevención temprana es especialmente relevante cuando los niños comienzan a manifestar conductas que podrían convertirse en comportamientos antisociales crónicos de adolescentes o adultos. Se convierten en niños/as que presentan comportamientos antisociales y llegan a ser rechazados por sus iguales y con mayor probabilidad de fracasar en la escuela (Epstein,

Mooney, Nelson y Reid, 2003; Epstein, Nordness, Trout y Pierce, 2003; McEvoy y Welker, 2000; Conrad y French, 2001).

Algunos ejemplos de intervenciones preventivas según revisión bibliográfica:

- “Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social, PEHIS”. (Monjas, 2002)
- “Ayudando al niño desobediente” (Forehand y McMahon, 1981)
- “Al’s Pals: Kids Making Healthy Choices” (Geller, 1999).
- “First Step to Success” (Feil, Golly, Kavanagh, Severson, Stiller y Walker, 1998).
- “The Incredible Years” (Reid, Stoolmiller y Webster-Stratton, 2008; Webster-Stratton, 2000),
- “Early Impact Program” (Dadds, Larmar y Shochet, 2006),
- “Project Primar” (Natzke y Petermann, 2008),
- “Preschool PATHS” (Cortes, Domitrovich, Greenberg y Kusche, 2004).

De entre los programas nombrados, muchos de ellos ponen el énfasis en ofrecer al sujeto habilidades sociales y consideran la competencia social como factor de protección (Benedict, Horner y Squires, 2007; Berdan, Calkins y Keane, 2008; Dunlap y Powell, 2009; Giménez y Quintanilla, 2009). Tras su implantación se demuestra que a mayor detección temprana, mejor evolución tras el tratamiento (Herman, Ialongo, Petras, y Reinke, 2008).

2. INTERACCIÓN PARENTAL. ANÁLISIS E INFLUENCIA SOBRE EL MENOR.

“El que estando enfadado impone un castigo, no corrige, sino que se venga.”

(Montesquieu)

2.1. Conceptualización de Interacción Parental.

La Interacción Parental es definida por Climent (2006) como el proceso de conjunción entre unos padres y sus hijos.

De la sistematización y operatividad del concepto Interacción Parental han nacido o resurgido la consideración de otros términos. Unos enormemente estudiados y documentados, como es el caso del vocablo Parentalidad o Práctica Parental, y otros, igualmente significativos pero en menor medida investigados (Rodrigo et al., 2008).

Según Climent, (2006) en el proceso de Interacción Parental deben ponerse en juego una serie de capacidades, habilidades y conocimientos cuyo fin último es lograr el desarrollo psicoemocional, físico y social de los niños y responder a las necesidades de protección, cuidado, empatía, afecto y apego de los más pequeños. La configuración del término implica un trabajo indispensable en la estructuración del sujeto, de su identidad y su autoestima. No obstante, no todos los investigadores parecen estar de acuerdo con esto.

Senior (2014), por el contrario, alegan que el concepto de Parentalidad es un denominador relativamente reciente y aún está por definir. En sus investigaciones, sobre el conocimiento y análisis de la Interacción Parental y su influencia sobre el Comportamiento Infantil, la conceptualización de vocablos resulta una labor socialmente significativa, debido principalmente a su objetivo, así como a la complejidad que implica por sus requisitos.

Tras lo argumentado se considera de vital importancia establecer la influencia y ejecución de la Interacción Parental sistematizada en las Prácticas Parentales o Parentalidad como variable determinante del Comportamiento Infantil (Carpio, Casanova, Cerezo, de la Torre y García, 2011; Cerezo y Pons- Salvador, 1999a; Cerezo y Wahler, 2005; Clark, Dupree y Novack, 2002; Eisenberg, et al., 2005; Hermanns, Paulussen- Hoogbeem, Peetsma, Stams y Wittenboer, 2008).

2.2. Sistematización de Interacción Parental: Prácticas Parentales

2.2.1. Delimitación conceptual de Prácticas Parentales

Rodrigo et al. (2008), intentando operativizar y sistematizar el concepto de Interacción Parental definen las competencias parentales como “aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y adaptativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad. Para conseguirlo, aprovechan todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia y redes de apoyo social. Delimita, a su vez, dichas áreas de competencia parental y entre estas destacan la educativa y de desarrollo personal.

Otros autores quienes también intentan dar una definición clara y operativa de las llamadas Prácticas Parentales vienen a ser:

Darling y Steinberg (1993), quienes proponen un modelo integrador entre estilos y Prácticas Parentales, y definen a estas últimas como el conjunto de conductas y actitudes que despliegan los padres hacia los hijos con el objetivo de su socialización, mediante comportamientos específicos que guían a los menores.

Por su parte, Myers (1993) argumenta que las Prácticas de crianza son los patrones de comportamiento de adultos enfocadas a satisfacer las necesidades de supervivencia de los infantes y que aseguran una buena calidad de vida. Implica que los patrones de cuidado surjan como protectores del desarrollo en la mayoría de los casos.

Díaz y Solís- Cámara (2007) en un estudio que pretendían conocer la existencia o no de la relación entre las creencias y las Prácticas Parentales operativizó estas últimas mediante la agrupación de conceptos como: “crianza” o experiencias promotoras de los padres que facilitan el desarrollo de sus hijos (Romero y Solís- Cámara, 2002; 2005). Por ejemplo, yo

paso al día con mi hijo al menos una hora leyéndole; “disciplina” o comportamientos disciplinarios que los padres llevan a cabo como respuesta a conductas específicas de sus hijos. Por ejemplo, yo le grito a mi hijo cuando tira la comida; y “expectativas” o percepciones, creencias y atribuciones de los padres hacia sus hijos (van de Vijver y Willemsen, 1997). Por ejemplo, mi hijo será un niño muy alegre.

En línea con lo argumentado, el concepto de Creencia, anteriormente citado, se considera una expresión que suele ir frecuentemente parejo con el término Práctica Parental. Muchos estudios han usado el término Creencia como análogo de actitudes, ideas y percepciones de los padres, reflejadas en la Práctica Parental. Y aunque aparentemente a veces, puede resultar algo confuso la delimitación de ambos términos, principalmente por ser usado en el contexto de crianza, creencia hace referencia a un fenómeno cognitivo que designa qué piensan los padres acerca de la formación de sus hijos mientras que la práctica es la acción llevada a cabo (Bernabé, Cerezo y Pons- Salvador, 2005; McGillianddy-DeLisi, Goodnow y Sigel, 1992). Resulta fundamental los estudios referidos al término creencia, los cuales refieren la necesidad de la observación directa para acceder a su conocimiento, de ahí la operativización del fenómeno mediante la Práctica Parental (Demircan y Erden, 2015; Solís-Cámara et al., 2007).

Por último, y a pesar de lo argumentado, también son muchos los autores quienes afirman la no relación entre el término Creencia y Práctica Parental, bien desde décadas anteriores (Baumrind, 1971; Edwards y Holden, 1989; Broohs-Gunn, Holmbeck y Paikoff, 1995; Rubin y Mills, 1992), así como en la actualidad (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001; Gracia y Lila, 2005; García y Misitu, 2004).

Tras unas y otras argumentaciones, se aboga en este trabajo por la definición de Práctica Parental que proponen Darling y Steinberg (1993). Estos autores ofrecen una propuesta integradora del término y semejante a la propuesta que Díaz y Solís- Cámara (2007)

realizan, delimitando y fijando una definición clara del concepto. Es por eso que mientras las creencias de crianza proporcionan una guía general a los padres acerca de qué es importante a la hora de educar a sus hijos, las prácticas de crianza y/o Prácticas Parentales es la operacionalización de tales creencias, reflejado en el patrón de comportamiento que determina el cumplimiento de esta guía.

2.2.2. Características de las prácticas parentales

En lo que se refiere a las características de las prácticas parentales ha de considerarse que:

- Se trata de un *proceso socializador*:

Para Valverde (2009) las prácticas parentales son un conjunto de conductas y actitudes que despliegan los padres hacia los hijos con el objetivo de su socialización, mediante comportamientos específicos que guían a los menores, y donde el clímax familiar se convierte en un marco que posibilita la interpretación de conductas e interacciones familiares dotadas de significado.

En este proceso de socialización las relaciones con los padres, los conflictos con ellos, la sensibilidad ante las necesidades de los más pequeños, el afecto, la comunicación, el adecuado establecimiento de normas, la supervisión de las actividades infantiles y la correcta aplicación de la disciplina, son algunas características de las prácticas parentales competentes para garantizar el adecuado desarrollo de los menores (Cerezo y Pons-Salvador, 1999; Jacobson, 1987; Cerezo y Wahler, 2005).

Además las prácticas parentales generan un modo de interrelación por sincronía padre hijo e hija, fundamental para garantizar el adecuado desarrollo de los menores y la adquisición

de normas, creencias y valores útiles en nuestra sociedad (Cerezo y Pons- Salvador, 1999a; Cerezo y Wahler, 2005; Jacobson, 1987).

- *Son fundamentales para el desarrollo infantil.*

La acumulación, desde hace ya algunas décadas de investigación que relaciona las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los niños (Baumrind, 1971; Buelga, Lila y Musitu, 2001; Coy, Kochanska y Murraray, 1997; García y Musitu, 2004) parece no dejar dudas acerca de las consecuencias de esta relación (Bluestone y Tamis-LeMonda, 1999).

Según Climent (2006) la parentalidad implica un trabajo que es indispensable en la estructuración del sujeto, de su identidad, de su autoestima.

Myers (1993) argumentaba que las prácticas de crianza son los patrones de comportamiento de adultos enfocadas a satisfacer las necesidades de supervivencia de los infantes y que aseguraban una buena calidad de vida. Las acciones adoptadas por los padres, abuelos y otros cuidadores se asociarían con estilos de salud, nutrición y desarrollo físico y psicológico de los niños, especialmente en edades tempranas; lo que implica que los patrones de cuidado surgiesen como protectores del desarrollo en la mayoría de los casos (no obstante, también pueden llegar a ser un factor de riesgo). Y es más, las situaciones de deprivación socioafectivas maternas para con el menor, produce en estos mayores dificultades para establecer relaciones personales profundas en la vida adulta (Gómez et al., 1991).

Uno de los hallazgos más relevantes en esta línea es que las prácticas de crianza parentales pueden moderar aspectos relacionales tan importantes como la desnutrición infantil y sobre sus efectos para el desarrollo psicológico de los menores. (Backer, Grantham-McGregor, Powell y Walter, 2003; Cortés, Flores y Romero, 2006; Cortés, Hernández, Hernández y Romero, 2004; Pollit et al., 1996; Wachs, 2000).

En la actualidad existen investigaciones avalan el papel que los padres poseen como principales agentes de socialización para sus hijos (Ato-Lozano, Galián-Conesa Hernández y Huéscar, 2007; Vielma, 2003). Y se han examinado tanto sus creencias como sus conductas a la hora de intentar determinar los componentes principales que afectan al desarrollo socioemocional del niño en un sentido u otro (Capaldi, Kerr, Pears y Owen, 2007; Jones y Prinz, 2004).

- Su *influencia es bidireccional*.

Baumrind (1971) consideró inicialmente que la influencia que los diferentes estilos educativos de los padres ejercían, de forma decisiva, en el desarrollo de los hijos, determinaban la adaptación social de estos últimos al medio.

En la actualidad, una concepción de interacción parental, a modo de la presentada por Baumrind (1971) parece obsoleta y se aboga más por modelos bidireccionales (Hoghughy y Long, 2004) considerándose que existe una influencia recíproca entre padres e hijos, de ahí que tanto la conducta del niño, como su desarrollo socioemocional, estarían influidos por las prácticas de crianza de los padres entendidas como comportamientos observables de los padres desde la primera infancia, y a su vez, el propio comportamiento del niño, así como otra serie de factores inherente al mismo, estarían modulando progresivamente este tipo de prácticas parentales (Kolko, Lindhiem, Shaffer y Trentacosta, 2013).

Autores como Gracia y Lila (2005), apuestan igualmente por una relación de interacción bidireccional entre padres e hijos. Basado en hallazgos la investigación dictamina que la conducta del niño determina en buena medida la interacción paterno- filial y especifican que los niños con problemas de conducta provocan técnicas coercitivas en sus padres (Day, Peterson, McCracken, 1998). Igualmente, en un estudio longitudinal de Brook y Cohen (1995) encontraron que la utilización de técnicas punitivas por parte de los padres,

incluyendo el castigo corporal, predecía el grado en el que se les diagnosticaba problemas de conducta a sus hijos de 8 y 10 años de edad. Este tipo de resultados apuntan a una asociación recíproca y bidireccional entre la conducta problemática del niño y el rechazo parental (Gershoff, 2002).

- Se enmarcan en un *contexto social* que las determina.

Las prácticas parentales se desarrollan y coexisten con diferentes factores del contexto macrosocial en el que se llevan a cabo. Las características étnicas y culturales, tradiciones y creencias de la comunidad, políticas públicas de educación, salud y alimentación, condiciones económicas comunitarias y nivel económico familiar, nivel educativo de los cuidadores, tipo de familia, o número de miembros de la misma, fuente de alimentación de los cuidadores y en general, aspectos de la dinámica familiar son aspectos que impactan en el ambiente inmediato de desarrollo del pequeño y que afectan de manera directa a las acciones de sus cuidadores (Carruth y Skinner, 2001; Vazir, 2002).

Según fuentes de información diversas, los mismos estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produzca dicha socialización (Bluenstein, Ho y Jenkins, 2008; Burts, Jambunathan y Pierce, 2000).

Los resultados de un estudio realizado con adolescentes españoles (García y Mustin, 2004) refuerza la idea de que, en ocasiones, la generalización directa de los resultados a otras culturas puede carecer del necesario rigor y fundamento. De hecho, otro estudio pionero sobre prácticas de crianza en sociedades árabes, realizado por Dwairy et al., (2006) se encontraron diferencias significativas entre los diferentes países, sugiriendo así la heterogeneidad y variabilidad de estos comportamientos.

Se concluye por tanto, que las prácticas de crianza están fuertemente influenciadas por una alta gama de aspectos del ambiente inmediato, del sistema de creencias, actividades y

tradiciones de la familia así como de las fuentes de información a las que tienen acceso (Carruth y Skinner, 2001; Vazir, 2002).

Resulta curioso citar también cómo en determinadas razas, tal es el caso de la gitana, los comportamientos violentos y agresivos de hijos a padres parecen no existir con independencia del tipo y/o estilo de práctica parental ejecutada por los progenitores (Sánchez, 2014).

- La madre es considerada el agente principal.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la investigación tradicional en cuestión de socialización de infantes considera fundamental el rol que desempeña la madre como agente socializador. Prueba palpable es la atención compartida, el juego de imitación, el aprendizaje social y el cuidado de alta calidad (Bjordlunk, Causey y Perris, 2009).

Luccie (1996) afirmaba que los papás de familias en las que coexisten ambos progenitores suelen participar poco con sus hijos pequeños.

Hrdy (2009) destaca el papel relevante de la mujer en la crianza de los menores junto con el apoyo otorgado por los padres y otros miembros de la familia, generalmente mujeres, quienes también desarrollan un papel importante en el desarrollo de las competencias sociales de los menores.

Solís-Cámara et al., (2007) describen a los seres humanos como criados cooperativamente, en los que las madres comparte la responsabilidad principal de los cuidados de los niños con otros miembros de la familia.

En estudios de Bornstein y Ribas (2005) llegaron a conclusiones semejantes tras estudiar a padres brasileños de niños pequeños y en el que la riqueza de las relaciones encontradas en la comunicación madre- hijo o hija indica que son ellas las que juegan un rol central en la infancia temprana.

- *Diferencias de género.*

Diversos estudios han demostrado la existencia de una socialización diferencial en la interacción diaria de los menores (Aunola, Nurmi, Onatsu- Arvilommi y Pulkinen, 1999) con sus progenitores (Coltrane, 1998; Borsntein y Ribas, 2005) dependiendo del género.

Ya desde décadas pasadas es sabido que muchos padres creían que sus hijos varones debían ser más activos que sus semejantes femeninos hechos que no se refleja en una educación mejor (Lott y Morrison, 1979). Se demuestra a su vez que altas expectativas maternas sobre hijos varones, provocan prácticas negativas por ausencia de autonomía, mientras que en el caso de las niñas se relaciona con mejor comunicación y mayor deseabilidad social (Solís- Cámara, 2007). Se destaca la relevancia de una buena comunicación progenitor infante en estudios que la sitúan como variable central en la prevención de problemas de comportamiento (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003).

- *Son de carácter universal*

Las competencias parentales según la definición de Barudy y Dantagnan (2005) están primadas biológicamente y son armonizadas por las experiencias vitales moduladas por la cultura y los contextos sociales en los que se desenvuelve el ser humano.

Entre las capacidades fundamentales de los progenitores se citan la de vincularse afectivamente con sus hijos e hijas, respondiendo a sus necesidades por medio de sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales. También la empatía, capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos e hijas a través de la lectura de sus manifestaciones emocionales y gestuales con las que indican sus necesidades (Bothert, 2015). Los padres que poseen capacidad empática pueden sintonizar mejor con el mundo interno de sus hijos y responder adecuadamente ante sus necesidades.

Asimismo, estos autores señalan la importancia de los modelos de crianza que suponen la capacidad de responder adecuadamente a las demandas de protección y cuidado del menor. Esta capacidad es el resultado de aprendizajes complejos, que se realizan en las familias de origen y en las redes sociales primarias, y están influidos por la cultura y por las características personales y sociales de los padres (Barudy et al., 2005; Solís- Cámara et al., 2007).

- *Participación en las redes sociales y uso de recursos comunitarios.*

Según Rogoff (2003), la diversidad cultural, así como el conjunto de patrones conductuales que se transmiten entre miembros de una sociedad que comprende las reglas y normas y promueven la estabilidad y armonía dentro de una sociedad, afecta a todos los ámbitos familiares, incluida la manera en que los padres socializan a los hijos. De hecho, todas las culturas tienen en común la expectativa de que las familias deben mostrar cierta eficiencia a la hora de educar y criar a sus miembros e integrarlos con éxito en un marco sociocultural de relación.

En línea a lo argumentado, Gracia y Lila (2005) determinan que la conducta parental presenta características que parecen hallarse en todas las sociedades humanas, hecho que se desprende de evidencias procedentes de investigaciones interculturales.

Rohner (1975), en un estudio comparativo de ciento una sociedades identificó dos características principales de la conducta parental: aceptación y rechazo. Al parecer, estas dos dimensiones de la conducta parental debían establecerse a lo largo de un continuo, para lo que en un extremo, donde la aceptación, se situarían aquellos padres que sienten amor y afecto por sus hijos (verbal o físicamente) y usarían métodos de disciplina que proporcionan el desarrollo social, emocional e intelectual a los menores. Por el contrario, en el otro extremo, estarían aquellos padres que sienten aversión, desaprobación y agravio por sus hijos, de ahí que usen prácticas más severas y abusivas con los menores.

Finalmente algunos estudios longitudinales con mujeres institucionalizadas en la niñez y en las interacciones que presentaban con sus hijos, comparadas con un grupo control de mujeres criadas en ambientes familiares, se obtuvo que: las mujeres ex institucionalizadas presentaban menor capacidad para establecer relaciones afectivas positivas con sus hijos, demostraban un control más rígido y establecían grandes dificultades en la comunicación con el menor (Deslandes, Dore-Cote y Leclerc, 2001; Quintana y Rutter, 1984).

2.2.3. Tipos y/o Estilos de Prácticas Parentales

Durante las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones sobre los Estilos y/o Tipos de prácticas educativas parentales, así como su influencia en el desarrollo de los niños en los diferentes ambientes en los que crecen y se manifiestan comportamentalmente (Borke, Eickhostt, Keller y Lamm, 2007; Cameron, 2003; Inda, Peña y Torío, 2008; Pinquart, 2015; Ramírez, 2005).

El concepto de Estilo Educativo se origina con los estudios iniciales de Baumrind (1971) quien además de dar una definición clásica propone una tipología al respecto. Desde sus planteamientos iniciales, la clasificación propuesta por este autor ha sido la forma de tipificación más aceptada comúnmente (Maccoby y Martin, 1983; Darling, Dornbusch, Lamborn, Mounts y Steinberg, 1994). Asimismo se ha constatado que el estilo democrático es el que mayores beneficios produce en el infante con medidas alentadoras en cuanto al rendimiento académico y competencia social obtenida, al menos, en las sociedades anglosajonas (Bean, Bush, Mckenry y Wilson, 2003; González, Holbein y Quilter, 2002).

Otras definiciones en relación al concepto de Estilo de Práctica Parental han sido las de Solis-Cámara y Diaz (2007) quien lo define como las actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para con sus hijos.

Coltrane (1998), en esta misma línea, argumenta que los estilos de crianza no son funcionales a través de las clases sociales, razas y etnias.

Las aportaciones de García y Misuti (2004) van en la línea de propuestas clasificatorias de dicho concepto y designan cuatro tipos de Estilos Parentales y/o Tipos de Prácticas Parentales: democráticos, autoritarios, permisivos y negligentes.

Autores como Comellas (2003) González-Tornaría (2000), Musitu (1996) y Vielma (2002) han encontrado los siguientes estilos de disciplina familiar:

- La disciplina inductiva, cuando se apela a la afectividad, al razonamiento y a las recompensas para lograr la aceptación de las normas.
- La coercitiva, cuando se apela a castigos físicos, a la coerción verbal y a las privaciones materiales y de afecto.
- La indulgente, se caracteriza por la permisividad, las bajas exigencias y el escaso control.
- La negligente, se define como indiferencia afectiva y pasividad de los padres en el control de la conducta.

Práctica Parental Inductiva

Actualmente, las investigaciones referidas al Estilo o Tipo de Práctica Parental, ponen de relieve la importancia que tiene la interacción paterno-filial basada en el apoyo en la autoestima del hijo (afectividad, razonamiento y recompensas) y, consecuentemente, en la capacidad de adaptación al entorno, así como su creatividad. Según se ha demostrado la combinación disciplina parental inductiva y de apoyo, desde temprana edad, es la más adecuada para que los niños y jóvenes sean autocontrolados y estables psíquica y socialmente (Barber y Harmon, 2002; Brownridge y Taillieu, 2013). Además, los límites en el comportamiento, definidos e impuestos de forma consistente y no arbitraria, están asociados a una alta autoestima. Las familias que mantienen límites bien definidos, aunque flexibles,

utilizan castigos menos drásticos son más efectiva en cuanto al control comportamental de sus hijos, lo cual no significa permisividad ni consentimiento de todas las conductas de los menores (Musitu, 1996; Soenens y Vansteenkiste, 2010).

La inducción, basada en el razonamiento, se define como el intento de los padres por obtener de sus hijos una aceptación voluntaria ante sus requerimientos, evitando de ese modo una confrontación de deseos y supone el desarrollo moral del hijo. Así, mientras que la presión externa parece retrasar la internalización de las normas, el razonamiento parece favorecerla (Darling y Steinberg, 1993; Dobbs, Smith y Taylor, 2006). Estos autores proponen que las prácticas parentales que proporcionan a los hijos cierto sentido del control de su sumisión, sentimiento de someterse por elección y no por presión externa, favorecen la internalización de las normas. La combinación de técnicas de inducción y de apoyo proporciona el incentivo más efectivo para ayudar al niño a crecer con un alto nivel de autoestima y parece ser la más facilitadora de niños autocontrolados y estables psíquica y socialmente (Goodnow y Grusec, 1994).

Los padres afectivos que responden ante las necesidades de sus hijos, permitiéndoles participar activamente en el establecimiento de normas familiares y que usan el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan con mayor probabilidad hijos independientes, sociales, cooperativos y que confían en sí mismos. Estas conductas parentales se encuentran relacionadas con altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico (Fuertes, Hernández, Martínez y Ramos, 2003; Dornbusch, Lamborn, Mounts y Steinberg, 1991).

Por el contrario, las relaciones coercitivas y negligentes tienden a alentar el distanciamiento y el resentimiento, no difiriendo entre ellos en cuanto a la baja autoestima que determinan. He aquí:

Práctica Parental Indulgente:

Los estilos de disciplina indulgentes, negligentes y coercitivos no consiguen que el niño adquiera un conocimiento real de las normas y exigencias del mundo exterior, lo que le impide independizarse y adaptarse y, en consecuencia, poder actuar de forma adecuada (Mouradian y Straus, 1998).

Según Repetti, Seeman y Taylor (2002) las relaciones paterno filiales en las que predomina el rechazo, la agresión y en las que no se proporciona los niveles adecuados de afecto y apoyo, tienden a asociarse con problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta suicida, ansiedad, agresividad, hostilidad y delincuencia.

Las interacciones coercitivas derivadas de estilos autoritarios y negligentes, entre las madres y sus hijos han sido estudiadas desde investigaciones pasadas al considerarse una base importante de los desórdenes de conducta en los chicos. Ya en la década de los años setenta se argumentaba que cuando una madre y su hijo entraban en intercambios coercitivos el uno con el otro, el resultado era perjudicial para el chico y no solo porque se produjera una escalada de disputas de agresión física (Cobb y Patterson, 1971; Snyder, 1977) sino porque además el chico tendía a mostrarse agresivo con sus hermanos, iguales y profesores (George y Main, 1979; Glaser, Lewis, Pincus y Shanok, 1979).

Muchos padres, ante los comportamientos inadecuados de sus hijos exhiben disciplina punitiva generando “ciclos coercitivos”, lo que implica que ante la conducta agresiva de los hijos los padres responden de manera punitiva y a su vez esto contribuyen a escalar mayores niveles de agresión (Chaux, 2005; Eisenberg et al., 2005; Hermanns, Paulussen-Hoogeboom, Peetsma, Stams y Wittenboer, 2008; Patterson y Reid, 1984). Muchos de estos niños se convierten en hipervigilantes e hipersensibles, sobre todo, en torno a estímulos negativos frente a los que reacciona de manera impulsiva y agresiva (Klevens, 2000b).

Igualmente, una atención fría, distante, rechazante o abusiva también desarrolla un vínculo afectivo inseguro. Ainsworth (1989) afirmaba que un patrón de interacción evitativo y/ o desorganizado se asocia con retraso mental, baja tolerancia a la frustración, despreocupación por los sentimientos y sufrimientos de otros, comportamiento oportunista, agresión y mayor probabilidad de delincuencia lo que generan graves problemas comportamentales en los niños y niñas (Klevens 2000b).

Gracia et al. (2005) en sus investigaciones sobre este tema encontraron que aquellos padres clasificados como manifestantes de prácticas de rechazo a sus hijos, hacen que los pequeños tengan problemas de conducta más severos, menor capacidad de potenciar el desarrollo personal de los miembros de la familia, mayor número de eventos vitales estresantes, más sintomatología psicopatológica, menor integración y adaptación en la comunidad, frecuentes conflictos familiares, menor vinculación comunitaria y nivel socioeconómico más bajo.

Otros ejemplos de clasificación:

Adecuadas e inadecuadas: Según se muestra, este tipo de clasificación dicotómica hace referencia a un tipo de práctica perjudicial para el menor que designa e identifica a padres maltratadores, de ahí la importancia al respecto (Bass, Bolton, Imasiku, Mayeya, Murray, Skavenski y Wilcox, 2014; Belsky, 1993; Gershoff, 2002).

Positivas o Negativas: Esta forma de clasificación de los Estilos y/o tipos de Prácticas Parentales se determinan en función de si los comportamientos parentales ejercen un impacto beneficioso o perjudicial en el menor, (Carpio et al., 2011). Para este modo de clasificación la distinción entre práctica y estilo parental es algo necesario y argumenta que cuando se habla de estilo parental hace referencia más a una característica del comportamiento paterno y su influencia en el comportamiento infantil de tipo indirecta, y si se habla de práctica parental se

alude a una influencia directa en el comportamiento del menor, siendo esta última más predictiva del comportamiento infantil (Clark, Dupree y Novack 2002).

Finalmente las investigaciones futuras, que se perfilan como emergentes, contemplan la necesidad de incluir, junto a la tipología y/o clasificación de la Práctica Parental, las variables transculturales en el estudio y análisis de los Estilos Educativos (Li y Wangy, 2003).

En la actualidad, existen estudios muy significativos con respecto a la influencia de las cultura en el Estilo educativo, llegando incluso de ser calificados de “paradójicos” por la influencia demostrada de esta variable en el comportamiento parental. La posible explicación que impera al respecto sobre los resultados obtenidos, demuestra cómo el estilo parental en una cultura, no es extrapolable a otras (Chao, 1994). Algunos hallazgos científicos que lo corroboran se muestran a continuación:

En estudios anglosajones demostraron como los hijos americanos de padres asiáticos obtenían mejores resultados académicos y de autoconcepto, que aquellos padres nativos democráticos, no siendo este resultado extensible a las siguientes generaciones (Chao, 2001).

En un estudio sobre minorías étnicas de los EEUU no demuestran que el estilo democrático sea el que garantice mejores resultados en sus hijos (Brown, Dornbush y Steinberg, 1992).

Hallazgos parecidos se encontraron en comparaciones de población alemana donde la variable más influyente para el autoconcepto académico de los hijos y un mejor ajuste, fue la dimensión afecto de los padres (Chadwick y Oeter, 1992). Junto a esto consideran fundamental además del estilo, los aspectos situacionales (Smetana, 1995) y contextuales para el comportamiento del menor (Darling y Steinberg, 1993).

Integrando los resultados de las distintas culturas parece ser que los mismos estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos, en función del entorno cultural en el que se produzca la socialización. En población española se ha

demostrado que el control firme y la disciplina férrea, aunque se simultanee con el razonamiento y el afecto, parece demostrar que sus implicaciones en el autoconcepto o en el ajuste, son más negativos cuando los padres se limitan más a corregir las conductas negativas o no normativas de sus hijos, recurriendo en mucho mayor grado al diálogo, a la explicación y al razonamiento que a las prácticas coercitivas (Misuti et al., 2004). Asimismo en España, en los últimos años, parece darse además un fenómeno de incertidumbre acerca del cómo actuar por parte de los padres y madres para con sus hijos. Posiblemente debido a la imperiosa necesidad de querer que los hijos sean felices a toda costa, unido con un estilo de crianza bien autoritario, bien negligente, se están incrementando los casos de violencia filio-parental (Barbolla et al., 2011).

Tras lo argumentado, se concluye este apartado afirmando que conocer de forma general la influencia que la familia ejerce sobre los menores a muy temprana edad y, en particular, determinar las prácticas parentales que se producen entre padres e hijos suponen una contribución pareja a las investigaciones actuales como bien dicen algunos autores (Muñoz, 2004; López y Vite, 2004; Lorenzo, Robles y Romero, 2006; Bat-Chava, Brotman, Caldwell, Calzada y Kingston, 2008).

2.3. Agentes participantes en la Interacción

Un modo de medir las relaciones entre los miembros de la familia y determinar las prácticas parentales es mediante procesos de interacción, principalmente entre la madre y el hijo como agentes participantes (Solís-Cámara et al., 2007). Según Cerezo, Dunn, Keesler y Wahler (1991) dentro del sistema familiar se producen “corrientes” de intercambios conductuales que implican las acciones y reacciones de dos o más individuos, tal es el caso de madre e hijo. Se considera por tanto, de importancia crucial el estudio de la Interacción madre e hijo/a, sistematizada en la Práctica Parental y a través del Comportamiento Infantil

interactivo. A continuación se especifica el comportamiento de cada participante de un modo segregado.

2.3.1. Comportamiento Infantil en Interacción.

Las investigaciones al respecto revelan, en primer lugar que el Comportamiento Infantil en interacción, durante los primeros años de vida, y según se recoge en la Teoría del Apego viene muy marcado por las directrices que la madre, como adulto, ejecuta en el infante y cuya influencia se revela en el comportamiento del menor (Barkley, 2010; Escobar et al., 2014; Jochem, et al., 2010; Landau y Walcott, 2004).

Los padres son modelos para sus hijos y, además, utilizan instrucciones para que se comporten de acuerdo a ellas (Huerta, Luciano y Molina, 2000). Esto ha supuesto precisar los comportamientos imitativos del menor en el rango de seguimiento de instrucciones en cuanto controlados por las contingencias que suponen «hacer lo que los adultos dicen que hay que hacer» y se considera la clase de conducta imitativa como una subcategoría de la clase de respuestas «seguir instrucciones» (Peterson, 1968; Martin, 1971).

No obstante, desde otras aportaciones teóricas, concretamente desde las que apuestan por la autodeterminación del menor y la asunción de independencia, el niño conforme se hace cada vez más mayor recibe alientos maternos que le ayuden a autorregular su comportamiento (Cerezo y Wahler, 2005; Deci y Ryan 2000; Harvey, Matte-Gagné, Serbin y Stack, 2015; Robson, 2015; Soenens y Vansteenkiste 2005).

En segundo lugar, siguen coexistiendo formas de educación parental segmentarias dependiendo del género del menor. En la actualidad, a pesar de que cada vez se comparte más la idea de que la educación debe ser igualitaria para ambos sexos, siguen imperando expectativas tradicionales que preparan a los varones para el desempeño de roles instrumentales, mientras que a las mujeres se les dirige para que desempeñen roles expresivos

y vinculados a lo doméstico, lo que determinan su comportamiento. Es más, una de las diferencias que resulta más marcada al respecto, es la mayor libertad otorgada a los varones que se traduce en una mayor tolerancia ante las transgresiones (Musitu, 1996).

Según Grann, Lichtenstein y Tuvblad (2006) teniendo en cuenta la variable género, parece que es en el caso de las mujeres (59%), frente a los hombres (6%), el sexo más afectado por prácticas paternas disfuncionales y pueden mostrar mayor riesgo de padecer problemas de externalización futuros.

Y por último, existe evidencia que indica cómo los niños en riesgo, es decir, aquellos que tienden a presentar características de comportamientos inadecuados, padecen frecuentemente estados de excitación y reactividad temperamental que influye en su comportamiento interactivo (Burraston, Fisher, Gunnar y Stoolmiller, 2007). Debido a características personales son menores que fijan su atención en señales negativas del comportamiento de los otros y a su vez, éstas señales les evoca emociones negativas, tales como la ira y rencor con los que se manifiestan comportamentalmente (Shackman, Shackman y Pollak, 2007).

2.3.2. Comportamiento Materno en Interacción

Bronfenbrenner (1977, 1979) fue uno de los primeros en utilizar un modelo ecológico para explicar los determinantes de la conducta parental, hecho que desde entonces ha sido cada vez más prolífero con innumerables aportaciones a este respecto (Belsky, 1993; Cava y Musitu, 2003; Luster y Okagaki, 1993).

Una de las propuestas principales de este modelo es plantear cómo la conducta parental está múltiplemente determinada por fuerzas que actúan sobre el individuo, familia, comunidad y cultura en la que el individuo y la familia están inmersos. Debido a ello, las diferencias halladas en el género los progenitores, con respecto a su comportamiento en

interacción infantil, indican que las madres comparadas con los padres, tienen expectativas más altas para con sus niños, creen más en la comunicación y menos en la importancia de establecer límites. No obstante, el patrón de relación de las madres y los padres para con sus hijas es casi idéntico.

Se interpreta también que una adecuada comunicación está relacionada con el incremento de las expectativas de ambos padres sobre sus hijas, que a veces en el caso de las diadas madres- niñas puede conllevar a una imagen distorsionada del progenitor de la pequeña. Mientras que con el de los hijos varones el patrón de interacción es más pobre el de los padres que el de las madres (Solís- Cámara et al., 2007).

En cuanto a la disciplina el patrón de interacción de las madres para con sus hijos se relacionan con disciplinas más severas debido a la percepción de poco apoyo en la crianza, así como la percepción de establecer límites y promoción de la autonomía. Por el contrario, la percepción de recibir apoyo, la creencia en una adecuada distribución de roles y una actitud positiva hacia la participación en las actividades de sus niñas se relaciona con prácticas de crianza adecuadas en las madres. Sin embargo, si estos factores anteriormente descritos no se dan de forma positiva sino que se tornan al otro extremo encontramos que las prácticas disciplinarias se tornan más severas, principalmente en las diadas madres- hijos varones (Dobbs, Smith y Taylor, 2006; Goodnow y Grusec, 1994).

Asimismo en las madres interactivas se observa cómo una buena comunicación es relevante para la crianza adecuada tanto para los niños como para las niñas y según parecer es algo que se transmiten de generación en generación. La evaluación positiva de las madres para con sus hijos pueden relacionarse con la mayor cantidad de tiempo interactivo (Carpio, et al., 2011) y cuando la interacción madre- hijo se vuelve problemática éstas suelen poner en práctica más estrategias de control del comportamiento infantil que a su vez afecta a su percepción de las conductas negativas desafiantes considerándolas de gran severidad (Bromet,

Carlson, Drabick y Gadow, 2004; Drabick, Gadow y Loney, 2007). Se usa más cantidad de castigos físicos con los varones y más coerción verbal con las mujeres. Las familias que muestran actitudes más igualitarias hacia los roles de los jóvenes de distintos sexos en familias las de mayor nivel educacional y ocupacional y suelen ser hogares en los que las madres trabajan (Musitu, 1996).

2.3.3. Relación entre Comportamiento Infantil y Comportamiento Materno en Interacción.

Las investigaciones en este ámbito informan que:

El estilo de crianza de los hijos y el apoyo afectivo de los padres, así como las prácticas parentales y la sensibilidad materna, son buenos predictores de las competencias sociales y del comportamiento observado en el menor (Gadeyne, Ghesquiere, y Onghena, 2004; Dumas, Laughlin, Prinz y Smith, 2001).

Klevens (2000b) vino a decir que a partir del patrón de interacción predominante en la díada madre-hijo y de la calidad, dependiendo tanto de la sensibilidad materna y su capacidad de respuesta, el niño constituye una imagen positiva o negativa de sí mismo, del mundo y de los otros, así como un sentimiento básico de desconfianza o no y a razón de esto, comienza a comportarse de un modo u otro interactivamente.

Robson (2015) en estudios de niños entre cuatro y cinco años en contextos escolares, demostró que en momentos de apoyo e interacción parental positiva, los niños fueron significativamente más propensos a demostrar la autorregulación y la metacognición en la actividad iniciada por ellos mismos. Asimismo “aparentes percepciones” de los roles adultos por parte de los niños fueron cruciales; en primer lugar, porque los adultos juegan un papel importante en los niños, que estaban dispuestos a mostrar sus conocimientos a estas personas

significativas; y en segundo lugar, porque los adultos fueron particularmente favorable al conocimiento procedimental de los niños.

Por su parte otros autores (Belsky, 1993; Gracia y Musitu, 2000; Luster y Okagaki, 1993) defienden que los determinantes de la conducta parental, según las propuestas principales del modelo ecológico, están múltiplemente determinados por fuerzas que actúan en el individuo, en la familia, en la comunidad y en la cultura en la que viven y se desenvuelven. Dichas variables influyentes condicionan la forma de interacción entre la madre y el menor (Borke et al., 2007; Cazalda, Eyberg, Querido y Rich, 2004; Chuang y Tamis- LeMonda, 2009).

Chuang y Tamis- LeMonda (2009) han demostrado que las expectativas de logro que los padres depositan en sus hijos, junto con las ideas de estos acerca del proceso evolutivo y la educación más el sexo, personalidad y experiencia previa es un factor influyente en el comportamiento del menor.

Estudios como los de Conger, et al., (2010) sugirieron que los bebés son más propensos a mostrar más atención a tareas de frustración, cuando se exponen a un ambiente de crianza precoz con elevada ansiedad materna o síntomas depresivos. Estos autores encuentran en sus estudios hallazgos sobre una asociación modesta entre la ansiedad o depresión materna y la tendencia a la frustración de sus hijos. Y coincide con hallazgos previos que demuestran efectos significativos de la depresión materna en la primera infancia, principalmente en lo relacionado con las conductas problemáticas que emiten los pequeños (Coyne y Downey, 1990).

No obstante, la mayoría de estudios en esta línea son diversos, y se han producido principalmente con muestras clínicas (Cerezo, 1998), de ahí que su interés haya versado principalmente en torno a los comportamientos anómalos del menor y/o conductas desviadas y disruptivas que además son las que se dan con menor prevalencia, concretamente entre un

10 y un 15% del total de las interacciones (Reid, 1985; Hughey Gordon y Wahler, 1981). La investigación viene mostrando una relación consistente entre las prácticas de socialización familiar disfuncionales, tales como disciplina punitiva, y el desarrollo de problemas de conducta en niños.

Un estudio realizado con adolescentes españoles (García y Mustin, 2004) indicaba que el control firme y la disciplina férrea, aunque alternadas con afecto y razonamiento, tienen implicaciones más negativas en el ajuste comportamental de los niños que cuando los padres se limitan a corregir sus conductas negativas recurriendo mayormente al diálogo, la explicación y el razonamiento en lugar de a las prácticas coercitivas.

Gadeyne, et al., 2004 demostraron que las prácticas de control altamente restrictivas se han relacionado con la presencia de comportamientos problemáticos externalizados y con problemas de atención de los niños en la escuela.

Cerezo, Wahler y Williams (1990) estudiaron la relación secuencial existente entre determinados episodios madre-hijo y las respuestas aversivas infantiles, en un grupo de niños remitidos a tratamiento por sus problemas de conducta.

Para Klevens (2000b), una atención fría, distante, rechazante o abusiva genera en el menor el desarrollo de un vínculo afectivo inseguro lo que le lleva a comportarse parejo a ello. Sugiere la especificidad del afecto materno en la moderación de los efectos de situaciones en las que el niño podría sentirse frustrado y carente de autonomía. Mediante la combinación de disposición genética y ausencia de afecto materno y/o desregulación, los pequeños reaccionarían con frecuencia y bastante intensidad a situaciones que les generan frustración, tal vez como modo de solicitar los cuidados y/o atenciones de una madre ausente por trastorno ansioso – deprimido (Conger, et al., 2010).

Prevatt (2003) y Carpio et al., (2011) argumentaron que las prácticas parentales influyen en el tipo de comportamiento que expresa un menor. Tal es que las prácticas

educativas negativas las cuales resultan ser más predictivas de la aparición de problemas de internalizantes y externalizantes que las prácticas positivas que actúan como factor de protección. A su vez, dichas prácticas negativas predicen en mayor proporción los problemas de tipo externalizante que los internalizantes.

Sincronía Asincronía

Cerezo y Wahler (2005) argumentan que la influencia directa en el comportamiento el niño es generalmente ejercida por las madres.

La maternidad equivale a una práctica en la que su afecto, disciplina, enseñanza, juego, trabajo, escucha, y visión son orquestadas en referencia a los diversos comportamientos de su hijo. Este "orquestación" es importante porque su disposición contingente de estos eventos en referencia al comportamiento del niño, es más importante que la distribución de estas conductas maternas a través del tiempo (Bretherton y Waters, 1985; Maccoby y Martin, 1983; Havstad y Westermann, 1982). Es por eso que la calidad de encuentros madre- hijo se instaure desde bien temprano y predice cómo va a ser la calidad de las relaciones futuras (Martin, 2005; Rodríguez, 2009).

Se determina la sincronía como entidad abstracta que refiriéndose el calendario de estas respuestas entre madre e hijo. Es por eso que, el grado de sincronía en la relación madre-hijo refleja el estilo de la madre en referencia a la crianza de los pequeños, en contraste con su práctica más específica. Las declaraciones de la madre de aprobación, para su hijo, o las respuestas de estas ante las demandas del menor tras un tiempo de espera y respeto, son ejemplos de buenas prácticas madre e hijo (Cerezo y Wahler, 2005).

Cuando la orquestación falla y la madre y el niño están "fuera de sincronía" uno con el otro, y ambos parecen estar más preocupados por otros asuntos, son propensos a participar en

las disputas sobre los roles de liderazgo en su desarrollo social e interacciones (Cerezo y Pons-Salvador, 1996; Dishion Patterson y Reid, 1992; Patterson, 2002; Wahler, 1990).

Fuera de tales patrones asíncronos, las dos partes pierden el respeto uno por el otro y el niño opta por pasar a un camino de socialización dirigido, en gran medida, por influencias familiares adicionales y propios de su temperamento (Lytton, 1990). Esta forma de interactuar es clásico en el desarrollo de graves derivaciones de los problemas de conducta del niño (Patterson, 2002).

Al estilo de una madre asincrónico, ella despliega reacciones y respuestas diversas, inconsistente e inadecuadas con respecto a la variedad de respuestas emitidas por el niño. Dentro de esta clase caótica de diádica desajustada, patrones coercitivos de intercambio madre-hijo puede materializarse y pueden llegar a convertirse en fundaciones sociales para la conducta antisocial del niño (Banco, Patterson y Vuchinich, 1992; Patterson, 1992).

De acuerdo con Barrig, Crockenberg y Leerkes, (2008) el comportamiento de la madre juega un papel clave en el desarrollo del comportamiento de la atención del niño y las trayectorias de externalización. Principalmente en lo que concierne a la desregulación afectiva, siendo actualmente considerado como uno de los elementos de mayor predicción en cuanto a la determinación de la influencia de factores ambientales en el comportamiento infantil.

Se finaliza este apartado afirmando que, la historia de la interacción recae fundamentalmente sobre la madre y que debido a ello la relación es asimétrica en los primeros años de infancia (Cerezo, 2003; Cerezo, Pons- Salvador y Trenado, 2009). Con el paso del tiempo y conforme el infante va creciendo, tal proceso puede desarrollarse de forma sincronizada o desincroniza. En el primero de los casos, llevan a prácticas positivas madre-hijo y en el segundo, a prácticas coercitivas que generan los llamados ciclos de coerción según Patterson (2002). Poco a poco, las expectativas de las madres en los dos grupos de

intercambios, tanto los que sincronizan como los que no, centran sus creencias en que los niños tienen que ser alentado a ser independientes y responsables de sus propias acciones. De acuerdo con estas madres, sus roles parentales son en gran parte orientados a dar a sus hijos la oportunidad de elegir primero su comportamiento y asegurar las consecuencias apropiadas para más tarde (Cerezo y Wahler; 2005) reflejo de influencia bidireccional (Hoghughy y Long, 2004; Gracia y Lila, 2005).

2.3.3.1. Algunas teorías explicativas de la relación.

De entre los estudios que exploran la naturaleza de las interacciones a través de análisis secuenciales y correlacionales de interacciones, tema de interés en nuestro estudio, han sido numerosos las investigaciones en contexto de hogar de niños mal adaptados y sus madres (Alvarenga y Cerezo, 2013, 2014; Batista, Ceballos, Correa, Padrón y Rodríguez, 2009; López y Vite, 2007). Los resultados de estos estudios muestran que: la probabilidad condicional de la respuesta indiscriminada materna fue provocada por la respuesta aversiva del chico de modo que constituiría un reforzamiento aversivo de la conducta aversiva del menor; la obediencia materna también ocurría según la secuencia esperada con la conducta aversiva del hijo; y finalmente, sólo la predictibilidad materna esperada correlacionó con todas las clases de conductas aversivas del hijo (Cerezo y D'Ocon, 1998).

Los hallazgos descritos han generado investigación que afirman que por un lado esos episodios normalmente llevan a un cambio de conductas verbales irritables tales como el incumplimiento, las quejas, instrucciones aversivas y burlas de los niños a sus madres principalmente en población clínica frente a los grupos control (Patterson, 1982); y por otro lado, los episodios coercitivos abordan una proporción relativamente pequeña de todas las interacciones madre- hijo (normalmente menos de 15%) y además duran menos de 15" (Reid, 1985; Hughey, Gordon y Wahler, 1981). Por último, aunque esas interacciones se alarguen en

el tiempo según Snyder (1977) rara vez tienden a incrementar la intensidad de la agresión por ambas partes lo que insta a investigar es sobre la relación operacional que mantiene estas conductas (hipótesis de obediencia materna).

Explicaciones al respecto han dictaminado que el comportamiento infantil aversivo es el reflejo de anteriores conductas maternas negligentes o de incumplimiento y la reactividad de estos menores ante situaciones que les generan frustración por limitaciones impuestas por los cuidadores (hipótesis de impredecibilidad). Esto puede llevar a los llamados ciclos coercitivos por aumentar las reacciones de algunos menores (Dishion, Patterson y Reid, 1992; Keenan, Shaw y Vondra, 1994; Bell, Cohn, Owens, Shaw, Vondra y Winslow, 1998). Son típicas en este punto las contribuciones al comportamiento disruptivo del menor las propuestas teóricas de modelo coercitivo defendidas por Patterson (1992, 2002). Patterson (1982), argumentó que las secuencias de conducta coercitiva infantil seguida de una cesión de la madre ante la misma incrementan la probabilidad de conductas similares en el futuro, tanto en el niño como en la madre, y propicia la escalada de intercambios aversivos. La madre no hace valer su instrucción sino que cede a la desobediencia infantil (Cerezo, Wahler y Williams, 1990).

2.3.3.2. Intervención en la Interacción.

Según se ha confirmado mediante diversos estudios longitudinales, los comportamientos inadecuados infantiles, tales como las conductas de agresión, las conductas disruptivas, las pobres habilidades sociales y los problemas de atención en niños de preescolar, pueden predecir el mal ajuste futuro, de ahí la necesidad de intervención (Craig, Gagnon, Tremblay, Vitaro y Zhou, 1995). Según Abikoff et al, (2007) algunos niños/as, ya en edad preescolar pueden llegar a ser diagnosticados de trastorno de conducta, tales como el

diagnóstico por TDAH, junto con el deterioro que esto implica. La necesidad de precisión y el diagnóstico precoz, en estos casos, permite un tratamiento apropiado y es el mejor potencial para garantizar trayectorias de desarrollo positivas.

La forma de intervención actual, desde la vertiente cognitiva conductual en el terreno de la Psicología, a tan temprana edad, se centra principalmente en el trabajo con los propios niños, así como cada vez más, con los padres y/o madres de estos menores bien por ser agentes directos del cuidado del menor (modelos para el comportamiento infantil), o bien por ser custodios y responsables de los seres sociales del mañana (Moreno, 2011).

Las contribuciones científicas que lo abalan vienen de parte de autores como:

Vila (1998) considera que la educación de padres es un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proporcionarles modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objetivo de promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos.

Dunst y Trivette (2005) dicen que la educación parental busca favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que los padres adquieran nuevos conocimientos y las habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos e hijas y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo.

Capote, Máiquez, Rodrigo y Vermaes (2000) plantean que la educación de padres debe promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en fomentar la competencia personal e interpersonal principalmente porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas. En el proceso educativo los padres reconstruyen la vivencia de la tarea de ser padres, ese sentido común que les conecta con su experiencia familiar pasada, reflexionando sobre sus concepciones y prácticas educativas con

el fin de poderlas modificar si fuera necesario. Se vislumbra además rasgos característicos desde este enfoque para el que la educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres y las madres. Asimismo, se asume que todos estos cambios van a permitir mejorar el desarrollo de sus hijos e implica atribuir a los padres un papel clave en la estimulación del desarrollo infantil.

Otras propuestas también incluyen a los profesores como receptores de tales intervenciones para la mejora del comportamiento infantil y la interacción. He aquí:

Autores como Reid, (1993) o Webster- Stratton, Reid, y Stoolmiller (2008) defienden que para que una intervención sea de una óptima eficacia, deberá implicar también a los educadores. Y es que la formación o educación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación de los hijos (Boutin y Durning, 1997).

Estudios en esta línea se realizaron en 1991 por parte de Gómez y colaboradores, cuando pretendían conocer cómo las características de crianza en el contexto familiar tenían representación directa en el comportamiento escolar.

Salaníc (2014) ante un problema de conducta en el aula, el punto de partida es la observación sistemática y minuciosa que incluya descripción de las conductas seleccionadas, antecedentes de las mismas y sus consecuencias, diagnóstico o evaluación de la conducta es el primer paso para la elaboración de un programa de cambio que cuente con agentes de primer y segundo orden tal como el menor en primer lugar y padres y profesores en segundo.

Algunas formas concretas de intervención, definidas en función de las calificaciones que le asigna la comunidad científica según Meneres y Moreno (2011) son:

- “Parent Management Training PMT” (Kazdin, 1985),
- “Defiant Children” (Barkley, 1987). Traducido al español en 1999

- “IncredibleYears: Dina Dinosaur Classroom Curriculum” (Reid y Webster-Stratton, 2003),
- “Parent Child Interaction Training PCIT” (Eyberg, 1995),
- “The Parents Plus Early Years Programme PPEY” (Fanning, Hampson y Sharry, 2003),
- “Preschool PATHS” (Cortes, Domitrovich, Greenberg y Kusche, 2004),
- “Aprender a Convivir” (Benítez, de Haro, Fernández, Justicia y Pichardo, 2008).

El trabajo con hijos y padres se tratan de intervenciones ante la aparición del problema, mediante guías, trabajos y documentos consensuados de evidencia científica avalada (American Academy of Pediatrics, 2010) y tratan de que los padres puedan representar su rol y aprendan a tomar decisiones flexibles teniendo en cuenta las circunstancias y características de sus hijos e hijas (Diguissepí, Gough, Mytton, Logan y Taylor, 2002; Oliva, 2003).

Finalizamos este apartado con La Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad señala entre sus objetivos que los estados miembros deben crear “las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la Parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que hayan de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de familias con hijos y a las necesidades de padres y madres”

SEGUNDA PARTE. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3. METODOLOGÍA

3.1 JUSTIFICACIÓN

Si alguien, por insulsa que parezca esta idea, imaginó alguna vez poder ver a través de los ojos de un niño, sentir y expresar comportamentalmente lo que tan minúsculo personaje lleva por dentro, podrá comprender la importancia y magnitud de la investigación que hoy aquí presentamos.

Los niños y niñas de nuestra sociedad están siempre muy cerca de nosotros; bien por parques, terrazas, colegios, jardines, pueblos y ciudades. Más sin embargo, alguien se ha preguntado alguna vez si ¿estamos seguros de conocerlos?

La tendencia general sería el decir pues que claro que los conocemos, pero sinceramente, seríamos capaces de responder con exactitud a preguntas tales como ¿por qué no paran de moverse en todo momento? o ¿por qué patalean cuando quieren y desean algo? y ¿por qué se aferran a sus padres cuando están asustados? ¿Por qué nos miran con esos profundos ojos sin ser capaces de alterarse en el intento de mantenernos la mirada? y ¿por qué cambian del llanto a la risa vertiginosamente? o ¿por qué corren, juegan, saltan y brincan de manera incansable resultando agotador para quienes además de supervisarlos les contemplan?

¿Sabemos y conocemos lo que nos están queriendo decir mediante ese lenguaje tan particular que les caracteriza?, o ¿por qué aceptamos sin reproche que lo que ellos hacen son cosas de niños y las dejarán de hacer en el momento que crezcan?...

Esta y muchas otras preguntas son las que han creado este trabajo, debidas seguramente a mi pasión incondicional por estos diminutos seres a través del trabajo que a diario realizo con ellos. Tras lo investigado y observado, que me atrevería a decir que nuestro

conocimiento más bien resultaría irrisorio en comparación con todo lo que en sí mismo cada niño y niña analizados concierne. No obstante, y como no pienso que este sea un tema de interés particular sino más bien social, existe hoy día cierto halo de inseguridad y desconcierto entre muchos padres y madres de menores a la hora de educar y saber hacer para con sus hijos, acontecimientos que en épocas pasadas parecía no suceder (Salaníc, 2014). Bien por la abundante información que medios de comunicación y profesionales de diferentes ámbitos nos atrevemos a difundir, haciendo que frases tan típicas como “En lugar de traer un pan debajo del brazo debió traer un libro de instrucciones” sean el día a día de padres y madres. Bien porque son cada vez más frecuentes y habituales las quejas por parte de docentes y orientadores educativos lamentándose de conflictos en las aulas por ciertos comportamientos infantiles que generan molestias entre los propios compañeros y que alteran el orden social necesario dentro de un aula (Sepúlveda, 2013).

Finalmente, existe un fenómeno social en aumento como es la presencia de hijos e hijas que maltratan a sus progenitores, todos y cada uno de estos, problemas sociales en aumento en las últimas décadas con grandes costes económicos y sociales añadidos. Estos problemas son cada día más frecuentes y según parece la prevalencia de trastornos de conducta ha ido en aumento en las últimas décadas, creando la necesidad de servicios que exceden de los recursos disponibles (Montiel- Nava, 2006). Junto a esto, asistimos desde hace años, a un creciente interés científico, paralelo a la preocupación educativa y social por los problemas y trastornos del comportamiento, reconocido como una de las quejas habituales en atención primaria y el principal motivo de derivación a los servicios de salud mental (Morrison, Pianta, y Rimm-Kauffman, 2003). La problemática generada por niños y adolescentes que presentan dificultades atencionales, problemas de inhibición motora y muestras de comportamientos disruptivos en clase, hostilidad, desafío a padres y profesores y violencia o agresividad, es ampliamente conocida (Moreno, 2011). Además, dicho

comportamiento inadecuado o disruptivo tendería a ser estable en el tiempo y a su vez constituiría un buen predictor de problemas de conducta en la adolescencia y la adultez (Atzaba et al., 2004).

Tras lo dicho si partimos de postulados ecológicos en los que el comportamiento humano se mide bajo la línea de un continuo y para el que las experiencias iniciales resultan ser fundamentales para periodos futuros de desarrollo, queda patente que el origen de determinados comportamientos perjudiciales, tanto para el propio individuo como para la sociedad en general, puedan llegar a generarse en edades muy tempranas del desarrollo siendo necesaria la intervención precoz. De ahí la “dimensión” de lo que pretendo ofrecerles: una cartografía originaria de cómo es el comportamiento a tan temprana edad para posibles intervenciones futuras. Es esta una contribución a la ciencia en general, sobre el comportamiento infantil, gracias a herramientas que trasladan en tiempo real, la corriente conductual a datos analizables, y sobre cada uno de los comportamientos infantiles percibidos a través de estrategias observacionales.

Concluyo diciendo que desde la más humilde de las posturas, espero principalmente, puedan disfrutar con mi trabajo, tal cual yo lo he hecho y lo estoy haciendo. Más quede este finalmente, a la altura que tales protagonistas infantiles se merecen.

3.2 OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el comportamiento infantil en el contexto del aula y en interacción parental en diferentes momentos evolutivos de la infancia temprana (2-3 años y 4-5 años), y determinar la posible relación entre ambos, si la hubiera.

Los objetivos específicos que de este objetivo general se derivan son los siguientes:

1. Análisis del comportamiento infantil en el aula en la primera infancia (2-3 años).
2. Análisis del comportamiento infantil en interacción materna en la primera infancia (2-3 años).
3. Análisis y evolución del comportamiento infantil en el aula transcurrido dos años (4-5 años).
4. Análisis y evolución del comportamiento infantil en interacción madre-hijo transcurrido dos años (4-5 años).
5. Estudiar la relación entre el comportamiento infantil en el aula y el comportamiento en interacción en los dos momentos analizados (2-3 años y 4-5 años), de la primera infancia.

En relación a estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis general

El comportamiento infantil en el aula, normalizado o alterado, es similar al comportamiento infantil en interacción debido a la relación entre la conducta infantil y la conducta materna.

Hipótesis específicas

Referidas al *objetivo específico* primero:

1. Los menores estudiados de entre dos y tres años muestran preferentemente comportamientos normalizados en el aula.
2. A la edad de entre dos y tres años, la conducta alterada se da en menor proporción en el aula que la conducta normalizada.
3. A los dos y tres años, hay menores para los que la prevalencia de conductas inadecuadas supera a las adecuadas.
4. La prevalencia de conducta alterada en el aula, a la edad de entre dos y tres años, es mayor en el caso de los niños que en el de las niñas.

Referidas al *objetivo específico* segundo:

5. El patrón de interacción madre-hijo entre los dos y tres años es de carácter positivo: Madre instruye- Niño/ niña responde- Madre refuerza, prevaleciendo la conducta interactiva normalizada o sincronizada entre ambos.
6. La prevalencia de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia conducta normalizada o sincronizada en interacción, a la edad de entre dos y tres años.

7. A los dos y tres años, la interacción madre-hijo o hija es frecuentemente normalizada o sincronizada.
8. La probabilidad de ocurrencia de conducta desviada en interacción a la edad de entre dos y tres años aumenta conforme se suceden los momentos de interacción madre- hijo o hija.
9. La presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos a la edad de entre dos y tres años.
10. La conducta desviada infantil en interacción se ve reforzada positiva y negativamente por la conducta materna a la edad de entre dos y tres años.
11. La conducta indiscriminada materna disminuye la probabilidad de conductas desviadas infantiles a la edad de entre dos y tres años.
12. La conducta desviada infantil en interacción, es más probable entre el género masculino que el femenino a la edad de entre dos y tres años.

Referidas al *objetivo específico* tercero:

13. Los menores estudiados transcurridos dos años desde la primera evaluación (cuatro y cinco años) muestran preferentemente comportamientos normalizados en el aula.
14. La conducta alterada se da en menor proporción en el aula que la conducta normalizada, a la edad de cuatro y cinco años.
15. La incidencia de conductas adecuadas en el aula, se mantendrá en la segunda evaluación (cuatro y cinco años).
16. La incidencia de conductas inadecuadas en el aula, se mantendrá en la segunda evaluación (cuatro y cinco años).

17. La frecuencia de conducta alterada en el aula, a la edad de entre cuatro y cinco años, es superior en el caso de los niños que en el de las niñas.

Referidas al *objetivo específico* cuarto:

18. El patrón de interacción madre-hijo entre los cuatro y cinco es de carácter positivo: Madre instruye- Niño/ niña responde- Madre refuerza, prevaleciendo la conducta interactiva normalizada o sincronizada entre ambos.

19. La prevalencia de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia conducta normalizada o sincronizada en interacción, a la edad de entre cuatro y cinco años.

20. La probabilidad de ocurrencia de conducta desviada en interacción a la edad de entre cuatro y cinco años aumenta conforme se suceden los momentos de interacción madre- hijo o hija estudiados.

21. A la edad de entre dos y tres años quienes poseían mayor frecuencia conductas normalizadas en interacción, continúan presentándolas a los 4-5 años.

22. A la edad de entre dos y tres años quienes poseían mayor frecuencia conductas desviadas en interacción, continúan presentándolas a los 4-5 años.

23. La presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos a la edad de entre cuatro y cinco años.

24. La conducta desviada infantil en interacción se ve reforzada positiva y negativamente por la conducta materna a la edad de entre cuatro y cinco años.

25. La conducta indiscriminada materna aumenta la probabilidad de conductas desviadas infantiles a la edad de entre cuatro y cinco años.

26. La conducta desviada infantil en interacción, es más probable entre el género masculino que el femenino a la edad de entre cuatro y cinco años.

Referidos al *objetivo específico* quinto:

27. El patrón de interacción positivo, madre-hijo o hija, influye para que los menores de entre dos y tres años presenten en el aula conductas adecuadas.

28. Existe correspondencia entre los patrones de interacción normalizados o sincronizados (menores de 2-3 años y sus madres) y los comportamientos adecuados en el aula.

29. Existe correspondencia entre los patrones de interacción desviados (menores de 2-3 años y sus madres) y los comportamientos inadecuados en el aula.

3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Se explica a continuación cómo ha sido el diseño ejecutado.

3.3.1. Estudio Transversal.

El diseño de tipo transversal ha consistido en el análisis observacional de un grupo de menores diferenciando entre aquellos que presentaban un comportamiento adecuado y aquellos que presentaban un comportamiento inadecuado o con conductas disruptivas.

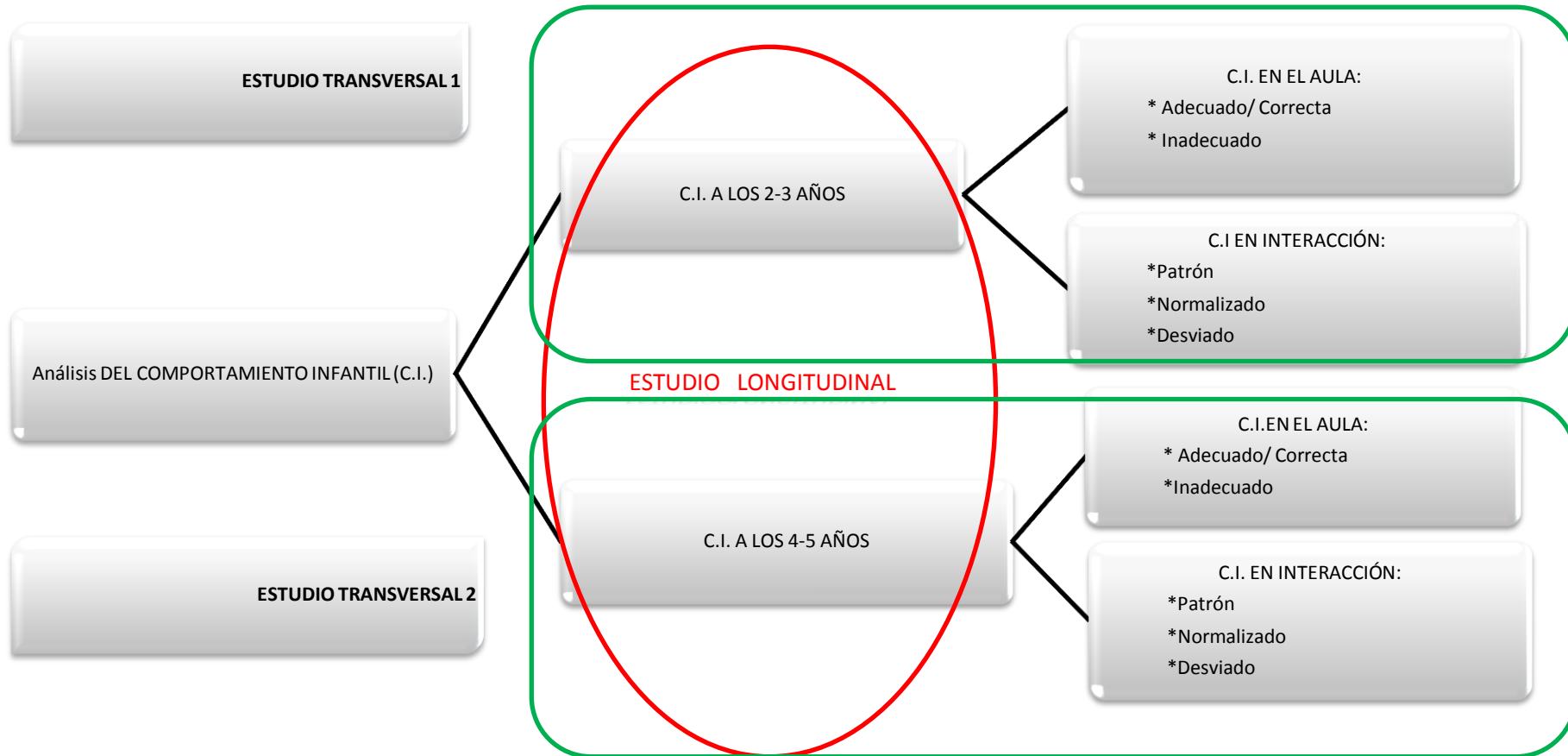
Las manifestaciones comportamentales de estos participantes se han registrado en dos contextos de análisis diferentes, el aula por un lado y la interacción por otro, y además, se ha diferenciado según género masculino o femenino de los infantes, pertenecen a diferentes generaciones (2009, 2010 y 2011).

3.3.2. Estudio Longitudinal.

El diseño longitudinal de esta investigación consiste en el análisis del comportamiento infantil en dos momentos diferentes del ciclo evolutivo y habiendo transcurrido dos años desde la primera evaluación. Esto es, un primer momento de evaluación se instaura a los dos y tres años de edad, y un segundo momento evaluativo a los cuatro y cinco.

A continuación se presenta un gráfico descriptivo del trabajo (Figura 2):

Figura 2. Esquema del diseño



3.3.3. Metodología Observacional.

Desde los inicios de este estudio, el interés prioritario ha consistido en captar el significado del comportamiento infantil como algo objetivo y medible. La técnica de análisis y recogida de datos sobre el comportamiento a tan temprana edad que puede garantizarnos una información real de tales comportamientos es la metodología Observacional (Anguera, 1983a; Morales, 2004).

La metodología observacional implica que se cumplan tres requisitos básicos: espontaneidad del comportamiento observado, continuidad temporal y utilización de un instrumento de registro ad hoc (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000). Este sistema de evaluación comportamental, tanto si es a nivel individual como interactivo, se ha comprobado factible y de gran utilidad (Cameron, Connor, y Morrison, 2005; Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2014; Good, Mulryan, y McCaslin, 2006; Pianta et al, 2007), a pesar de los sesgos que conlleva (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

Desde 1951 cuando con Barker aparecen los primeros estudios del niño en su ambiente natural, la metodología observacional experimenta un giro fundamental en la investigación clínica infantil donde prevalece la obtención de análisis secuenciales moleculares para el comportamiento infantil (Cerezo, Dunn, Keesler y Wahler, 1991).

En el procedimiento que explicitamos en el apartado 3.7 de este trabajo se manifiestan tales características metodológicas.

3.4. Participantes

Han participado 80 menores, 39 niños y 41 niñas, de entre dos y tres años de edad junto con sus respectivas madres y evaluados en dos momentos evolutivos diferentes (véase Tabla 4).

Los participantes estaban escolarizados en centros de educación infantil correspondientes a dos municipios de la provincia de Huelva. Han participado aquellos niños y niñas cuyos progenitores accedieron a colaborar tras ser informados.

Existieron además otros participantes indirectos tales como directores de centro (cuatro en total), maestros (siete maestras y un maestro), así como niños y niñas del mismo aula que aquellos sujetos objeto de estudio (aproximadamente 27).

Se ha producido una pérdida muestral similar a la registrada en estudios longitudinales. A continuación se detalla en la Tabla 4 la distribución de los participantes en las diferentes etapas de la investigación:

Tabla 4:

Evolución de la muestra a lo largo del estudio

<i>Contextos de evaluación</i>	<i>Momentos de evaluación</i>	
	<i>2-3 años</i>	<i>4-5 años</i>
<i>Aula</i>	80 menores	13 menores
<i>Interacción</i>	80 menores	32 menores

En este trabajo se han manejado los siguientes criterios:

Criterios de Inclusión

- A. Menores de entre 2 y 3 años.
- B. Niños escolarizados en escuelas infantiles públicas de colaboración voluntaria, con un número total de plazas menores de 50 miembros y aulas de 20 alumnos máximo.
- C. Menores residentes en la comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente onubenses.
- D. Ciudadanos de al menos dos localidades geográficas distintas dentro de la misma provincia aunque con características sociodemográficas similares y de menos de 5000 habitantes.
- E. Menores cuyos padres han otorgado el consentimiento para su participación tras ser informados del estudio.

Criterios de Exclusión

- A. Menores con edad inferior a dos años y superior a tres.
- B. Niños cuyos padres no consienten la participación de sus hijos en el estudio.
- C. Infantes con necesidades de atención temprana.
- D. Ciudadanos inmigrantes no hablantes del castellano.
- E. Hijos de madres inmigrantes no hablantes del castellano.
- F. Menores adoptivos.
- G. Niños y niñas huérfanos de madre en ambos momentos evolutivos.
- H. Hijos de madres con trastorno psicológico.
- I. Menores pertenecientes a familias monoparentales de progenitor varón.

3.5 Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos empleados y presentados en Anexos, han sido los siguientes:

3.5.1. *Classroom Observation Code (COC): A Modification of the Stony Brook* (Abikoff y Gittelman, 1985). (Anexo 1).

Código de observación creado en 1977 inspirado en el Stony Brook Code de Tonick, Friehling y Warhit (1973) cuyo objetivo era la evaluación de los problemas infantiles dentro del aula. Debido a su perfil técnico (fiabilidad entre jueces y validez discriminante) así como el hecho de poseer categorías relevantes para el trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad provocando que Abikoff y Gittelman lo adaptaran para la observación de niños con hiperactividad en el contexto del aula. Se trata por tanto, de un sistema codificado de observación usado para registrar conductas que aparecen durante la estructura didáctica de la enseñanza y/ o durante periodos de trabajo independientes bajo supervisión del profesor, en el momento, es decir, en directo. Las conductas que ocurren durante el juego libre y el momento del tentempié, no son registradas. Las categorías conductuales en las que clasifica el comportamiento observado son las siguientes:

- Ausencia de conducta o Conducta adecuada (AB),
- Conducta inadecuada, que se subdivide en:
 - Interferencia (I),
 - Fuera de la tarea (X),
 - No conformidad o Desobedecer (NC),
 - Movimientos motores menores o finos (MM),
 - Conducta motora gruesa que se subdivide en
 - Actividades motoras gruesas o Levantarse (GMs), y
 - Agilidad motora gruesa o Correr (GMv),

- Fuera de la silla (OC),
- Agresión física (A),
- Amenazas o Agresiones verbales que distingue entre
 - Agresión verbal a chico (AC), y
 - Agresión verbal al profesor (AT),
- Solicitar al profesor (S).

El sistema de registro queda codificado en una plantilla estándar (ver ANEXO 1). Cada hoja de codificación está dividida en bloques de cuatro minutos mediante momentos de observación de quince segundos. En el modelo original cada niño o niña es observado un total de 16 minutos alternando cuatro minutos de observación para cada chico.

Los propios autores aportan datos acerca de su fiabilidad y validez (Abikoff y Gittelman, 1976; Ávila y Polaino-Lorente, 1991). La fiabilidad entre jueces se obtuvo por medio de los coeficientes Kappa, oscilando entre 0.93 a 0.97, resultados que confirman un alto nivel de fiabilidad para cada una de las categorías observacionales. Además Abikoff y Gittelman (1976) correlacionaron datos observados en dos momentos diferentes (mañana y tarde) y los resultados obtenidos llevaron a concluir que este código era fiable en el tiempo. Finalmente la fiabilidad del muestreo observacional se confirmó a través de las correlaciones entre el número total de conductas registradas en un intervalo y en un periodo observacional completo (de las cuarenta y cinco correlaciones que obtuvieron, treinta y cinco excedieron del valor 0.85).

En estudios que han evaluado la validez este instrumento quedó demostrado ser buen discriminante entre los niños hiperactivos y los no hiperactivos. En primer lugar, porque las diferencias para todas las categorías del código fueron significativas entre el grupo de niños hiperactivos y los no hiperactivos (Abikoff, Gittelman y Klein, 1980). Además de los 120

niños en los que se empleó este código como instrumento diagnóstico se clasificó correctamente al 80% de la muestra y se incluyeron erróneamente solo al 9.8% (Abikoff et al., 1980). La validez concurrente fue confirmada por las correlaciones entre las cinco categorías más discriminativas de este código observacional y la escala abreviada para profesores de Conners (1973) (Índice de Hiperactividad), donde todas las correlaciones resultaron ser significativas excepto la correspondiente a la categoría “Actividad Motora Fina” (Horn et. al., 1986).

3.5.2 *Standardized Observation Codes (SOC III)* (Cerezo, 2000). (Anexo 2)

Instrumento elaborado por Wahler, House y Stambaugh, en 1976 que tras distintas revisiones ha llevado al Standardized Observation Codes III (Cerezo, Duna, Keesler y Whaler, 1986). En este estudio, en concreto, se ha empleado una versión adaptada, revisada y traducida al castellano por la unidad de Interacción Familiar de la Universidad de Valencia (Cerezo, 2000), similar a otras investigaciones (Cerezo, 1988; Cerezo y Wahler, 2005).

Se trata el SOC III de una herramienta de carácter observacional cuya creación original supuso el primer sistema de codificación ideado para la evaluación observacional directa de niños con problemas de conducta en su ambiente familiar. Se trata de un instrumento fiable para cuantificar la ocurrencia de problemas infantiles de los que informaban tanto padres como maestros. Los datos descriptivos que se obtuvieron con el SOC en su versión revisada durante casi una década, sentaron las bases sobre las que se diseñó el actual sistema SOC III, el cual permite un análisis más preciso de las relaciones estructurales que comprenden las interacciones familiares.

Inicialmente se trató de un sistema elaborado en contexto anglosajón, más concretamente en el Departamento de psicología de la Universidad de Tennessee (Cerezo,

1991), aunque también posee raíces españolas como lo demuestran los análisis transculturales (Cerezo y Wahler, 2005).

Los códigos del SOC-III se han definido en categorías mutuamente exclusivas, concebidas para proporcionar descripciones en "tiempo real" de las interacciones conductuales. De este modo, el sistema permite registrar datos de frecuencia, duración, secuencia y valencia de las interacciones familiares con un sujeto infantil dado. Las categorías conductuales en las que se clasifica el comportamiento de los sujetos que participan en la interacción son las siguientes:

- Conductas de interacción
 - Atención social y/o Aproximación infantil (A),
 - Instrucción infantil (I),
 - Obediencia infantil (C),
 - Desobediencia u Oposición infantil (O),
 - Atención social y/o Aproximación materna (MA),
 - Instrucción materna (MI),
 - Obediencia materna (MC),
 - Desobediencia u Oposición materna (MO),

- Conductas de no interacción
 - Nada (N),
 - Quejas o Llantos (Cm),
 - Transgresión de la norma (RV),
 - Trabajo (W),
 - Juego (P) y
 - Madre no responde (MNR).

Desde una descripción general de este sistema de registro los datos observados pueden codificarse bien de manera natural, como es el caso del estudio que aquí presentamos, o bien mediante programa específico. Para el registro manual se precisa de una grabadora de voz donde se anuncian intervalos consecutivos de quince segundos grabados previamente en el magnetofón de treinta a sesenta minutos. Las hojas de registro para la codificación manual están divididas en líneas que representan intervalos de quince segundos cada una por lo que en cada apartado aparecen un número total de veinte intervalos para registrar el comportamiento emitido. Impreso en la parte superior de la hoja están los códigos categoriales a registrar, a modo de recordatorio y una vez los datos quedan registrados pueden leerse como un texto cifrado. La corriente de conducta producida es susceptible de este modo al análisis estadístico (Anexo 2).

Respecto a la fiabilidad (Cerezo, 1988) el SOC III ha demostrado niveles muy aceptables, esto es: la fiabilidad intervalo a intervalo, ha sido calculada a través de 86 coeficientes kappa, atendiendo a agrupaciones según distintos criterios. Los valores obtenidos han ido desde .55 hasta .99 ($M=.71$, $SD=.05$), destacando que el 94.18% de todos los valores se encuentran por encima de .60. Los resultados muestran mayor interés si se considera que proceden de ámbitos culturales diferentes (EE.UU., España). En cuanto a la fiabilidad por sesión, calculada mediante el coeficiente de correlación intraclase, se han calculado un total de 51 coeficientes cuyos valores oscilan entre .80 y .99 ($M= 0.094$, $sd= 0.0008$), todos ellos en un rango alto y homogéneo. Los análisis ANOVA se han aplicado a las agrupaciones de códigos de conducta prosocial y desviada del menor y los resultados muestran estabilidad de la medida de sesión a sesión para cada sujeto (test- retest). Por otro lado, el factor observador no explica porcentajes significativos de varianza quedando de manifiesto la concordancia de acuerdo intraobservador.

Por último según Cerezo (1991) el SOC III ha demostrado que los datos proporcionados tienen validez criterial. Este instrumento ha presentado, según criterio externo, una notable capacidad para discriminar entre un grupo clínico de menores, con problemas de conducta, y otro grupo no clínico (en las categorías de conducta prosocial y desviada).

3.5.3 *Cuestionario de Screening*. Elaborado para esta investigación se basa en el Cuestionario de Información Familiar sobre el TDAH (Moreno y Servera, en prensa). Permite recoger información sobre las características familiares de cada sujeto evaluado (Anexo 3). Las categorías conductuales que contempla son las siguientes: edad, género, edad de los progenitores, nivel educativo de los padres, estado civil, número de hermanos, posición entre hermanos y trastorno psicológico de la madre.

3.5.4 *Consentimiento informado*. Documento de petición de permiso incluido para poder grabar a los menores y en el que se aseguraba el anonimato y confidencialidad de los participantes del estudio (Anexo 4).

Además, en la investigación se ha empleado materiales y dispositivos electrónicos, sin los cuales la recogida de datos se hubiera visto dificultada y/ o sesgada. Estos son:

1. Cámara de video Panasonic modelo número: SDR-H60 y trípode. Su uso nos ha permitido grabar tanto las interacciones madre- hijo/ hija así como el comportamiento de los menores en el aula, sin la presencia de interferencias.
2. Grabadora Philips Digital: Voice Tracer. Su empleo ha sido diferente a lo largo del estudio. En un principio se usó para grabar las interacciones de madre- hijos, sin embargo se reveló que existía un efecto de deseabilidad ante los sujetos por la presencia directa del observador. Se consideró la conveniencia de que el observador estuviera fuera de la escena de actuación y grabar en video el proceso. Sin embargo la grabadora se continuó empleando para

reproducir cada momento temporal en el que los datos son codificados, en intervalos de quince segundos.

3.6. Descripción y sistematización de variables estudiadas

Se han adaptado tres sistemas de categorías para la evaluación de los comportamientos y conductas a analizar, según los instrumentos usados. Esto coincide con las variables objeto de estudio que continuación se presentan y que posteriormente se describen:

3.6.1. Variables del Comportamiento Infantil en el aula:

Para la categorización de las conductas de los menores en las aulas, se ha empleado el sistema de clasificación del “*Classroom Observation Code: A Modification of the Stony Brook*” (Abikoff y Gittelman, 1985). Las variables estudiadas y las abreviaturas⁴ asignadas corresponden con las categorías conductuales que determina el instrumento. Las variables son las siguientes:

I. INTERFERENCIA. (I)

Detección de alguna conducta verbal o psicológica, o de ruidos que disturbren a los otros compañeros. También es la interrupción de un compañero o compañera durante una lección o al tener que estar en silencio durante el trabajo periódico. En definitiva, es la producción de sonidos y/o conductas molestas e irritantes de tipo no verbal. Para su codificación basta con la mera aparición de forma discreta.

⁴ La asignación de abreviaturas a las variables de codificación comportamental ayudan al registro posterior mediante los instrumentos explicitados.

II. FUERA DE LA TAREA (X)

Tras el inicio de una conducta tarea relevante de forma apropiada, el menor atendiendo a la estimulación de otras tareas no asignadas. También sería, manipular y/o entretenerse con objetos, personas y/o partes del cuerpo, excluyendo totalmente la tarea durante un intervalo completo, siguiendo el intervalo en el que la conducta había empezado. También son, conductas en las que se le ha dado permiso al niño para levantarse del asiento temporalmente, debiendo permanecer sentado durante los 5 intervalos siguientes. Para su codificación precisa de estar presente durante todo el intervalo de registro.

III. NO CONFORMIDAD/ DESOBEDIENCIA. (NC)

Fracaso del menor para seguir las instrucciones dadas por el profesor o profesora. Se produce un fallo, o un error en el inicio apropiado de una conducta como respuesta a una orden o un requisito del profesor o profesora (es decir: no emisión de la respuesta apropiada a la petición del profesor, durante un intervalo de tiempo completo). Para su codificación precisa de estar presente durante todo el intervalo de registro.

IV. MOVIMIENTOS MOTORES MENORES/ FINOS. (MM)

Detección de conductas en el menor que indican impaciencia (inquietud) y movimiento frecuente. Son los movimientos de los muslos y movimientos de balanceo del chico o la chica cuando está en su asiento y/o mueve los muslos mientras está en una posición no erecta un intervalo, fuera de su asiento. Para su codificación basta con la mera aparición de forma discreta.

V. ACTITUDES MOTORAS GRUESAS/ LEVANTARSE (GMs)

Actitudes motoras que resultan cuando el niño o la niña se levanta o deja su asiento y se coloca de pie sobre una o ambas piernas (en el suelo, silla o escritorio), en una posición

erguida o semierguida, tal que el cuerpo del menor está de cintura hacia arriba con una inclinación de ángulo de 135° con el suelo. Para su codificación precisa de estar presente durante todo el intervalo de registro.

VI. AGILIDAD MOTORA GRUESA/ CORRER O SALTAR (GMv)

Iniciar o enfrascarse en alguna actividad motora gruesa vigorosa o agitada (como saltar fuera del asiento, correr desde el asiento o en la clase, arrastrarse por el suelo, voltear, hacer piruetas o acrobacias, oscilar entre dos asientos o pupitres), sin llegar a sentarse en su asiento. También, cuando el niño o la niña deja su asiento repentinamente y/o de manera impulsiva. Para su codificación precisa de estar presente durante todo el intervalo de registro.

VI. CONDUCTA FUERA DE LA SILLA. (OC)

Permanecer fuera de su silla y no en el sitio que le corresponde cuando está sentado durante un intervalo completo tras la primera vez que se levantan y abandonan su sitio. Para su codificación precisa de estar presente durante todo el intervalo de registro.

VII. AGRESIÓN FÍSICA. (A)

Cuantificación de la agresión física directa a otra persona, o bien la destrucción por parte del menor de la propiedad del otro. Esta conducta es codificada sin tener en cuenta la exactitud (fidelidad y precisión) de las intenciones de la agresión. Se recogen aquí tres posibilidades de acción. La primera es la realización de un movimiento enérgico o fuerte, dirigido a una persona, en cualquier dirección o por el uso de objetos materiales como extensión de su mano. Ejemplos: patear o golpear a otra persona, tirar objetos a otra persona, pellizcar, cortar, obstruir a alguien con armas o con el cuerpo, etc. La segunda contempla la destrucción de los materiales de los otros o posesión del material escolar. Por ejemplo: trabajar muy deprisa o arrugar y estrujar otros trabajos, romper lápices o bolígrafos de otros,

hacer un mal uso de los libros de otros, pintar los pupitres o en un libro de texto del colegio. Por último, la tercera se refiere a la toma por parte del menor de materiales de forma repentina. Por ejemplo: el chico o la chica coge un libro de otro o bien coge un libro propio desde la mano de otro niño o niña. Para su codificación basta con la mera aparición de forma discreta.

VIII. AGRESION VERBAL A CHICO (AC)

Mostrar u observar verbalizaciones o gestos y demostraciones físicas del chico o la chica que resultan ofensivos o amenazantes. Las posibilidades de acción que se recogen incluyen el uso de un lenguaje abusivo o la realización de muecas a los otros niños y niñas. Ejemplos de esta son: maldecir o decir una palabrota a otros, sacar la lengua o realizar un gesto amenazante, hacer bromas a los otros, criticarlos e imitarlos.

IX. . AGRESION VERBAL AL PROFESOR (AT)

Mostrar u observar verbalizaciones o gestos y demostraciones físicas al profesor que resultan ofensivo o amenazantes. Las posibilidades de acción que se recogen incluyen el uso de un lenguaje abusivo o la realización de muecas al profesor/a. Ejemplos para este tipo de conductas en las que ante las instrucciones y mandatos del profesor/a, el niño o la niña directamente se expresa diciendo: “No, yo no, yo no voy a hacer eso”. Para su codificación basta con la mera aparición de forma discreta

X. SOLICITAR AL PROFESOR. (S)

Emisión de conductas por parte del menor que van dirigidas a obtener la atención del profesor. Por ejemplo: dejar el asiento e ir hacia donde está el profesor, elevar la mano, gritar o llamar a gritos al profesor, etc. Para su codificación basta con la mera aparición de forma discreta

XI. AUSENCIA DE CONDUCTA/ CONDUCTA ADECUADA. (AB)

Ausencia de conducta inapropiada en el menor durante todo un intervalo de registro. Esta categoría es codificada por defecto cuando no aparece ninguna de las anteriores conductas descritas. Para su codificación precisa de la ausencia de conductas inadecuadas durante todo el intervalo de registro.

Todas las variables tipificadas anteriormente corresponden a conductas o comportamientos inadecuadas, salvo la última que corresponde al comportamiento adecuado.

3.6.2 Variables del Comportamiento Infantil en interacción.

Las conductas referidas en este apartado a su vez se agrupan en conductas interaccionales y conductas no interaccionales (Cerezo, 2000). Asimismo se indican los patrones conductuales que se han estudiado, y que se configuran a partir de la combinación de las conductas que se observan en interacción:

3.6.2.1 Variables de Interacción.

Se trata de clases de conducta que implica a dos individuos para su codificación. Las conductas descritas a continuación llevan implícita una valencia, o carga emocional bien positiva (+), negativa (-) o neutra (°). De esta última, a veces se obvia el signo por considerarse sin carga emocional implícita (Cerezo, Duna, Keesler y Whaler, 1986). La conceptualización y asignación simbólica de abreviaturas⁵ a las variables es la establecida en el “*Standardized Observation Codes, III*” (Cerezo, 2000). He aquí la categorización:

I. ATENCIÓN SOCIAL Y/O APROXIMACIÓN (A)

⁵ La asignación de abreviaturas a las variables de codificación comportamental ayudan al registro posterior mediante los instrumentos explicitados.

Cualquier conducta que implique contacto físico o verbal del niño hacia otra persona, en este caso la madre. Incluye conversaciones, juego social, respuestas del niño a preguntas que se le hace y que no pueden codificarse como órdenes, preguntas para aclarar un mensaje y conductas de afecto. Las valencias o carga emotiva asociada a la conducta de Aproximación se detallan a continuación junto con algunos ejemplos ilustrativos.

1. APROXIMACIÓN AVERSIVA (A-): Incluye burlas, empujones, insultos, etc.
2. APROXIMACIÓN POSITIVA (A+): Sonrisas, risas, palabras de elogio o agradecimiento, contacto físico afectivo, caricias, etc.
3. APROXIMACIÓN NEUTRA (A°): Intercambio de saludos, información...siempre y cuando esté exenta de las características señaladas anteriormente para la tipología aversiva y positiva.

Esta misma conducta podría cambiar de sentido, y sería conductas de aproximación de la madre hacia el niño con el mismo significado que la conducta anterior. Se codificaría como (MA).

II. INSTRUCCIÓN (I).

Se trata de órdenes directas o indirectas del niño a su madre. Las valencias de este tipo de conductas se detallan a continuación junto con algunos ejemplos ilustrativos.

1. INSTRUCCIÓN AVERSIVA (I-): órdenes expresadas de un modo exigente y suelen ir acompañadas de gritos, atención negativas o adjetivos derogativos para la persona receptora de tales órdenes.

2. INSTRUCCIÓN POSITIVA (I+): la orden se da con cortesía. El sujeto que da la orden puede explicar que no puede hacer lo que pide por sí mismo o puede acompañar su instrucción de un gesto cariñoso.

3. INSTRUCCIÓN NEUTRA (I°): ni la voz ni la conducta del que da la orden denota un contenido emocional aparente.

Esta misma conducta podría cambiar de sentido, y sería conductas de instrucción de la madre hacia el niño con el mismo significado que la conducta anterior. Se codificaría como (MI).

III. OBEDIENCIA (C).

El niño hace o dice lo que se le pide. Le precede siempre una instrucción por parte del interactor –la madre-, salvo en los casos de obediencia demorada, en las cuales el niño o la niña, tras no obedecer inicialmente a la orden realizada y sin llegar a haber transcurrido menos de tres segundos, obedece a la orden inicial. Las valencias de este tipo de conductas se detallan a continuación junto con algunos ejemplos ilustrativos.

1. OBEDIENCIA AVERSIVA (C-): Se acompaña de quejas verbales o gestuales o también cuando el sujeto es físicamente guiado cuando se requiere de él.

2. OBEDIENCIA POSITIVA (C+): El sujeto expresa su gusto o satisfacción por la tarea encomendada.

3. OBEDIENCIA NEUTRA (C°): se cumple lo requerido, no hay quejas pero tampoco hay complacencias. El sujeto realiza la orden de un modo indiferente.

Esta misma conducta podría cambiar de sentido, y sería conductas de obediencia de la madre hacia el niño con el mismo significado que la conducta anterior. Se codificaría como (MI)

IV. OPOSICIÓN/ DESOBEDIENCIA (O).

El menor no realiza la orden encomendada. Incluye tanto oposición no verbal como verbal. Las valencias de este tipo de conductas se detallan a continuación junto con algunos ejemplos ilustrativos.

1. DESOBEDIENCIA AVERSIVA (O-): conducta de no cumplimiento de lo que se solicita al sujeto acompañada además de insultos, gritos, frases asertivas, etc.

2. DESOBEDIENCIA POSITIVA (O+): casos de no obediencia en los que el sujeto da alguna justificación a su conducta; puede aducir que está cansado o fatigado, que está ocupado y lo hará más tarde, o explicar que la acción requerida es redundante o no puede realizarse.

3. DESOBEDIENCIA NEUTRA (O°): El sujeto receptor de la instrucción simplemente ignora la orden recibida. La respuesta del sujeto revela poco o ningún contenido afectivo.

Esta misma conducta podría cambiar de sentido, y sería conductas de no obediencia de la madre hacia el niño con el mismo significado que la conducta anterior. Se codificaría como (MO).

3.6.2.2. Variables de no interacción.

Suponen todos y cada uno de los registros observables del comportamiento infantil cuando cesa el comportamiento interactivo madre e hijo/a. El observador se centra únicamente en el comportamiento infantil hasta el momento en el que se inicie cualquier tipo

de comportamiento interactivo madre e hijo, tanto si es guiado por parte del menor como si no.

He aquí las conductas infantiles de no interacción junto con las abreviaturas asignadas por el instrumento considerado:

- I. NADA (N): el menor manifiesta una falta de actividad no interactuando ni con personas ni objetos.
- II. QUEJAS, LLANTOS (Cm): el menor reproduce protestas vocales ininteligibles, lloros, murmuraciones, gemidos o manifestación de rabietas.
- III. TRANSGRESION DE LA NORMA (RV): Cualquier comportamiento del menor que suponga no respetar normas mínimas y necesarias para la convivencia.
- IV. TRABAJO (W): El menor está ocupado en actividades académicas, sin utilidad para los adultos que le rodean ni para la convivencia familiar.
- V. JUEGO (P): Comportamientos del menor de interacción espontánea con juguetes o con entretenimientos.
- VI. MADRE NO RESPONDE (MNR): la madre no realiza una conducta de interacción tras la conducta interactiva del menor.

3.6.2.3 Patrones Conductuales.

Se considera patrón conductual a la serie de conductas cuya persistencia se repite en el tiempo (Salaníc, 2014) y llegan a ser relevantes porque transforman corrientes de conductas en datos observables analizables (Cerezo et al., 1991)

Los patrones referenciados en este estudio se detallan a continuación y se indica la codificación correspondiente a cada patrón según las conductas incluidas en el “*Standardized Observation Codes, III*”, (Cerezo, 2000) (véase GLOSARIO).

I. CONDUCTA DESVIDA INFANTIL: variable que engloba todos los comportamientos del menor que, de acuerdo al sistema de codificación, pueden ser calificados como negativos o aversivos. Incluye tanto conductas interaccionales como no interaccionales. Son: aproximación negativa, instrucción negativa, oposición neutra, oposición negativa, quejas y/o llantos y transgresión de las normas. Agrupación: (A, Cm, RV, I- O, O-), (Cerezo y D'Ocon, 1998).

II. OBEDIENCIA MATERNA: secuencia específica de tres códigos consecutivos que refleja el fracaso de la madre para mantener las instrucciones que da a su hijo cuando éste no consiente en obedecer. Y es: Instrucción materna, tanto positiva, negativa como neutra; oposición infantil, considerando las valencias neutras y negativas; y aproximación social materna, que puede tener valencia neutra o bien positiva. La secuencia sería secuencia categorial MI (+, -, °) O (°, -) MA (°, +)

III. RESPUESTA INDISCRIMINADA MATERNA: patrón de cuatro códigos que refleja las conductas de aproximación social maternas caracterizadas por su inconsistencia o no contingencia con las conductas infantiles. Este patrón incluye los siguientes:

III a). A iguales respuestas del menor la madre responde de manera diferente: A (+) MA (+, °) A (+) MA (-)

III b). A iguales respuestas del menor negativas la madre responde de manera diferente: A (-) MA (-, °) A (-) MA (-, °)

III c). A diferentes respuestas del menor la madre responde de manera similar: A (-) MA (-) A (-) MA (+).

IV. Patrón de interacción positivo: tanto la madre como el hijo responde de forma sincrónica y positiva. MI (+) C (+) MA (+).

V. Otros patrones formados por agrupación de conductas se muestran en la Tabla 5, siguiente:

Tabla 5:

Codificación simbólica de patrones a la edad de entre dos y tres años en la interacción.

<i>Codificación simbólica*</i>	<i>Concepto</i>
MI2C2MA2	Patrón positivo. Formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva de: <i>Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde positivamente a su madre (C2= C y C+) - Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por la madre.
QZMA2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)- Hijo responde negativamente a su madre (Z= A-, I-, O- y C-) - Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> .
MI2ZMA2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde negativamente a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)- Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> .
I2MC2A2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño instruye positivamente a su madre (I2= I e I+) - Madre le responde positivamente a su hijo (MC2= C y C+) - Niño se aproxima positivamente a su madre (A2= A y A+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por el menor.
QZQ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)- Hijo no responde a su madre (Z= A-, I-, O- y C-) - Madre no responde a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por la madre.
ZQZ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño interacciona negativamente con su madre (Z= A-, I-, O- y C-) - Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC) - Niño no presta atención a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por el menor.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Cerezo, 2000).

3.6.3. Otras variables de estudio

- I. Edad
- II. Género
- III. Edad de los progenitores
- IV. Nivel educativo de los padres
- V. Estado civil de los progenitores
- VI. Número de hermanos
- VII. Posición entre los hermanos
- VIII. Trastorno psicológico de la madre.

Insertamos a continuación la Tabla 6, a modo de resumen de las variables objeto de estudio y las abreviaturas asignadas por los instrumentos elegidos (Abikoff y Gittelman, 1985) y (Cerezo, et al., 1986; 2000), que creemos puede aclarar la información dada. He aquí:

Tabla 6:

Resumen de variables de estudio

<i>Variables del Comportamiento en el aula</i>	<i>Variables del Comportamiento en interacción</i>			<i>Otras variables de estudio</i>
	<i>Interaccionales</i>	<i>No Interaccionales</i>	<i>Patrones conductual</i>	
Interferencia (I)	Aproximación infantil (A)	Nada (N)	Conducta desviada infantil	Edad
Fuera de la Tarea (X)	Instrucción infantil (I)	Llanto (Cm)	Obediencia materna (MIOC)	Género
Desobediencia (NC)	Obediencia infantil (C)	Transgresión de la norma (RV)	Respuesta indiscriminada materna (AMAAMA)	Edad de los progenitores
Movimientos Motores (MM)	Desobediencia infantil (O)	Trabajo (W)	Patrón positivo (MI2C2MA2)	Nivel educativo de los padres
Levantarse (Gms)	Aproximación materna (MA)	Juego (P)	Madre no presta atención a su hijo- Hijo responde negativamente a su madre - Madre se aproxima positivamente a su hijo. (MI2ZMA2)	Número de hermanos
Correr o saltar (Gmv)	Instrucción materna (MI)	Madre no responde (MNR)	Madre instruye positivamente a su hijo - Hijo responde negativamente a su madre- Madre se aproxima positivamente a su hijo (QZMA2)	Posición entre hermanos
Fuera de la silla (OC)	Obediencia materna (MC)		Patrón sincronizado iniciado por el niño (I2MC2A2)	Trastorno psicológico de la madre
Agresión física (A)	Desobediencia materna (MO)		Patrón desincronizado iniciado por el niño (ZQZ)	
Agresión verbal a chico (AC)			Patrón desincronizado iniciado la mare (QZQ)	
Agresión verbal al profesor (AT)				

Solicitar (S)		
Conducta adecuada AB)		

* La clasificación simbólica usada para las variables corresponde con la asignada según los instrumentos elegidos: *Classroom observation Code* (Abikoff y Gittelman, 1985), *Standardized Observation Code* (Cerezo, 2000).

3.7. PROCEDIMIENTO

En la tabla 7 siguiente se describe el procedimiento adaptado en esta investigación

1. FASE INICIAL: ESTUDIO PILOTO
<ul style="list-style-type: none"> • ESTUDIO DE UN ÚNICO SUJETO • UNICO INSTRUMENTO : GRABADORA DE VOZ • OBSERVADORA PRESENTE EN EL AULA DE OBSERVACIÓN.
PRIMERA FASE: RECOGIDA DE DATOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO INFANTIL A LOS DOS Y TRES AÑOS.
2. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO Y PETICIÓN DE COLABORACIÓN A LOS DIRECTORES DE ESCUELAS INFANTILES.
3. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO Y PETICIÓN DE COLABORACIÓN A LAS MAESTRAS.
4. PETICIÓN DE PERMISO A LOS PADRES Y MADRES DE LOS MENORES DE ENTRE 2-3 AÑOS USUARIOS DE ESCUELAS INFANTILES.
<ul style="list-style-type: none"> • CHARLA GRUPAL INFORMATIVA • DOCUMENTO INDIVIDUAL DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
5. EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL EN EL AULA A LOS 2-3 AÑOS DE EDAD. n=80 menores y 4 maestras
<ul style="list-style-type: none"> • GRABACIONES DE 30 MINUTOS EN DÍAS ALTERNOS DURANTE 5 DIAS CON UN TOTAL DE 2.5 HORAS DE GRABACIÓN DE CADA SUJETO. 200 horas • TRASCRIPTIÓN DE DATOS AL <i>CLASSROOM OBSERVATION CODE</i> (Abikoft y Gittelman, 1985). Hoja de registro de 4 minutos con intervalos de 15 segundos ininterrumpidos para cada sujeto. • ANÁLISIS DE DATOS (SPSS)
6. EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL EN INTERACCIÓN A LOS 2-3 AÑOS DE EDAD. n=80 menores y 80 madres
<ul style="list-style-type: none"> • AULA DE INTERACCIÓN CONCEDIDA POR CADA CENTRO DE PERTENENCIA • INSTRUCCIONES DE LA OBSERVADORA A LOS SUJETOS. Tiempo aproximado 5 minutos • COLOCACIÓN DE LA OBSERVADORA EN SALA CONTIGUA A LA DE OBSERVACIÓN • GRABACIÓN DE LA INTERACCIÓN DURANTE 30 MINUTOS. 40 horas • TRASCRIPTIÓN DE DATOS AL <i>STANDARDIZED OBSERVATION CODE III</i> (Cerezo, 2000). • REGISTRO DE DATOS EN GENERALIZED SEQUENTIAL 5.1 (GSEQ).
7. CUESTIONARIO DE SCREENING
<ul style="list-style-type: none"> • TRANSCURRIDOS DOS AÑOS DESDE LA PRIMERA EVALUACIÓN.
SEGUNDA FASE: RECOGIDA DE DATOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO INFANTIL A LOS CUATRO Y CINCO AÑOS.
8. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y PETICION DE COLABORACION A LOS DIRECTORES DE LOS COLEGIOS. 2 miembros
9. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A LAS MAESTRAS Y PETICIÓN DE COLABORACIÓN. 8 miembros
10. PETICIÓN DE PERMISO A LOS PADRES Y MADRES DE LOS MENORES A LOS 4-5 AÑOS DE EDAD
<ul style="list-style-type: none"> • REUNIÓN GRUPAL • CONSENTIMIENTO INFORMADO INDIVIDUAL. • PADRES Y MADRES SOLICITAN INFORMACIÓN DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS
11. EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL EN EL AULA A LOS 4-5 AÑOS DE EDAD. n=13 menores
<ul style="list-style-type: none"> • SESIONES DE 30 MINUTOS EN DÍAS ALTERNOS DURANTE 5 DIAS CON UN TOTAL DE 2.5 HORAS DE GRABACIÓN DE CADA SUJETO. 200 horas • TRASCRIPTIÓN DE DATOS AL <i>CLASSROOM OBSERVATION CODE</i> (Abikoft y Gittelman, 1985). Hoja de registro de 4 minutos con intervalos de 15 segundos ininterrumpidos para cada sujeto. • ANÁLISIS DE DATOS (SPSS)
12. EVALUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN INTERACCIÓN A LOS 4-5 AÑOS DE EDAD. n=32 menores
<ul style="list-style-type: none"> • AULA DE INTERACCIÓN CONCEDIDA POR CADA CENTRO DE PERTENENCIA • INSTRUCCIONES DE LA OBSERVADORA A LOS SUJETOS. Tiempo aproximado 5 minutos • COLOCACIÓN DE LA OBSERVADORA EN SALA CONTIGUA A LA DE OBSERVACIÓN • GRABACIÓN DE LA INTERACCIÓN DURANTE 30 MINUTOS. 40 horas • TRASCRIPTIÓN DE DATOS AL <i>STANDARDIZED OBSERVATION CODE III</i> (Cerezo, 2000). • REGISTRO DE DATOS EN GENERALIZED SEQUENTIAL 5.1 (GSEQ).

El procedimiento de esta investigación va parejo tanto con los diferentes momentos evolutivos contemplados en el estudio de los menores, así como con los diversos objetivos principales que se deseaban alcanzar, de ahí que se relate de forma exhaustiva y pormenorizada cada proceso por separado.

No obstante, antes de continuar, conviene aclarar que debido a la complejidad del estudio, el manejo de los instrumentos utilizados así como la variedad de conductas a clasificar junto con la diferenciación de los tres sistemas de clasificación conductual que se utilizaron (Tabla 6), se consideró la necesidad de llevar a cabo un estudio piloto.

3.6.3. Fase inicial: Estudio piloto

El propósito de tal estudio fue principalmente el entrenamiento de la observadora para adquirir la formación requerida y a continuación llevar a cabo el estudio propiamente dicho, sin errores.

Los participantes de este primer ensayo fueron uno de los menores de entre dos y tres años de edad de la Escuela Infantil “La Uvita” de Villalba del Alcor (Huelva), y su madre. Para ello, en lo que respecta al primero de los objetivos, y con el fin, de adquirir formación y entrenamiento en el manejo del *Classroom Observation Code* (Abikoff y Gittelman, 1985) el menor fue observado en el contexto de clase, con la observadora presente durante los treinta minutos que duraba el registro y acompañado de la grabadora de voz.

Para el segundo de los objetivos, esto es, la prueba piloto para la observación diádica madre- hijo, a diferencia de con resto de menores, ésta se realizó en casa de los participantes y con materiales, que a pesar de ser distintos, generaban las mismas tareas: puzle, cuento infantil y dibujo con colores para colorear. En este primer ensayo se procedió a grabar la

interacción madre- hijo únicamente con la grabadora de voz. Las instrucciones dadas a ambos sujetos fueron las siguientes:

“Tenéis en la mesa una serie de tareas que deberéis realizar: una caja con puzles para formar, un cuento para leer (tanto el niño, como la madre) y por último, una ficha para colorear con colores. Podéis empezar cuando queráis, imaginad que estáis solos. Disponéis aproximadamente media hora para hacer las tareas, si necesitáis ayuda decídmelo (observadora)”.

Tras la información extraída a partir de tal procedimiento se vislumbró la necesidad de incorporar como material imprescindible el uso de una cámara de video que filmara el comportamiento de los menores tanto en el aula como en interacción, sin llegar a sustituir la grabadora de voz. El hecho de que las conductas objetos de estudio se sucedieran a gran velocidad, unido a la falta de experiencia en el manejo del instrumento “*Classroom Observation Code*” (Abikoff y Gittelman, 1985), junto con la imposibilidad de estar presente en todas las aulas de los menores a observar y unido, todo ello, a las limitaciones de tiempo, sugirieron la necesidad de realizar observaciones naturales, sin intervención de la observadora, en el contexto de análisis. Las grabaciones en cámara de video posibilitan además que con un único registro se tomaran datos de diferentes menores, generando así la mínima intrusividad posible en el ambiente. Finalmente se decidió introducir la cámara de video como material indispensable para la recogida de datos de la muestra.

A continuación se describe el procedimiento de este estudio propiamente dicho.

3.6.4. Recogida de datos

3.6.4.1. Primera fase: Comportamiento infantil a los dos y tres años.

-Presentación del estudio a padres y profesionales-

Al trabajar con sujetos menores de edad se precisa contar con el consentimiento parental. Se procedió a una reunión grupal de todos los padres y madres de menores participantes. Una vez mostrada su conformidad se procedió a firmar el documento que se expone en el Anexo 4.

También, y debido a que los menores eran filmados igualmente en el ámbito escolar se contó con el permiso de los profesionales de dicho ámbito, maestros o maestras y directores.

- Recogida de datos sobre el comportamiento en el aula a los 2-3 años-

La primera recogida formal de datos de la muestra se realizó en las localidades de Villalba del Alcor y Villarrasa, pueblos de la zona del Condado en la provincia de Huelva, elegidos y seleccionados al azar. El procedimiento empleado consistió en grabar a los menores en el aula con cámara de video, según se ha explicado anteriormente.

A la edad de entre dos y tres años cada menor fue filmado durante 2 horas y 30 minutos de observación a través de secuencias de treinta minutos cada día, durante la estructura didáctica de la enseñanza y/ o periodos de trabajos independientes, siempre con la supervisión de la profesora.

Antes de comenzar a grabar las profesoras poseían un listado de normas (Anexo 5) comunes en todos los centros de Educación Infantil, que son universales e inherentes en el ámbito educativo y rigen el comportamiento infantil.

Tras registrar doscientas horas de grabación del comportamiento de los menores en el aula, en una muestra de ochenta sujetos, se pasó a transformar los datos de registro en un formato visible (conversión del formato de grabación en formato de visualización de los datos) y se procedió a su codificación mediante el “*Classroom Observation Code*” (Abikoff y Gittelman, 1985).

Se usaba como ayuda la grabadora de voz para marcar los diferentes momentos de registro (de quince segundos cada una), a la vez que se fue anotando la aparición de conductas inadecuadas del sujeto seleccionado.

En aquellos intervalos en los que no existían conductas inadecuadas que codificar se seleccionaba por defecto la categoría de registro AB (ausencia de conductas inapropiadas).

Tras la codificación de los datos de todos los menores de la muestra se pasó a analizar estadísticamente los resultados que se comentan en el apartado correspondiente.

- Recogida de datos sobre el comportamiento en interacción a los 2-3 años-

Para responder al segundo de los objetivos (análisis del comportamiento infantil en interacción diádica a la edad de entre dos y tres años) se analizaron ambos miembros de la diada: él o la menor que anteriormente se había observado en el aula y su madre.

Ambos participantes eran posicionados en un contexto interactivo fuera del hogar. Se eligió, por conveniencia, al estar estos niños y niñas institucionalizados en guarderías un aula del centro de pertenencia.

Las grabaciones fueron realizadas en horario de tarde y de mañana y siempre en la propia guardería de pertenencia. Las interacciones se llevaron a cabo durante varios meses conviniendo siempre el horario con las madres participantes mediante contacto telefónico.

El procedimiento desarrollado fue el siguiente:

La madre y el menor o la menor se colocaban delante de una mesa y sentados en una silla realizaban las tareas encomendadas por la observadora, quien se encontraba, en un aula contigua a la de observación con puertas y ventanas de tránsito, de ahí la necesidad de filmar la escena.

Desde el momento en el que los participantes entraban en la sala de interacción la cámara estaba filmando. A los participantes se les invitaba a tomar asiento.

En estos primeros minutos (un intervalo de tiempo que oscilaba según los participantes, pero no más de 12 minutos) se le presentaba a las madres de los menores el documento para la petición de permiso de grabación firmado y se les entregaba una copia de este, junto con el cuestionario de información familiar (Anexo 3), que debían cumplimentar en casa y luego entregar a la profesora de la guardería de pertenencia. La profesora posteriormente lo hacía llegar a la observadora.

Las instrucciones dadas a ambos sujetos participantes fueron las siguientes:

“Tenéis en la mesa una serie de tareas que deberéis realizar: caja con puzles para formar, cuento para leer (bien lo hace el niño o la niña, bien lo hace la madre) y por último, ficha para colorear con colores. Podéis empezar cuando queráis e imaginad que estáis solos. Contáis aproximadamente, con media hora para hacer la tarea. Si necesitáis ayuda, decídmelo”

La grabación se prolongaba durante treinta y cinco minutos si las madres y/o los menores no llamaban antes a la observadora, quien pasado el tiempo indicado accedía a la sala de interacción informándoles de que habían terminado.

Al finalizar las grabaciones de las ochenta interacciones diádicas, en los niños y niñas participantes, a la edad de entre dos y tres años, se transformaron los datos de registro en un formato visible (mediante un procedimiento electrónico) y se procedió a su codificación mediante el “*Standardized Observation Codes III. SOC III*” (Cerezo, 2000).

Una vez codificados los procesos interactivos de todos los sujetos fueron analizados traduciendo los datos observacionales en un formato estandarizado de representación de datos secuenciales (Anexo 2).

Finalmente, tras ambos procedimientos narrados se obtuvieron los datos correspondientes al comportamiento de los menores entre dos y tres años de edad tanto en el contexto del aula como en interacción parental.

3.6.4.2. Segunda fase: Comportamiento infantil a los cuatro y cinco años

-Localización de la muestra. Presentación del estudio a padres y profesionales-

A continuación y transcurridos dos años exactamente desde el primer momento de estudio de esta investigación, una vez los 80 menores participantes que tuvieron entre dos y tres años de edad empezaron a cumplir entre cuatro y cinco años, se volvió a localizar la muestra de interés para analizarlos nuevamente.

En primer lugar se contactó con el equipo directivo de los diferentes centros educativos a los que estos niños y niñas pertenecían y se les explicó la finalidad del estudio a la vez que se le entregó una copia del proyecto de tesis⁶ a cada centro en particular.

⁶ En todo momento el proyecto de tesis estaba a disposición de todos los interesados en la dirección del centro.

Inicialmente se contactó con el Colegio Público Francisco Alcalá de la localidad de Villalba del Alcor y a continuación con el Colegio Público Azorín de la localidad de Villarrasa, ambos municipios pertenecientes a la provincia de Huelva.

El interés radicaba en comenzar a observar de nuevo a los menores que fueron estudiados cuando tenían entre dos y tres años de edad y eran usuarios de guarderías, ahora que habían cumplido entre cuatro y cinco años de edad y cursaban segundo ciclo de educación infantil.

Una vez obtenido el permiso de los equipos directivos de ambos centros, se contactó con los profesores de los menores y se solicitó nuevamente el permiso de participación a estos. Las profesoras y profesores en este caso, y al igual que el director, recibieron una copia del proyecto de investigación.

Finalmente, tras obtener todos y cada uno de los permisos de los profesionales escolares se solicitó por escrito el permiso de participación y grabación a los padres de los menores mediante una reunión informativa para todos los progenitores de los menores presentes en el aula.

Una aclaración importante al respecto es que aunque no todos los menores presentes en el aula eran participantes (no todos habían participado cuando tenían entre 2 y 3 años), sí era imprescindible que todos y cada uno de los padres con hijos e hijas matriculados en el aula, objeto de estudio, dieran su consentimiento para instalar una cámara de video dentro de ésta.

Este hecho ha ralentizado la investigación y es además el motivo por lo que existe una gran pérdida muestral para el análisis del comportamiento en el aula a los cuatro y cinco años.

En esta reunión, se les propuso a los padres y madres de menores participantes y no participantes, la posibilidad de ser informados por escrito del comportamiento observado.

Conseguido el primero de todos los permisos en el Colegio Público Azorín de Villarrasa, se comenzó a grabar el comportamiento infantil de los menores objetos de estudio a la edad de entre 4-5, tanto dentro del aula como en interacción materna.

En el caso del Colegio Público Francisco Alcalá, segunda institución a la que asistían la mayoría de participantes de la muestra de estudio (60%), igualmente se obtuvieron los permisos por parte del director y de las profesoras de los menores pero se puso como condición que tal procedimiento se pospusiera unos meses ya que en el momento de contacto ambas clases estaban aplicando un programa de modificación de conducta con menores que mostraban un comportamiento bastante alborotador y que impedían el ritmo normal de la clase.

Pasado el tiempo acordado se volvió a contactar con los profesores quienes dieron su permiso para informar y hacer partícipe, en última instancia, a los padres y madres de estos niños y niñas objeto de estudio.

El procedimiento a seguir es semejante al llevado a cabo en la otra institución de la localidad vecina. Se contactó con los padres y madres de estos menores, tanto los participantes directos como los indirectos de forma colectiva, mediante reunión informativa en la que la observadora explicó el estudio. A continuación se solicitó el consentimiento informado por escrito (Anexo 4).

En este centro, no todos los padres y/o madres de los menores asistentes a segundo curso de educación primaria, dieron el consentimiento para introducir la cámara en el aula y poder grabar a los menores objetos de estudio. Como consecuencia, no se pudieron recabar datos del primero de los objetivos (Análisis del comportamiento infantil en el aula a la edad

de entre 4-5 años) para una parte de la muestra aconteciendo una sensible pérdida muestral. Por el contrario, para la obtención de los datos del comportamiento en interacción no se produjeron diferencias respecto al procedimiento descrito anteriormente.

- Recogida de datos sobre el comportamiento en el aula a los 4-5 años-

Las grabaciones en el aula se prolongaron durante 50-60 minutos aproximadamente, tiempo dedicado por los profesores a realizar las tareas didácticas diarias con supervisión. El resto del día no se grabó el comportamiento infantil.

El total de horas de grabación obtenidas de todos los menores participantes fueron idénticas a las obtenidas en etapas anteriores de desarrollo: 2 horas y 30 minutos. En este caso se consiguió reducir el número total de días de grabación en el aula puesto que los menores mostraban mayor capacidad y persistencia debido a su edad para realizar las tareas con supervisión del profesor o profesora. Las grabaciones en clase se realizaron en dos aulas diferentes ya que los menores objetos de estudio estaban repartidos entre ambas.

Tras registrar un total de cuarenta y dos horas y treinta minutos de grabación del comportamiento de los menores en el aula, se pasó a transformar los datos de registro en un formato visible (conversión del formato de grabación en formato de visualización de los datos) y se procedió a su codificación mediante el "*Classroom Observation Code*" (Abikoff y Gittelman, 1985).

Igualmente, se usaba como ayuda la grabadora de voz para marcar los diferentes momentos de registro (de quince segundos cada una), a la vez que se fue anotando la aparición de conductas inadecuadas del sujeto seleccionado.

En aquellos intervalos en los que no existían conductas inadecuadas que codificar se seleccionaba por defecto la categoría de registro AB (ausencia de conductas inapropiadas).

Tras la codificación de los datos de todos los menores que nuevamente accedieron a participar a la edad de cuatro y cinco años, se pasó a analizar estadísticamente los resultados que se comentan en el apartado correspondiente.

- Recogida de datos sobre el comportamiento en interacción a los 4-5 años-

Por otro lado, en esta fase, las interacciones madre- hijo o hija de los sujetos participantes, fueron siempre realizadas en horario de tarde, en el mismo centro escolar de pertenencia, mientras permanecía abierto para actividades extraescolares, y tras habilitarse una de las aulas libres, previo consentimiento del director del centro.

Las interacciones se llevaron a cabo durante varias semanas conviniendo siempre el horario con las madres participantes mediante contacto telefónico. El procedimiento y las instrucciones fueron idénticos a la fase anterior.

3.6.5. Análisis estadístico

Con el fin de dar respuesta a las hipótesis planteadas y en función de los objetivos establecidos los análisis realizados se sitúan en dos planos bien distintos. Por un lado, para conocer el comportamiento infantil en el contexto del aula, el análisis estadístico fue realizado con el paquete estadístico SPSS versión 20 (IBM, 2011). Con éste se llevaron a cabo los análisis descriptivos y contrastes de hipótesis, tanto para pruebas paramétricas y no paramétricas, que se detallan más adelante.

Por otro, para conocer el análisis del comportamiento infantil en interacción madre-hijo/ hija (segundo objetivo), el programa utilizado fue SDIS-GSEQ versión 5.0, elaborado por Bakeman y Quera (1996) que permite analizar patrones de conductas entre varios

miembros participantes en la interacción, a través de los denominados retardos para datos de evento (Bakeman y Gottman, 1986; Bakeman y Quera, 1995; Sackett, 1979). Es este, un procedimiento actual y ampliamente utilizado en la bibliografía científica, principalmente durante el último cuarto de siglo (Anguera y Arias, 2004).

La dependencia secuencial en este estudio se realizó en los retardos conductuales inmediatamente adyacentes a cada código categorial (+1 y -1) y el subsiguiente (+2 y -2) y (+3 y -3), configurados a través de cadenas de conductas, similar al estudio de Cerezo, Wahler y Williams (1990) y Cerezo y D'Ocon (1998). A continuación se ejemplifica la creación de uno de los patrones de análisis objeto de estudio que clarifique los dos párrafos anteriores:

Conducta materna de Instrucción (MI) de valencia neutra, positiva o negativa (MI°, MI+, MI-) seguida del *Comportamiento Infantil de Obediencia* (O), con su correspondiente valencia, neutra, positiva o negativa (C°, C+, C-), reforzado por la conducta de *Acercamiento Materno* (MA), igualmente positiva, negativa o neutra (MA°, MA+, MA-).

La combinación secuencial de cada conducta referida daría lugar a uno de los siguientes patrones: *Madre Instruye, Niño Obedece y Madre Refuerza*, (MI°C°MA°) con valencia neutra. Véase apartado 3.6.2.

Mediante este tipo de procedimiento estadístico, GSEQ permite calcular la aparición de determinados patrones comportamentales acontecidos en la interacción, así como, la existencia de conductas desviadas y/ o normalizadas para el comportamiento del menor.

No obstante, dado que este programa estadístico extrae un número finito de códigos categoriales, se procedió a reagrupar los códigos categoriales en este trabajo, configurándose del siguiente modo (ver Tabla 8):

1. *Códigos interacción madre- hijo*: código categorial para registros del comportamiento en interacción madre- hijo propuesto por Cerezo, Duna, Keesler, y Whaler (1986) y sistematizado en el *Standardized Observation Codes III: SOC III*, (Cerezo, 2000).
2. *Conductas recodificadas*: nueva asignación categorial de conductas de interacción madre- hijo propuestas por Cerezo, Keesler, Duna, y Whaler (1986) suprimiendo el símbolo (+) por el símbolo (p), el símbolo (-) por el símbolo (n) y obviando el símbolo neutro (°). Permite operar al programa SDIS- GSEQ con códigos que sí reconoce.
3. *Códigos de agrupación*: Se agrupan y recodifican los códigos *Standardized Observation Codes III: SOC III* (Cerezo, 2000) según valencia. Por un lado, las de valencia positiva y neutra a las que se le mantiene la letra de origen según definición conductual (aproximación infantil (A) o aproximación materna (MA), instrucción infantil (I), o instrucción materna (MI), obediencia infantil (C), u obediencia materna (MC) y desobediencia infantil (O), o desobediencia materna (MO)) y se les añade el número 2. Por otro lado, las de valencia neutra se les asigna una nueva letra: Y (reagrupación de las conductas de no interacción, jugar (P), trabajar (W) y no hacer nada (N)), X (conductas infantiles de no interacción llorar (Cm) y trasgredir la norma (RW)) Z (conductas infantiles de interacción negativas, aproximación negativa (A-), instrucción negativa (I-), desobediencia negativa (O-) y obediencia negativa (C-)), Q (conductas maternas de interacción negativas, aproximación negativa (MA-), instrucción negativa (MI-), desobediencia negativa (MO-) y obediencia negativa (MC-)).

En la tabla 8 que a continuación se detalla se representa cada agrupación y recodificación de los códigos propuestos.

Tabla 8:

Recodificación y reagrupación de códigos de interacción.

Códigos madre-hijo	interacción	Conductas recodificadas	Códigos de agrupación
A, A+		A, Ap	A2
MA, MA+		MA, MAp	MA2
MI, MI+		MI, MIp	MI2
C, C+		C, Cp	C2
MC, MC+		MC, MCP	MC2
I, I+		I, Ip	I2
MO, MO+		MO, MOp	MO2
O, O+		O, Op	O2
P, W, N		P, W, N	Y
Cm, RW		Cm, RW	X
A-, I-, O-, C-		An, In, On, Cn	Z
MA-, MNR, MI-, MO-, MC-		MA _n , MNR, MI _n , MO _n , MC _n	Q

Mediante la reagrupación de códigos se obtuvo que el número total de patrones iniciales sin agrupar, concretamente 187, se redujeron a 141 patrones. Son finalmente 43 el número total de patrones reagrupamos a analizar (para descripción de patrón véase el apartado 3.6.2.3 y GLOSARIO).

Una vez recodificados y transcritos los códigos observacionales de la interacción con GSEQ y convertidos estos en datos reales, los análisis se efectúan por igual con el programa SPSS versión 20 (IBM, 2011).

A continuación se pasa a describir los análisis estadísticos según apartados. No obstante, antes de continuar, conviene aclarar que, todos y cada uno de los datos analizados muestran el comportamiento analizado en proporción o porcentaje. Esto es, el comportamiento infantil y materno observado, tanto en el aula como en interacción, no puede ser un número cerrado si consideramos su manifestación en el tiempo de ahí que mientras unos participantes muestran pocas conductas en los 15 segundos de medición otro puede mostrar muchas. Se considera por tanto la proporción y/o porcentaje de comportamientos emitidos por los sujetos como medida fiable del objetivo de estudio. Tras esto se indican los análisis realizados según apartados planteados en este trabajo:

Comportamiento infantil en el aula 2-3 años:

En este apartado los análisis efectuados fueron contrastes de hipótesis con prueba T para muestras relacionadas, para las hipótesis 1 y 2, en pro de conocer la prevalencia de conducta adecuadas e inadecuadas manifiestas en el aula. Prueba no paramétrica de Wilcoxon, para conocer las manifestaciones de conductas inadecuadas en el aula en sujetos que muestran un comportamiento disruptivo, y por último, contraste de hipótesis con prueba T para muestras independientes, para conocer la influencia de la variable género en la hipótesis 4. El tamaño del efecto se calculó con el estadístico eta parcial al cuadrado (η_p^2) o con el estadístico r en el caso no paramétrico (Ato y Vallejo, 2015).

Comportamiento infantil en interacción 2-3 años:

En este apartado los análisis efectuados fueron ANOVA unifactorial de medidas repetidas para conocer la prevalencia manifiesta de patrones conductuales (hipótesis 5). Contraste de hipótesis con prueba T para muestras relacionadas que determina la prevalencia de conductas normalizadas y desviadas del sujeto (hipótesis 6 y 7). Prueba no paramétrica de los rasgos con signos de Wilcoxon, que determina cómo se manifiesta la conducta desviada infantil a lo largo del todo el proceso interactivo (hipótesis 8), correlación de Pearson para las hipótesis 9, 10 y 11 con la intención de conocer las conductas maternas que siguen a la conducta desviada infantil y por último, prueba no paramétrica U de Mann- Withney, para determinar la influencia que la variable género ejerce en el comportamiento interactivo (hipótesis 12).

Comportamiento infantil en el aula 4-5 años:

En este apartado los análisis efectuados fueron contraste de hipótesis con prueba T para muestras relacionadas para saber cuál es la prevalencia de conducta adecuadas e inadecuadas manifiestas en el aula (hipótesis 13). Contraste de hipótesis con prueba T para

una muestra, para determinar las manifestaciones conductuales en el aula transcurridos dos años (hipótesis 14, 15 y 16). Y por último prueba no paramétrica U de Mann- Withney, que determina la influencia de la variable género en el comportamiento (hipótesis 17).

Comportamiento infantil en interacción 4-5 años:

En este apartado los análisis efectuados fueron contraste de hipótesis con prueba T para muestras relacionadas en las hipótesis 18 y 19, en lo referente a obtener los patrones conductuales manifiestos. ANOVA unifactorial de medidas repetidas para determinar cómo se manifiesta la conducta desviada a lo largo del proceso interactivo y ANOVA factorial mixto para conocer cómo esa conducta desviada se muestra a medida que el sujeto va cumpliendo años (hipótesis 20, 21 y 22).

Para conocer cómo respondía la madre a la conducta desviada infantil se usó regresión lineal, de modo que se pudiera generar una ecuación con valores predictores de cómo se manifiesta el comportamiento (hipótesis 23, 24 y 25).

Finalmente también se realizó el contraste de hipótesis con prueba T para muestras independientes, con el objetivo de conocer la influencia del género en el proceso interactivo (hipótesis 26).

Relación entre el comportamiento infantil y la interacción materna.

En este apartado los análisis efectuados fueron correlación de Pearson, para conocer cómo se relacionaban ambas variables (hipótesis 27, 28 y 29) y ANOVA de un factor para estimar la influencia ejercida por variables de screening o poblacionales, tales como la edad de la madre, nivel educativo, el estado civil y la existencia de trastorno psicológico en ella,

además del número de hermanos del sujeto participante y/o la posición que ocupaba entre ellos.

Una vez redactados los análisis estadísticos y como paso previo a la presentación de los resultados, se exponen a continuación los datos sobre fiabilidad hallados en el estudio.

Fiabilidad de los registros observacionales.

La fiabilidad de la medida de los datos se realizó comparando dos observaciones completas para un mismo sujeto, transcurrido un cierto tiempo. Esto es, se seleccionó a un sujeto al azar, para el que ya se habían registrado todos los datos referentes al comportamiento en el aula y al comportamiento en interacción, tanto a los 2-3 años, como a los 4-5 años. Y pasado un tiempo, se volvió a realizar idéntica operación.

Los índices de fiabilidad alcanzados en las observaciones en el aula proporcionan unos valores de correlación de Spearman de $r = 0.898$. Además, si extraemos los datos y calculamos la fiabilidad de las mediciones según los diferentes momentos evolutivos en los que hemos decidido evaluar el comportamiento infantil en el aula (2-3 años y 4-5 años), obtenemos una correlación de Spearman de $r = 0.858$ en las observaciones a los 2-3 años y una correlación de Spearman de $r = 0.924$.

A continuación también se presentan los valores de fiabilidad para las observaciones en interacción, con resultados en correlación de Spearman de $r = 0.931$ para el comportamiento en interacción. Es más, si diferenciamos nuevamente los dos momentos evolutivos seleccionados en este estudio (2-3 años y 4-5 años), obtenemos una correlación de Spearman de $r = 0.935$ y $r = 0.992$ respectivamente.

Como añadido, se calcularon los índices kappa para el caso de las interacciones madre- hijo, que nuevamente demuestran una buena fiabilidad en las mediciones realizadas: kappa de alineamiento 0.57 y el kappa máximo de acuerdo de 0.79 y 69% para las conductas de interacción del menor a los 2-3 años y para las conductas de no interacción del menor kappa de alineamiento 0.55 y el kappa máximo de acuerdo de 0.73 y un grado de acuerdo del 69%. Por último un kappa de alineamiento 0.57 y un kappa máximo de acuerdo de 0.82 y un grado de acuerdo del 68%, en las conductas materna.

En último lugar, los índices kappa para las conductas de interacción del menor a los 4-5 años dan unos valores de 0.62 en el kappa de alineamiento, 0.76 el kappa máximo de acuerdo y 73% en el grado de acuerdo. Para las conductas de no interacción un kappa de alineamiento 0.47, kappa máximo de acuerdo de 0.49 y 62% de grado de acuerdo, más un kappa de alineamiento de 0.62 y un kappa máximo de acuerdo de 0.71 con el 73% de grado de acuerdo para las conductas de la madre.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a los objetivos planteados.

3.8. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos planteados con anterioridad: el comportamiento infantil, analizado en dos momentos evolutivos distintos, 2-3 años y 4-5 años, y en dos situaciones contextuales diferentes, aula e interacción materna. En primer lugar:

3.8.1. Objetivo uno: Comportamiento infantil en el aula 2-3 años.

Los datos obtenidos revelan que, los niños y niñas de entre dos y tres años, se caracterizan por mostrar preferentemente, conductas adecuadas en el aula ($M= 0.53$, $SD= 0.14$), en detrimento de las conductas inadecuadas ($M= 0.46$, $SD= 0.14$), según proporciones obtenidas. Esta diferencia estadísticamente significativa a favor de la conducta adecuada ($t(79) = 2.062$, $p= 0.043$, $\eta^2_p = 0.019$, indicando un efecto medio) confirma la primera de las hipótesis planteadas.

Ahora bien, no todas las manifestaciones comportamentales que niños y niñas despliegan en el aula, a los dos y tres años, son adecuadas. Tras los resultados presentados anteriormente se observa que existen además, aunque en menor medida (46.64%), comportamientos infantiles inadecuados en el aula, confirmándose la segunda de las hipótesis planteadas. En la tabla 9 siguiente, se enumera cómo se manifiestan todos y cada uno de estos comportamientos inadecuados:

Tabla 9

Comportamiento Inadecuado en el Aula a los 2-3 años. (n=80)

Categorías conductuales*	<i>M</i>	<i>SD</i>
Interferencia (I)	15.19	30.04
Fuera de la tarea (X)	7.84	7.11
Agresión (A)	6.67	4.57
Desobedecer (NC)	2.24	2.14
Agresión verbal a chico (AC)	1.48	1.97
Movimientos motores menores (MM)	37.30	16.12
Agresión verbal al profesor (AT)	0.41	0.88
Levantarse (Gms)	13.48	8.66
Correr o saltar (Gmv)	0.88	1.17
Fuera de la silla (OC)	6.19	4.92
Solicitar (S)	8.31	6.17

(*M*): porcentaje medio, (*SD*): desviación típica del porcentaje medio.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Abikoff y Gittelman, 1985).

Como puede observarse en la tabla 9, las conductas inadecuadas de tipo motor son las que más prevalecen; tal es el caso de “Movimientos motores menores” (MM) (37.30%), seguida de la conducta inadecuada de “Levantarse” (Gms) (13.48%) y estar “Fuera de la silla” (OC), (6.19%). A esto se añade Interferir (I), (15.19%) y Solicitar al profesor (S), (8.31%). El resto de conductas inadecuadas oscilan entre [0.41%- 7.84%]. He aquí su representación gráfica:

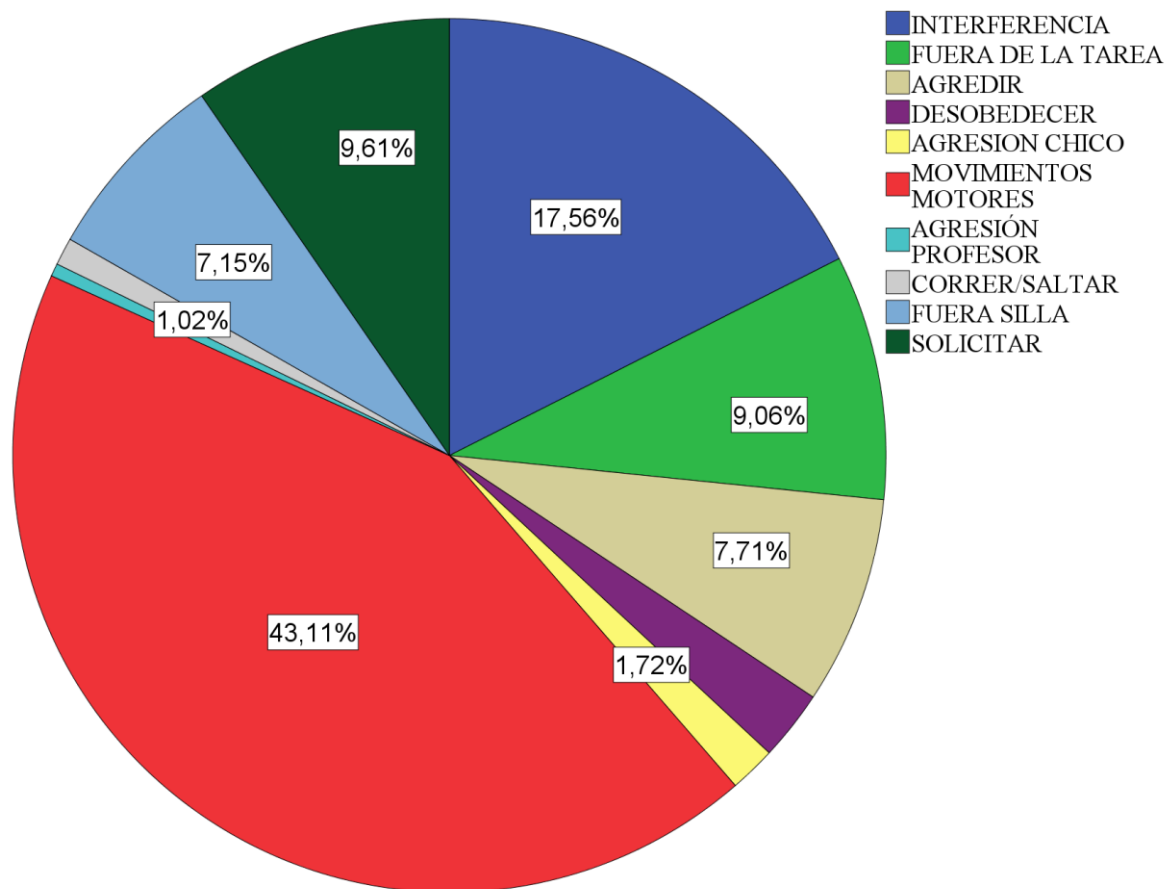


Figura 2. Codificación del comportamiento inadecuado en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985)

Siguiendo con la exposición de resultados, según orden establecido mediante hipótesis, para la tercera de las planteadas, se confirma que existe un grupo de niños en los que la presencia de conductas inadecuadas en el aula supera las adecuadas. Concretamente, un total de 31 menores (38.7%), muestran preferentemente conductas inadecuadas en el aula ($z = -4.86$, $p < 0.001$, $r = 0.54$, tamaño de efecto alto).

Este grupo de menores se ha obtenido mediante el análisis de prueba no paramétrica para la identificación de casos en los que la conducta inadecuada supera a las adecuadas y son denominados como menores con conductas disruptivas. En la tabla 10 que se presenta a

continuación se muestran las comparaciones entre uno y otro grupo de menores configurados, según muestren o no conductas disruptivas en el aula.

Tabla 10:

Comparación del Comportamiento Inadecuado a los 2-3 años entre menores con conductas disruptivas y menores sin conductas disruptivas.

Menores con conductas disruptivas (n=31)		Categorías conductuales*	Menores sin conductas disruptivas (n=49)	
<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
68.45	31.33	Interferencia (I)	38.24	22.906
26.35	22.16	Fuera de la tarea (X)	20.84	18.942
24.61	28,70	Agresión (A)	18.84	12.039
14.71	14.30	Desobedecer (NC)	4.20	4.546
6.58	6.22	Agresión verbal a chico (AC)	3.98	6.527
180.68	76.94	Movimientos motores menores (MM)	86.49	43.132
.58	.99	Agresión verbal al profesor (AT)	1.24	1.866
61.97	42.30	Levantarse (Gms)	33.51	24.795
5.10	6.75	Correr o saltar (Gmv)	1.88	2.804
39.84	31.17	Fuera de la silla (OC)	12.88	12.511
27.81	18.425	Solicitar (S)	23.84	18.177

(*M*): frecuencia media, (*SD*): desviación típica de la frecuencia media.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Abikoff y Gittelman, 1985).

Se observa, en la tabla que en menores con conductas disruptivas las variables con mayores porcentajes medio son las de “Interferir” en el aula e interrumpir a los compañeros, “Desobedecer”, “Agredir”, “Moverse en el asiento”, “Levantarse” y “Correr” por la clase, estar “Fuera del sitio” y “Solicitar” al profesor.

En relación a la hipótesis cuatro donde se planteaban diferencias en el comportamiento infantil en el aula dependiendo del género, se encontró que el comportamiento de los varones ($M = 0.46$, $SD = 0.13$) fue semejante al de las niñas ($M = 0.46$, $SD = 0.15$, $t(78) = 0.058$, $p = 0.954$, $\eta^2_p < 0.001$).

3.8.2. Objetivo dos: Comportamiento infantil en interacción 2-3 años.

En este segundo análisis se presentan los patrones de interacción que resultaron ser significativos en la interacción de las madres con sus hijos en una situación de juego no estructurada. Los datos se expondrán:

1) definiendo los patrones de conductas identificados entre ambos participantes que prevalecen en la muestra (hipótesis cinco),

2) en función de la manifestación de la conducta desviada infantil (hipótesis seis, siete, ocho) y

3) según las secuencias de conducta materna que se desencadenan tras ésta (hipótesis nueve, diez y once).

Para ello, a la vez que se exponen los resultados obtenidos de forma descriptiva, se detalla igualmente la simbología utilizada al respecto. Dicha simbología se encuentra definida en el apartado 3.6.2 de este trabajo, en la tabla 8 sobre “*Recodificación y Reagrupación de códigos de interacción*”, en GLOSARIO adjunto y en la tabla siguiente, que facilita y aclara la lectura e interpretación de los valores resultantes:

Tabla 11:

Codificación simbólica de los patrones obtenidos a la edad de entre dos y tres años en la interacción.

<i>Codificación simbólica*</i>	<i>Concepto</i>
MI2C2MA2	Patrón positivo. Formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva de: <i>Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde positivamente a su madre (C2= C y C+) - Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por la madre.
QZMA2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)- Hijo responde negativamente a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> - <i>Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> .
MI2ZMA2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde negativamente a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)- Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> .
I2MC2A2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño instruye positivamente a su madre (I2= I e I+) - Madre le responde positivamente a su hijo (MC2= C y C+) - Niño se aproxima positivamente a su madre (A2= A y A+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por el menor.
QZQ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)- Hijo no responde a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> - <i>Madre no responde a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por la madre.
ZQZ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño interacciona negativamente con su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> - <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)</i> - <i>Niño no presta atención a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por el menor.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Cerezo, 2000).

Los resultados obtenidos, demuestran que el patrón de interacción madre-hijo (**MI2C2MA2**), a los dos y tres años, se encuentra entre los más frecuentes ($M= 0.16$, $SD= 0.30$) tal cual pronosticaba la hipótesis quinta de este estudio. Se muestra un ejemplo aclarativo de lo expuesto con anterioridad: *una vez madre e hijo están sentados en la sala de observación e inician el proceso interactivo, el menor a tan temprana edad suele permanecer inmóvil, casi sin querer hacer nada y es la madre la que comienza a dirigirse a él. Por lo general suelen preguntarle a su hijo ¿quieres que empecemos a hacer el puzle?, a lo que el niño suele contestar afirmativamente y entusiasmado, ¡Sí, mamá! Acto seguido la madre mira a su hijo y le sonrío diciéndole ¡Oh, que bonitos es este...!. Es por eso por lo que se considera patrón de interacción positivo.*

Otros patrones que también prevalecen en el total de interacciones observadas, y para los que no parecen haber diferencias estadísticamente significativas con el anterior ($F(3,1) = 0.438$, $p = 0.726$, $\eta^2_p = 0.006$) son:

QZMA2 ($M= 0.18$, $SD= 0.04$) definido en la tabla 11 y ejemplificado del siguiente modo: ante la pasividad e indiferencia mostrada por la madre, así como la falta de atención hacia su hijo, el niño comienza a manifestar conductas desviadas, como puede ser dar golpes en la mesa. Ante tales comportamientos desviados la madre rápidamente interactúa con su hijo quien consigue la atención materna.

MI2ZMA2 ($M= 0.18$, $SD= 0.02$), definido en la tabla 11 y ejemplificado del siguiente modo: la madre le da una orden positiva a su hijo como puede ser -¿Carlos, vamos a recoger las piezas de puzle? y el niño responde -No quiero tonta- a lo que la madre responde - Voy a ayudarte para que no lo recojas tu solo-.

Y por último, el patrón **I2MC2A2** ($M= 0.16$, $SD= 0.31$) definido en la tabla 11 y ejemplificado del siguiente modo: el niño dice- Mamá quiero que hagas un dibujo- a lo que la madre accede - ¡Ah, vale muy bien!- seguidamente el menor mira a su madre sonriendo en señal de aprobación.

A modo de resumen, tras todo y cada uno de los patrones obtenidos en esta hipótesis quinta, decir que en el total de las interacciones observadas es muy común que en el primero

de los casos, **MI2C2MA2**, la madre inicie el proceso interactivo con su hijo mediante una instrucción, bien neutra o positiva, y a continuación la conducta siguiente más frecuente del menor es una respuesta de obediencia positiva o igualmente, neutra por parte de este. Seguidamente, la madre vuelve a responderle de forma neutra o positiva, reforzando el comportamiento del niño.

En el segundo de los casos, **QZMA2**, la madre inicia el proceso interactivo con su hijo/a mediante una respuesta de carácter negativo o simplemente no interactúa con él, a lo que el niño/a le responde interactuando con ella negativamente. Ante esto la madre parece percatarse del comportamiento negativo del menor y comienza a aproximarse a él ofreciéndole una atención positiva. Este hecho provoca el reforzamiento materno del comportamiento negativo del menor.

En el tercero de los casos, **MI2ZMA2**, la madre inicia el proceso interactivo con su hijo mediante una instrucción neutra o positiva, igual que en el primero de los casos descritos, pero en este patrón, a diferencia del anterior, el niño responde a la buena interacción de su madre de una forma negativa. A continuación la madre, siguiendo el patrón establecido, se aproxima a su hijo y le ofrece una respuesta neutra o positiva, y refuerza de este modo el comportamiento inadecuado de su hijo.

En el último de los casos, **I2MC2A2**, el menor inicia el proceso interactivo con su madre de un modo positivo y/o neutro, a lo que le sigue una conducta de obediencia materna (positiva o neutra). Se concluye el ciclo con una conducta de acercamiento infantil positiva y/o neutra.

Por último, para terminar con lo planteado en la hipótesis quinta de este estudio, y sumado a lo anterior, se obtuvo además que la conducta interactiva normalizada o sincronizada entre ambos miembros participantes prevalece en detrimento de la conducta de

no interacción. Es por eso que los patrones anteriormente descritos (**MI2C2MA2**, **QZMA2**, **MI2ZMA2** y **I2MC2A2**), se dan en mayor prevalencia que los patrones **QZQ** y **ZQZ**, que simbolizan la no sincronía entre ambos miembros de la díada, tanto si es iniciada por parte de la madre (**QZQ**), como por parte del menor (**ZQZ**). Dichos patrones no llegan a darse con ningún tipo de frecuencia, en el total de las interacciones observadas.

En cuanto al tipo de conducta que presentan los menores en la interacción, según se contempla en la hipótesis sexta, los datos analizados muestran que la prevalencia de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia de conducta normalizada o sincronizada en interacción a la edad de entre dos y tres años ($t(79) = 56.373$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.976$, indicando un efecto grande). Los datos obtenidos confirman la hipótesis sexta planteada y determinan que la proporción para la conducta desviada con respecto al total de conductas observadas es de 11.35% (véase tabla 12):

Tabla 12:

Comportamiento infantil en interacción a los 2-3 años.

Conducta de interacción del menor	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>IC</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Conducta normalizada infantil	88.65	6.11	(87.24% - 89.96%)	56.373	79	<.0001
Conducta desviada infantil	11.35	6.15	(9.97% - 12.71%)			

(*M*): media del porcentaje, (*SD*): desviación típica del porcentaje, (*IC*): Intervalo de confianza, (*t*): contraste de hipótesis con prueba T para muestras relacionadas.

Se obtuvo, por tanto que, de entre el total de niños y niñas analizados, con dos y tres años de edad, todos muestran una interacción madre- hijo preferentemente normalizada o sincronizada y ninguno, preferentemente desviada, o si lo hacen, ésta última no resulta significativa. Estos datos confirman la hipótesis séptima.

A raíz de estos hallazgos es posible indicar que todos los sujetos participantes llevan a cabo una interacción materna con predominio de conducta normalizada, en intervalo (70% - 100%) y que la conducta desviada, ha oscilado en un intervalo menor.

Continuando con los resultados y en relación a la hipótesis octava, en lo que se refiere a cómo se manifiesta la conducta desviada infantil a lo largo de todo el proceso interactivo entre madre e hijo, se ha obtenido que, la conducta desviada aumenta conforme se prolonga el tiempo de interacción entre ambos miembros de la diada. Se presenta a continuación la Figura 3, que representa y ejemplifica la división del proceso interactivo en intervalos de diez minutos los cuales conforman los diferentes momentos interactivos, intentando clarificar los resultados:

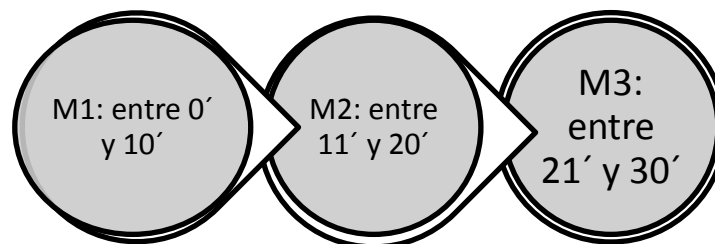


Figura 3: Segmentación de la interacción en intervalos de tiempo definidos como momentos. (M1): Momento uno, que determina la subsecuencia de los diez primeros minutos en los que se divide el total de la interacción, *(M2)* Momento dos, que determina la subsecuencia de interacción comprendida entre el minuto diez y el minuto veinte, y *(M3)* Momento tres, que determina la subsecuencia de interacción comprendida entre el minuto veinte y el minuto treinta.

Los resultados obtenidos en relación a la conducta desviada infantil en esta hipótesis octava determinan que, existen diferencias estadísticamente significativas de efecto medio entre los diez primeros minutos interactivos, (M₁) y entre el minuto 11 y el veinte (M₂) ($z_{12} = -4.274$, $p < 0.001$, $r = 0.47$ indicando un efecto medio), así como entre M₁ y el periodo

comprendido entre el minuto 21 y treinta (M_3) ($z_{13} = -3.985$, $p < 0.001$, $r = 0.46$, indicando un efecto medio). Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el minuto veinte y el minuto treinta, denominado momento tres (M_3), ($t(79) = -1.346$, $p = 0.182$, $\eta^2_p = 0.02$).

Se puede resumir lo anterior diciendo que, los niños y niñas estudiados en los inicios del proceso interactivo muestran menor proporción de conducta desviada; no obstante, pasados los diez primeros minutos de interacción, la conducta desviada infantil aumenta en frecuencia y se mantiene constante hasta finalizar dicho proceso. Se confirma de este modo la hipótesis planteada. Los datos correspondientes al porcentaje medio de conducta desviada según momento, así como las desviaciones, se muestran en la tabla 13 siguiente:

Tabla 13:

Conducta desviada infantil según momentos

Intervalo temporal	<i>M</i>	<i>SD</i>
Momento uno (M1)	4.26	3.09
Momento dos (M2)	5.80	3.64
Momento tres (M3)	6.41	4.16

(*M*): porcentaje medio, (*SD*): desviación típica del porcentaje medio.

Siguiendo con la exposición de resultados y según se planteó al inicio de la exposición de resultados, para este objetivo segundo, otra hipótesis era estudiar las secuencias de conducta materna que se desencadenan tras la manifestación de la conducta desviada infantil. Los resultados obtenidos muestran que existe covarianza entre unas y otras conductas. Esto es, en el caso de menores que muestran un porcentaje elevado de conducta infantil desviada, sus madres suelen presentar pocas conductas instruccionales ($r = -0.799$, $p < 0.001$), bastante obediencia materna ($r = 0.630$, $p < 0.001$) y pocas conductas de indiscriminación materna ($r = -0.223$, $p = 0.047$), confirmándose las hipótesis novena, décima y undécima, planteadas.

En los datos obtenidos, mediante el análisis de correlaciones, se determina que la conducta desviada del menor se mantiene por la atención que recibe de su madre, y que a su vez, tal conducta infantil disminuye ante la instrucción y la indiscriminación, o no atención, materna.

Finalmente, respecto al objetivo específico segundo, en su hipótesis doce, última de las formuladas y referida a la influencia del género en la interacción observada, se obtuvo que la conducta desviada infantil en interacción no es más probable entre el género masculino ($M = 12.48$, $DS = 6.35$) que el femenino ($M = 10.30$, $DS = 5.84$), a la edad de entre dos y tres años ($z = -1.402$, $p = 0.16$, $r = 0.156$). Es por eso que se rechaza la hipótesis planteada.

Una vez, presentados todos y cada uno de los resultados obtenidos referentes al comportamiento infantil a los 2-3 años, tanto en el aula como en interacción, en la tabla 14 se muestra un resumen de estos. A continuación, se presentan los resultados en relación al comportamiento del menor, transcurrido dos años desde la primera evaluación, nuevamente en ambos contextos de observación.

Tabla 14:

Resumen del Comportamiento a los dos y tres años.

	<i>Resultados</i>
Comportamiento en el aula*:	
1. Los menores estudiados de entre dos y tres años muestran preferentemente comportamientos adecuados en el aula.	$(M= 0.53, SD = 0.14)$ $(t (79)= 2.062, p= 0.043,$ $\eta_p^2=0.014)$
2. A la edad de entre dos y tres años, la conducta alterada se da en menor proporción y las que prevalecen son de tipo motor como Movimientos Motores menores (MM)	$(M= 0.46, SD = 0.14)$ 37.9%
Levantarse (Gms)	13.7%
Estar fuera de la silla (OC)	7%
3. Existen menores que a los dos y tres años la prevalencia de conductas inadecuadas supera a las adecuadas. Menores con conductas disruptivas	$n=18$ $(z = - 4.86, p < 0.001, r=0.54)$
Comportamiento Infantil en Interacción*:	
5a. El patrón de interacción madre-hijo positivo, MI2C2MA2, se encuentra entre los más frecuentes. No obstante no existe diferencia significativa con otros igualmente frecuentes, que son:	$(M= 0.16, SD= 0.31)$ $(F (3, 1) = 0.438, p = 0.726,$ $\eta_p^2=0)$
QZMA2	$(M= 0.18, SD= 0.04)$
MI2ZMA2	$(M= 0.18, SD= 0.02)$
I2MC2A2	$(M= 0.16, SD= 0.30)$
5b. La conducta interactiva normalizada o sincronizada prevalece entre la desincronización o no interacción.	$(M= 0.16, SD= 0.31)$ $(F (3, 1) = 0.438, p = 0.726)$
6. La interacción madre hijo es preferentemente normalizada.	$(M= 11.34, SD= 6.15)$ $(t (79) = 56.373, p < 0.001,$ $\eta_p^2=0.976)$
Intervalo de confianza para la conducta desviada	11.34%
Intervalo de confianza para la conducta normalizada	88.65%
8. La probabilidad de ocurrencia de conducta desviada en interacción a la edad de entre dos y tres años aumenta conforme se sucede el tiempo interactivo entre los miembros observados	
Momento uno	$(M= 4.262, SD = 3.096)$ $(z_{12} = -4.274, p < 0.001,$ $r=0.47)$ $(z_{13} = -3.985, p < 0.001,$ $r=0.46)$
Momento dos	$(M = 5.800, SD = 3.647)$ $(t_{23} (79) = -1.346, p = 0.182)$
Momento tres	$(M = 6.412, SD = 4.169)$
9. La presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos.	$(r= -0.799, p < 0.001)$
10. La conducta desviada infantil en interacción se ve reforzada positiva y negativamente por la conducta materna a la edad de entre dos y tres años.	$(r= 0.630, p < 0.001)$
11. La conducta indiscriminada materna disminuye la probabilidad de conductas desviadas infantiles.	$(r= -0.223, p= .047).$

* Se presentan los resultados según enumeración de hipótesis correspondiente.

3.8.3. Objetivo tres: Comportamiento infantil en el aula 4-5 años. Análisis y evolución.

Los trece menores estudiados transcurridos dos años desde la primera evaluación (4-5 años) muestran preferentemente comportamientos inadecuados o alterados en el aula ($M = 0.67$, $SD = 0.065$), en detrimento de los comportamientos adecuados que inicialmente se esperaban ($M = 0.32$, $SD = 0.065$), resultando la diferencia estadísticamente significativa ($t(12) = -9.47$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.882$, indicando un tamaño del efecto grande). Estos resultados estadísticamente significativos indican un efecto grande y rechazan la hipótesis número trece planteada. Este hallazgo es distinto además a lo obtenido a la edad de entre 2 y 3 años, donde prevalecía el comportamiento adecuado.

Contrariamente a lo planteado en la hipótesis número catorce, se han obtenido resultados que indican que los menores muestran en mayor medida comportamientos no adecuados en el aula, siendo los más frecuentes a estas edades las de tipo motor “Movimientos Motores Menores” (MM) con un 29.83%, “Levantarse” (Gms) con un 22.35% y “Fuera de la silla” (OC) con un 20.25%; junto con la conducta de “Interferencia” (I) con un 9.17% y “Fuera de la tarea” (X) con un 14.81%. A continuación, se presenta la tabla de valores y gráfico, según el tipo de conducta inadecuada presente a esta edad:

Tabla 15:

Comportamiento Inadecuado en el Aula a los 4-5 años. (n=13)

Categorías conductuales*	M	SD
Interferencia (I)	9.17	4.48
Fuera de la tarea (X)	14.81	7.89
Agresión (A)	1.40	0.76
Desobedecer (NC)	0.17	0.22
Agresión verbal a chico (AC)	0.24	0.29
Movimientos motores menores (MM)	29.83	7.62
Agresión verbal al profesor (AT)	0	0
Levantarse (Gms)	22.35	5.12
Correr o saltar (Gmv)	1.34	1.18
Fuera de la silla (OC)	20.92	6.01
Solicitar (S)	0.98	1.06

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Abikoff y Gittelman, 1985).

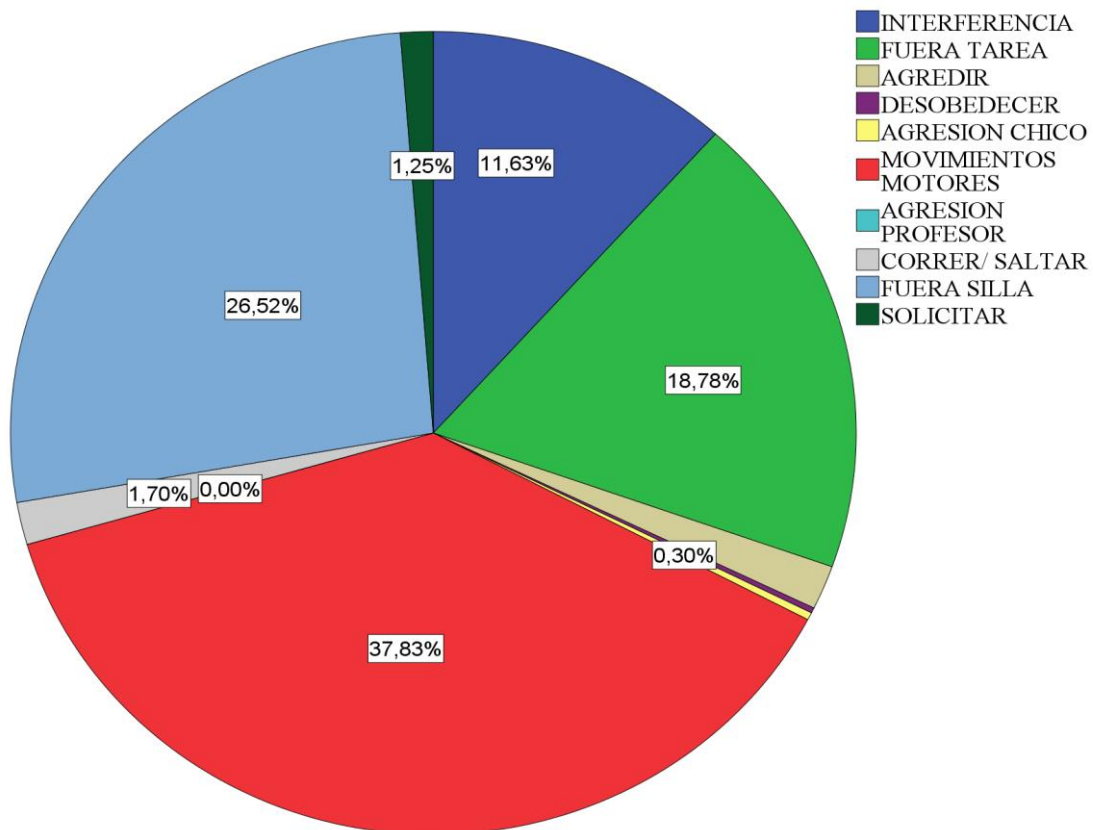


Figura 4. Codificación del comportamiento inadecuado en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985).

Comparando con los datos obtenidos para estas mismas variables a la edad de entre dos y tres años se observa que, por lo general, la mayoría de conductas inadecuadas tienden a disminuir salvo excepciones. Las conductas Levantarse (Gms), 21.63%, Correr o saltar (Gmv), 1.27% y Fuera de la silla (OC) 20.25%, todas ellas motoras aumentan el porcentaje de incidencia junto con otras como Fuera de la tarea (X), 14.33%.

Los resultados comparativos, expresados en porcentajes se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 16:

Comparación del Comportamiento Inadecuado a los 2-3 años y 4-5.

% manifestación a los 2-3 años	Categorías conductuales*	% manifestación a los 4-5 años
15.19	Interferencia (I)	9.17
7.84	Fuera de la tarea (X)	14.81
6.67	Agresión (A)	1.40
2.24	Desobedecer (NC)	0.17
1.48	Agresión verbal a un chico (AC)	0.24
37.30	Movimientos Motores Menores (MM)	29.83
0.41	Agresión verbal al profesor (AT)	0
13.48	Levantarse (Gms)	22.35
0.88	Correr o saltar (Gmv)	1.34
6.19	Fuera de la silla (OC)	20.92
8.31	Solicitar (S)	0.98

(%): porcentaje medio.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Abikoff y Gittelman, 1985).

En relación con las hipótesis número quince y dieciséis, sobre cómo evoluciona el comportamiento infantil en el aula, tanto en lo que respecta a las conductas adecuadas ($M = 26.65$, $SD = 12.36$) así como a las inadecuadas ($M = 66.70$, $DS = 6.52$) se obtiene que, sí existen cambios en el porcentaje medio del comportamiento observado con el paso del tiempo. Los niños y niñas tienden a desplegar en el aula un comportamiento más inadecuado a

los cuatro y cinco años ($t(12) = -36.85, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.992$, indicando un efecto grande), que a los dos y tres, rechazándose la hipótesis número dieciséis, y menos adecuado que cuando tenían dos y tres años ($t(12) = 7.76, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.964$, indicando un efecto grande), igualmente se rechaza la hipótesis número quince, con hallazgos estadísticamente significativos.

Tras la obtención de dicho resultado, se analiza la influencia de los diferentes tipos de conductas inadecuadas manifiestas en el aula a la edad de entre cuatro y cinco años con el objeto de conocer cuál de estas variables hacen que el comportamiento cambie con respecto a años anteriores.

Mediante la aplicación de Bonferroni se deduce que son las siguientes variables las que provocan diferencias estadísticamente significativas: Fuera de la silla -OC- ($t(12) = -8.45, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.786$, indicando un efecto grande) y Fuera de la tarea -X- ($t(12) = -5.183, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.6$, indicando un efecto grande) las que provocan diferencias estadísticamente significativas, en el comportamiento infantil en el aula a la edad de entre cuatro y cinco años.

Por último, en relación a la hipótesis décimo última de este bloque de análisis referente al objetivo tercero, tras los resultados extraídos, no puede afirmarse que la prevalencia de conducta alterada en el aula, a la edad de entre cuatro y cinco años, sea de mayor en el caso de los niños que en el de las niñas ($z = -0.463, p = 0.643, r = 0.05$), como tampoco ocurría a la edad de 2-3 años.

Al rechazar la hipótesis nula planteada se puede afirmar que la variable género, en este estudio, no influye en la prevalencia de conductas alteradas observadas en el aula a los 4-5 años.

3.8.4. Objetivo cuarto: Comportamiento infantil en interacción 4-5 años.

Análisis y evolución.

Presentamos inicialmente, y de manera semejante a los resultados expuestos a los edad de entre dos y tres años, una tabla que ayude a la interpretación de los resultados debido a la utilización abundante de abreviaturas:

Tabla 17:

Codificación simbólica de patrones a la edad de entre cuatro y cinco años en la interacción.

<i>Codificación simbólica*</i>	<i>Concepto</i>
MI2C2MA2	Patrón positivo. Formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva de: <i>Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde positivamente a su madre (C2= C y C+) - Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por la madre.
I2MC2A2	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño instruye positivamente a su madre (I2= I e I+) - Madre le responde positivamente a su hijo (MC2= C y C+) - Niño se aproxima positivamente a su madre (A2= A y A+)</i> . Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por el menor.
QZQ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC) - Hijo no responde a su madre (Z= A-, I-, O- y C-) - Madre no responde a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por la madre.
ZQZ	Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: <i>Niño interacciona negativamente con su madre (Z= A-, I-, O- y C-) - Madre no presta atención a su hijo (Q= MA-, MNR, MI-, MO- y MC) - Niño no presta atención a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)</i> . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por el menor.

* Se indican las siglas correspondientes según la codificación expuesta anteriormente (Cerezo, 2000).

En este rango de edad, los resultados muestran respecto al comportamiento interactivo madre- hijo que, el patrón de interacción positivo, **MI2C2MA2**, y sincronizado está entre los

más frecuentes ($M = 15.28$, $DS = 4.13$) y predomina sobre el patrón desincronizado o de no interacción. Un ejemplo de este patrón obtenido sería: habla la madre- *¿Leo, vamos a hacer un dibujo?*- el niño responde mirando a su madre- *¡Sí mamá, vale!*- finalmente la madre mira a su hijo y sonrío.

Con los datos obtenidos en este estudio se puede afirmar que imperan las interacciones sincronizadas frente a las desincronizadas, tanto si la secuencia es iniciada por la madre, ($t(31) = 20.20$, $p < 0.001$), como si es iniciada por el menor **I2MC2A2**, ($M = 4.03$, $SD = 2.003$, $t(31) = 8.83$, $p < 0.001$), confirmándose lo establecido por la hipótesis número dieciocho.

Para la hipótesis número diecinueve se deseaba conocer cómo se manifiesta la conducta desviada infantil en la muestra analizada. Los resultados indican que la conducta desviada en interacción es menos frecuente que la conducta normalizada o sincronizada ($t(31) = -24.07$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.949$ indicando un tamaño de efecto grande), igual que sucedía a la edad de 2-3 años. El intervalo en el que se muestra la conducta desviada infantil a los 4-5 años oscila entre un mínimo del 2.2% y el 9.7%. Se confirma la hipótesis planteada. En la tabla siguiente se muestran los valores correspondientes al porcentaje medio y su respectiva desviación.

Tabla 18:

Comportamiento infantil en interacción a los 4-5 años.

Conducta de interacción del menor	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>IC</i>
Conducta normalizada infantil	94.20	10.41	(90.44% - 97.96%)
Conducta desviada infantil	6.00	10.31	(2.2% - 9.7%)

(*M*): media del porcentaje, (*SD*): desviación típica del porcentaje, (*IC*): Intervalo de confianza

Unido a lo anterior se realizaron comparaciones para ver cómo había evolucionado la conducta desviada infantil y si se habían producido cambios en ésta con respecto al paso del tiempo. Tras los resultados obtenidos se verifica la existencia de diferencias estadísticamente

significativas en el porcentaje de conducta desviada infantil en interacción entre los dos y tres años ($M = 11.34$, $DS = 6.15$) así como a los cuatro y cinco ($M = 6.00$, $DS = 10.31$) obteniéndose, que la variable conducta desviada infantil se reduce conforme los niños van creciendo ($t(31) = 2.85$, $p = 0.008$, $\eta_p^2 = 0.626$ indicando un tamaño de efecto grande).

En relación a la hipótesis número veinte, respecto a cómo se manifiesta o evoluciona la conducta desviada infantil a la edad de cuatro y cinco años, y diferenciando según momentos, los resultados indican que el porcentaje de ocurrencia de conducta desviada en interacción a los 4-5 años no cambia conforme pasa el tiempo entre sus miembros ($F(2, 30) = 1.99$, $p = 0.145$, $\eta_p^2 = 0.06$). Esto es, el porcentaje medio de conducta desviada infantil en el momento uno ($M = 2.46$, $SD = 5.07$) no es distinto del momento dos ($M = 3.34$, $SD = 6.06$), ni tampoco del momento tres ($M = 3.053$, $SD = 4.59$), al contrario de lo que ocurría a los 2-3 años donde existían diferencias estadísticamente significativas entre los diez primeros minutos de inicio y el resto del proceso interactivo. Tras no encontrarse diferencias estadísticamente significativas en el estudio no se acepta la hipótesis planteada.

En relación con la hipótesis vigésimo primera y vigésimo segunda, se encontró que ni la incidencia de conducta normalizada ni la desviada en interacción, se mantienen en segundas evaluaciones ($F(1, 30) = 1.48$, $p = 0.23$, $\eta_p^2 = 0.047$), lo que conlleva a que no se acepten ninguna de las hipótesis anteriores. Sí se encontró, por el contrario, que con el paso del tiempo y según los menores observados crecen, un aumento estadísticamente significativo en la proporción de conductas normalizadas ($F(1, 30) = 1213.84$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.976$ indicando un tamaño de efecto grande). Conviene aclarar que el criterio usado para realizar las comparaciones entre grupos fue diferenciar a los menores según la prevalencia o no de conductas disruptivas a la edad de entre dos y tres años (véase Tabla 19 y 20).

Tabla 19:

Comportamiento infantil interactivo normalizado ($n= 32$).

Comportamiento infantil		<i>M</i>	<i>DS</i>
Conducta normalizada 2-3 años	Inadecuado	88.33	5.73
	Adecuado	88.88	6.09
	Total	88.71	5.91
Conducta normalizada 4-5 años	Inadecuado	89.15	18.25
	Adecuado	96.18	4.15
	Total	94.20	10.41

(M): porcentaje medio, *(DS)*: desviación típica del porcentaje medio

Tabla 20:

Comportamiento infantil interactivo desviado ($n= 32$).

Comportamiento infantil		<i>M</i>	<i>SD</i>
Cda. desviada 2-3 años	Inadecuado	11.66	5.73
	Adecuado	10.93	6.21
	Total	11.13	6.00
Cda. desviada 4-5 años	Inadecuado	10.84	18.25
	Adecuado	4.10	3.93
	Total	6.00	10.31

(M): porcentaje medio, *(DS)*: desviación típica del porcentaje medio

Para las hipótesis número veintitrés, veinticuatro y veinticinco, referidas al comportamiento materno que sigue a la conducta desviada infantil se obtiene en primer lugar que, a la edad de 4-5 años, la presencia de conducta desviada infantil en interacción se relaciona con un incremento de episodios instruccionales maternos ($F(1, 30) = 330.158, p = 0.001, \beta = 1.963, R^2 = 0.917$). Los datos confirman la hipótesis número veintitrés planteada. A continuación se presenta la representación gráfica en la Figura 5 siguiente:

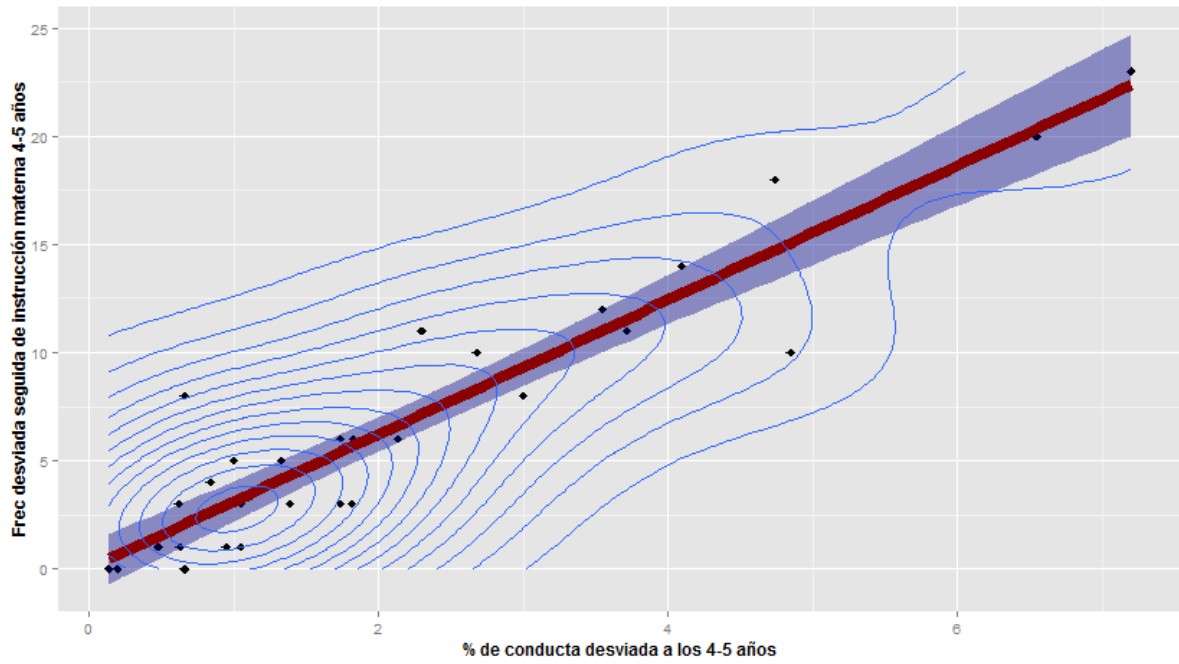


Figura 5. Conducta de instrucción materna tras la conducta desviada infantil (Cerezo y D'Ocon, 1998).

En segundo lugar, de los datos obtenidos se deduce que la presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios de obediencia materna ($F(1, 30) = 8266.826, p < 0.001, \beta = 1.047, R^2 = 0.998$). Los datos confirman la hipótesis número veintitrés planteada. En la Figura 6 siguiente se muestra la representación:

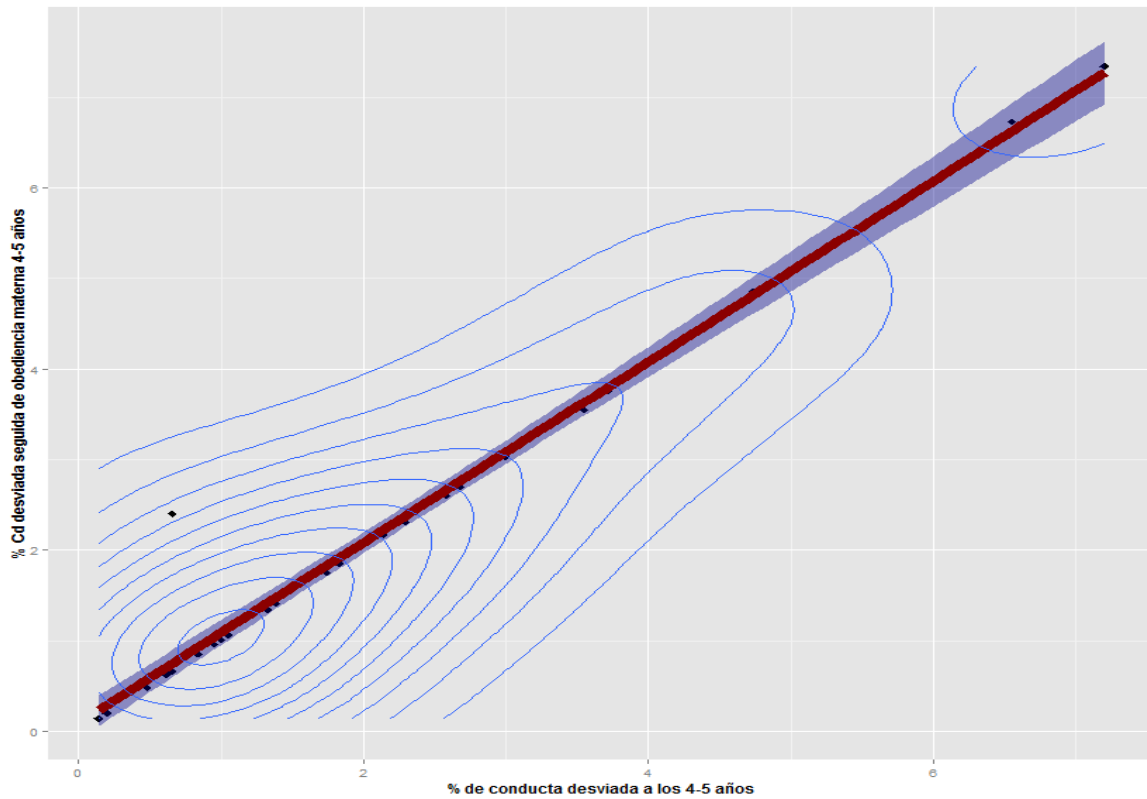


Figura 6. Conducta de obediencia materna tras la conducta desviada infantil (Cerezo y D’Ocon, 1998).

Por último, no es posible confirmar que la conducta de indiscriminación materna, siga a la conducta desviada infantil a la edad de entre 4 y 5 años, según planteaba la hipótesis número veinticinco.

Tabla 21:

Conducta desviada infantil- Comportamiento materno a los 4-5 años

Conducta desviada-Comportamiento materno	F	gl ₁	gl ₂	R ²	Modelo	p
C. desviada infantil -Instrucción materna	330.158	1	30	0.917	$y = 2.323 + 1.963 \frac{*}{x}$	<0.001
C. desviada infantil -Obediencia materna	8266.826	1	30	0.998	$y = 0.007 + 1.047 \frac{*}{x}$	<0.001

Finalmente, para dar por concluido los resultados relativos al comportamiento infantil interactivo a los 4-5 años del cuarto bloque de análisis, se indica que tras los datos obtenidos no es posible afirmar que existan diferencias estadísticamente significativa en la conducta desviada entre niñas y niños ($t(10.488) = 1,041, p = 0,32, \eta_p^2 = 0.063$, indicando un tamaño de

efecto medio), por lo que se puede afirmar que por lo general tanto los chicos ($M= 4.71$, $SD= 8.25$), como las chicas ($M= 2.06$, $SD= 1.79$) a esa edad, parecen comportarse igualmente de forma normalizada durante el proceso interactivo.

A continuación, en la tabla 22, se muestra un resumen de los resultados correspondiente a esta edad.

Tabla 22:

Resumen del Comportamiento a los cuatro y cinco años.

	<i>Resultados</i>
Comportamiento en el aula*:	
13. Los menores estudiados transcurridos dos años desde la primera evaluación (4-5 años) muestran preferentemente comportamientos inadecuados o alterados en el aula.	$(M = 0.67, SD = 0.65)$ $(t(12) = -9.47, p = 0.001, \eta_p^2 = 0.882)$
15. La incidencia de conducta adecuada en el aula cambia conforme los menores van creciendo.	$(M = 26.65, SD = 12.36)$ $(t(12) = 7.76, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.992)$
16. La incidencia de conducta inadecuada en el aula cambia conforme los menores van creciendo.	$(M = -66.70, SD = 6.52)$ $(t(12) = -36.85, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.964)$
Estar fuera de la silla (OC)	$(t(12) = -8.45, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.786)$
Fuera de la tarea (X)	$(t(12) = -5.183, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.6)$
17. No puede afirmarse que la prevalencia de conducta alterada en el aula, a la edad de entre cuatro y cinco años, sea de mayor en el caso de los niños que en el de las niñas.	$(z = -0.463, p = 0.643, r = 0.05)$
Comportamiento Infantil en Interacción*:	
18. El patrón de interacción madre-hijo positivo, MI2C2MA2, se encuentra entre los más frecuentes, y prevalece el comportamiento interactivo sincronizado frente al desincronizado.	$(M = 15.28, DS = 4.13)$ $(t(31) = 20.20, p < 0.001)$ $(t(31) = 8.83, p < 0.001)$
19. La prevalencia de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia conducta normalizada o sincronizada en interacción.	$(M = 6.00, DS = 10.3)$ $(t(31) = -24.07, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.949)$
21. Los menores que a la edad de entre dos y tres años presentaban con mayor frecuencia conductas normalizadas en interacción no tienen por qué seguir haciéndolo a los 4-5 años. Sí se observa que la conducta normalizada por el mero paso del tiempo tiende a ser más frecuente.	$(F(1,30) = 1213, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.976)$
23. La presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos a la edad de entre cuatro y cinco años.	$(F(1, 30) = 330.158, p = 0.001, \beta = 1.963, R^2 = 0.917).$ $y = 2.323 + 1.963 * x.$
24. La conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios de obediencia materna a la edad de entre cuatro y cinco años.	$(F(1, 30) = 8266.826, p < 0.001, \beta = 1.047, R^2 = 0.998).$ $y = 0.007 + 1.047 * x.$

* Se enumeran los resultados según enumeración de hipótesis correspondiente.

3.8.5. Objetivo cinco: Relación entre el comportamiento infantil y la interacción materna.

De los análisis realizados se obtiene que el patrón de interacción positivo y sincronizado, **MI2C2MA2**, que significa *-Madre instruye positivamente- Niño responde de forma positiva- Madre se aproxima positivamente*, covaría con el comportamiento adecuado que los menores presentan en el contexto del aula, aunque la relación es negativa. Esto es, a mayor patrón de interacción menos conductas adecuadas y viceversa ($r = -0.224$, $p = 0.046$). Se confirma de este modo la hipótesis número veintisiete presentada. Asimismo no puede afirmarse que exista relación entre el comportamiento desviado en interacción y el comportamiento inadecuado en el aula ($r = 0.03$, $p = 0.794$). Se rechaza de este modo la hipótesis número veintinueve.

4. DISCUSIÓN

El estudio del comportamiento infantil, mediante el uso de metodología observacional, permite una descripción exhaustiva de cómo actúan niños y niñas en los ambientes propios donde se socializan, objetivo prioritario de este trabajo.

Debido a las diferentes variables consideradas, así como a la dualidad de contextos contemplados, es clave realizar la discusión de los resultados obtenidos diferenciando los cinco objetivos planteados. A continuación se detalla cada uno de ellos:

En relación con el objetivo primero se ha obtenido que, por lo general, el comportamiento que despliegan los menores para una población no clínica es adecuado (Abikoff y Gittelman, 1985; Gispert, 2007; Salaníc, 2014). Esto es, se ha observado que entre estos niños y niñas de dos y tres años impera la escasez de comportamiento inadecuado en momentos de tareas guiadas por el profesor o profesora. No obstante, no se produce una ausencia absoluta de tales comportamientos. Resultados semejantes a estos son los que encontró Sepúlveda (2013) llevándole a concluir que forma parte de los individuos el ser ruidosos, mantener conversaciones y alborotarse al entrar en contacto con un grupo numeroso de personas, semejante a lo ocurrido en cualquier contexto de análisis infantil, tal cual el aula. Igualmente desde otras investigaciones con resultados similares se argumenta que en el momento del ciclo evolutivo seleccionado, el menor se inicia en su proceso de socialización y resulta un tanto inusual que niños tan pequeños permanezcan sentados y en silencio durante largos periodos de tiempo (Huerta, Luciano y Molina, 2000; Moreno, 2007; Ruíz, 2008; Salaníc, 2014).

Según se ha obtenido en esta investigación son las conductas de tipo motor, tal como es la categoría conductual Movimientos Motores Menores, uno de los comportamientos inadecuados más frecuentes en el aula, coincidiendo con la clasificación de las conductas infantiles planteadas por Gotzens (1986, 1997). Este tipo de conducta, implica que cuando los

niños y niñas no se están comportando de manera adecuada suelen moverse constantemente aun estando sentados en su asiento. No paran de agitar muslos y nalgas, así como de realizar movimientos de balanceo que denotan inquietud e impaciencia.

Otras conductas inadecuadas que también suele manifestar el menor, según se ha obtenido, son levantarse y abandonar su asiento, interferir e interrumpir el ritmo de la clase, así como llamar la atención del profesor en más de una ocasión. El resto de conductas inadecuadas como son las de correr por la clase, amenazar verbalmente al profesor o algunos compañeros y desobedecer, prácticamente no se dan a tan temprana edad.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos presentados por Baumann, et al., (1998) para quienes la externalización de los comportamientos motores son los más relevantes, de entre los desplegados por el menor, debido a la afectación que genera en el medio que se produce.

Argumentos parecidos aluden que aquellos menores en los que el profesor tendía a estar más atento y realizaba mayor número de instrucciones, el comportamiento infantil era más acertado. Sin embargo, en tareas en las que el profesor se desentendía y/o dejaba trabajar a los alumnos libremente, los comportamientos desplegados eran más desorganizados y de menor cumplimiento (Hanley, Ndoro, Neal y Tiger, 2006).

Continuando con la manifestación de comportamientos inadecuados en el contexto del aula, se ha obtenido en esta investigación que para un total de 31 menores observados, poco más del porcentaje asegurado por García et al. (1983), la manifestación de comportamientos inadecuados supera al adecuado, y las conductas inadecuadas que prevalecen son las mencionadas con anterioridad.

En este grupo de niños y niñas las conductas inadecuadas pueden llegar a situarse en valores de hasta dos desviaciones típicas por encima de lo esperado por azar, lo que ha

provocado que pasemos a clasificarlos como grupo de niños con conductas disruptivas, coincidiendo con Cugat (2013) y Sepúlveda (2013). Asimismo, según Sánchez (2014) a pesar de que la edad media de inicio de los comportamientos violentos se producen en torno a los once años, es algo que se “ve venir” con actitudes despóticas en críos que no alcanzan los tres años, evidenciándose tales comportamientos desde las propias guarderías.

Nuestros resultados también coinciden con los hallazgos de Herrera (1992) quien argumentó que en todas las aulas de escolares existe un grupo de niños que si bien aparentemente son “normales” en cuanto a inteligencia y aptitudes, no rinden adecuadamente en tareas escolares y, en la mayoría de los casos, presentan problemas de conducta así como de relación tanto con los otros niños como con los adultos. Estos problemas suelen exteriorizarse por medio de conductas consideradas “anómalas” (timidez excesiva, agresividad, exceso de actividad, falta de atención y/o de interés)

Igualmente Abikoff (2007b) aseguró que, a pesar de contar con información limitada sobre el desorden comportamental en este grupo edad por las propias características del grupo seleccionado, de existir sintomatología relacionada con el TDAH, sería predominantemente de tipo hiperactivo-impulsivo, por ser esta más probable que ocurra durante los años preescolares (Baird, et al. 2003). Asimismo algunos síntomas motores del TDAH son comúnmente respaldados por los padres de niños en edad preescolar. Angold y Egger (2006), en su revisión de cuatro estudios de niños en edad preescolar, informan que varios síntomas del TDAH fueron identificados por más del 10% de los padres, incluyendo abandonar el asiento, hablar excesivamente, estar en constante movimiento, inquietud, dificultad para esperar, interrupción y distracción.

Otras investigaciones donde los menores diagnosticados de trastornos de conducta obtienen puntuaciones significativas en conductas impulsivas son las realizadas por Benning,

et al., (2007) y Harnett, et al., (1998). Mientras que para Angold, et al., (1999) el que las conductas de tipo motor sean las que predominen, es debido a que los trastornos de conducta presentan un cierto solapamiento con otro tipo de trastornos cuando los menores comienzan a crecer y se convierten en adolescentes.

Por último, en relación al comportamiento infantil descrito en el contexto del aula a la edad de entre dos y tres años no se aprecian diferencias en cuanto al género. Nuestros datos coinciden con los hallados por Keenan y Shaw (1997) para quienes las diferencias de sexo en la manifestación de las conductas disruptivas son pequeñas durante la niñez temprana.

Sin embargo, discrepan de lo afirmado por investigaciones tradicionales tales como las de Brullet y Subirats, (1989) cuyos hallazgos revelaron que los chicos son más ruidosos, desconcentran a sus compañeros en clase hablando fuerte, haciendo más ruido y moviéndose más en el aula. Mientras que las niñas tienen la imagen de ser más dóciles, más tranquilas, no tan sujetas a distracciones exteriores y se acomodan mejor a la disciplina escolar que los niños. Igualmente, nuestros hallazgos discrepan de investigaciones recientes que explican el desarrollo del menor argumentando que su comportamiento es reflejo de determinantes propios claves, como el sexo (Barranco-Jiménez, Díaz, Medina- Cuevas y Solís-Cámara, 2008; Jenkins, O'Connor y Rasbash, 2003). O bien, Loeber y Pardini (2008) quienes aseguran que es el género una variable de cierto interés a la hora de predecir el comportamiento infantil. Es más, argumentan que la influencia crucial en el comportamiento de esta variable falla a favor del varón (APA, 1995; Bell, Belsky, Bradley, Satallard y Stewart- Brown, 2006; Bermúdez et al., 2006; Giles- Sims y Lockhart, 2005).

Por su parte, Abikoff (2007b) defiende que aunque los niños y las niñas manifiestan síntomas de comportamiento inadecuados similares para el TDAH, los niños varones más pequeños son significativamente de mayor severidad.

Una posible explicación al respecto sobre la discrepancia de los resultados obtenidos en relación al género en esta investigación, con respecto a otras de similares objetivos, es que quizás la mayoría de estudios empíricos consultados han obtenido los datos mediante cuestionarios e informantes indirectos. Entre las limitaciones de este sistema de recogida de datos se incluye que a pesar de tratarse de informes que son un método eficaz y económico para investigar problemas de conducta en el contexto escolar, también demuestran baja objetividad para evaluaciones sobre el comportamiento por ser un método indirecto, y conlleva que dependiendo de quién evalúe al niño, la percepción será muy distinta de un informante a otro (Wettstein, 2012).

En relación con el objetivo segundo en el que se deseaba conocer cómo era el comportamiento infantil en interacción materna a la edad de entre dos y tres años, para una población no clínica, se ha obtenido que las formas más frecuentes en las que ambos miembros se relacionan son las siguientes:

En primer lugar, uno de los patrones más frecuentes es el patrón pronosticado, **MI2C2MA2** que significa: La madre instruye o da una orden a su hijo/a de forma positiva, por ejemplo, cuando madre e hijo están sentados en la mesa y tienen las tareas delante, el menor suele quedarse inmóvil sin saber qué o por qué están allí y es la madre la que comienza a indicarle cómo van a ejecutar las tareas. -Madre: *¿Quieres que empecemos a hacer el puzle?*-Niño: *Sí mamá quiero hacer este de animales*-. Y tras esto, el niño o la niña, suele responder afirmativamente, registrándose este comportamiento infantil como una conducta de obediencia positiva al comportamiento materno. A continuación, tras la conducta del menor, la madre se muestra atenta a su hijo reforzándole en su buen comportamiento: -La madre le dice al niño sonriendo: *¡...Oh que bonito es este puzle de animales...!*- (véase GLOSARIO).

Este modo de proceder entre ambos participantes denota una sincronía perfecta iniciada por la madre (Cerezo, y Wahler, 2005).

En segundo lugar, el patrón **QZMA2** también se da con una frecuencia alta y significa que: La madre no presta atención a su hijo inicialmente por lo que el niño le responde negativamente (véase GLOSARIO). Ejemplificando lo anterior diremos que según lo observado, pasado los primeros minutos de “reactividad” en los que la madre sabe que una cámara le está grabando, llega un momento en el que ella se olvida de la grabación, y comienza a parecer inatenta al comportamiento del menor. Por lo general, ellas suelen mirar las paredes del aula, revisan el material que el docente tiene colgado en las paredes, o bien, prestan atención a otros elementos que le lleva a desviar la vista del foco de vigilancia principal que es su hijo o hija.

Ante dicho comportamiento materno el niño actúa por sí mismo sin ningún tipo de guía y suele comportarse de forma negativa. Por ejemplo, es muy característico del niño que cuando su madre está mirando las pinturas que cuelgan de las paredes en lugar de mirarlo a él, el menor puede coger uno de los lápices facilitados y comienza a dar golpes en la mesa o a pintarla.

Acto seguido, la madre ante la conducta negativa del menor se aproxima positivamente a su hijo. Esto es, la madre rápidamente ante los golpes y el ruido, dirige la atención hacia el niño o la niña y reconduce su actividad a otra más adecuada de manera amable. -Madre-: *¡Oh, Lucas!, ¡Has pintado la mesa!* – y cogiendo su mano con suavidad le dice-: *Me gustaría ayudarte.*

Aclaremos a continuación y por separado, tanto el comportamiento del menor como el comportamiento materno de dicho patrón.

Por un lado, en lo que se refiere a las manifestaciones conductuales del menor, se piensa que tal modo de proceder es causado por un comportamiento materno inatento que puede llevar a los menores, en su intento de captar la atención materna, a emitir conductas inadecuadas, a la vez que sus madres no cambian tal conducta negativa y ellos se vuelven más sensibles a dicho comportamiento (Cerezo y D'Ocon, 1998).

Como ya argumentó Conger, et al., (2010) la conducta negativa infantil es el reflejo de anteriores conductas maternas negligentes o de incumplimiento y la reactividad de estos menores ante situaciones que les generan frustración.

Igualmente, de acuerdo con Barrig, Crockenberg y Leerkes (2008) el comportamiento de la madre juega un papel clave en el desarrollo del comportamiento de la atención del niño, así como de las trayectorias de externalización. Principalmente en lo que concierne a la desregulación afectiva, siendo actualmente considerado como uno de los predictores de mayor valor en cuanto a la determinación de la influencia de factores ambientales en el comportamiento del menor.

Como ya predijeron algunos autores (Dishion, Reid y Patterson, 1992; Keenan, Shaw y Vondra, 1994; Bell, Cohn, Shaw, Owens, Vondra y Winslow, 1998) es esta el inicio de la creación de los denominados ciclos coercitivos producidos por la manera asincrónica de relacionarse entre madre e hijo/a (Cerezo y Wahler, 2005). Para estos autores las posibles explicaciones sobre el comportamiento materno desplegado tienen que ver con características típicas de las madres españolas que centran sus expectativas de cuidado infantil en la creencia de que los niños tienen que ser alentados a ser independientes y responsables de sus propias acciones. De acuerdo con estas creencias maritales, los roles que ellas despliegan son en gran parte orientado a dar a sus hijos la oportunidad de elegir primero su comportamiento y asegurar las consecuencias apropiadas para más tarde.

Otra de las posibles explicaciones para tal comportamiento materno es que posiblemente estas pueden llegar a actuar bajo la influencia de otras variables de predominio indirecto como es el caso de la presencia de trastorno psicológico materno.

Según parece, los bebés son más propensos a mostrar más atención a tareas de frustración, cuando se exponen a un ambiente de crianza precoz con elevada ansiedad materna o síntomas depresivos, hallándose estudios que demuestran una asociación modesta entre la ansiedad o depresión materna y la tendencia a la frustración de sus hijos (Conger, et al., 2010).

Igualmente Escobar et al., (2014) argumentan que la presencia de trastornos mentales en la madre es una variable ambiental que provoca relaciones negativas entre padres e hijos. Finalmente Coyne y Downey (1990), en esta misma línea, argumentaron que mediante la combinación de disposición genética infantil y ausencia de afecto materno y/o desregulación, los pequeños reaccionarían con frecuencia, y bastante intensidad, a situaciones que les generan frustración, tal vez como modo de solicitar los cuidados y/o atenciones de una madre ausente por trastorno ansioso – deprimido.

Concluimos por tanto, que este tipo de comportamiento infantil manifiesto, según patrón descrito, tiene como objetivo captar la atención materna, dispersa bien por fomentar la autonomía e independencia del menor, bien por influencia de síntomas ansiosos depresivos de la madre. Con la atención materna posterior se consigue un reforzamiento del comportamiento infantil negativo.

Tras lo dicho hemos de añadir la importancia del establecimiento de intervenciones preventivas eficaces dirigidas a madres en riesgo con problemas afectivos y trastornos psicológicos, que ayuden a mejorar la salud del cuidador y que eviten el reforzamiento de un

comportamiento inadecuado en el niño (Benítez, Fernández de Haro, Fernández, Pichardo, 2011; Boutin y Durning, 1997; Diguiseppi, Gough, Logan, Mytton y Taylor, 2002).

En tercer lugar, otro de los patrones frecuentemente observados ha sido, **MI2ZMA2**, (véase GLOSARIO), que significa: la madre instruye positivamente a su hijo pero el hijo responde negativamente a su madre. A continuación y sin tener en cuenta la respuesta anterior del menor, la madre se aproxima al hijo positivamente. Este tipo de comportamientos es característico en los minutos finales de la interacción, cuando los menores están cansados de permanecer tanto tiempo en el contexto interactivo y comienzan a dejar de hacer las tareas indicadas por el observador. Los niños y niñas comienzan a interactuar con otros elementos disponibles, distractivos, para los que no reciben ningún tipo de instrucción.

En esos momentos, las madres que parecen estar más preocupadas por seguir las instrucciones del observador y llevar todas las tareas a término, antes que satisfacer las necesidades del menor, responden complacientes evitando que los niños se alteren. Representamos a continuación, lo anteriormente narrado, mediante una reproducción literal de las interacciones entre madre e hijo:

(... sobre el minuto 25 de la interacción madre e hijo, el menor comienza a estar cansado de permanecer en el mismo sitio haciendo las tareas, por lo que empieza a jugar con elementos distractores dispuestos sobre la mesa, tal es el coche de Guffi... La madre ante el comportamiento de su hijo y viendo que aún no se han terminado todas las tareas, le acerca el cuento y le dice: *-¡Mira Lucas qué bonito es el cuento que nos han dejado!, ¿quieres que te lo lea?-* el niño responde bruscamente: *-¡No!-*, y aparta el libro que la madre le ofrece. Ante este gesto del menor la madre deja de mostrar el cuento y dice: *-Este coche de Guffi que tú tienes también es muy bonito-*. Se refuerza nuevamente el comportamiento negativo del menor.

La explicación que se plantea al respecto es que, en ocasiones, las madres actúan como modelo prosocial de la interacción entre dos miembros. Esto es, ellas procuran que reine la atención y la entrega entre ambos participantes, e intentan mantener siempre la compostura y tener paciencia. Es un modelo de comportamientos adecuado con independencia de cómo se comporte el resto de sujetos participantes del contexto interactivo (Bowlby, 1969, 1979, 1980; Patterson, 1982, 2002; Rodríguez, 2009) ya que es sabido que es de la madre de quien el menor adquiere las formas de socialización primarias.

La explicación de tal circunstancia puede ser que el menor debido a comportamientos inadecuados aprendidos en su relación con los iguales, haya podido reforzar comportamientos consistentes con lo que otros niños hacen en el aula. Sin embargo, según se ha demostrado en cuanto a mayor eficacia, la madre sigue ejerciendo su labor de instructora del buen comportamiento para que el menor se comporte con los otros de un modo adecuado (Huerta, Luciano y Molina, 2000).

Nuestros datos coinciden con los obtenidos por Rangel (2005) para quien las familias operan como modelos que condicionan gran parte de los aprendizajes y patrones de conducta que caracterizan el estilo o la dinámica familiar. Y es que la *socialización familiar* es el conjunto de procesos interactivos en la familia que tienen como objetivo inculcar en los hijos dicho sistema de valores, normas y creencias (Darling y Steinberg, 1993).

En consonancia con lo anterior, Myers (1993) y Powers (2004) reconocen que los patrones de cuidado y atención que se dirigen al infante, sobre todo durante los primeros años de vida, son de crucial importancia. Argumentan que el adulto responsable del cuidado del menor es en primera instancia el que establece las condiciones para el crecimiento y desarrollo infantil a través de las actividades que se realizan de forma cotidiana.

Por último, a favor del hallazgo sobre el patrón obtenido, recordar que según marca el propio proceso de desarrollo infantil, desde el nacimiento, el comportamiento del niño/a viene muy marcado por las directrices y dependencia que le unen con su madre. Posteriormente, y conforme el menor va creciendo, surgen las llamadas conductas de oposición (uso del no) y la desobediencia, lo que implica que el niño comience a diferenciarse (Cerezo y Wahler, 2005; Patterson, 2002).

Finalmente, el cuarto patrón que igualmente se da con una frecuencia elevada y estadísticamente significativa en las interacciones observadas, ha sido **I2MC2A2**, (véase GLOSARIO), que significa: Niño instruye positivamente a su madre, madre responde positivamente a su hijo y por último, el niño se aproxima positivamente a su madre. Es este el máximo exponente de interacción sincronizada iniciada por el menor

Un ejemplo de lo anterior sería el siguiente: Hijo:- *¡Mira mamá, es un puzle de animales, quiero hacerlo!*- Madre, coge el puzle y lo acerca hasta el menor respondiéndole: - *¡vale, vamos a abrir la caja y saquemos las piezas para ver cuántas son!*- finalmente cuando el niño ve las piezas mira a su madre sonriendo y dice: *¡Me encanta este!*

Este hallazgo pudiera explicarse debido a que mediante la interacción con su madre el niño comienza a aprender modos de interacción socialmente aceptados y en ocasiones, es él quien guía el comportamiento de ambos. Nuestros datos coinciden con los obtenidos por Harris (1995), para quien las habilidades y competencias sociales son adquiridas en etapas muy tempranas del desarrollo y se aprende experimentando junto con un guía. Este modo de fomentar la autonomía del menor que debe generalizarse y transmitirse a otros contextos.

Tras la enumeración y explicación de los patrones de mayor frecuencia obtenidos en las interacciones observadas a la edad de entre dos y tres años pasamos a continuación a

detallar qué es lo que ha ocurrido en cuanto a la conducta desviada infantil, igualmente analizada.

Para la conducta desviada infantil se obtuvo que la forma más frecuente de interacción entre madre e hijo es mayormente normalizada o sincronizada (Cerezo y Whaler, 2005), aunque en ocasiones, madre e hijo también puedan reproducir conductas desviadas esporádicamente. Tal conducta desviada infantil reportan las diligencias negativas expresadas por el menor, y que anteriormente se han referido en los patrones descritos. Estos datos coinciden con quienes argumentan que los episodios coercitivos abordan una proporción relativamente pequeña de todas las interacciones madre- hijo, normalmente menos de 15%, y además duran menos de 15 segundos (Hughey, Gordon y Wahler, 1981; Reid, 1985).

Intentando conocer más sobre cómo se manifestaba esta conducta desviada en la interacción entre madre e hijo, se observa que inicialmente existe un incremento significativo en la prevalencia, pero que pasado los diez primeros minutos se hace constante. Los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de Snyder (1977) y Patterson (1976) quienes refieren que aunque esas interacciones desviadas se alarguen en el tiempo rara vez tienden a incrementar la intensidad de la agresión por ambas partes.

Una posible explicación al respecto está relacionada con el sesgo de la reactividad⁷ ante el proceso de grabación. Una forma de solucionarlo y según la forma habitual de resolución sería mediante un acostumbamiento más o menos prolongado e integrado en el entorno percibido por el sujeto evaluado. Este efecto interjectivo, de influencia probada, tanto aquí como en otros estudios habitualmente se resuelve y no genera ninguna alteración en el comportamiento (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

⁷ En GLOSARIO y apartado 3.3

Siguiendo con el análisis de la conducta desviada infantil y su interrelación con la conducta materna se ha obtenido además, hallazgos semejantes a los alcanzados por Cerezo y D'Ocon (1998). La presencia de conducta desviada infantil en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos a la edad de entre dos y tres años, de modo que tal conducta desviada se ve reforzada positiva y negativamente por la conducta materna. En suma, la conducta indiscriminada materna parece disminuir la probabilidad de aparición de este tipo de comportamiento infantil.

Nuestros datos coinciden con los hallados por Huerta, Luciano y Molina (2000) en lo que respecta a la conducta desviada infantil que es seguida por la instrucción materna. Estos autores argumentan que los padres son modelos para sus hijos y, además, utilizan instrucciones para que se comporten de acuerdo a ellas. Tales afirmaciones han supuesto conceptualizar los comportamientos imitativos del menor en el rango de seguimiento de instrucciones contingentes que suponen «hacer lo que los adultos dicen que hay que hacer» (Martin, 1971).

Barrig, Crockenberg y Leerkes (2008) también dan argumentos a favor de lo mencionado anteriormente, aclarando que el comportamiento de la madre juega un papel clave en el desarrollo del comportamiento de la atención del niño y las trayectorias de externalización.

Finalmente, Bromet, Carlson, Drabick y Gadow (2004), así como Drabick, Gadow y Loney (2007) defienden que cuando la interacción madre- hijo se vuelve problemática entre ambos miembros, las madres suelen poner en práctica más estrategias de control del comportamiento infantil.

En cuanto a la conducta desviada infantil seguida de la conducta de obediencia materna nuestros datos coinciden nuevamente con Cerezo y D'Ocon (1998) para quienes la

conducta negativa infantil es seguida de un incremento en la probabilidad de episodios de obediencia materna y de una disminución de la probabilidad de episodios de conducta indiscriminada. Estos autores mostraron hallazgos a posteriori sobre la relación secuencial de los dos tipos de episodios, resultado que supuso proponer una nueva hipótesis de predictibilidad según la cual cuando la madre cede ante las demandas aversivas de su hijo, es porque anteriormente la madre probablemente lo ha desatendido en la interacción y ante las conductas desviadas infantiles le responde, siendo esta una respuesta errática.

Definitivamente, en este análisis de la conducta desviada infantil y de su relación con la conducta indiscriminada materna se prueba una disminución del comportamiento negativo infantil precedido por tal conducta materna.

La explicación al respecto se relaciona con la operacionalización de los procesos microsociales en términos observables de Cerezo, Wahler y Williams (1990) que es un ejemplo de socialización inconsistente en el desarrollo de problemas entre madre e hijo (Jacob, 1987).

En el ámbito de la socialización infantil, la no contingencia (o indiscriminación) de las conductas maternas con las del niño puede considerarse como una ilustración de contextos interaccionales no predecibles, desde el punto de vista del niño. Ejerce la conducta desviada infantil aquí la función de escapar de estos contextos aversivos, configurándose como una conducta reforzada. Tales resultados se apoyan en la investigación de laboratorio realizada con sujetos humanos, y también con animales, que indica las propiedades aversivas de los contextos impredecibles; prefiriendo los propios sujetos shocks de mayor intensidad señalados que de menor intensidad no señalados (D'Ocon 1994).

Se concluye de este modo, la discusión de resultados con respecto a las conductas antecedentes y consecuentes a la desviada infantil teniendo en cuenta lo argumentado por

Wahler et al. (1990) para quien la operacionalización de estas nociones en episodios interaccionales aplicados a la relación madre-hijo, no es sencilla y necesariamente tiene que representar una faceta de todas las que se producen. El mismo autor propuso una frase que describe lo dicho, y que expresó en su artículo sobre el análisis de las interacciones coercitivas madre- hijo. He aquí: *“La contribución maternal a la coerción fue definida como su obediencia ante la negativa a obedecer del niño y una atención indiscriminada, seguido por una atención más probable cuando el chico actúa de modo aversivo”* (Dumas y Wahler, 1986).

Para finalizar este segundo apartado, los hallazgos obtenidos determinan que la conducta desviada infantil se manifiesta igualmente con independencia del género del menor, siendo posible afirmar que niños y niñas no desplieguen comportamientos distintos en la interacción con sus madres.

Nuestros datos discrepan de los hallazgos obtenidos por Grann, Lichtenstein y Tuvblad (2006), para quienes la variable género también tiene su influencia en el comportamiento perturbador pero, al parecer son las mujeres el sexo más afectado y el que puede llegar a padecer mayor riesgo de problemas de externalización.

Igualmente nuestros datos discrepan de quienes demuestran una mayor prevalencia de comportamiento alterado en los hijos varones, principalmente en aquellos diagnosticados a posteriori de trastorno disocial (APA, 1995; Bermúdez et al., 2006)

También, Aunola, Nurmi, Onatsu-Arvilommi y Pulkinen (1999) demostraron la existencia de una socialización diferencial en la interacción diaria de los menores con sus progenitores dependiente del género, coincidiendo con resultados de Borsntein y Ribas (2005), así como con Coltrane (1998).

Una posible explicación al respecto para las discrepancias obtenidas entre esta investigación y otras sería la siguiente: tradicionalmente los datos hallados en cuanto a las diferencias de género para el comportamiento infantil dependía de las creencias y expectativas de los padres sobre el comportamiento de sus hijos varones o sus hijas. Dichas creencias se arraigaban desde bien temprano en estos comunicadores indirectos del comportamiento infantil (Abikoff, et al. 2007a; Bates, Criss, Dodge, Laird y Pettit, 2008; Bornstein y Cote, 2004; Chao, Davies y Willms, 2002; Herrera et al., 2010; Lamb, 2004; Oliva y Palacios, 1997).

Al parecer, una forma en la que las diferencias de sexo afecta a las relaciones padres-hijos depende de las expectativas de los propios padres acerca de lo que debería ser y lo que realmente son sus hijos. Desde tiempos pasados los padres creen que los infantes masculinos deben ser más activos que sus semejantes femeninos y que las madres estimulan más a los primeros. Muchas de estas creencias de madres de varones se relacionan con las expectativas de estas y además se espera más y mejor desarrollo de los niños que de las niñas para quienes guardan creencias más positivas (Díaz y Solís- Cámara, 2007).

Tras lo expuesto, y según diseño del estudio planteado pasados dos años desde la primera evaluación, los menores volvieron a ser evaluados y los hallazgos en relación al objetivo tercero demostraron que:

El comportamiento cambia, conforme pasan los años, haciendo que los niños y niñas pasen de presentar en el aula un comportamiento adecuado a inadecuado.

Nuestros datos coinciden una vez más con los obtenidos por Sepúlveda (2013) así como con los supuestos de Baird, et al. (2003). Junto a estos Gadow, Nolan y Sprafkin (2001), en un estudio transversal de los niños de 3 a 18 años, encontraron que la gravedad del TDAH experimentada por los niños en edad preescolar es mayor que el experimentado en

edad escolar con el trastorno, por lo que de haber existido desorden hiperactivo en edades anteriores debieron haberse identificado.

Igualmente, Bermúdez, Buela-Casal y del Campo (2006) obtuvieron que en los menores con problemas de conducta, a medida que el sujeto se va desarrollando comienzan a aparecer problemas cada vez más graves.

Por el contrario, los resultados obtenidos en esta investigación discrepan de los hallazgos de Bertsch et al., (2009) al afirmar que a medida que pasa el tiempo y el niño o la niña va creciendo, como por ejemplo una vez cumplido entre 4-6 años, determinadas conductas manifiestas requieren un incremento significativo de instrucciones autorreguladoras con respecto a años anteriores en su desarrollo, y gracias a su mayor edad los menores lo consiguen mitigándose los comportamientos inadecuados.

Las posibles explicaciones que surgen en torno a las discrepancias obtenidas son varias:

En primer lugar, que el comportamiento infantil se torne en inadecuado a la edad de entre 4-5 años es debido a la influencia que variables inadecuadas, tales como “Fuera de la silla” y “Fuera de la tarea”, ejercen en el comportamiento infantil. Esto es, según se ha observado, los comportamientos infantiles que se fomentan en el aula conducen a promover la autonomía en el menor. Los niños y niñas estudiados, a la edad de entre cuatro y cinco años, realizan las tareas encomendadas en su asiento mostrando un comportamiento adecuado. Ellos trabajan poco a poco y durante más tiempo de forma individual e independiente, y cada vez precisan de menor supervisión por parte del profesor. Posteriormente, concluida la tarea se levantan y se dirigen al pupitre del maestro para mostrársela. Estos niños y niñas suelen esperar en una fila a que su tarea sea corregida, al contrario de lo que ocurría en edades anteriores cuando era la profesora quien supervisaba mesa a mesa el trabajo de cada alumno garantizando así el control comportamental.

Nuestros datos coinciden con los hallazgos de Herrera (1992) quien afirmó que el grado de actividad realizada a edades muy tempranas del desarrollo posee un mayor grado de control directo por parte del profesor.

También, los hallazgos coinciden con quienes defienden la teoría de la autodeterminación en el sujeto. Según parece los componentes clave de un desarrollo óptimo en los niños es la autonomía, como sensación de que uno tiene la voluntad y es el origen de las propias acciones (Deci y Ryan 2000; Harvey, Matte-Gagné, Serbin y Stack, 2015). Según argumentan para que un niño satisfaga esta necesidad psicológica innata, y pueda lograr un desarrollo óptimo, el medio ambiente debe conducirlo a la autonomía, en lugar de controlar su conducta. El profesor, durante el transcurso y ejecución de las tareas didácticas de menores a los 4-5 años actúa como supervisor e instructor de su comportamiento únicamente y no como dirigente.

Igualmente, Robson (2015) en estudios de niños entre cuatro y cinco años en contextos escolares, demostró que en momentos de apoyo, los niños fueron significativamente más propensos a mostrar autorregulación y metacognición en la actividad iniciada por ellos mismos. De hecho, las “aparentes percepciones” de los roles adultos por parte de los niños fueron cruciales; en primer lugar, porque los adultos jugaban un papel importante para los niños, que estaban dispuestos a mostrar sus conocimientos a estas personas significativas; y en segundo lugar, porque los adultos fueron particularmente favorables al conocimiento procedimental de los niños. Para este autor, en implicaciones prácticas se incluye, la importancia de la prestación de adultos y la participación en la actividad iniciada por el niño, proporcionándoles al menor las oportunidades de observarles y autorregularse comportamentalmente maximizando las ocasiones para la autonomía y el control propio.

Finalmente nuestros hallazgos coinciden con los encontrados por Huerta, Luciano y Molina (2000) para quienes la historia individual de los niños no incluye muchos ejemplos de reforzamiento por hacer lo que otros niños hubieran dicho que había que hacer. Al menos, en la situación condicional que supone que quien dice qué hacer lleve a cabo algo diferente. Más bien, estos niños y niñas se comportan según una historia de reforzamiento consistente en hacer lo que otros niños hacen ante las órdenes encomendadas y no por lo que ven en los demás.

En segundo lugar, otra explicación al respecto para los hallazgos sobre el comportamiento infantil inadecuado, es que el cambio en el comportamiento del aula entre los dos y tres años y los cuatro o cinco, puede deberse a que el instrumento elegido no se ajuste claramente al objetivo perseguido.

Según los resultados obtenidos llegan a considerarse inadecuados, comportamientos comunes y frecuentes entre niños y niñas en estas edades de infancia temprana. Entre dichos comportamientos inadecuados están, el levantarse de su asiento para mostrar la tarea al profesor de forma ordenada hecho que posiblemente no tiene por qué ser considerado de ese modo al ser permitido a la edad de entre 4 y 5 años. Intentando ser cautos con las argumentaciones al respecto, es sabido que los resultados desde otras investigaciones demuestran que el *Classroom Observation Code* (Abikoff y Gittelman, 1985) es considerado el instrumento más potente y fiable hasta la fecha para evaluar el comportamiento infantil mediante análisis observacional por lo que es algo que debería demostrarse (Abikoff y Gittelman, 1977; Ávila y Polaino-Lorente, 1991; Belsky, et al, 2007; Borges, Díaz, Valadez y Zambrano, 2014; Cameron, Connor, y Morrison, 2005; Good, McCaslin y Mulryan, 2006).

En tercer y último lugar, argumentamos que el cambio en los resultados obtenidos se debe a la gran pérdida muestral padecida en esta investigación, típica de diseños longitudinales. Debido al limitado número de sujetos con el que se ha contado, en segundas

evaluaciones del comportamiento en el aula a los cuatro y cinco años, los datos puedan estar sesgados. No obstante, hallazgos de otras investigaciones que coinciden con los resultados planteados por Farrington y Loeber (http://www.familianova-schola.com/files/Estudios_longitudinales_investigacion_problemas_conducta.pdf) y Matus (2006).

Tras lo expuesto, intentando conocer más sobre qué es lo que ocurre con las conductas en el aula a la edad de entre 4 y 5 años, tanto para los menores sin conductas disruptivas como aquellos con prevalencia de comportamientos disruptivos, se ha sabido que el tipo de comportamiento que los niños y niñas muestren, no es permanente, sino que igualmente cambia con el paso del tiempo. Nuestros datos coinciden los hallazgos científicos presentados por Akse, Engels, Hale III, Meeus, y Raaijmakers (2004) para quienes la conducta externalizante es un comportamiento no aceptable socialmente y tendería a disminuir con el paso del tiempo.

Investigaciones con las que discrepan los resultados, son aquellas que defienden la aparición crónica y estable del TDAH preescolar y además lo considera un factor de riesgo para el curso problemas de conducta durante el período escolar (Baumann, et al., 1998; Breaux, Campbell, Ewing y Szumowski, 1986; Campbell, Ewing y Pierce, 1999; McGee, Partridge, Silva y Williams, 1991).

Por último, otro de los hallazgos obtenidos para este tercer objetivo es que tampoco se ha demostrado la existencia de diferencia alguna de género en el comportamiento del aula para los niños y niñas observados a los cuatro y cinco años.

En este caso nuestros datos coinciden con los hallados por Badía, Cladellas y Gotzens (2012) cuando argumentan que los estudios que encontramos en la bibliografía sobre las diferencias de género en la escuela, tienden a señalar un mayor reconocimiento de los niños y

las niñas por igual, dejando atrás antiguos esquemas de dominación, machismo y autoritarismo aplicados en otras épocas. Según estos autores, las diferencias de género no representan al cien por ciento las variaciones en el comportamiento de los alumnos y se apuesta porque tanto alumnos como alumnas no se comporten representando estereotipos de género de manera constante.

Por el contrario, nuestros datos discrepan de los resultados que ponen de manifiesto las diferencias entre hombres y mujeres en aspectos de manifestación comportamental de manera clara, a pesar de que son escasas las investigaciones que hayan tenido en cuenta la variable género en el estudio de los comportamientos disruptivos convencionales e instruccionales en el aula (Badía, Cladellas, Gotzens, 2012). En el estudio presentado por estos autores quedaba patente que los jóvenes varones recordaban haber cometido más transgresiones de disciplina que las mujeres durante su etapa escolar.

Igualmente, las argumentaciones tradicionales con respecto a la información comportamental de los menores en el aula influida por el género, han informado principalmente de que los niños son más inquietos mientras que las niñas son más calladas, tímidas y se comportan mejor en clase (Badía, Cladellas y Gotzens, 2012).

Además se consideraba que los chicos eran más ruidosos, desconcentran a sus compañeros en clase hablando fuerte, haciendo más ruido y moviéndose más en el aula. Mientras que las niñas tenían la imagen de ser más dóciles, más tranquilas, no tan sujetas a distracciones exteriores y se acomodan mejor a la disciplina escolar que los niños (Brullet y Subirats, 1989).

Una posible explicación al respecto para las diferencias encontradas en nuestros resultados e investigaciones que argumentan lo contrario puede ser debido a que tradicionalmente la información obtenido del comportamiento infantil ha sido principalmente por segundos informantes o informantes indirectos (Cozby, 2004; Hanley, Nodoro, Neal y

Tiger, 2006; Matheson y Shriver, 2005). Según se indica en estudios de Bernal (2005) las diferencias esperadas de género pueden repercutir tanto en la cuantía de la materia realmente aprendida, como y más directamente, en virtud de la impresión percibida por el profesor. Es además indudable señalar que las diferencias entre los sexos marcan las pautas para las conductas socialmente esperadas en cada individuo, pues por ser biológicamente distintos no podemos actuar igual a la hora de influir sobre un tercero. Tras lo argumentado y debido a lo obtenido en investigaciones actuales con hallazgos parecidos a los nuestros hoy día se persigue erradicar la segregación por cuestiones de sexo, etnia y otras índoles apostando por la equidad, como reflejo en el propio comportamiento (Badía, Cladellas y Gotzens, 2012).

En relación con el objetivo cuarto en el que nuevamente se deseaba conocer cómo era el comportamiento infantil en interacción materna pasados dos años, se han obtenido datos diferentes a etapas anteriores del desarrollo.

Los cambios alcanzados en el comportamiento interactivo se refleja tanto en lo que respecta a las conductas infantiles, ejemplos ahora de iniciativa y autonomía en el menor, así como en el comportamiento que despliega la propia madre en interacción.

Los patrones que prevalecen, a la edad de entre los cuatro y cinco años de edad, en la interacción son:

I2MC2A2 (ver GLOSARIO): Niño instruye positivamente a su madre- Madre responde positivamente a su hijo- Niño se aproxima positivamente a su madre. Por ejemplo: Niño- *¡Mira mamá qué bien estoy pintando el dibujo de la casa!*- la madre le responde- *¡oh, qué bonito!*- niño responde- *pues ahora voy a hacerte a ti un dibujo como regalo.*

Nuestros datos coinciden con quienes apuestan por la teoría de la autodeterminación en el menor (Deci y Ryan 2000; Harvey, Matte-Gagné, Serbin y Stack, 2015) como

componentes clave de un desarrollo óptimo de los niños en cuanto a la adquisición de autonomía: sensación de que uno tiene la voluntad y es el origen de las propias acciones. Es la llamada voluntad familiar de una persona con comportamientos (Soenens y Vansteenkiste, 2005).

Este hallazgo coincide con los argumentos de Harvey et al., (2015) los cuidadores de los menores deben hacer que tanto niños como niñas puedan satisfacer la necesidad psicológica innata de ser autónomos en lugar de controlar su conducta, permitiéndoles lograr un desarrollo óptimo.

Según Giménez-Dasí y Mariscal (2008) entre los tres y los seis años el menor comienza a distanciarse de sus progenitores considerándose un ser independiente y diferente, a modo de despegue, pero sin embargo acude a ellos buscando protección en momentos de miedo.

Finalmente, en el estudio de Cerezo y Wahler (2005) las expectativas de madres españolas a menudo se centran en la creencia de que los niños tienen que ser alentado a ser independientes y responsables de sus propias acciones. De acuerdo con estas madres, sus roles parentales están en gran parte orientado a proporcionar a sus hijos la oportunidad de elegir primero su comportamiento y asegurar las consecuencias apropiadas para más tarde.

En consonancia con las argumentaciones anteriores, el patrón materno que predomina, con mayor frecuencia observada es el hipotetizado, **MI2C2MA2** (ver GLOSARIO). Muestra de una sincronía perfecta entre las instrucciones dadas por la madre y el comportamiento desplegado por el menor. El resto de patrones que simbolizan la desincronización entre ambos participantes no se manifiesta.

Si nos retrotraemos en los inicios de esta discusión y comparamos los resultados obtenidos con etapas anteriores del desarrollo se encuentra que, pasados dos años desde la primera evaluación, los patrones de interacción madre-hijo más frecuentes a los cuatro y cinco años son los sincronizados.

Podrían explicarse estos resultados indicando tanto el comportamiento infantil, como el comportamiento materno han cambiado, desde los dos y tres años a los cuatro y cinco alentándose, conforme los menores van creciendo, la independencia y autonomía del menor (Cerezo y Wahler, 2005; Robson, 2015).

Los comportamientos infantiles y maternos observados en interacción podrían explicarse como que a la edad de entre dos y tres años el menor es más dependiente de la madre para mostrar un comportamiento socializador. Según la teoría del apego (Escobar et al., 2014; Jochem, et al., 2010) en edades tempranas del desarrollo, la madre como cuidador principal, ejerce una influencia directa en el comportamiento y cuidado de su hijo/a, por lo que cualquier conducta inatenta y/o negligente por parte de esta, tendría consecuencias directas sobre el comportamiento del menor (Barkley, 2010; Landau y Walcott, 2004).

Por el contrario, a la edad de entre cuatro y cinco años, los patrones madre e hijo que prevalecen son los iniciados por el menor y maternos sincronizados muestra de las expectativas del adulto para fomento de la autonomía del menor (Deci y Ryan 2000; Harvey, et al., 2015; Soenens y Vansteenkiste 2005).

Tras lo argumentado, no se han encontrado datos que discrepen de estos hallazgos, por lo que una vez aclarado los tipos de patrones más frecuente en el conjunto de las interacciones observadas pasamos a cotejar los datos obtenidos sobre la conducta desviada del menor a la edad de entre cuatro y cinco años, tal como lo hicimos en la etapa anterior.

En referencia a la conducta desviada infantil los niños y niñas estudiados conforme pasa el tiempo muestran una baja tasa de conductas desviadas en interacción, prevaleciendo, como en etapas anteriores del desarrollo la conducta normalizada.

Nuestros datos coinciden con lo hallado en la población normal por autores, como Loeber y Pardini (2008) quienes afirmaron que la variable edad es de cierto interés a la hora de predecir el comportamiento infantil. Se suman a ello Bell, Belsky, Bradley, Satallard y Stewart- Brown (2006) o Giles- Sims y Lockhart, (2005).

Igualmente, otros investigadores en su intento de explicar el desarrollo del menor argumentan que su comportamiento es reflejo de determinantes propios, claves además, tales como la edad (Jenkins, O'Connor y Rasbash, 2003; Barranco-Jiménez, Díaz, Medina- Cuevas y Solís-Cámara, 2008).

Además, también se ha obtenido en este trabajo que, entre los cuatro y cinco años de edad, la conducta desviada en interacción se mantiene constante a lo largo de todo el proceso interactivo en concordancia con lo argumentado por quienes defienden la teoría del ciclo coercitivo (Patterson, 1976; Snyder, 1977). Aunque las interacciones madre e hijo se alarguen en el tiempo rara vez tienden a incrementar la intensidad de la agresión por ambas partes.

Sin embargo, estos datos discrepan de aquellos trabajos que muestran que la conducta negativa del menor y la interacción inapropiada con la madre puede llevar a desencadenar los denominados ciclos coercitivos que aumenta las reacciones desviadas de algunos menores (Dishion, Patterson y Reid, 1992; Keenan, Shaw y Vondra, 1994; Bell, Cohn, Owens, Shaw, Vondra y Winslow, 1998).

A pesar de no coincidir este hallazgo con los estudios a los dos y tres años de edad. Cuando los niños y niñas son más pequeños e interactúan con sus madres, pasados los diez

primeros minutos, la conducta desviada infantil aumenta y se sitúa en valores del 11,34%. Semejante a los resultados obtenidos en muestras clínicas (Torres, 2008).

A lo anterior se suma que los comportamientos infantiles en interacción no son permanentes ni irreversibles, sino que más bien se demuestra que las conductas emitidas tanto por los niños como por las niñas cambian conforme los menores van creciendo.

Analizando únicamente cómo ha evolucionado el comportamiento infantil en interacción, controlando la posible influencia que pueda estar ejerciendo el clasificar a no a los menores en función de un comportamiento disruptivo en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985), obtenemos que efectivamente es la variable edad la que predice la mayor o menor frecuencia de conductas normalizadas o desviadas en interacción, produciéndose una disminución significativa de la conducta desviada a medida que el niño/a va creciendo.

Los estudios encontrados en esta línea son diversos, y se han desarrollado principalmente con muestras clínicas (Cerezo, 1998) de ahí que el principal interés haya versado en torno a los comportamientos anómalos del menor así como en torno a las conductas desviadas y/o disruptivas de éstos (Reid, 1985; Gordon, Hughey y Wahler, 1981). Sin embargo, al igual que argumentan Carpio et al., (2011), Prevatt (2003) y Robson (2015). para quienes las prácticas positivas actúan como factor de protección para el comportamiento infantil desplegado, así como Robson (2015) en estudios de niños entre cuatro y cinco años en contextos escolares quien demostró que en momentos de apoyo, los niños fueron significativamente más propensos a demostrar la autorregulación y la metacognición en la actividad iniciada por ellos mismos.

Se demuestra también aquí que las “aparentes percepciones” de los roles adultos por parte de los niños son cruciales al ejercer los adultos un papel importante en los menores. Las implicaciones prácticas incluyen la importancia de la prestación de adultos y la participación

en la actividad iniciada por el niño, que les proporcionan oportunidades de observarles y autorregulación maximizando las circunstancias para la autonomía y el control infantil.

Finalmente la relación y/o forma de interrelación entre la conducta desviada infantil, de haberla, y la conducta materna, a la edad de entre cuatro y cinco años es semejante al ocurrido a la edad de entre dos y tres años tanto para lo que refiere a la instrucción como a la obediencia materna.

Se obtiene, a la edad de entre cuatro y cinco años, una curva de predicción lineal entre la conducta desviada infantil y la instrucción y obediencia materna. En el caso de la indiscriminación materna no se ha podido probar. Nuestros datos coinciden con la teoría de Wahler y Dumas (1986) sobre los ciclos coercitivos en la relación entre madre e hijo/a.

Por último, en lo que se refiere a este cuarto objetivo específico, en el que se deseaba conocer la interacción madre e hijo a la edad de entre cuatro y cinco años se encuentra que no existen diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento infantil, relacionadas con el género.

Nuestros datos coinciden con los hallazgos de Keenan y Shaw (1997) quienes hipotetizaron que las diferencias de sexo en la manifestación de las conductas disruptivas son pequeñas durante la niñez temprana. Carpio et al., (2011) diseñaron un estudio en el que pretendían analizar la relación entre las prácticas educativa del padre y la madre y los problemas internalizantes y externalizante que presentaban un grupo de adolescentes en función del género. Estos encontraron que las prácticas educativas positivas constituyen factores de protección, mientras que las prácticas negativas, factores de riesgo con respecto a la aparición de problemas externalizantes tanto en niños como en niñas, por lo que no hay diferencias de género, como también queda demostrado en este estudio para la edad de entre cuatro y cinco años.

Por el contrario, nuestros datos discrepan de los hallazgos que han demostrado que las expectativas de logro que los padres depositan en sus hijos, junto con las ideas de estos acerca del proceso evolutivo y la educación más el sexo, personalidad y experiencia previa, es un factor influyente en el comportamiento del menor (Borke et al., 2007; Cazalda, Eyberg, Querido y Rich, 2004; Chuang y Tamis- LeMonda, 2009).

O también, y en contra de lo argumentado por Musitu, (1996) para quien los varones tienden a presentar peor comportamiento en interacción. Se traduce en una mayor tolerancia ante las transgresiones de los hijos por parte de las madres.

Finalmente, Belsky et al., (2007) y Ellis (2004) también hallaron respuestas diferenciadas en cuanto a patrones adaptativos durante los primeros entornos comportamentales de las niñas.

Y en último lugar, procedemos a discutir los resultados obtenidos según el objetivo específico quinto: relación entre el comportamiento infantil en el aula y el patrón de interacción madre- hijo/a.

Tras confirmarse que a más patrón de interacción positivo (MI2C2MA2) (véase glosario), menos conductas adecuadas en el aula, para la edad de entre dos y tres años, este tipo de patrón sería más esperable entre aquellos niños y niñas que muestren más conductas inadecuadas, sin distinción alguna de género.

Posiblemente la función materna a la edad de entre dos y tres años, será la de modelar y guiar la conducta infantil hacia comportamientos socialmente correctos, argumento defendido por otros autores (Bakermans- Kranenburg et al., 2003; Batthyány, 2001; Bjorklund, Causey y Periss, 2009; Cerezo, Pons- Salvador y Trenado, 2011; Darling y

Steinberg, 1993; Escobar, et al., 2014; Jochem, et al., 2010; Myers, 1993; Powers, 2004; Rangel, 2002).

Tras los datos obtenidos y coincidiendo con otras investigaciones se determina que para conseguir un adecuado desarrollo de los menores estos deben ser instruidos en la adquisición de normas, creencias y valores útiles en nuestra sociedad (Cerezo y Pons-Salvador, 1999a; Jacobson, 1987; Wahler y Cerezo, 2005). Clark, Dupree y Novack (2002) ante hallazgos similares apoyan la influencia de las prácticas positivas o negativas en el comportamiento del menor. De hecho, como era de esperar, se ha obtenido correspondencia entre los patrones de interacción sincronizados (MI2C2MA2, I2MC2A2) (véase GLOSARIO) y el comportamiento infantil desplegado en el aula. No obstante, estos autores confirman una influencia directa entre ambas variables al igual que predijeron Gómez et al., (1991). Las prácticas educativas positivas se relacionan negativamente con los problemas externalizantes, por lo que las características de crianza en el contexto familiar tienen representación directa en el comportamiento escolar.

Sin embargo, y a pesar de que con los resultados obtenidos en este estudio se confirma esta relación entre comportamiento en el aula y comportamiento en interacción, no se puede constatar que el sentido de la relación obtenido se asemeje al que otros autores predijeron. Lo derivado de los datos, a la edad de entre dos y tres años, ha demostrado más bien lo contrario, confirmándose la gran coherencia del comportamiento infantil con independencia del contexto.

Una posible explicación al respecto sería que ciertamente las prácticas positivas ejercen su influencia en el comportamiento infantil y son predictores de un buen comportamiento futuro. Lo que ocurre es que quizás los estudios que hasta la fecha han concluido en este sentido han debido de someter a contrastación de hipótesis muestras de

mayor edad a la seleccionada en este estudio, o también con muestras clínicas, para las que prioriza la intervención terapéutica, e incluso a través de estudios longitudinales mediante los que se determina la influencia del paso del tiempo en dicho comportamiento.

De ser así, el que a la edad de entre dos y tres años la única relación constatada haya sido la de que a menos conductas adecuadas en el aula, más patrón positivo y más sincronía entre madre e hijo es un nuevo ejemplo de la necesidad de guiar y supervisar el comportamiento infantil por parte de un adulto. En el contexto del hogar es la madre, según defiende la teoría del apego (Barkley, 2010; Escobar, et al. 2014; Jochem, et al., 2010; Landau y Walcott, 2004) y en el contexto escolar sería el profesor mediante instrucciones (Badía, Gotzens y Zamudio, 2013; Betsy, Liu y Wang, 2015; García, Montero y Rosa, 1990).

Tras lo expuesto, la única variable externa parece influir en la relación entre el comportamiento infantil en el aula y la interacción materna, anteriormente descrita, es la presencia de trastorno psicológico en la madre.

Nuestros datos coinciden con los resultados aportados por la OMS (2004), donde se señala a esta variable como factor de riesgo para el desarrollo de trastornos futuros en los niños.

También García y Lila (2005), hallaron que la presencia de sintomatología depresiva en los padres se vincula con trastornos en los hijos. El grado en el que se dan los síntomas de ansiedad o depresión de la madre, predice la conducta disruptiva del hijo.

Conger, et al., (2010) sugieren una asociación modesta entre la ansiedad o depresión materna y la tendencia a la frustración de sus hijos. Coincide con hallazgos previos que demuestran efectos significativos de la depresión materna en la primera infancia, principalmente en lo relacionado con las conductas problemáticas que emiten los pequeños (Coyne y Downey, 1990). Finalmente Escobar et al. (2014) argumentan que la presencia de

trastornos mentales en la madre es una variable ambiental que provoca relaciones negativas entre padres e hijos.

A raíz de lo obtenido y contemplando líneas de investigaciones futuras, se considera de interés hacer mención a ciertas cuestiones y limitaciones derivadas de este estudio. He aquí:

1. La edad de los menores es muy temprana, lo que ha implicado el uso de metodología observacional junto con el elevado coste que de ello se deriva. Más así se justifica la espontaneidad del comportamiento estudiado y el entorno habitual en que han transcurrido las observaciones del comportamiento infantil (Anguera, 2001; Anguera y Árias, 2004).
2. Las dificultades para acceder a la muestra han sido de importante consideración, con dificultades éticas y de tipo práctico a la hora de llevarlos a cabo con éxito (http://www.familianovaschola.com/files/Estudios_longitudinales_investigacion_problemas_conducta).
3. El estudio de dos contextos de análisis diferentes ha provocado demoras en los resultados. No obstante, el vínculo entre nuestras disciplinas y el sistema educativo, en lo referente al menor, es cada vez más estrecho, y sugiere la necesidad aproximaciones y conocimiento mutuo (Herrera y López, 2013).
4. El uso de un doble sistema de análisis observacional para el comportamiento conlleva que se tengan en cuenta un cuantioso número de variables. Sin embargo, gracias a los sistemas de codificación usados ofrecemos descripciones escritas del comportamiento infantil observado (Lee, 1983), en cada evento temporal (Cerezo et al., 1991) y de manera fiable (Abikoff y And, 1977).
5. La escasa bibliografía para con muestras no clínicas limita el contraste de resultados, más se considera de somera importancia la rigurosa descripción detallada y sistematizada de

lo observado en contraste con las creencias de adultos sobre el comportamiento infantil transmitida por informantes indirectos (Solís- Cámara, et al., 2007).

6. Y finalmente, la acusada pérdida muestral característica de los estudios longitudinales, al transcurrir dos años entre una y otra evaluación comportamental. Sin embargo, y a pesar de ello, gracias a este tipo de análisis sobre el comportamiento infantil, podemos plantear nuevas hipótesis futuras las cuales consideran la influencia del proceso socializador sobre el comportamiento infantil.

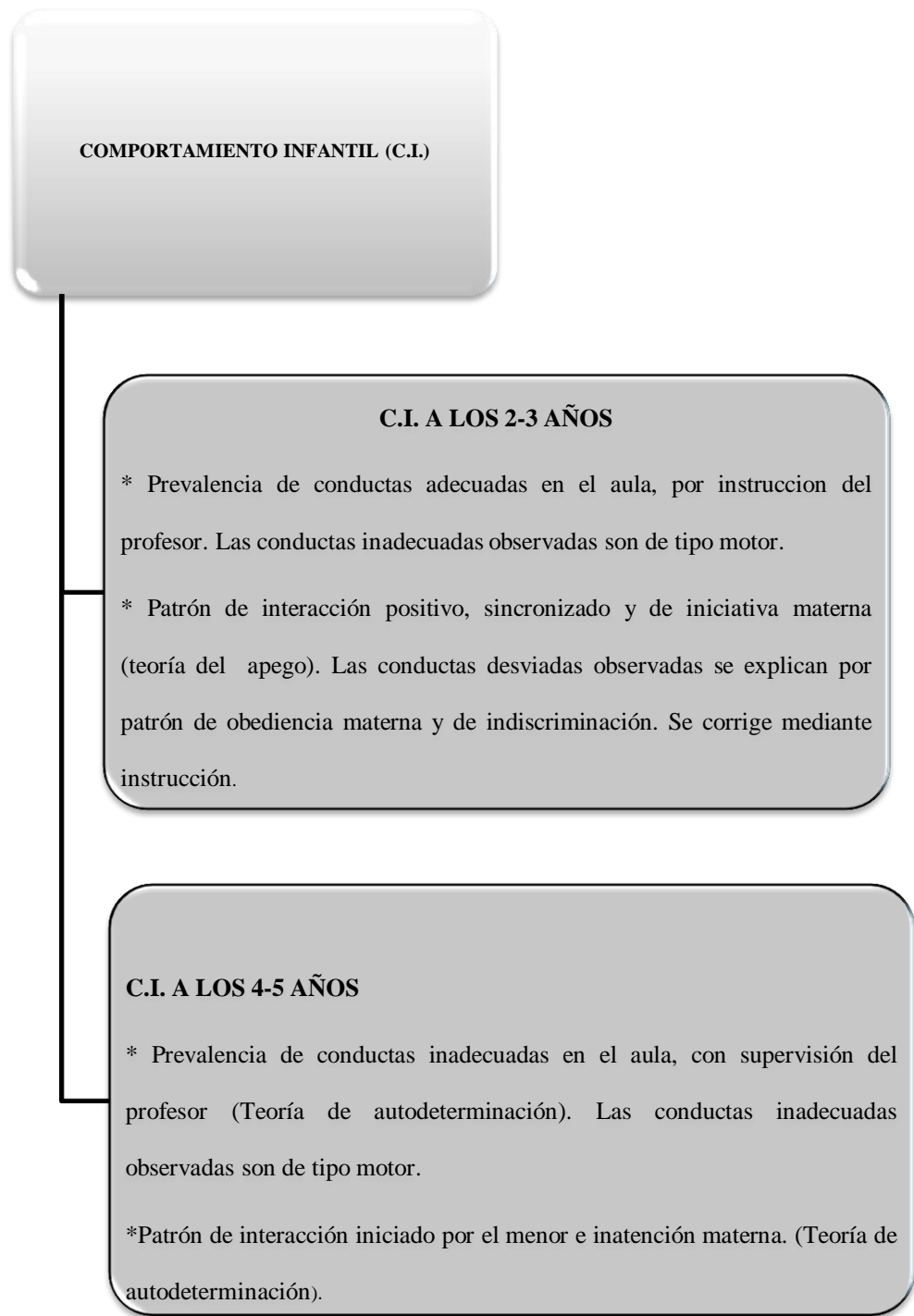


Figura 7. Esquema de la Discusión de Resultados.

5. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones según los objetivos planteados. En primer lugar, las conclusiones referidas al comportamiento infantil en el contexto del aula a los 2-3 años son las siguientes:

1. El comportamiento infantil en el aula cuando los niños y niñas tienen entre 2 y 3 años, por lo general es adecuado.
2. No todos los comportamientos manifestados en el aula a la edad de dos y tres años son adecuados, además se dan otros comportamientos de tipo inadecuado.
3. Las conductas inadecuadas en el aula a la edad de dos y tres años más frecuentes son Movimientos Motores Menores, Levantarse, Fuera de la silla, Interferir y Solicitar.
4. Las conductas de tipo inadecuado Correr dentro del aula, Agredir verbalmente y Desobedecer, no se observan a la edad de entre dos y tres años.
5. Los menores observados que no siguen el patrón de comportamiento adecuado en el aula, presentando con mayor frecuencia conductas de tipo inadecuadas.
7. No existen diferencias de género en el comportamiento que los menores muestran en el aula a la edad de dos y tres años.

En segundo lugar, las conclusiones referidas al comportamiento infantil en interacción a la edad de entre 2-3 años son las siguientes:

8. Los patrones de interacción que se observaron son: positivo (MI2C2MA2), madre inatenta al comportamiento de su hijo (QZMA2), menores que muestran un comportamiento negativo (MI2ZMA2), e interacción iniciada por el niño (I2MC2A2) (ver GLOSARIO).

9. El predominio de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia de conducta normalizada o sincronizada.
10. La interacción madre- hijo a la edad de entre dos y tres años es de carácter normalizado.
11. La conducta desviada en interacción incrementa pasado los diez primeros minutos interactivos, momento a partir del cual se mantiene constante.
12. La conducta desviada en interacción incrementa la posibilidad de episodios instruccionales maternos.
13. La conducta desviada infantil se ve reforzada positiva y negativamente por la conducta de obediencia materna.
14. La conducta desviada infantil se ve disminuida por la conducta de indiscriminación materna.
15. La conducta desviada infantil es precedida por la indiscriminación materna y seguida por el reforzamiento materno.
16. No existen diferencias de género para el comportamiento infantil interactivo, tanto en lo que respecta a la conducta desviada como a la normalizada.

En tercer lugar, las conclusiones referidas al comportamiento infantil en el aula a la edad de entre 4 y 5 años son las siguientes:

17. El comportamiento infantil en el aula transcurridos dos años desde la primera evaluación muestra diferencias con respecto a la edad anterior, prevaleciendo las conductas de tipo inadecuado.

18. Las conductas inadecuadas que determinan el comportamiento inadecuado a los cuatro y cinco años son: Estar fuera de la tarea y Estar fuera de la silla.

19. El comportamiento infantil en el aula no es constante y es independiente de que en etapas anteriores los menores hayan sido calificados como disruptivos o no disruptivos.

20. Cuando los menores tienen entre cuatro y cinco años no hay diferencia en el comportamiento presentados en el aula, con independencia del género.

21. No se ha demostrado que el género sea una variable influyente en el tipo de comportamiento manifestado en el aula durante la infancia temprana.

En cuarto lugar, las conclusiones referidas al comportamiento infantil en interacción a la edad de entre 4 y 5 años son las siguientes:

22. Los patrones de interacción cambian a los 4-5 años con respecto a años anteriores.

23. Los patrones de interacción que prevalecen son aquellos en los que el menor guía la interacción.

24. Las conductas maternas dentro de los patrones más frecuentes son de carácter negativo.

25. La prevalencia de conducta desviada en interacción es menor que la prevalencia de conducta normalizada o sincronizada en interacción a la edad de entre cuatro y cinco años.

26. La conducta desviada en interacción disminuye conforme los niños y niñas estudiados van cumpliendo años.

27. A los cuatro y cinco años la conducta desviada es constante a lo largo de todo el proceso interactivo.

28. La conducta normalizada en interacción es la que tiende a imponerse conforme los menores van creciendo.
29. El comportamiento en interacción, tanto desviado como normalizado, no es invariable conforme pasa el tiempo.
30. El comportamiento normalizado cambia según la edad.
31. A los cuatro y cinco años la conducta desviada infantil se mantiene por la obediencia materna.
32. A los cuatro y cinco años la conducta desviada infantil conlleva la instrucción materna.
33. No existen diferencias de género en la conducta interactiva a la edad de entre cuatro y cinco años.

En quinto lugar, las conclusiones referidas a la relación comportamiento infantil en el aula y el comportamiento en interacción son las siguientes:

34. Existe relación entre la conducta inadecuada en el aula y el patrón de interacción positivo.
35. Existe relación entre el comportamiento en el aula y el patrón de interacción sincronizado
36. A mayor sincronía en la interacción menos comportamiento adecuado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott-Shim, M., Foster, M. A., Franze, S., Lambert, R. y McCarty, F., (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social out comes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13–36.

Abikoff H. B., Chuang S. Z., Cunningham, C., Davies, M., Ghuman, J. K., Greenhill LL. et al., (2007). Effectiveness of methylphenidate in the 10-month continuation phase of the Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Treatment Study. *Journal Child Adolescent Psychopharmacology*, 17, 593-604.

Abikoff, H. B. y And, O. (1977). Validation of a Classroom Observation Code for Hyperactive Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

Abikoff, H. B., Cunningham, C., Chuang, S. Z., Davies, M., Ghuman, J. K., Greenhill, L. L., et al., (2007a) Parent versus teacher ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in the Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Treatment Study (PATS). *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 17, 605-620.

Abikoff, H. B., Cunningham, C., Chuang, S. Z., Davies, M., Ghuman, J. K., Greenhill, L. L., et al (2007b) Clinical presentation of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool children: The Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Treatment Study (PATS). *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 17, 547-562.

Abikoff, H. y Gittelman, K. R. (1985). *Classroom Observation Code (COC): A Modification of the Stony Brook Code de 176*.

Abikoff, H., Gittelman K. R., Gloisten, A. C., Kates, W., Katz, S., y Klein, D. F., (1976). Relative efficacy of methylphenidate and behavior modification in hyperkinetic children: An interim report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 361-381.

Abrines, N., Barcons, N., Brun, C., Fornieles-Deu, A., Fumado, V. y Marre, D. (2012). ADHD-like symptoms and attachment in internationally adopted children. *Attachment and Human Development*, 14, 405–423. doi:[http://0-dx.doi.org/fama.us.es/10.1080/14616734.2012.691656](http://dx.doi.org/fama.us.es/10.1080/14616734.2012.691656)

Achenbach, T. (1978). The child behavior profile: I. Boys age 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.

Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor- analytic study. *Psychological Monographs*, 80, 1-37.

Achenbach, T. M. y Rescorla, L., (2002). Use of the Language Development Survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 733-743.

Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 223-233.

Achenbach, T.M., Howell, C.T. y McConaughy, S.H. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 212-231.

Ackerman, B. P., Brown, E., y Izard, C. E. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 74, 694–709. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00563>

Adolph, K. y Berger, S. (2005). Physical and motor development. En Bornstein, M. and Lamb, M. (Eds.). *Developmental science. An advanced textbook* (5ta. ed., pp. 223-281). Londres: Psychology Press.

Agras, W. S., Bryson, S., Hammer, L. D., y Kraemer, H.C. (2007) Childhood risk factors for thin body preoccupation and social pressure to be thin. *Journal American Academic Children and Adolescent Psychiatry*, 46, 171-178.

Agulló, M. J., Bisquerra, R., Filella, G., Ribes, R., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17, 5-17.

Ainsworth, M. D. S. (1968). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M. D. S. y Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Wall, S. y Waters, E. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Aksan, N. y Kochanska, G. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1587-1617.

Akse, J., Engels, R. C. M. E., Hale III, W. W., Meeus, W. H. J. y Raaijmakers, Q. A. W. (2004) Personality, perceived parental rejection and problems behavior in adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 980-988.

Akse, J., Engels, R.C.M.E., Hale III, W.W., Meeus, W.H.J. y Raaijmakers, Q.A.W., (2004). Personality, perceived parental rejection and problems behavior in adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 980-988.

Alberca, F. (2014). Entrevista. XLsemanal. <http://lourdes-lojeda.blogspot.com.es/2014/08/entrevista-fernando-alberca.html>

Alcántara, M., Castro, M., Fernández, V., López, J. A. y López-Soler, C., (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358.

Alemanya, I., Herrera, L., Mesa, M. C., Ortiz, M. M., Rojas, G., y Seijo, D. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: nivel de conocimiento y demanda de información sobre el mismo. *Revista de Educación*, 352, 219-244.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80, 114–138.

Almqvist, F., Henttonen, I., Kumpulainen, K., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., Räsänen, E. y Tamminen, T. (1999). Children's behavioral/ emotional problems: A comparison of parents' and teachers' reports for elementary school-aged children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 41-47.

Alvarenga, P. y Cerezo, M. A. (2014). Fidedignidade da da versao brasileira do Sistema SOCIII para análise da intercaçao mae-criança. *Interamerican Journal of Psychology Assessment*, 13, 47-56.

Alvarenga, P. y Cerezo, M. A. (2014). Intercaçao mae-criança: fidedignidade da versao brasileira do sistema observacional CITMI-R. *Interamericana Journal of Psychological Assessment*, 12, 307- 316.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents whit oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 126-141.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (1997) Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36, 85S–121S.

American Academy of Pediatrics (2010). Evidence- Based Child and Adolescent Psychosocial Interventions. En American Academy of Pediatrics. *Addressing mental health concerns in primary care: A clinicians' T*. DOI: 10.1542/peds.2010-0788H

American Academy of Pediatrics (AAP) (2000). Clinical practice guideline: Diagnosis and evaluation of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics* 105, 1158–1170.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4 Ed)*. Washington (DC): American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA) (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-IV*. Barcelona, Ed: Masson.

American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V*. Argentina: Ed. Paramericana.

Ames, L. B., Gesell, A. L. e Ilg, F. L. (1998). *El niño de cinco a diez años*. Barcelona: Paidós.

Anastasio, N. J., Gallagher, J. J. y Kirk, A. A, (2000). *Educating the exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Ancheta, A. (2012). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en la Europa actual. *Educatio Siglo XXI*, 30, 129-148.

Andershed, H., López-Romero, L. y Romero, E., (2015). Conduct problems in childhood and adolescence: Developmental trajectories, predictors and outcomes in a six-year

follow up. *Child Psychiatry and Human Development*, 46, 762-773. doi: 10.1007/s10578-014-0518-7

Anderson, H. (2006). Maternal risk factors and child behavior problems. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/304976232?accountid=14744>

Anduez, P., Bethencourt, J. M., Caballeira, M., López, M, Marren, M. R. y Matud, M. P. (2002). Avances en Psicología Clínica. *Revista Latinoamericana*, 20, 79-91.

Angelo, L. E., McDermott, P. A. y Steinberg, C. M. (2005) Situational specificity makes the difference in assessment of youth behavior disorders. *Psychology in the Schools* 42, 121–136.

Angold, A. y Egger, H. L. (2006) Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal Child Psychology Psychiatry* 47, 313–337.

Angold, A. y Egger, H.L. (2004). The Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA): A structured parent interview for diagnosing psychiatric disorders in preschool children. En Carter A. y Del Carmen-Wiggins, R. *Handbook of Infant, Toddler, and Preschool Mental Assessment* (pp. 223–243). Oxford University Press: New York.

Anguera M. T., Blanco, A., Hernández, A y Losada, J. L. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Revista Digital Efdeportes*, 5. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>

Anguera, A. M. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas

Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos educativos*, 4, 13-34.

Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3, 135-160.

Anguera, M.T. Y Arias, E. (2004). Detección de patrones de conducta comunicativa en un grupo terapéutico de adolescentes. *Acción psicológica*, 3, 199-206.

Angulo, R., Bonillo, A., Claustre, M., Carbonès, J., Corcoll-Campredonde, A., Dos Santos, N. C., González, G., Viñas, F. y Zepeda, R.M., (2010). Evaluación de la sintomatología negativista desafiante en niños de seis a ocho años: concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 22, 455-459.

Angulo-Barroso R., Busquets A. y Mauerberg-Castro, E. (2010). El retrato de fase como una herramienta de análisis del comportamiento motor. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 102, 49-61. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1095359618?accountid=14744>

Anjuriaguerra, J. (1975). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray- Masson.

Antolín, L., Arranz, E. y Oliva, A (2009). Contexto familiar y conducta antisocial infantil. *Anuario de Psicología*, 40, 313-327.

Antolín, L., Arranz, E. y Oliva, A. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.

Antolín, L., Hernando, A. Oliva, A., Parra, A., Pertegal, M. A. y Ríos, M., (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1174/021037010791114562>.

Anturbe, J. y Garcia, E. (1984). *La vida social del párvulo. En Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar*. Barcelona, Ed: Ceac.

Aparecida, M., Bigras, M. y Simone, P. (2012). Family functioning and socioafective competencies of children in the beginning of schooling. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 124-131. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37295

Apodaca, P. M., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., López, F. y Ortiz, M. J., (2009) Emociones morales y conductas en niños y niñas. *Revista de Psicología y Educación*, 8, 3-21.

Apodaca, P., Eceiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 147-161.

Apodaca, P., Eceiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., López, F. y Ortiz, M. J. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8, 83-98.

Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. López, F. y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

Appelbaum, A., Biringen, Z., Campos, J. y Emde, R. (2008). Development of autonomy: Role of walking onset and its timing. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 395-414.

Araneda, N., Domènech-Llaberia, E., Jané, M. C., Valero, S. y Viñas, F. (2001). Prevalencia de los síntomas de trastornos conductuales en los niños y niñas preescolares catalanes: relación niño/a, padres y variables familiares. *Psiquiatría* 5, 1-8.

Arboleda-Ramírez, A., Bareño, J., Carvajal, J., Dávila, D., Dey, L., Galeano, L.M., et al., (2014). Caracterización clínica de niños y adolescentes atendidos en una unidad de neuropsicología de Medellín, Colombia. *Revista CES Psicología*, 7, 48-57. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1554605445?accountid=14744>

Arend, R., Binns, H., Christoffel, K. K., Gibbons, R. D., Isaacs, C. Lavigne, J. V. y Rosenbaum, D., (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent*

Armada, A., Castañón, G., Chumillas, E., Guardia, J. y Martí, E., (1994). Ideas previas de una población universitaria sobre el desarrollo infantil. *Anuario de Psicología*, 62, 93-107.

Armer, M., Coplan, R. J., O'Neil, K. y Prakash, K. (2004). Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.

Armstrong, J.M., Essex, M.J., Gunnar, M.R., Loman, M.M., Pollak SD, Van Ryzin, M.J. y Wiik, K.L. (2011). Behavioral and emotional symptoms of post-institutionalized children in middle childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 52, 56–63. doi:<http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1111/j.1469-7610.2010.02294.x>

Arnold, D. H., Dobbs, J., Doctoroff, G. L. y Fisher, P. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 27, 97–108.

Arranz, E., Manzano, A., Martín, J., Olabarrieta, F., Oliva, A., y Richards, M. (2008). Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care*, 178, 153-164.

Arruabarrena, I. y de Paul, J. (2012). Early intervention programs for children and families: theoretical and empirical bases supporting their social and economic efficiency. *Psychosocial intervention*, 21, 117-127. doi.org/10.5093/in2012a18

Arruabarrena, I., De Paúl, J., Indias, S. y Ullate, M. (2013). Psychologists and child psychological maltreatment severity assessment. *Psicothema*, 25 (4), 482-487. doi: 10.7334/psicothema2013.146

Artola, T. (2005). *Situaciones cotidianas de 6 a 12 años (5ª ed.)*. Madrid: Palabra.

Atkinson, J. y Volk, T. (2008) Is child death the crucible of human evolution? *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology* 2, 247-260.

Ato, M. y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: Pirámide.

Atzaba, N., Deater, K. y Pike, A. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Psychology and Psychiatry* 45, 707-718.

Ávila, M.C. y Polaino-Lorente, A. (1991). Adaptación del Classroom Observation Code en la población escolar para la evaluación de la hiperactividad infantil. *Anuario de Psicología*, 48, 55-68.

Ayala, H., Barragán, N., Chaparro, A., Morales, S. y Pedrosa, F., (2002). Factores de riesgo, factores de protección y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.

Badía, M. M., Cladellas, R. y Gotzens, C. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 10, 693-712. Recuperado desde <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1437969595?accountid=14744>

Badía, M. M., Gotzens, C. y Zamudio, R. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿Mantienen un esquema preconcepcional? *Revista de Educación*, 32, 97-116.

Bagci, N., Karaca, S., Ozkur, A. Tan, M., Tan, Ü., Yilmaz, B., et al. (2008). Unertan syndrome: A case series demonstrating human devolution. *International Journal of Neuroscience*, 118, 1-25.

Baillargeon, R. H., Boivin, M., Cote, S., Keeann, K., Perusse, D., Tremblay, R. E., et al., (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and alter 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43, 13-26.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Baird, J., Barkley, R., Connor, D., Edwards, G., Fletcher, K. y Steingard, R. (2003). Correlates of comorbid psychopathology in children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 193–200.

Bakeman y Quera (1996). SDIS-GSEQ versión 5.0, elaborado por [http://www.ub.es/comporta/sg/sg_s_download.htm].

Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1986) *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.

Bakermans-Kranenburg, M., Juffer, F. y van IJzendoorn, M. H., (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.

Ballespí, S., Canals, J., Doménech- Llaberia, E., Esparó, B., Jané, M.C. y Viñas, F. (2008). Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory-4 (ECI-4): concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 20, 481-486.

Ballespí, S., Canals, J., Doménech, E., Esparó, G., Jané, M.C., y Viñas, F. (2006). Parents and teachers reports of DSM-IV psychopathological symptoms in preschool children:

Differences between urban-rural Spanish areas. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 386-393.

Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., y Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11, 541-549.

Bank, L., Patterson, G. R. y Vuchinich, S. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.

Barandiaran, A., Larrea, I., López, A.E., Muela, A. y Vitoria J. R. (2015). Exploratory behaviour, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de psicología*, 31, 570-578. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.6018/analesps.31.2.171551>

Barber, B. K., y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. En Barber, B. K. (Ed.). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). Washington, DC: American Psychological Association.

Barbolla, D., Díaz, G y Masa, E. (2011). *Violencia invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*. Barcelona, Ed. Gedisa. http://www.gedisa.com/downloads/Violencia_invertida_e-book_completo.pdf

Barbour, J.D., Elliott, J. y Lee, S.W., (1994). A comparison of crossinformant behavior ratings in school-based diagnosis. *Behavior Disorders*, 19, 87-97.

Bardina, P., Jones, K., Schwebel, D. C. y Speltz, M.L. (2002) Unintentional injury in preschool boys with and without early onset of disruptive behavior. *Journal Pediatric Psychology*, 27, 727–737.

Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barkley, R.A. (2010). Deficient emotional self-regulation: a core component of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal ADHD Relat Disorders, 1*, 5–37.

Barr, L. K., Kahn, J. H. y Schneider, W. J. (2008). Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*, 1045-1077.

Barranco-Jiménez, L. Díaz, M., Medina-Cuevas, Y. y Solís-Cámara, P. (2008) Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista latinoamericana de psicología, 40*, 305-320.

Barret, K. C., Cole, P. M., y Zahn-Waxler, C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. En Garber, J. y Dodge, K. A. (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 243-272). Cambridge: Cambridge University Press.

Barrig, J.P.S., Crockenberg, S.C. y Leerkes, E.M. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopathology, 20*, 37–54.

Barth, R.P., Brooks, D., Hinshaw, S.P. y Simmel, C. (2001). Externalizing symptomatology among adoptive youth: Prevalence and preadoption risk factors. *Journal Abnormal Child Psychology, 29*, 57–69.

Barthel, M., DiScala, C., Lescohier, I. y Li, G. (1998). Injuries to children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics 102*, 1415–1421

Bass, J., Bolton, P., Imasiku, M., Mayeya, J., Murray, L. K., Skavenski, S. y Wilcox, H. (2014). Implementing evidence-based mental health care in low-resource settings: A focus on safety planning procedures. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 28, 168-185.

Bates, J.E., Criss, M.M., Dodge, K.A., Laird, R.D. y Pettit, G.S. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.

Batista, L., Ceballo, E. M., Correa, N., Padrón, I. y Rodríguez, J. (2009). Discurso argumentativo en episodios de conflictos entre padres e hijos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32, 467- 484.

Batthyány, A. (2001). Review of Beyond Physicalism. *Journal of Consciousness Studies* 8, 94-95.

Batty, G. D., Deary, I. J. y Gale, C. R., (2008). Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: The british cohort study. *Psychosomatic Medicine*, 70, 397-403.

Bauermeister, J. J. (2002). *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido. ¿Me conoces? Guía sobre el déficit atencional para padres, maestros y profesores*. Bilbao: Grupo ALBOR-COHS.

Bauermeister, J.J., Canino, G., Polanczyk, G. y Rohde, L. A. (2010) ADHD across cultures: Is there evidence for a bidimensional organization of symptoms? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 39, 362–372. doi: 10.1080/15374411003691743.

Baumann, B., Cale, M., Gold E, Hartung, C.M., Kipp, H., Lahey, B.B., et al., (1998). Validity of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder for younger children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 37, 695–702.

Baumrind, D. (1971). Currents patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 30, 131-141.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9. Ed). Porto Alegre, RS: Artmed.

Belda, C., Bustos-Díaz, C., Molina, F., Muñoz, C. y Trujillo, M. A. (2012) *Observatorio de la Infancia en Andalucía*. Recuperado desde: <http://www.observatoriodelainfancia.es>

Bell, R.Q., Cohn, J.F., Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I. y Winslow, E.B. (1998). The development of early externalizing problems among children from low-income families: A transformational perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 95–107.

Belsky, J., Cauffman, E., Dehart, G., Halpern-Felsher, B.L., Houts, R.M., Friedman, S.L., et al., (2007). Family rearing antecedents of pubertal timing. *Child Development*, 78, 1302-1321.

Belsky, J., Houts, R., Morrison, F. y Pianta, R. C. (2007). The National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network: Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795– 1796.

Bender, D. y Losel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi- problem milineus. *Journal of Adolescence*, 20, 661-678.

Benedict, E., Horner, R. y Squires, J. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in early childhood special education*, 27, 174-192.

Benes, F. M., Taylor, J. B., y Cunningham, M. (2000). Convergence and plasticity of monoaminergic systems in the mental prefrontal cortex during postnatal period: Implications for the development of psychopathology. *Cerebral Cortex* 10, 1024-1027.

Benítez, J. L., Fernández De Haro, E., Fernández, M., Justicia-Arráez, A., Justicia, F. y Pichardo, M. C., (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32, 3-19. doi: 10.1177/0143034310396804

Benítez, J. L., Fernández-Cabezas, M., Fernández, E., Justicia- Arráez, A. y Justicia, F. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de tres años. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603

Benjumea, P. y Mojarro, M. D. (2000). Trastorno hiperactivo: Clínica, comorbilidad, diagnóstico y tratamiento. En Rodríguez, J. (2006) *Psicopatología Infantil Básica* (253-256). Sevilla: Pirámide.

Benson, N. y Hulac, D.H. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45, 257-262.

Berástegui, A. y Gómez, B. (2009). El derecho del niño a vivir en familia. *Miscelánea Comillas*, 67, 175-198.

Berdan, L. E., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2008). Temperament and Externalizing Behavior: Social Preference and Perceived Acceptance as Protective Factors. *Developmental Psychology*, 44, 957-968.

Bermúdez, M.P., Buena-Casal, G., y del Campo, T. (2006). Evaluación e intervención en la conducta antisocial. pp. 291- 312. En: Bermúdez, A. M. y Bermúdez, M. P. (2006). *Manual de Psicología Clínica Infantil: técnicas de evaluación y tratamiento*. Madrid, Ed: Biblioteca nueva.

Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, 38, 67-86.

Berry, D., y O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1-14.

Bertsch, K.M., Houlihan, D., Lenz, M. A., Patte, C. A. (2009). Las órdenes de los maestros y su papel en el aula de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*, 133-162.

Betsy, N., Liu, W.C. y Wang, C.K. (2015). A Preliminary Examination of Teachers' and Students' Perspectives on Autonomy- Supportive Instructional Behaviors. *Qualitative Research in Education, 4*, 192- 221. doi:10.17583/qre.2015.1463

Bham, M.S. y Hastings, R.P. (2003) The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*, 115-127.

Biederman, J., Blake, C., Brown S, Monuteaux, M. C., Tanguay, S., Spencer, T. J. y Wilens, T. (2002). Psychiatric Comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with ADHD. *American Academic Child Adolescent Psychiatry 4*, 262–268.

Biederman, J., Faraone, S. V. y Keenan K. (1990). Parent-based diagnosis of attention deficit disorder predicts a diagnosis based on teacher report. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 29*, 698–701.

Bigas, M. (2008) El lenguaje en la escuela infantil. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas, 17*.

Bird, H., Blanco, C., Canino, G., Duarte, C. S. Morcillo, C., Ramos-olazagasti, M. y Sala, R., (2015). Socio-cultural context and bullying others in childhood. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 2241-2249. doi: 10.1007/s10826-014-0026-1.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bjorklund, D. F. y Ellis, B. J. (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York: Guilford Press.

Bjorklund, D. F. y King, A. C. (2010). Evolutionary developmental psychology. *Psicothema* 22, 22-27.

Bjorklund, D. F., Csinady, A. y Grotuss, J., (2009). Maternal effects, social cognitive development and the evolution of human intelligence (pp. 292-321). En Maestripieri, D. y Mateo, J. (Eds.). *Maternal effects in mammals*. Chicago: Chicago University Press.

Bjorklund, D. F., y Bering, J. M. (2002). The evolved child: Applying evolutionary developmental psychology to modern schooling. *Learning and Individual Differences*, 12, 1-27.

Bjorklund, D.F. y Ellis, B.J., (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York: Guilford.

Bjorklund, D.F. y Geary, D.C. (2000). Evolutionary developmental psychology. *Child Development*, 71, 57-65.

Bjorklund, D.F. y Pellegrini, A.D. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15, 23-43.

Bjorklund, D.F., Causey, K., y Periss, V. (2009). The evolution and development of human social cognition. En Kappeler, P. y Silk, J. (Eds.). *Mind the gap: Tracing the origin of human universals*. Berlin: Springer Verlag.

Bjorklund, D.F., y Pellegrini, A.D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Blair, C. (2002). Early intervention for low birth weight, preterm infants: The role of negative emotionality in the specification of effects. *Development and Psychopathology* 14, 311–332.

Blevins, K., Cullen, F., Daigle, L. Pratt, T., y Unnever, J. (2002). The relationship of attention deficit hyperactivity disorder to crime and delinquency: A meta-analysis. *International Journal of Police Science and Management*, 4, 344-360.

Bogin, B. (1999). *Patterns of Human growth* (2ª Ed.) Cambridge, C.U.P

Bohlin, G., y Hagekull, B. (2009). Socio-emotional development: From infancy to young adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 592-601.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bolsoni-Silva, A. T. y Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14, 814-833.

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., y Freiria, R. L. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 506-515. Recuperado desde: <http://www.scielo.br/prc>.

Bongers, I.L., Koot, H.M., van der Ende, J. y Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Children Development* 75, 1523–1537.

Booth, L., Craik, F. M. y Zelano, P. H., (2004). Executive función across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 168-183.

Borges, A., Díaz, M., Valadez, M.D. y Zambrano, R. (2014) Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 5-14.

Bornstein, M. H. y Cote, L. R. (2004). Who Is Sitting Across From Me? Immigrant Mothers' Knowledge of Parenting and Children's Development. *Pediatrics*, 114, 557-564.

Bornstein, M. H., Collins, W. A., Hetherington, E. M., Maccoby, E. E. y Steinberg, L. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychology*, 55, 218-32.

Bornstein, M.H., Collins, W. A., Hetherington, M.E., Maccoby, E. E., y Steinberg, L., (2000). The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218–232.

Bothert, K. (2015) Interacciones precoces: saberes maternos tradicionales sobre el cuidado y la protección de los bebés. *Infancias Imágenes*, 13, 32-44.

Botvin, G. J., Espada, J. P., Griffin, K. W. y Méndez, F. J. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del psicólogo*, 84, 9-17.

Bowker, J., Coplan, R. y Rubin, K. H., (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

Boyce, W. T., Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Developmental Psychopathology*, 17, 271-301.

Bradshaw, C., Ialongo, N., Kellam, S. y Zmuda, J., (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of educational psychology, 101*, 926-937.

Bratton, S. C. y Ray, D. C. (2016). Child-centered play therapy for school prevention. *Empirically based play interventions for children, second edition* (pp. 55-73) APA. doi.org/10.1037/14730-004

Bratton, S. C., Ceballos, P. L., Sheely-Moore, A. I., Meany-Walen, K., Pronchenko, Y., y Jones, L. D. (2013). Head start early mental health intervention: Effects of child-centered play therapy on disruptive behaviors. *International Journal of Play Therapy, 22*, 28–42. doi:http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1037/a0030318

Breaux, A.M., Campbell, S.B., Ewing L.J. y Szumowski, E.K. (1986). Correlates and predictors of hyperactivity and aggression: A longitudinal study of parent-referred problem preschoolers. *Journal Abnormal Child Psychology 14*, 217–234.

Brendgen, M., Tremblay, R.E. y Vitaro, F (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*, 205- 226.

Bretherton, I., y Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 209.

Bromet, E., Carlson, G., Drabick, D. y Gadow, K. (2004). ODD and ADHD symptoms in Ukrainian children: External validators and comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*, 735-743.

Brooks-Gunn, J., McLanahan, S.S. y Meadows, S.O. (2007). Parental depression and anxiety and early childhood behavior problems across family types. *Journal of Marriage and Family, 69*, 1162–1177.

Brownridge, D. A. y Taillieu, T. L. (2013). Aggressive parental discipline experienced in childhood and internalizing problems in early adulthood. *Journal of Family Violence*, 28, 445-458. doi:<http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1007/s10896-013-9513-1>

Brullet, C. y Suribats, M. (1989). *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Visor.

Buehler, C. y Orme, J.G., (2001). Foster family characteristic sand behavioral and emotional problems of foster children: A narrative review. *Family Relations*, 50, 3–15.

Buela-Casal, G. y Kazdin, A. E. (1999). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide

Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children. The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66, 40-45.

Burchinal, M., Hennon, E. A., Hooper, S. Roberts, J. E. y Zeisel, S. A., (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6, 79–113.

Burgess, K. B. y Ladd, G.W. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive, withdrawn, children during early grade school. *Child Development*, 70, 919 – 929.

Burgess, K.B. y Ladd, G.W. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.

Burgess, R. L. y McDonald, K. (2005). *Evolutionary Perspectives on Human Development*. Ed: SAGE Publications.

Buskirk, A. A., Erath, S. A., Parker, J. G., Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En Cicchetti, D. y Cohen, D.J. (Eds). *Developmental psychopathology* (pp 419–493) Wiley: Hoboken.

Buyse, E., Doumen, S. y Verschueren, K., (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make difference? *Social Development*, 20, 33-50.

Caballero, R., Lozano, J. F. y Rodríguez, J. (2000). El desarrollo psicológico normal y patológico en la infancia: Los problemas psicopatológicos mayores y menores y sus causas. En Lozano, J., Mesa, P. y Rodríguez, J. (Ed.), *Psicopatología Infantil Básica: Teoría y casos clínicos* (pp. 21-43). Sevilla: Pirámide.

Cabrera, P. J. (2002) Cárcel y exclusión. *Revista del ministerio de trabajo e inmigración*, 35, 83-120.

Calkins, S.D. Graziano, P.A., Keane, S.P. y Reavis, R.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19.

Callejas, C., Enesco, I., Guerrero, S., y Solbes, I. (2008). Intergroup attitudes and reasoning about social exclusion in majority and minority children in Spain. En Levy, S. R. y Killen, M. *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 105-125). Nueva York: Oxford University Press.

Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.

Cameron, C. E., Connor, C. M., y Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43, 61– 85.

Cameron, D. L. (2003). *Influence of parenting style on cognitive strategies used by preschoolers*. Available from PsycINFO. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/620254489?accountid=14744>

Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.

Campbell, S. B., Ewing, L.J. y Pierce, E.W. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal Clinical Child Psychology* 28, 44–57.

Campbell, S. B., Gilliom, M. y Shaw, D. S. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Developmental Psychopathology*, 12, 467-88.

Campbell, S.B. y Ewing, L.J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at Age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal Child Psychology Psychiatry* 31, 871–889,

Cantero-Sánchez, F. J., Gómez, T. y León, J. M. (1997). Efectos de la clasificación del comportamiento del modelo simbólico televisado sobre la agresividad infantil. *Revista de Psicología Social*, 12, 31-42.

Cardona, J.F., Escobar, J., Facundo, M., Ibanez, A. y Lopez, J. (2012). Potentials consequences of abandonment in preschool-age: neuropsychological findings in institutionalized children. *Behavior Neurology* 25, 1–11. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1223116353?accountid=14744>

Carlson, S. M., y Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.

Carlstedt, G., Forssén, A. S. K., y Mörtberg, C. M. (2005). Compulsive sensitivity, a consequence of caring: A qualitative investigation into women carer's difficulties in limiting their labours. *Health Care for Women International*, 26, 652-671.

Caron, C. y Rutter, M. (1991) Comorbidity in child psychopathology. Concept issues and research strategies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 32, 1036.

Carpintero, H. y Peiró, J. M. (1978). Conductas escolares problemáticas: Un estudio sobre evaluación de su gravedad realizada por los profesores de E.G.B. *Análisis y Modificación de Conducta*, 4, 33-52.

Carpio, M. V., Casanova, P.F., Cerezo, M.T., de la Torre, M.J. y García, M.C. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23, 654-659. recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1022254687?accountid=14744>

Carrillo, S. (2008). Las relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales. En: Larreamendy-Joerns, J. Puche-Navarro, R. Restrepo, A. (Eds.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (95-124), Bogotá: Ediciones Uniandes.

Casadevall, A. (2012/2013). Herramientas y estrategias aplicables en niños con trastorno de conducta: Exito en la redirección de conductas disruptivas en el aula. Grado en Psicología. Universidad de Cataluña: Cugat, E.

Casal, G. B. y Kazdin, A. E., (1999). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. España: Pirámide.

Casas, J. F., Crick, N. R., Grotpeter, J. K., Markon, K. Nelson, D. A., O'Brien, K. M. y Werner, N. E., (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. En

Bernstein, D. (Ed.). *Gender and motivation. Nebraska symposium on motivation*, (Vol. 45, pp. 75-141). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Casera, X., Fullana, M. y Torrubia, R. (2002). El trastorno social. En Servera, M. (Ed). *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas* (pp. 277-302). Madrid: Pirámide

Cashon, C.H. y Cohen, L.B. (2006). Infant cognition. En Damon, W. y Lerner, R.M. (Series Eds.) y Kuhn D. y Siegler, R.S. (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, Perception and Language* (6th ed., pp. 214-251). New York: Wiley.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E. y Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to fifteen. *Child Development*, 66, 55–68.

Caspi, A., Moffitt, T.E., Newman, D.L. y Silva, P.A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. *Archives of General Psychiatry*, 53, 1033–1039.

Castelain-Meunier, CH. (2002). The place of fatherhood and the parental role: Tensions, ambivalence and contradictions. *Current Sociology*, 50, 185-201.

Castillo, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los niños. *Apuntes de Psicología*, 20, 273-282.

Castro, J. (2005). Disciplina y estilo educativo familiar. En Ezpeleta, L. (Ed.) *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

Catron, T., Han, S. S., Harris, V., y Weiss, B., (2003). Efficacy of the RECAP intervention program for children with concurrent internalizing and externalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 71, 364-374.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.

Caycho, T. y Pollitt, E. (2010). Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida. *Revista de Psicología*, 28 (2), 381-409. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829515007>

Centers for Disease Control. (2013). Children's mental health—New report. Recuperado desde: <http://www.cdc.gov/Features/childrensmentalhealth/>

Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría* 79, 54–58.

Cerezo, M. A. y D'Ocon, A. (1998). Procesos coercitivos madre-hijo: Análisis secuenciales en un grupo de abuso. *Anuario de Psicología*, 29, 35-51.

Cerezo, M. A., Dunn, E. S., Keesler, T. Y., y Wahler (1991). Standardized Observation Codes III (SOC III). (pp. 17-53). En Cerezo, M. A. *Interacciones Familiares: un sistema de evaluación observacional*. Madrid, Ed: Mepsa.

Cerezo, M. A., Keesler, T. Y., Dunn, E. S., y Wahler, R. G. (1986): Standardized observation codes: SOC III. En Cerezo, M.A. (2000) (Ed.) *Interacción familiar: El SOC III, un sistema de evaluación observacional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. (Publicación en multimedia CD-ROM, edición bilingüe Español Inglés).

Cerezo, M. A., Pons- Salvador, G. y Trenado, R. G. (2011). The quality of attachment in childhood and maternal sensitivity from a microsocial perspective. *Acción psicológica*, 8, 9-25.

Cerezo, M. A., y Wahler, R. G. (2005). The Mothering of Conduct Problem and Normal Children in Spain and the USA: Authoritarian and Permissive Asynchrony. *The Spanish Journal of Psychology*, 8, 205-214.

Cerezo, M.A. (1991). El entrenamiento de observadores en el SOC III. En Cerezo, M.A. (Ed.). *Interacciones familiares: Un sistema de evaluación observacional, SOC III*. (pp. 59-95). Madrid: Mepsa.

Cerezo, M.A. (Ed.). (2000). *Interacción familiar/Family interaction SOC III*. (CD-ROM format). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Cerezo, M.A. y Pons-Salvador, G. (1991). Propiedades psicométricas del SOC III. En Cerezo, M.A. (Ed.). *Interacciones familiares. Un sistema de evaluación conductual* (pp. 95-128). Madrid: Mepsa.

Cerezo, M.A. y Wahler, R.G. (2005). The Mothering of Conduct Problems and Normal Children in Spain and the USA: Authoritarian and Permissive Asynchrony. *Spanish Journal of Psychology*, 8, 205-214.

Cerezo, M.A., Wahler, R.G. y Williams, A.J. (1990). The compliance and predictability hypothesis: Sequential and correlational analyses of coercive mother-child interactions. *Behavioral Assessment*, 12, 391-407.

Cerezo, M.A., y Pons-Salvador, G. (1996). Ecosystem adversity as setting factors in mother's perception of child behavior and indiscriminate mothering. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 103-11.

Chacón, G., Feldman, L. y Meneses, R. (1999). Estrés, apoyo social y salud de la mujer con roles múltiples. *Interamerican Journal of Psychology*, 33, 109-132.

Chafouleas, S.M. Christ, T.J. y Riley-Tillman, T. (2007). Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers. *School Psychology Review*, 36, 63-79.

Chao, R.K. y Willms, J. D. (2002). The effects of parenting practices on children's outcomes. En Willms, J. D. (Ed.). *Vulnerable children* (pp. 149-166). Edmonton, AB: University of Alberta Press.

Chapman, M., Cooperman, G., Iannotti, R. y Zahn-Wakler, C. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology* 23, 140-145.

Chapman, M., Radke-Yarrow, M. y Zahn-Waxler, C. (1983). Prosocial dispositions and behaviour. En Mussen, P. H. (Series Ed.) y Hetherington, E. M. (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 469-545). Nueva York: Wiley.

Chen, X. y French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.

Chen, X., Chen, H., Li, D., Wang, L., y Wang, Z. (2015). Early childhood reticent and solitary-passive behaviors and adjustment outcomes in chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi:<http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1007/s10802-015-0028-5>

Chen, X., y French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591- 616

Christensen, H. y Neil, A. L. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215. doi: 10.1016/j.cpr.2009.01.002.

Christoff, K. y Gabrieli, J. J. (2000). The frontopolar cortex and human cognition: evidence for a rostrocaudal hierarchical organization within the human prefrontal cortex. *Psychobiology*, 28, 168-186.

Chung, H., Little, M., y Steinberg, L. (2005). The transition to adulthood for adolescents in the juvenile justice system: A developmental perspective. In Flanagan, C., Foster, M., Osgood, W. y Ruth, G. (Eds.). *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations* (pp. 68–91). Chicago: University of Chicago Press.

Clark, K. E., y Ladd, G.W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socio emotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485–498.

Clark, R., Dupree, D. y Novack, J.D., (2002). Relationship of perceived parenting practices to anger regulation and coping strategies in africanamerican adolescents. *Journal of Adolescence*, 25, 373-384.

Clarke-Stewart, K. A. y Miner, J. L., (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786.

Climent, G. I. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *Revista La Ventana*, 23, 166-212.

Climent, J. A. y Navarro, Y. (2014). El efecto socializador del medio televisivo en jóvenes: influencia de las conductas de gestión del conflicto mostradas por personas de series de ficción. *Área abierta* 14, 25-42. doi: 10.5209/rev_ARAB.2014.v35.n1.44684

Cochran, M. y Niego, S. (1995). Parenting and social networks. En Bornstein, M. H. (Ed.): *Handbook of parenting: vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 393-418). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J., (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación, I*. Sevilla: Alianza.

Colom J. M. y Fernández M.C. (2011). Análisis de la evolución del concepto de cambio en el desarrollo infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología 1*, 59-68.

Conger, R., Ge, X., Kerr, D., Leve, L., Neiderhiser, J., Reid, J., Reiss, D., Scaramella, L., y Shaw, D., (2010). Infant pathways to externalizing behavior: evidence of genotype and environment interaction. *Child Development 81*, 340-356.

Conners- Burrow, N. A., Kyzer, A., Fulmer, J., Mckelvey, L., Pemberton y Whiteside- Mansell, L. (2013). Child and family associated with teacher- reported behavior problems in young children of substance abusers. *Child and adolescent Mental Health, 18*, 218- 224. doi: 10.1111/camh.12010

Conners-Burrow, N. A., Lagory, G. R., McKelvey, L. , Mesman, L., Pemberton, J. R. y Whiteside-Mansell, J. (2013). Moderators of the relationship between maternal substance abuse symptoms and preschool children's behavioral outcomes. *Journal of Child and Family Studies 22*, 1120-1129. doi: 10.1007/s10826-012-9674-1.

Conover, N.C., Costello, A.J., Dulcan, M.K., Edelbrock, C., y Kalas, R. (1986). Parent-child agreement on child psychiatric symptoms assessed via structured interview. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 181-190.

Cooper, J., Goodfellow, H., Muhlheim, E., Paske, K., y Pearson, L. (2003). *Pals Social Skills Program: Playing and learning to socialise*. Bowral: Wingecarribee Community Health Service.

Coplan, R. J., Findlay, L. C. y Girardi, A. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 347-359.

Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1-16.

Cortes R., Domitrovich, C., Greenberg, M. y Kusche, C., (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.

Cotton, L., McGeorge, K., Milne, L., y Whelan, T. (2015). Effects of infant and maternal sensory processing on infant fussing, crying, and sleep. *Infant Mental Health Journal* 36, 275-286. doi: 10.1002/imhj.21510

Cox, M. J., Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman S. E. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 15, 147–166.

Cox, M. J., Pianta, R.C. y Snow, K (2007). *School readiness and the transition to school*. Baltimore: Brookers.

Coyne, J. C. y Downey, G. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin* 108, pp. 50–76.

Cozby, P. (2004). *Métodos de investigación del comportamiento*. Ed: McGraw Hill.

Craig, W., Gagnon, C., Tremblay, R., Vitaro, F. y Zhou, R. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 71-766.

Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Cross, D., Watson, J. y Wellman, H.M., (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

Crossman, A. M., Moore, K., Talwar, V. y Williams, S. (2016). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 256-266. doi: 10.1016/j.jecp.2015.08.001.

Cuadros, Z. y Sánchez, H. (2014a). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Encuentros*, 1, 105-116. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v12i1.205>

Cuadros, Z. y Sánchez, H. (2014b). Trayectorias de expresión de emociones en la relación madre – bebé durante el primer año de vida. Informe de Investigación. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Cummings, K. D., Kaminski, R. A. y Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.

Dadds, M. Larmar, S y Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australia preschool- aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change* 23, 121-137.

Damon, W. (Ed.) (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. En: *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 260-295

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Darling, N., Dornbusch, S.M., Lamborn, S.D., Mounts, N.S., y Steinberg, L. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Daum, I., Heyder, K. y Suchan, B. y (2004). Cortico- subcortical contributions to executive control. *Acta Psychologica*, 115, 271-289.

Davies, D. (2004). *Child Development: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Publications.

de Los Reyes, A. y Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131, 483–509.

de Waal, F. (2005). *Our inner ape: A leading primatologist explains why we are who we are*. New York: Penguin.

Dearing, R. L. y Tangney, J. P. (2002). Gender and morality. En Masling, J. M. y Bornstein, R. F. (Eds.). *The psychodynamics of gender and gender role* (pp. 251- 269). Washington, DC: APA.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil. BOJA nº 92 (15/05/2009)

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA nº 164 (19/08/2008)

Defior, S. y Herrera, L. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14, 81-95.

Dekovic, M., Janssens, J.M. y Van, N. (2003). Family predictors of antisocial behaviour in adolescence. *Family Process*, 42, 223-235.

del Rio M.J. y Gràcia, M. (2003) Psychopedagogy of oral language. En: Del Rio, M.J. y Teberosky, A. (Eds) *Psicopedagogia de la llengua oral i escrita* (pp. 1–88). Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

del Rio, M.J., y Gràcia, M. (1996) Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos . *Infancia y Aprendizaje* 75, 3–20.

del Vecchio T. D y O’Leary, S. G. (2006). Antecedents of toddler aggression: Dysfunctional parenting in mother-toddler dyads. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 194–202.

Delgado, J. y Delgado, Y. M. (2006). Más allá de las disquisiciones terminológicas. *Revista Psicológica científica*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/conducta-comportamiento/>

Delgado, J., Maldonado, C., Pérez, L. y Ramírez, I., (2014). *Propuesta de una ficha de evaluación psicomotora de 0 a 5 años para el seguimiento al neurodesarrollo infantil*. Bolivia: ECORFAN

Demircan, Ö. y Erden, F. T. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care* 185, 209-225. doi:10.1080/03004430.2014.919493

Deslandes, R., Dore-Cote, A. y Leclerc, D., (2001). *Longitudinal studies of special education and regular students: Autonomy, parental involvement practices and degree of reciprocity in parent-adolescent interactions*. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/62347839?accountid=14744>

DeWit, D., Hong, S., King, G., La Porta, J., McDougall, J., Miller, L., y Offord, D., (2005). Pathways to children's academic performance and prosocial behavior: roles of physical health status, environmental, family, and child factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 313–344.

Diamond, A. (2001). Prefrontal cortex development and development of cognitive functions. En *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 4 (3), article, 198. London: Elsevier Press.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy and biochemistry. En Knighte, R. T. y Stuss, D. T. (Eds). *Principes of Frontal Lobe Funtion*, (pp. 466-503). New York: Orford University Press.

Díaz, M. C., Borges, A., Valadez, D. y Zambrano, R. (2014). Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 5-14.

Díaz, M. y Solís-Cámara, P. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 3, 177-184.

Díaz, S., Frías, M. y López, A. (2007). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.

Díaz-Sibaja, M.A. (2005). *Trastornos del comportamiento perturbador: Trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. Manual de Terapia de Conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson

Diener, M. L., Goldstein, L. H. y Mangelsdorf, S. C. (1996). Maternal characteristic and social support across the transition to motherhood: Associations with maternal behavior. *Journal of Family Psychology*, 10, 60-71.

Diguisepe, C., Gough, D., Logan, S., Mytton, J. y Taylor, R. (2002). School-Based Violence Prevention Programs – Systematic Review of Secondary Prevention Trials. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 156, 752-762.

Diguisepe, C., Gough, D., Mytton, J., Logan, S. y Taylor, R. (2002). School-Based Violence Prevention Programs – Systematic Review of Secondary Prevention Trials. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 156, 752-762.

Dirks, M. A., Treat, T. A. y Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.

Dirks, M. A., Treat, T. A. y Weersing, V. R. (2007). The Judge Specificity of Evaluations of Youth Social Behavior: The Case of Peer Provocation. *Social Development*, 19, 736- 757. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00559.x

Dishion, T.J., Patterson, G.R., y Reid, J.B. (1992). *A social learning approach: Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Dishion, T.J., Reid, J.B. y Patterson, G.R. (1992). *A social learning approach. IV. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Dobbins, M. I., Earls, M. F., Garner, A. S., McGuinn, L., Shonkoff, J. P., et al., (2012). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science Into Lifelong Health. *American Academy of Pediatrics*, 129, 224-231. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1542/peds.2011-2662>

Dobbs, T. A., Smith, A. B., y Taylor, N. J. (2006). “No, we don’t get a say, children just suffer the consequences”: Children talk about family discipline. *The International Journal of Children’s Rights*, 14, 137–156.

D'Ocon, A. (1994). *Factores en el mantenimiento de las relaciones coercitivas madre-hijo en familias con problemas de abuso infantil*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia.

Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.

Douglas, P. y Whittingham, K. (2014). Optimizing parent-infant sleep from birth to 6 months: A new paradigm. *Infant Mental Health Journal*, 35, 614-623. doi: <http://dx.doi.org.fama.us.es/10.1002/imhj.21455>

Drabick, D. A., Steinberg, L. (2011). Developmental psychopathology. En Brown B, Prinstein M, (Ed.) *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 136–142). San Diego: Academic Press.

Drabick, D., Gadow, K., y Loney, J. (2007). Source-Specific Oppositional Defiant Disorder: Comorbidity and risk factors in referred elementary schoolboys. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 46, 92-101.

Drabick, D.A. G y Steinberg, L. (2011) Developmental psychopathology. In: Brown, B.B., Prinstein, M.J. (Eds). *Encyclopedia of adolescence*. (pp 136–142) San Diego: Academic Press.

Draghi-Lorenz, R., Morris, P. y Reddy, V. (2005). Young Infants Can Be Perceived As Shy, Coy, Bashful, Embarrassed. *Infant and Child Development*, 14, 63–83

Drumm, M., Griffin, C., Guerin, S., y Sharry, J. (2010). A multicenter controlled study of an early intervention parenting programme for young children with behavioral and developmental difficulties. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, 279-294. Recuperado desde: Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712250005>

Dumas, J. E., Laughlin, J. Prinz, R. J., y Smith, E. P. (2001). Latent models of family processes in African American families: Relationships to child competence, achievement, and problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 63, 967–980.

Dumas, J. y Wahler, R. (1986). Maintenance factors in coercive mother-child interactions: the compliance and predictability hypotheses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 13-22.

Dunlap, G. y Powell, D. (2009). *Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families (Roadmap to effective intervention practices)*. Tampa, FL: University of south Florida.

Duskin, R. Feldman, S. Olds, W. y Papalia, D. E. (2010). *Human Development*. México: McGraw-Hill.

Eisenberg N, Fabes, R. A., Losoya, S. H., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Valiente C, et al. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*. 41:193–211.

Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En Damon, W. (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Nueva York: Wiley.

Elberling, H., Linneberg, A., Olsen, E. M., Goodman, R. y Skovgaard, A. M. (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5–7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: The Copenhagen Child Cohort 2000. *European Child Adolescent Psychiatry* 19, 725–735.

Ellis, B.J. (2004). Timing of pubertal maturation in girls: An integrated life history approach. *Psychological Bulletin*, 130, 920-958.

Elsner, P., Montero, M., Reyes, C. y Zegers, B. (2000). *La familia: Una aventura*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Eming, M. y Fujimoto, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1).

Epstein, M. H., Mooney, P., Nelson, J. R. y Reid, R. (2003). Status of and trends in academic intervention research for students with emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 24, 273-287.

Epstein, M. H., Nordness, P. D., Trout, A. L. y Pierce, C. D. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 198–210.

Escobar, M. J., Juffer, F., Muntean, A., Pierrehumbert, B., Roskam, I., Santelices, M. P., Stievenart, M., Tessier, R. y Van Ijzendoorn, M. H., (2014). Another way of thinking about ADHD: the predictive role of early attachment deprivation in adolescents' level of symptoms. *Social Psychiatry Epidemiol*, 49, 133–144. doi: 10.1007/s00127-013-0685-z.

Escolano, E. y Sastre, S. (2005-2006). Patrones diferenciales en la elaboración de resultados en bebés típicos y bebés con síndrome de Down. *Contextos Educativos* 8-9, 69-85.

Espada, J. P., García, J. M. Méndez, F. J. y Orgilés, M., (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International journal of clinical and health psychology*, 8, 3, 693-703.

Espada, J. P., Mendez, F. J. y Orgilés, M. (2006). *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes: Estudio de casos escolares*. Ed: Pirámide. España.

Espada, J. P., Méndez, F. J. y Quiles, M. J. (2003). Conductas sexuales de riesgo y prevención del sida en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 85, 29-36.

Essau, C. A. (2003). Epidemiology and comorbidity. En Essau, C. A. (Ediciones). *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (pp. 97-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.

European Commissions (2011). En: Ballesteros, M. (2013). *Country Report on Spain for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities*. Policy Department Citizens' Rights and Constitutional Affairs. Brussels: European Union,

European Union Agency for Fundamental Rights (2009). *Main results report*. Luxembourg: Publication, Office.

Evans, S. E. y Karraker, K (1996). Adolescent mothers's knowledge of child development and expectation for their own infants. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 651-666.

Fanti, K. A., y Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46, 1159-1175. doi: 10.1037/a0020659.

Farrington, D. P. y Loeber, R. Recuperado desde: http://www.centrelondres94.com/files/Estudios_longitudinales_investigacion_problemas_con_ducta.pdf

Febrer, A. (2003). Rehabilitación infantil y del adolescente. Rehabilitación: *Revista de la Sociedad Española de Rehabilitación y Medicina Física*, 37, 1-2.

Feil, E. G., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H. H., Walker, H. M. y Stiller, B., (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing schools antisocial behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6, 66-80.

Feldman, R. D., Martorell, G. y Papalia, D. E., (2012). *Desarrollo Humano*. Méjico, Ed: McGraw-Hill.

Ferdinand RF, Tiemeier, H., Tieman, W., Van der Ende, J., Van der Vegt, EJM y Verhulst, F.C. (2009). Impact of early childhood adversities on adult psychiatric disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 4 , 724–731.

Fernández, A. y López, M. C. (2011). Televisión e infancia: Cinco años después del código de autorregulación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 31-62. Reuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81921340022>.

Fernández, A. y Fernández, J. D. (2005). Behavioral problems in early childhood: Conceptual approximation and alternatives of educational intervention. *Revista Educativa Universidad de Granada*, 18, 169-186.

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Fernández, P (2002). Infancia y Consumo. En Pérez, P. M. (2010). *Infancia y familias: Valores y estilo de educación (6- 14 años) (pp-39-45)*. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions.

Fernández, S. (2004). *Guía para la convivencia en el aula (4º. ed.)*. Valencia: Cisspraxis.

Fernández-Parra, A., López-Rubio, S., Rodríguez-García, O., y Vives-Montero, M. C. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro del marco intercultural. *Anales de psicología* 28, 55-65. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161007>

Figueiredo, M., Monteiro, L., Santos, A. J., Torres, N., Vaughn, B. E. y Veríssimo, M., (2015). Quantity of group childcare, behavior problems and pro-social behaviors: A study with Portuguese Preschoolers. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2015.1024994

Fodor, E. y Morán, M. (1999). *Todo un mundo por descubrir*. Madrid: Pirámide.

Forehand, C. R. y Griest, D. L. (1980). Escala de Progreso de desarrollo evolutivo. En Kort, F. (2005). *Psicología del Comportamiento Infantil: Guía para padres, maestros y terapeutas*. Madrid: Trillas.

Forehand, R., y Long, N. (2003). *Parenting the strong-willed child*. (2ª Eds). New York: McGraw-Hill.

Forehand, R., y McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to effective parent training*. New York: Guilford.

Franco, A. M. (2013). Reconocimiento de Emociones: Vínculos con la Historia Afectiva y la Interacción Social en Niños y Niñas en Edad Preescolar. *Revista de Psicología GEPU*, 4, 1-210.

French, D. C., y Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-24

Frey, K., Guzzo, B. y Hirschstein, M. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8, 102-112.

Frick, P.J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal Clinical Children Adolescent Psychology* 41, 378–389. doi: 10.1080/15374416.2012.664815.

Fulton, A. y Hammond-Ratzlaff, A. (2001). Knowledge gained by mothers enrolled in a home visitation program. *Adolescence*, 36, 435-442.

Gadeyne, E., Ghesquiere, R., y Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 347-358.

Gadeyne, E., Grietens, H., Ghesquière, P., y Hellinck, W., Onghena, P., Prinzie, P. y Van Assche, V., (2004). Comparison of mothers, fathers and teacher's reports on problem behavior in 5- to 6- year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 137-146.

Gadow, K. D., Nolan, E. E. y Sprafkin, J. (2001). Teacher Reports of DSM-IV ADHD, ODD, and CD symptoms in schoolchildren. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40, 241- 249.

Garaigordobil, G. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.

García, A., Godoy, S. A., León, E., Navarro, J., Rubio, J.M. y Villegas, M. (1983). *Las conductas disruptivas en el aula de EGB*. Consejería de Cultura, Educación y Turismo. Dirección General de Educación y Universidad.

García, J. M., Martínez, J., Maldonado, M., Reyes, H. y Sánchez, N. O. (1994). Problemas de conducta en preescolares: prevalencia en niños asistentes a una estancia infantil. *Revista Mexicana de Pediatría*, 61, 77-82.

García, M. A. y Matud, M. J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 63-76.

García, M. C., Montero, I. y Rosa, A. (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor- alumno: Un estudio de observación en el aula. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 51-52, 79- 98.

García, M., Hunt, J. y Osborn, R. (2005). *Comportamiento organizacional (1º. Ed.)*. México: Limusa.

Gardinal, E. C., y Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: Associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo, 12*, 541-551.

Garner, A. S. y Shonkoff, J. P (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*, 232-248. doi: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.

Gazelle, H., y Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.

Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist, 50*, 24-37.

Geary, D.C. (2007). Educating the Evolved Mind. En Carlson, J. S. y Levin, J. R. (Eds.). *Psychological Perspectives on Contemporary Educational Issues* (p. 28). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Geary, D.C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. En Carlson, J.S. y Levin, J.R. (Eds.). *Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology* (pp. 1-99). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Geller, S. (1999). *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*. Richmond, VA: Wingspan LLC.

Gil-Iñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de un adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*, 61-67.

Gillr, H., Hagell, A. y Rutter, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.

Giménez, M. y Quintanilla, L. (2009). Competencia Social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 359-373.

Giménez-Dasí, M. y Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia*. España: McGraw-Hill.

Gimeno, A. B. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145.

Gispert, C. (2007). *Diccionario enciclopédico: Edición del milenio*. España: OCEANO.

Gómez, B. (2012) Adoptabilidad: El derecho del niño a vivir en familia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2012, vol. XVI, nº 395 (22). Recuperado desde: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-395/sn-395-22.htm>

Gómez, C., Randall, C. R., Sos, F. y Vaquero, E. (1991). Estudio comparado del comportamiento de niños educados en medio familiar y niños educados en instituciones: Perspectiva Etológica. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 105-122.

Gómez, I., Hernández, M., Martín, M.J. y González, C. (2005). *Los problemas en la infancia y el papel de los estilos educativos de los padres*. Granada: Editorial CSV.

Gómez, J. A., Luengo, M. A., Sobral, J. y Romero, E., (2002). Biología, personalidad y delincuencia. *Psicothema*, 14, 16-25.

González, M. M (2000). *Monoparentalidad y exclusión social en España*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Área de Economía y Empleo.

Good, T. L., Mulryan, C. y McCaslin, M. (2006). Grouping for instruction in mathematics: A call for programmatic research on small-group processes. En Grouws, D. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 165–196). Nueva York: Macmillan.

Goodnow, J. J. y Grusec, J. E. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.

Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.

Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10, 1-11.

Gotzens, C. (1986) *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.

Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori, ICE.

Gracia, E. y Lila, M. (2005). Determinantes de la aceptación- rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.

Gramzow, R., Hill-Barlow, D. H., Marschall, D. E. y Tangney, J. P. y Wagner, P. E. (1996). The relation of shame and guilt to constructive vs. destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 797-809.

Grann, M., Lichtenstein, P. y Tuvblad, C. (2006) Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: Gene-environment interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 734–743.

Green, S.M., Lahey, B.B. y Loeber, R., (1990). Mental Health Professionals' Perception of the Utility of Children, Mothers and Teachers as Informants on Childhood Psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 136-143.

Greenhill, L.L. y Posner K. (en prensa). Attention deficit/hyperactivity disorder in preschool children. In: Attention Deficit Disorder and Comorbidities in Children, Adolescents and Adults, (2 ed). Washington, D.C.: Brown TE.

Gross, J. N., Kochanska, G., Lin, M. H. y Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development, 73*, 461-482.

Guardiola B. y Salvatierra, M. T. (2013). Desarrollo psíquico infantil: psicomotricidad, lenguaje, desarrollo cognitivo y afectivo. En Ruiz Á. (2013). *Pediatría en ciencias de la salud*. (pp. 97-114). España: Universidad de Granada.

Gunnar, M.R. y van Dulmen, MHM (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development Psychopathology 19*, 129–148.

Hadders-Algra, M. (2002). Variability in infant motor behavior: A hallmark of the healthy nervous system. *Infant Behavior and Development, 25*, 433-451.

Hagekull, B. y Hammarberg, A., (2006). Changes in externalizing and internalizing behavior over a school year: Differences between 6-year-old boy and girls. *Infant and Child Development, 15*, 123–137.

Hagekull, B. y Ostberg, M. (2000) A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal Clinical Child Psychology, 29*, 615-25.

Hall, E., Hoffman, L., y Paris, S. (1997). *Psicología del Desarrollo Hoy. Vol. II*. Madrid: McGraw-Hill.

Hamilton, C. E., Howes, C. y Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher- child relationship. *Child Development, 65*, 253-263.

Hand, A., Honari B., McDonnell, E., y Sharry, J. (2013). A community led approach to delivery of the parents plus children's programme for the parents of children age 6-11. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 81-90. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33726322003>

Hanley, G.P., Nodoro, V. W., Neal, N.A. y Tiger, J.H. (2006). A descriptive assessment of instruction- based interactions in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 79-90.

Harvey, B., Matte-Gagné, C., Serbin, L. A. y Stack, D. M. (2015). Contextual Specificity in the Relationship between Maternal Autonomy Support and Children's Socio-emotional Development: A Longitudinal Study from Preschool to Preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1528- 1541. doi: 10.1007/s10964-014-0247-z.

Havstad, L.F. y Westerman, M.A., (1982). A pattern oriented model of caretaker-child interactions, psychopathology, and control. En Nelson, K. (Ed.). *Children's language 3* (pp. 204-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hermanns, J. M. A., Paulussen- Hooigeboom, M., Peetsma, T. T. D., Stams, G. J. J. M. y Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The journal of genetic psychology*, 169, 209-226.

Hernández- Mendo, A., Morales- Sánchez, M. y Romero- Galisteo, R. P. (2015). Desarrollo de una herramienta para la evaluación de la calidad percibida en los centros de atención infantil temprana. *Anales de psicología*, 31, 127-136. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps>

Hernández, M., Gómez, I., González, C. y Martín, M.J. (2008) Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8, 73-84

Herranz, P. y Lacasa P. (1990) Acción y representación en el niño: la autorregulación en una tarea motriz. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 51-52, 123-156

Herrera, S. y López, P. (2013). Infancia y salud pública mental en España: Siglo XX y actualidad. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33, 95-111. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352013000100007>

Herrero, M. L. (1992). Posibilidades de la metodología observacional en el estudio analítico de conductas en el aula: Aplicación en escolares con problemas de comportamiento. *Anales de psicología*, 8, 149-155.

Hildyard, K.L., Wolfe, D.A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse and Neglect*, 26, 679–695.

Hiripi, E., Kazdin, A. E., Kessler, R. C. y Nock, M. K. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 48, 703-13.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En Eisenberg-Berg, N. (Ed.). *The development of prosocial behavior* (pp. 281- 313). Nueva York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press.
<http://www.observatoriodelainfancia.es/>

Horner, R. H. y Reep, A. L. (2000). *Análisis Funcional de Problemas de Conducta*. Madrid: Paraninfo.

Hosman, C., Jané-Llopis, E. y Saxena, S. (2005). *Prevention of Mental Disorders: Effective Strategies and Policy Options*. Oxford: Oxford University Press.

Hudson, J. L., Rapee, R. M. y Schniering, C. A. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinic Psychology*, 5, 311-341.

Huerta, F., Luciano, M.C., y Molina, F.J., (2000). Seguir lo que hace un modelo o lo que dice en niños preescolares. *Psicothema*, 12, 117-124.

IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows: Versión 20.0*. Amonk. NY: IBM Corp.

III Symposium nacional sobre psicopatas, asesinos en serie y conducta antisocial. Sevilla (2006).

Ingram, R. E., Price, J. M., (2000). *Manual de la vulnerabilidad a la psicopatología: Riesgo a lo largo de la vida*. Nueva York: Guilford.

Irwin- Busnell, M. M. (1984). *La observación del niño: Estrategias para su estudio*. Madrid: Narcea.

Ivern, I. (2009). El joc en el desenvolupament infantil. Aloma. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 189-199.

James, J. K., Nair, K. R. y Santhosh, K. R. (2015). Identity crisis among early adolescents in relations to abusive experiences in the childhood, social support and parental support. *Journal of Psychosocial Research*, 10, 167-175.

Jenkins J. M., Rasbash, J, O'Connor T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39, 99-113.

Jiménez, M., Muñoz, A. M. y Trianes, M. V., (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid, Ed: Pirámide.

Jochem, R. Meyer, S., Raikes, H.A., Thompson, R.A., Virmani, E.A. y Waters, S.F., (2010). Emotion regulation and attachment: unpacking two constructs and their association. *Journal Psychopathology Behavior Assess* 32, 37-47.

Jolin, E. M., y Weller, R. A. (2011). Television viewing and its impact on childhood behaviors. *Current Psychiatry Reports*, 13, 122-128. doi: 10.1007/s11920-011-0175-5.

Juanatey, P., Lodeiro, O., y Sineiro, C. (1999). Relaciones familiares, temperamento y desadaptación conductual en niños preescolares. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 4, 187-196.

Juffer, F. y Van IJzendoorn, M.H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: a meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*, 293, 2501-2515.

Justicia-Arráez, A., Justicia, F. y Pichardo, M. C. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de psicodidáctica*, 20, 263- 283. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13313>

Kahneman, D. y Krueger, A. B. (2006). "Developments in the Measurement of Subjective Well-Being." *Journal of Economic Perspectives*, 20, 3-24

Karevold, E., Mathiesen, K. S., Sanson, A., y Stoolmiller, M. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 209-222.

Kärtner, J., Keller, H., Lam, B., Otto, H. y Yovsi, R. D. (2007). The Timing of Verbal/Vocal Communications between Mothers and their Infants: A Longitudinal Cross Cultural Comparison. *Infant Behavior and Development*, 31, 217-226.

Kaufman, F. X., Kuijsten, A., Schulze, H. J. y Strohmeir, K. P. (2002). *Family Life and Family Policies in Europe: Problems and Issues in Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Kazdin, A. E. (1995). Preparing and Evaluating Research Reports. *Psychological Assessment*, 7, 228-237.

Keenan, K., Shaw, D.S. y Vondra, J.I. (1994) Developmental precursors of externalizing behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355–364.

Keenan, K., y Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behaviour. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113.

Kiesner, J., Pastore, M. y Santinello, M. y Vieno, A. (2008). Antisocial behavior and depressive symptoms: longitudinal and concurrent. *Adolescence*, 43, 171-183.

Killingsworth, M. R. (1993). Analyzing employment discrimination: From the seminar room to the courtroom. *American economic review*, 83, 67-72.

Kluwer, E. y Mikula, G. (2002). Gender-related inequalities in the division of family work in close relationships: A social psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 13, 185-216.

Knitzer, J. (2000). Early childhood mental health services: A policy and systems development perspective. In J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early*

childhood intervention (2nd ed., pp. 416–438). Cambridge, England: Cambridge University Press. Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.021>

Kochanska, G. y Kuczynski, L. (1990b). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26, 477-491.

Kolko, D. J., Lindhiem, O., Shaffer, A., y Trentacosta, C. J. (2013). Bidirectional relations between parenting practices and child externalizing behavior: A cross-lagged panel analysis in the context of a psychosocial treatment and 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 199-210. doi: 10.1007/s10802-012-9670-3.

Lam, L.T. (2002). Attention Deficit Disorder and hospitalization due to injury among older adolescents in New South Wales, Australia. *Journal Attention Disorder* 6, 77–82.

Lamb, M. E. (2004). *The Role of the Father in Child Development*. Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.

Landau, S. y Walcott, C.M., (2004). The relation between disinhibition and emotion regulation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal Clinical Child Adolescent Psychology*, 33, 772–782.

Lara, J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11, 121-128.

Latorre, P. A (2007). La motricidad en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 7.

Lavelle, E. (2006). Teachers' self- efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 73-84.

Lee, P.C. (1983). Species study site and methods. En Hinde, R.A. (Ed.). *Primate social- relationships*. Oxford: Blackwell Scientific Publication.

Levine (1997). Financial Development and Economic Growth Financial Development and Economic Growth: Views and Agenda. *Journal of Economic Literature*, 35, 688–726.

Lewis, A. L. (2000). *Option Valuation under Stochastic Volatility*. California: Finance Press.

Liceras, A. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: Historia de un fracaso. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18, 353- 365. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350020>

Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 24, 57-71.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review* 10, 1-41.

López- Rubio Martínez, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: Un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

López, F. y Vite, A. (2007). La regulación aversiva en las interacciones madre- niño en díadas con historia de maltrato infantil. *Apuntes de Psicología*, 25, 145- 156.

López, F., Negrete, A. y Vite, A. (2010). Sensibilidad materna y maltrato infantil. *Acta colombiana de Psicología*, 13, 11-18.

López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil: Tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 117-123.

Lorenzo, E., Romero, E. y Robles, Z. (2006). *Problemas de conducta de inicio temprano. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela. Conferencia.*

Lovett, B. J. y Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review. *Clinical Psychology Review, 27*, 1-13.

Luciano, M.C. (1991) Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia. *Psicothema, 3*, 495-509.

Lupinetti, L. J. (2000). Perspective taking, social competence, gender, and prosocial behavior of suburban preschool children. Dissertation Abstracts International: Section B. *The Sciences and Engineering, 61* (2-B), 1112.

Lynam, D. R. (1996). The early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin, 120*, 209 -234.

Lytton, H. (1990). Child effects—still unwelcome? Response to Dodge and Wahler. *Developmental Psychology, 26*, 705-709.

Maccoby, E.E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En Hetherington, E.M. y Mussen, P.H. *Handbook of child psychology. Vol. 4 Socialization, personality and the social development* (4^a ed., pp. 1-102). New York: Wiley.

Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Hetherington, E.M. (Vol. Ed.) y Mussen, P.H. (Series Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization. Personality and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley

MacPhee, D. (1981). *Manual for the Knowledge of Infant Development Inventory. Manuscrito no publicado, University of North Carolina.*

Maldonado, M., Martínez, J., Reyes, H., Sánchez, N. O. y Saucedo, J. M. (1994). Problemas de conducta en preescolares: II. La influencia del estrés en la familia. *Revista mexicana pediátrica*, 61, 272-277.

Martí, E. (1991). *Psicología del Desarrollo. Teoría y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.

Martín, M. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá, Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Martínez, C. y Paterna, C. (2003). Tradicionalismo de los roles maternos y la relevancia del trabajo. *Intervención Psicosocial*, 12, 83-93.

Martínez, J. F. (2013). Combinación de las mediciones de la práctica y el desempeño docente: Consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 4-20. Doi: 10.7764/pel.50.1.2013.2. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.2.

Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas (España 1977-2004). *Revista de Educación*, 342, 287-306.

Martínez, M. T., Perea, L., y Pérez, J. (2011). Interacción madre- hijo y desarrollo mental infantil: Implicaciones para la atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational psychology*, 1, 521- 530.

Matheson, A. S. y Shriver, M. D. (2005). Training teachers to give effective commands: effects on student compliance and academic behaviors. *School Psychology Review*, 34, 202-219.

Matus, P. (2004). Recuperado desde: www.bvsde.paho.org/cursoa_epi/e/pdf/modulo7.pdf

McCall, R.B. y Merz, E.C. (2010) Behavior problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal Abnormal Child Psychology* 38, 459–470.

McCubbin, H. y Patterson, J. (1983). Family adaptation to crises. En McCubbin, H., Cauble, E. A. y Patterson, J. (Eds). *Family stress, coping and social support* (pp. 26- 47). Charles C. Thomas. IL: Springfield.

McCurdy, B. L., Mannella, M. C. y Sawka, K. D., (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 223–232.

McEvoy, A., y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional y Behavioral Disorders*, 8, 130-141.

McGee, R., Partridge, F., Silva, P. A. y Williams, S. (1991). A twelve year follow-up of preschool hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 30, 224–232.

Medina, J. (2010). *Brain Rules for Baby*. Unabridged. Publisher: Pear Press

Mendez, F. X. (2012). *Miedos y temores en la infancia: Ayudar a los niños a superarlos*. España: Pirámide.

Meneres y Moreno, (2011). Tratamiento de los trastornos del comportamiento. Revisión de propuestas actuales. *Apuntes de Psicología*, 29, 183-203.

Mental Health America. (2013). Recognizing mental health problems in children. Recuperado desde: <http://www.mentalhealthamerica.net/recognizing-mentalhealth-problems-children>

Meza Camacho, A. L. (2009). *Mejoramiento del desarrollo psicomotriz en el niño de 1 a 2 años, a través de la estimulación temprana: Proyecto de intervención psicopedagógica*. Culiacán Rosales, Sinaloa.

Mikulincer, M., Pereg, D. y Shaver, P.R. (2003). Attachment theory and affect regulation: the dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77–102.

Mila, J. y Ravera, C. (2003). La Atención: su construcción como función. Perspectiva desde la clínica psicomotriz de bebés. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 10, 77-86.

Miles, S.B., y Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77, 103–117.

Miller, J.B. (2010). *The importance of having warm and caring teachers for children with behavior problems*. University of Pacific Stockton, California. Doctoral Thesis.

Molina, J. A. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo Infantil. *Arteterapia*, 3, 167-188.

Molina, M. E. (2006). Transformaciones histórico culturales del concepto de maternidad y sus repercusiones en la identidad de la mujer. *Psykhé*, 15, 93-103.

Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.

Monks, C., Ortega, R. y Romera, E. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 193-202.

Montiel-Nava, C. (2006). *El arte de criar hijos felices: equilibrio entre disciplina y afecto: Programa de entrenamiento a padres*. Venezuela: Astro Data S.A.

Morais, J. P. y Pérez, M. J. (1997) Disciplina escolar: evaluación de las conductas problemáticas por el profesorado. *Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 2.

Morales, M. (2004) *Prácticas de Metodología Experimental*. Sevilla: Kronos.

Moreno i Oliver, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Moreno, I. (2002). *Terapia de conducta en la infancia: guía de intervención*. España: Pirámide.

Moreno, I. (2007). *Hiperactividad infantil: Guía de actuación*. España: Pirámide.

Moreno, M. C. (2006). Desarrollo y conducta social. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación 1: Psicología evolutiva*. (pp. 305-323). Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, I. (2011). Monográfico. *Revista Apuntes de Psicología*, 29, 179-182.

Morrison, E.F., Pianta, R. C y Rimm-Kauffman, S. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 185–200.

Moss, P. (1990). *Child Care in the European Communities: 1985–1990*. Bruselas: European Commission Childcare Network.

Mouradian, V. E. y Straus, M. A., (1998). Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law*, 16, 353–374

Muñoz, J. J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31, 21-37.

Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema* 16, 288-293.

Myers, D. G. (1993, Noviembre). The four traits of happy people. *Possibilities*, pp. 22-25.

National Center for Children in Poverty. (2010). Children's mental health. Recuperado desde: http://nccp.org/publications/pub_929.html

National Institute for Health and Clinical Excellence (2009). Antisocial personality disorder: Treatment, diagnosis and prevention. Recuperado desde: <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/CG77NICEGuideline.pdf>

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network- NICHD ECCRN- (2004). Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40, 651-664.

Natzke, H. y Petermann, F. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behavior in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29, 606-626.

Navarro, Y. y Rodríguez, J. A. (2014). El efecto socializador del medio televisivo en jóvenes. influencia de las conductas de gestión del conflicto mostradas por personajes de series de ficción. *Área Abierta*, 14, 25-42. doi: http://dx.doi.org/105209/rev_ARAB.2014.v35.n1.44684.

Nottelmann, E. y Radke-Yarrow, M. (Abril, 1989). *Parent-child similarities and differences: Affective development in children of well and depressed parents*. Póster

presentado en el Biennial Meeting of the Society for Research in Chile Development, Kansas City, MO.

Núñez, J.C. y Ortega, R. (2012). Bullying and cyber bullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24, 603-607.

Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del Siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.

Oliva, A. y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.

Organización Mundial de la Salud (1995). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*, 10. Washington, D.C.: OPS.

Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 23-80). Madrid: Alianza editorial.

Papalia, D.E. y Olds, S.W. (2005). *Psicología*. México: McGraw-Hill.

Parra, F (2006). En Delgado, J. y Delgado, Y. (2006). *Conducta o comportamiento. Más allá de las disquisiciones terminológicas*. Recuperado desde: <http://www.psicologiacientifica.com/conducta-comportamiento/#sthash.iXftU09u.dpuf>

Pasta, T. (2011). The child's affective relationships in the family and in class: Graphic representations compared. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia

Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En McMahon, R.J., Peters, R.D. y Quinsey, V.L. (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 52-82). Newbury Park, CA: Sage.

Patterson, G.R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3, 133-144.

Paul, M. (2009). El respeto a la autoridad del profesor se aprende y se pierde en casa. *Cinco Dias*. Recuperado desde: <http://0search.proquest.com.fama.us.es/docview/431452006?accountid=14744>

Pellegrini, A.D. (in press). Play. En Zelazo, P. (Ed.). *Oxford handbook of developmental psychology*. New York: Oxford University Press.

Perrenoud, Ph. (2002). Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum (Succeed in school: the entire curriculum, nothing but the curriculum). Paper presented at the 10th Conference of the "Association des cadres scolaires du Québec" (ACSQ) (Quebec association of school administrators). Retrieved from: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html

Pheula, G.F., Rohde, L.A., Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with ADHD, inattentive type? A case-control study in schools. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 20, 137-145. doi: 10.1007/s00787-011-0158-4.

Pianta, R. C. y Steinberg, M. (1992). Teacher- child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61-80.

Pinquart, M. (2015). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1007/s10648-015-9338>

Pizato, E. C. G., Marturano, E. M. y Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 189-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>

Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35, 1057-1078. doi: 10.1016/j.jpolmod.2013.06.002

Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480.

Quantity of group child care, behavior problems, and prosocial behaviors: A study with portuguese preschoolers. *Early Education and Development*, 26, 1145.

Quintana, D. y Rutter, M. (1984). Long- term follow- up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Development Psychology*, 2, 191-204.

Quiroga, M.P (2008). El temperamento infantil ¿una dimensión a tener en cuenta?. *Papeles Salmantinos de Educación* 11, 145-170.

Rangel, A. (2005). Los orígenes del concepto "Intervención Educativa, Reflexiones para mejorar la eficiencia social en los programas educativos" Disponible en: <http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Programasacademicos/LIE/DocumentosLIEyNormatividadGral/Laintervencineducativaasociadaasusmbitos.ppt>

Reher, R. (1996). *La familia en España: Pasado y presente*. Madrid: Alianza.

Reid, M. J., Stoolmiller, M. y Webster-Stratton, C., (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high risk school. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49, 471-488.

Reynolds, M. R., Sander, J. B., y Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25, 189-201. doi: <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1037/a0021543>

Riksen-Walraven, J.M., Smeekens, S., van Bakel, H.J.A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 347–361.

Robson, R. (en prensa 2015). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: Does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2015.1057581.

Rodríguez Sacristán, J. (2009). *Psicopatología infantil básica: Teoría y casos clínicos*. Madrid, Ed: Pirámide.

Rodríguez, E. (2007). *Comportamiento y ambiente escolar*. (2º ed.). México:

Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13, 101-123.

Rodríguez, T., Torío, S. y Viñuela, M. P. (2004). Familia, Trabajo y Educación. En Santos, M. A. y Touriñán, J. M. (Eds.). *Familia, Educación y Sociedad Civil* (pp. 137-201). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Rojas, E. J. (2008). El afecto es clave para una mente sana. Portafolio, Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/334450137?accountid=14744>

Rostán, C., Sadurní, M., y Serrat, C. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.

Rousseau, J. (1972). *Emilio, o de la educación*. Madrid, Ed: Alianza.

Royo (2014). En Baquero, C. S. (2014, Octubre). Un 16% delitos de menores son de violencia contra sus padres. pertenecían a familias para las que al menos uno de los progenitores era licenciado universitario. *El País*, 21-51. www.elpais.com

Ruiz, F. (2008). *Los problemas de conducta en el aula: Una alternativa de solución por medio del círculo mágico* (3º Ed.). México: Trillas.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Ruxton (2005, 2011) considera que en la actualidad se ha pasado del cuidado de niños y niñas como meros receptores dependientes a ser verdaderos destinatarios de derechos humanos (Naciones Unidas, 2005).

Rydell, A. M. (2010) Family factors and children's disruptive behaviour: An investigation of links between demographic characteristics, negative life events and symptoms of ODD and ADHD. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 45, 233–244. doi: 10.1007/s00127-009-0060-2.

Saket, K. H. (2005). Relational aggression: A review and conceptualization. Dissertation Abstracts International: Section B. *The Sciences and Engineering*, 63 (3-B), 1735.

Salanic, M. E. (2014). *Ansiedad infantil y comportamiento en el aula*. Quetzaltenango. Tesis doctoral.

Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Eggun, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9, 15-28.

Sánchez, C. M. (2014) Un dictador en casa. *Revista: XL, Semanal ABC*, (1391), 17-23; www.xlsemanal.com

Santrock, J. (2010). *Psicología del desarrollo en la infancia*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Sebane, A. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12, 249-268.

Senior, J. (2014). En: Sánchez, C. M. (2014, Junio). Un dictador en casa. *XL, semanal*. Recuperado desde: www.xlsemanal.com.

Sepúlveda, J. M. (2012/13). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria*. Trabajo fin de grado.

Serrano, I. y Sanchez, Y. N. (2002). Desarrollo de un programa multicomponente en el ámbito infantil y adolescente. *Análisis y modificación de conducta*, 28, 725-747.

Shackman, J.E., Shackman, A.J., Pollak, S.D. (2007). Physical abuse amplifies attention to threat and increases anxiety in children. *Emotion*, 7, 838–852.

Shaffer, H.B. (2001). Neoteny. En: *Encyclopedia of Genetics* (pp. 1304-1305). London: Academic Press.

Sheidow, A. J. y Henggeler, S. W. (2008). Multisystemic therapy with substance using adolescent: A synthesis of research. En Stevens, A. (Ed.). *Crossing frontiers: International developments in the treatment of drug dependence* (pp. 11-33). Brighton, UK: Pavilion.

Shonkoff, J.P. y Phillips. D.A. (Ed. 2000). *De las Neuronas al Vecindario: la Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Prensa de la Academia Nacional. Washington, D.C.

Shuster, T. A. (1996). *The relationships of gender and age with peer acceptance in primary-grade, multiage classrooms at edith bowen laboratory school*. Available from ProQuest Dissertations and Theses: The Humanities and Social Sciences Collection. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/304300816?accountid=14744>

Sias, T. N. (2014). *A developmental perspective: Early childhood externalizing behaviors pathway to delinquency in adolescence*. Available from ProQuest Dissertations and

Theses: The Humanities and Social Sciences Collection. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1529430379?accountid=14744>

Skinner, E. A., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.

Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of Self-Determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.

Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001

Stuss, D. T. y Knight, R. T. (2002). Introduction. En D. T. Struss y R. Knight (eds.), *Principles of Frontal Lobe Function*, 1-7. New York: Oxford University Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2004). The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from the early primary years. London: Institute of Education, University of London.

Timmer, S. y Urquiza, A. J. (2012). Parent-Child Interaction Therapy: Enhancing Parent-Child Relationships. *Psychosocial Intervention*, 21, 145-156. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2012a16>

Torrente, G. y Rodríguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 99-115.

Torres, R. (2008). The change process of puertorican families with children that present disruptive behavior who participated in the parent-child interaction therapy: Four case studies.

Tovar, V. (2003). *Consulta Nuevo Milenio, Psicología, Educación, Ciencia y Urbanismo. (3º. ed.)*. Colombia: Zamora.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trivellato-Ferreira, M. C., y Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 407-410.

United Nations Educational, Cientific ant Cultural Organization –UNESCO- (2007). Integración y permanencia escolar. Recuperado desde: http://www.uis.unesco.org/TEMPLANTE/pdf/isced/ISCED_Epdf.

Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Revista Educar*, 38, 19-42.

Urra, J. (1994). En Asry, K. (2010, Agosto). Cuando los que pegan son nuestros propios hijos. *El Pais*. Recuperado desde: www.elpais.com

Valero, L. (2012). La evaluación del comportamiento infantil: Características y procedimientos. *Apuntes de Psicología*, 30, 239-254.

Valet, G. (2006). *No me gusta la escuela. (1º. ed.)* Barcelona: Paidós.

Valverde, P. (2009). *La relacion con la familia desde el nivel preescolar: Una variable de calidad*. Available from ProQuest Dissertations and Theses: The Humanities and Social Sciences Collection. Recuperado desde: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/305128867?accountid=14744>.

Vieira, H., (2011). *La comunicación en el aula. (2º. ed.)*. Madrid: Espasa.

Vigotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Wahler, R. G. (1990). Some perceptual functions of social networks in coercive mother-child interactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 43-53.

Wainerman, C. H. (2003). Familia, trabajo y género: Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: UNICEF/ FCE.

Webster-Stratton, C. (2000). *The Incredible Years Training Series. Juvenile Justice Bulletin, June*. Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1-24.

Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years: A trouble-shooting guide for parents of children ages 3–8 years*. Seattle, WA: Incredible Years.

Webster-Stratton, C., y Reid, M. J. (2003). The incredible years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin y J. R. Weisz (Eds.), *Evidencebased psychotherapies for children and adolescents (pp. 224–240)*. New York, NY: Guilford Press.

Wettstein, A. (2012). El sistema de observación BASYS para el análisis del comportamiento agresivo en el contexto escolar. *Psicothema*, 24, 364-370.

Who Multicentre Growth Reference Study Group. (2006). Enrollment and baseline characteristics in the WHO Multicentre Growth Reference Study. *Acta Paediatrica*, 95, 7-15.

Zabala, N. (2005) *La práctica Educativa (2º. ed.)*. Barcelona: Graö.

7. ANEXOS

Anexo 1: Classroom Observation Code: A Modification of the Stony Brook Code.

Classroom Observation Code Scoring Sheet

	1	2	3	4	5	6	7	8
A	I	I	I	I	I	I	I	I
	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A
	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC
	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT
	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv
	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S
	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8
B	I	I	I	I	I	I	I	I
	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A
	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC
	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT
	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv
	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S
	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB

	1	2	3	4	5	6	7	8
C	I	I	I	I	I	I	I	I
	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A
	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC
	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT
	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv
	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S
	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB

	1	2	3	4	5	6	7	8
D	I	I	I	I	I	I	I	I
	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A	X A
	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC	NC AC
	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT	MM AT
	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv	GMsGMv
	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S	OC S
	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB	AB

Pg

Observer _____ Date _____ Time _____

Anexo 2: Standardized Observation Codes.

A.I.C.O. (")	ХА.ХИХХ ХОГ (")	OBSERVADOR
P.V. R.V. C.M. N. TO.	XNR	FECHA:

M - SOC III - FO

1	21
2	22
3	23
4	24
5	25
6	26
7	27
8	28
9	29
10	30
11	31
12	32
13	33
14	34
15	35
16	36
17	37
18	38
19	39
20	40

Fax (91) 4 59 53 52

EDITA MERSA: OFICINAS Y EXPOSICION: Francoe Rodríguez 47, 28039 MADRID Teléfs. (91) 4 59 52 80 - 4 50 94 49

Anexo 3: Cuestionario de Screning.



CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN FAMILIAR

INTRUCCIONES

A continuación encontrará varias cuestiones relacionadas con su hijo/a. Por favor, léalas detenidamente y conteste a TODAS las preguntas marcando con una X la respuesta que, a su juicio, mejor puede aplicarse a usted. Aunque debe saber que no está obligado a

Fecha actual:

Padres:

Nombre

Padre/Tutor:.....

1. Edad:

menos de 25 años entre 25 y 30 años entre 30 y 40 años más de 40 años

2. Trabajo (profesión): _____

3. Horario:

mañana tarde mañana y tarde noche todos

4. Nivel de estudios:

Sin estudios Grado Medio Bachillerato Diplomado Licenciado

5. Nacionalidad:

Española Marroquí Suramericana Centro-Europa Asiática

6. Estado civil:

Soltero Casado Divorciado Separado Viudo Otro

Nombre Madre/Tutora:.....

Española Marroquí Sudamericana Centroeuropea Asiática

17. ¿Hijo biológico o adoptado?

Biológico

Adoptado

18. N° de Hermanos:

<input type="checkbox"/> 0
<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 5

19. Puesto que ocupa el o la menor, según orden de nacimiento, entre los hermanos:

0°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----	----

20. Centro de Atención Socioeducativa al que pertenece:

Escuela Infantil La Uvita (Villalba del Alcor)

Escuela Infantil Meter Pan (Villarrasa)

21. ¿Es el primero al que va?

SI

NO.

22. Razón por la que decidió escolarizar a su hijo o hija en un centro de atención socioeducativa:

Trabajo

Minusvalía

Educación

Recomendación de algún profesional

23. Años o cursos escolares que lleva su hijo o hija escolarizado en el centro actual.

menos de 1 curso

1 curso

2 cursos

3 cursos

24. Género del profesor/ educador:

Masculino

Femenino

ASPECTOS FAMILIARES

25. Personas que conviven en el domicilio familiar: (se puede marcar más de una opción de respuesta)

Padres

Padres y Hermanos

Padres, Hermanos y Abuelos

Otros:.....

26. En relación al tiempo disponible para estar con su hijo o sus hijos, cuantas horas aproximadas que pasa al día a su hijo o hija, la madre?

Menos de una hora

Entre una y dos horas

Entre dos y cuatro

Más de cuatro

HISTORIAL FAMILIAR

27. ¿Padece su hijo o hija algún diagnóstico de enfermedad?

NO

SI (Diga cual y si toma medicación:.....)

28. ¿En la actualidad recibe su hijo algún tipo de tratamiento psicológico?

Si

No (si ha elegido esta opción tiene que pasar directamente a la pregunta 35)

29. ¿Padece la madre del menor alguna enfermedad física o psicológica diagnosticada?

SI

Si. Con medicación

Si. Sin medicación

NO

30. ¿Ha acudido, la madre, el último año al hospital por problemas, o enfermedades propias?

SI

NO

31. ¿Recuerda la madre cómo fue su paso por la escuela?

Bueno

Regular

Malo

32. ¿Tuvo la madre algún problema de comportamiento?

SI.

NO

33. ¿Padece actualmente o ha padecido, la madre, algún problema con la justicia?

SI

NO

34. ¿Padece el padre del menor alguna enfermedad física o psicológica diagnosticada?

SI

Si. Con medicación.

Si. Sin medicación.

NO

35. ¿Ha acudido el padre, el último año al hospital por problemas o enfermedades propias?

SI

NO

36. ¿Recuerda el padre cómo fue su paso por la escuela?

Bueno

Regular

Malo

37. ¿Tuvo algún problema de comportamiento?

SI.

NO

38. Padece actualmente o ha padecido, el padre, algún problema con la justicia

SI

NO

39. ¿Tienen los hermanos algún trastorno crónico, discapacidad física o psíquica?

SI

- Trastorno Crónico
- Discapacidad Física
- Discapacidad Psíquica
- Otros.....

NO

40. En la actualidad, ¿reciben los hermanos tratamiento psicológico?

SI

NO

41. ¿Reciben los hermanos apoyo escolar extra?

SI

NO

42. ¿Tienen los hermanos o han tenido en algún momento problemas de comportamiento escolar?

SI

NO

43. Padece actualmente o ha padecido, los hermanos o hermanas, algún problema con la justicia

SI

NO

Observaciones o comentarios que desee añadir:

Anexo 4: Consentimiento informado.



Yo D. /D^a. _____ con DNI
_____ y en calidad de padre, madre o tutor de _____

autorizo a Lola Moreno López, con DNI 48914800-X, psicóloga con número de colegiada S-05635 y alumna de doctorado de la Facultad de Psicología en la Universidad de Sevilla en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, a que mi hijo o hija pueda ser observado y filmado, tanto en su interacción cotidiana en clase como durante una sesión de observación diádica mía con el o la menor.

Tal petición se formula debido a un proyecto de investigación, para con menores de dos a tres años donde se pretende estudiar el comportamiento infantil y la presencia de conductas desadaptadas o alteraciones comportamentales en la población normal. Estas conductas suelen ser: morder, pegar a los compañeros con un objeto, alterar el ritmo normal de la clase, no obedecer a su profesora...

Por ello el objetivo principal de este trabajo es el análisis del comportamiento infantil (de entre dos y tres años de edad) centrándonos en una perspectiva interaccional en la diada madre-hijo o hija y en su posible relación con las alteraciones comportamentales de los menores en el contexto escolar.

Los procedimientos que se van a llevar a cabo se tratan del uso de dos instrumentos observacionales de probada validación ("Classroom Observation Code" y el "Standardized Observation Codes -SOC III-") durante una duración de unos treinta minutos aproximadamente en ambos casos. El método no supone ningún tipo de invasión para el o la menor, ni para los adultos a observar, tan sólo permite el registro de las conductas que en la interacción se van sucediendo mediante un código específico.

Las observaciones de los menores en el entorno escolar se realizarían durante unos 10 o 12 días y no habrá interrupción de ningún tipo en el funcionamiento normal de la clase, a pesar de ser grabados en video. Mientras que las interacciones diádicas del menor o la menor con su madre o padre se realizarán en la guardería, en horario de tarde y previamente conveniado con la familia.

Además, las familias tendrán que rellenar unos cuestionarios sobre características sociodemográficas particulares, esto es: nivel de estudios de los padres, nacionalidad, estado civil de cada miembro, número de hijos...

En cuanto el proyecto sea finalizado y aprobado por su directora, Inmaculada Moreno García, profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, de la Universidad de Sevilla, los datos quedarán a disposición únicamente de la comunidad científica y de los participantes del estudio salvaguardando en todo momento la identidad e integridad del menor.

Confirmando haber sido informado o informada exhaustivamente, por la investigadora, Lola Moreno, de los objetivos y licitud del proyecto y estoy de acuerdo.

En Villalba del Alcor/ Villarrasa a _____

Fdo: LOLA MORENO LÓPEZ

Fdo: (padre, madre o tutor del menor)



Yo, Lola Moreno López, con DNI 48914800-X, psicóloga con número de colegiada S-05635 y doctoranda de la Facultad de Psicología en la Universidad de Sevilla para el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, vuelvo a ponerme en contacto con vosotros, con motivo del proyecto de investigación iniciado en 2009 y del que sus hijos e hijas participaron siendo usuarios de guarderías.

Si recuerdan la primera parte del proyecto de investigación pretendía estudiar el comportamiento infantil y la presencia de conductas desadaptadas o alteraciones comportamentales en la población normal desde una perspectiva interaccional con la díada madre-hijo o hija y en su posible relación con las alteraciones comportamentales de los menores en el contexto escolar. Ahora, en esta segunda fase se desea estudiar este mismo objetivo general pero considerando que han pasado 2 años.

Los procedimientos que se van a llevar a cabo son idénticos a los usados en la primera fase. Se aplicarán dos instrumentos observacionales de probada validación (“Classroom Observation Codee” y el “Standardized Observation Codes –SOC III-”) durante una duración de unos treinta minutos aproximadamente en ambos casos. El método no supone ningún tipo de invasión para el o la menor, ni para los adultos a observar, tan sólo permite el registro de las conductas que en la interacción se van sucediendo mediante un código específico.

Las observaciones de los menores en el entorno escolar se realizaran durante unos 10 o 12 días y no habrá interrupción de ningún tipo en el funcionamiento normal de la clase, a pesar de ser grabados en video y tras haber sido concedido el permiso de los responsables del centro. Para las interacciones diádicas del menor o la menor con su madre el horario será previamente convenido con el director o directora y la familia y el lugar escogido será una de las aulas del colegio de pertenencia.

Además, las familias tendrán que rellenar unos cuestionarios sobre características sociodemográficas particulares, semejantes a los que ya habían entregado alegando si hubiera habido algún cambio.

En cuanto el proyecto sea finalizado y aprobado por su directora, Inmaculada Moreno García, profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, de la Universidad de Sevilla, los datos quedarán a disposición únicamente de la comunidad científica y de los participantes del estudio salvaguardando en todo momento la identidad e integridad de los menores.

Para concluir solicitamos su permiso por escrito.

Yo _____, en calidad de padre, madre o tutor de _____, autorizo a que mi hijo o hija pueda ser observado y filmado, tanto en su interacción cotidiana en clase como durante una sesión de observación diádica y confirmo haber sido informado o informada exhaustivame, por la investigadora, Lola Moreno, de los objetivos y licitud del proyecto estando de acuerdo.

En Villarrasa a _____

Anexo 5: Normas profesora.

NORMAS DEL AULA

1. No es necesario que los menores tengan que levantar la mano para solicitar su turno para intervenir.
2. Los menores no han de entablar conversaciones entre ellos mientras el profesor explica la lección.
3. Los menores pueden entablar conversaciones entre ellos durante el trabajo independiente, pero por poco tiempo y sin que llegue a intervenir en su desempeño individual.
4. Los menores pueden trabajar en el momento en que hayan terminado la tarea asignada por ejemplo ayudando al resto de compañeros, recogiendo el material, etc. Pero no puede levantarse de su asiento
5. El menor no puede dejar su asiento sin permiso para:
 - a. Sacarle puntas a un lápiz
 - b. Tirar lo no necesario, a no ser que de costumbre lo hagan.
 - c. Tomar una bebida.
 - d. Hablar con el profesor, pero si se levanta se reconducirá de nuevo a su asiento explicándole desde dónde ha de formular la pregunta.
 - e. Coger los materiales, a no ser que estén acostumbrados a lo contrario.
 - f. Sentarse en otro asiento diferente mientras trabaja.
6. Los menores no pueden romper el material didáctico tanto suyo como el del resto de los compañeros.
7. Los menores deben de cuidar el mobiliario y ser respetuosos con él (por ejemplo: arrastrar las sillas, pintar las mesas, golpear las puestas...).
8. Los menores deben prestar atención a la profesora antes de realizar la tarea asignada.
9. Los menores no pueden gritar en clase, ni molestar al resto de compañeros o a la profesora.

8. GLOSARIO

ACTITUDES MOTORAS GRUESAS/ LEVANTARSE (Gms): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a abandonar el asiento y colocarse de pie sobre una o ambas piernas.

AGRESIÓN FÍSICA. (A): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a violencia directa a otra persona, o destrucción de la propiedad ajena.

AGRESION VERBAL A CHICO (AC): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a la reproducción de verbalizaciones ofensivas o amenazantes a un menor.

AGRESION VERBAL AL PROFESOR (AT): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a la reproducción de verbalizaciones ofensivas o amenazantes al profesor.

AMAAMA: patrón de respuesta indiscriminada materna.

ATENCIÓN SOCIAL/ APROXIMACIÓN (A y MA): variable de análisis del comportamiento infantil y materno en interacción que implica contacto físico o verbal.

AUSENCIA DE CONDUCTA/ CONDUCTA ADECUADA (AB): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula que refleja, por defecto una conducta correcta y de buen comportamiento en el aula.

CAIT: Centro de Atención Infantil Temprana

CLASSROOM OBSERVATION CODE (COC): Instrumento de evaluación elegido en esta investigación para el análisis del comportamiento infantil en el aula.

CÓDIGOS DE INTERACCIÓN MADRE- HIJO: es el código categorial para registros del comportamiento en interacción madre- hijo propuesto por Cerezo, Keesler, Duna, y Whaler (1986) y sistematizado en el Standardized Observation Codes III: SOC III, de Cerezo (2000).

CÓDIGOS DE AGRUPACIÓN: Se agrupan y recodifican los códigos SOC III, de Cerezo (2000) según valencia. Por un lado las de valencia positiva y neutra a las que se le mantiene la letra de origen según definición y se les añade el número 2. Por otro lado, las de valencia neutra se les asigna una nueva letra Y, la letra X se le asigna a las conductas infantiles de no interacción; la letra Z para conductas infantiles de interacción negativas; la letra Q para conductas maternas de interacción negativas.

Tabla 8:

Recodificación y reagrupación de códigos de interacción.

<i>Códigos interacción madre-hijo</i>	<i>Conductas recodificadas</i>	<i>Códigos de agrupación</i>
A, A+	A, Ap	A2
MA, MA+	MA, MAp	MA2
MI, MI+	MI, MIp	MI2
C, C+	C, Cp	C2
MC, MC+	MC, MCP	MC2
I, I+	I, Ip	I2
MO, MO+	MO, MOp	MO2
O, O+	O, Op	O2
P, W, N	P, W, N	Y
Cm, RW	Cm, RW	X
A-, I-, O-, C-	An, In, On, Cn	Z
MA-, MNR, MI-, MO-, MC-	MA _n , MNR, MI _n , MO _n , MC _n	Q

CONDUCTA DESVIADA: variable de análisis del comportamiento infantil que engloba a todas las conductas calificadas como negativas o aversivas en el Standardized Observation Code (aproximación negativa, instrucción negativa, oposición neutra, oposición negativa, quejas y/o llantos y transgresión de las normas).

CONDUCTAS RECODIFICADAS: Es la nueva asignación categorial de conductas de interacción madre- hijo propuestas por Cerezo, Keesler, Duna, y Whaler (1986) suprimiendo

el símbolo (+) por el símbolo (p) el símbolo (-) por el símbolo (n) más obviando el símbolo neutro (°). Esto permite operar con el programa SDIS- GSEQ con códigos que sí reconoce.

CONDUCTA FUERA DE LA SILLA. (OC): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a no permanecer en el sitio asignado para sentarse.

CONDUCTA INADECUADA (IN): Conducta incorrecta que refleja el mal comportamiento en el aula. Engloba a las conductas, interferencia, fuera de la tarea, desobediencia, movimientos motores menores, levantarse, correr o saltar, conducta fuera de la silla, agresión física, agresión verbal a chico, agresión verbal al profesor y solicitar del Standardized Observation Code.

CONDUCTA NORMALIZADA: Es una conducta de interacción desplegada por el menor formada por las siguientes categorías conductuales: aproximación neutra y positiva, instrucción neutra y positiva, oposición positiva, obediencia neutra, positiva y negativa, nada, trabajo y juego.

CONSENTIMIENTO INFORMADO. Documento de petición de permiso incluido para poder grabar a los menores. Se aseguraba el anonimato y confidencialidad de los participantes del estudio.

CORRER O SALTAR (Gmv): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a actividad motora gruesa vigorosa o agitada en posición erecta.

CUESTIONARIO DE SCREENING: Instrumento elegido en esta investigación para recoger información sobre las características familiares de los participantes

EAPI: Educación y Atención a la Primera Infancia

FUERA DE LA TAREA (X): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a dejar de hacer la tarea encomendada una vez iniciada

I2MC2A2- MI2C2MA2: Comparación entre los patrones de interacción que reflejan el inicio de la interacción sincronizada.

I2MC2A2- ZQZ: Comparación entre los patrones de interacción o de no interacción infantil.

I2MC2A2: Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: Niño instruye positivamente a su madre - Madre le responde positivamente a su hijo - Niño se aproxima positivamente a su madre. Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por el menor.

IC: Intervalo de confianza

INSTRUCCIÓN (I y MI) variable de análisis del comportamiento infantil y materno en interacción que implica la reproducción de órdenes directas o indirectas.

INTERFERENCIA (I): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a la irrupción.

JUEGO (P): variable de análisis del comportamiento infantil no interactivo que refiere la ocupación con juguetes o entretenimientos

MADRE NO RESPONDE (MNR): variable de análisis del comportamiento materno no interactivo.

MENORES CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS: niños y niñas en los que prevalecen las conductas inadecuadas del Classroom Observation Code sobre las adecuadas.

MI2C2MA2- QZQ: Comparación entre los patrones de interacción o de no interacción materna.

MI2C2MA2 Patrón positivo. Formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva de: Madre instruye positivamente a su hijo - Hijo responde positivamente a su madre - Madre se aproxima positivamente a su hijo. Máximo exponente de interacción sincrónica iniciada por la madre.

MI2ZMA2: Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: Madre instruye positivamente a su hijo (MI2= MI y MI+) - Hijo responde negativamente a su madre (Z= A-, I-, O- y C-)- Madre se aproxima positivamente a su hijo (MA2= MA y MA+).

MIOC: patrón de obediencia materna.

MOVIMIENTOS MOTORES MENORES/ FINOS. (MM): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida a movimientos muslos y movimientos de balanceo en el asiento.

NADA (N): variable de análisis del comportamiento infantil no interactivo que implica una falta de actividad en el menor.

NO CONFORMIDAD/ DESOBEDIENCIA. (NC): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula referida al fracaso para seguir las instrucciones.

NO SINCRONÍA/ ASINCRONIA: patrón de interacción materno-infantil con prevalencia de conductas de no interacción por ambos participantes.

OBEDIENCIA (C y MC): variable de análisis del comportamiento infantil y materno en interacción que implica cumplir una orden encomendada.

OPOSICIÓN/ DESOBEDIENCIA (O y MO): variable de análisis del comportamiento infantil y materno en interacción que implica no cumplir una orden encomendada.

PATRÓN: Secuencia de conductas que se repiten en el tiempo y el espacio.

QUEJAS, LLANTOS (Cm): variable de análisis del comportamiento infantil no interactivo que implica, lloros, murmuraciones, gemidos o manifestación de rabietas.

QZMA2: Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: Madre no presta atención a su hijo - Hijo responde negativamente a su madre - Madre se aproxima positivamente a su hijo.

QZQ Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: Madre no presta atención a su hijo - Hijo no responde a su madre - Madre no responde a su hijo. Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por la madre.

REACTIVIDAD: sesgo de la metodología observacional que consiste en la alteración de la naturaleza espontánea de las conductas de los sujetos observados ocasionada por la apreciación que causa el sentirse observado. Es este un sesgo bastante frecuente y una de las posibles vías para resolverlo es la habituación de los participantes al entorno percibido hasta que la integración de éste no genere alteración alguna en el comportamiento (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

SINCRONÍA: patrón de interacción materno-infantil con prevalencia de conductas interactivas por ambos participantes.

SOLICITAR AL PROFESOR (S): variable de análisis del comportamiento infantil en el aula dirigida a obtener la atención del profesor.

STANDARDIZED OBSERVATION CODES (SOC III): Instrumento de evaluación elegido en esta investigación para el análisis del comportamiento infantil en interacción.

TD: Trastorno Disocial

TDAH: Trastorno Deficit de Atención con Hiperactividad

TND: Trastorno Negativista Desafiante

TRABAJO (W): variable de análisis del comportamiento infantil no interactivo que refiere la ocupación del menor en actividades académicas.

TRANSGRESION DE LA NORMA (RV): variable de análisis del comportamiento infantil no interactivo que refiere cualquier comportamiento del menor que suponga no respetar normas mínimas y necesarias para la convivencia.

ZQZ- QZQ: Comparación entre los patrones de no interacción que reflejan el inicio de la interacción desincronizada.

ZQZ: Patrón formado por la combinación agrupada de la secuencia interactiva: Niño interacciona negativamente con su madre - Madre no presta atención a su hijo - Niño no presta atención a su madre . Máximo exponente de interacción desincronizada iniciada por el menor.