

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado. Programa de Magíster en Psicología

**“ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA
ESTRUCTURA DE LAS FAMILIAS DE
NIÑOS CON Y SIN PROBLEMAS DE
CONDUCTA”.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infante Juvenil.

Alumno:

TIARE TAPIA.

Profesor Asesor de Tesis: ISABEL M. FONTECILLA.

SANTIAGO, 2004

Dedicatoria .	1
AGRADECIMIENTOS .	3
I. Introducción . .	5
II. Relevancia del Estudio .	9
III. Objetivos .	11
A. Objetivos Generales . .	11
B. Objetivos Específicos .	11
IV. Marco Teórico .	13
A. Conducta Normal y Trastornos Conductuales .	13
B. Teoría General de los Sistemas .	18
C. Teoría General de los Sistemas Aplicada a la Familia .	19
1. La Familia desde la Perspectiva Sistémica . .	19
2. Modelo Estructural Aplicado a la Familia .	21
3. El Sistema Familiar y la Conducta Escolar . .	26
V. Marco Metodológico .	29
A. Formulación de Hipótesis .	29
B. Metodología de Investigación y Diseño . .	29
C. Variables .	30
1. Problema de Conducta: .	30
2. Estructura: .	30
D. Instrumentos . .	32
1. Entrevista para Padres. . .	32
2. Pauta para los profesores, para la evaluación de conducta de niños de 2^{do} y 3^{er} grado de educación primaria. . .	33
3. Modelos Estadísticos. . .	35
E. Muestra. . .	36
F. Procedimientos. .	37

1. Construcción de los Instrumentos. . .	37
2. Selección de la Muestra. . .	39
3. Aplicación de los Instrumentos. . .	40
VI. Análisis de Resultados. . .	41
A. Jerarquía . . .	42
B. Límites. . .	43
C. Alineamiento. . .	44
D. Estructura. . .	46
VII. Discusión de los Resultados. . .	51
VIII. Limitaciones de la Investigación. . .	55
IX. Conclusiones . . .	57
X. Recomendaciones . . .	61
XI. Bibliografía . . .	63
Artículos De Internet . . .	64
Enciclopedias y Diccionarios . . .	65
Fuentes Inéditas: . . .	65
Revistas . . .	65
XII. Anexos . . .	67

Dedicatoria

Al Tata y a la Leo, por haber sido ejemplos y por haber sido quienes estuvieron ahí en un principio.

A Virgilio por haberme apoyado desde el comienzo de mi carrera, por haber esperando a verme graduada, por se un eterno ejemplo de amor.

A Julieta, por ser ejemplo de perseverancia, paciencia y constancia, por ser la que todavía está.

A Jaime, Elida y Jaimito, mis padres y mi hermano, quienes con amor y paciencia me han acompañado en este largo y arduo camino. Porque me han enseñado que con Fe, dedicación, paciencia y cariño, todo se puede lograr. Porque me han impulsado, y muchas veces empujado, a lograr lo que soy y lo que quiero ser. Por aguantar todo y en todo momento.

LOS AMO CON TODO MI CORAZÓN.

TIARE.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por haberme brindado la oportunidad de estudiar lo que quise y apoyarme siempre. Por corregirme y enseñarme que a veces las cosas no son como creo que son.

A mi hermano, por ser el compañero que cualquiera quisiera tener, y muchas veces, aunque lejos, se desvelara conmigo. Y a Mey, simplemente por haber entrado en nuestras vidas.

A mi familia en Chile, en especial a mi Tía Patty, Tío Oscar y la Nena, quienes me ofrecieron más que una casa, un hogar lejos de mi hogar, donde pude cumplir mi sueño de estudiar mi maestría. A mi madrina y mis primos, por recibirme como si nunca me hubiera ido.

A mis profesores de la Universidad Católica Santa María la Antigua, por enseñarme a ser Psicóloga, y a mis profesores de la Universidad de Chile, por enseñarme a ser la clase Psicóloga que quiero ser.

Al Colegio Anglo Mexicano y a todo el personal que ahí trabaja, por abrir sus puertas y brindarme la oportunidad de hacer mi tesis con ellos.

A Iris e Isabel, quienes con paciencia y cariño me mostraron el camino a seguir en este trabajo.

Al Prof. Gerardo Valderrama, que me enseñó la dedicación que todo profesional debiera mostrar en su trabajo.

A Itzel, María Eugenia, Mercedes, Stanley y Lili, por estar siempre pendientes, atentos y dispuestos a ayudar en todo momento.

A mis amigos, no tengo palabras para agradecerles el hecho de que simplemente sean parte de mi vida.

MIL GRACIAS A TODOS.

TIARE

I. Introducción

Una de las quejas más comunes recibida en las clínicas psicológicas y los centros de atención familiar, es aquella relacionada con los problemas conductuales de los niños y la falta de control que ejercen los padres sobre ellos.

En los consultorios psiquiátricos, clínicas psicológicas y direcciones psicopedagógicas, se presentan niños etiquetados como “disruptivos”, “irrespetuosos”, “desordenados”, “desobedientes”; etiquetas dadas tanto en el colegio como en el hogar.

Se puede observar cada vez más niños y adolescentes que presentan estos comportamientos en diferentes áreas de su vida; en algunos casos los niños que han tenido buen comportamiento durante sus primeros años de desarrollo o escolares, de un momento a otro cambian, tornándose irrespetuosos y de mal comportamiento; también se observan niños que durante toda su vida escolar y familiar han presentado conductas que van en contra de lo que se espera normalmente para las diferentes edades.

Cuando el mal comportamiento se da en el hogar, algunos padres acuden por sí solos a buscar ayuda profesional; en cambio, cuando es a nivel escolar, son las maestras, orientadores y psicólogos los que solicitan o brindan ayuda psicológica y conductual para niños y adolescentes, al mismo tiempo que solicitan a los padres que reciban ayuda para el control de la conducta de sus hijos.

Por tanto, los casos que llegan a consulta buscando atención profesional para estos niños, son principalmente referidos por las escuelas o en algunos casos, traídos por sus padres con quejas relacionadas con el mal comportamiento en la escuela, el hogar y en

muchos casos en ambos.

En algunas ocasiones, los informes del colegio sobre la conducta de los niños “problema”, no coinciden con las características de los mismos dadas por los padres y en otras ocasiones nos encontramos con la situación inversa, donde las quejas en el colegio son mínimas, pero los padres se sienten incapaces de manejar a los niños en el hogar.

Los niños atendidos a nivel individual por psicólogos y / o psiquiatras, son sometidos a diferentes pruebas y entrevistas, donde se determinan ciertos aspectos de su comportamiento y personalidad; y en algunos casos, los padres, a su vez, también reciben indicaciones acerca de cómo manejar el comportamiento de sus hijos. Las diferentes líneas psicológicas, con sus diferentes estilos terapéuticos individuales, grupales y familiares, en algunas ocasiones sólo logran la desaparición temporal de los síntomas. Los niños que reciben atención psicológica individual, son capaces de controlar y mejorar su comportamiento durante períodos de tiempo determinado, pero, muchas veces, este buen comportamiento va disminuyendo y en ocasiones llega a una remisión total, volviendo así a las mismas conductas disruptivas anteriores, y en algunas ocasiones hasta el empeoramiento de la misma.

Se podría hipotetizar considerando lo anterior, que a pesar de que las causas del mal comportamiento son evaluadas, muchas veces se pasa por alto la influencia de la crianza y de la estructura familiar que rodea a estos niños, como una de las principales causas de la mantención de sus problemas de conducta.

Los trastornos de conducta tanto en el hogar como en el colegio son un problema de gran impacto social y actual, debido a su predominio, pronóstico reservado y severidad asociada a estos comportamientos o trastornos de conducta.

Estos problemas, como se ha planteado anteriormente, son detectados principalmente en las escuelas, donde se manifiestan las características disruptivas de la conducta, las cuales fundamentalmente afectan el funcionamiento de la sala de clases. También se acompañan en diversos casos por la victimización del profesor y otros estudiantes. Estos comportamientos tienen componentes emocionales, educativos y ambientales.

Entre estos trastornos de conducta, hay los que tienen una base genética o biológica, véase los niños con déficit atencional, con hiperactividad, que conllevan mal comportamiento de parte de los mismos, y que deben ser tratados fundamentalmente con medicamentos que controlan en gran medida dichos problemas.

Sin embargo, parte del tratamiento siempre requiere de un apoyo conductual, que comienza generalmente en el hogar, de parte de los padres. Son ellos los que proporcionan reglas y normas para el niño, las cuales expresadas en forma adecuada llevarán a un mejor manejo de su conducta y el problema. Pero hay otros problemas de conducta en los que el trastorno o problema no está contaminado por un factor genético o hereditario, y donde el manejo conductual se hace mucho más importante aún y las causas del mismo se hacen menos distinguibles.

Cada vez más se encuentran en las escuelas y hogares, profesores y padres que se expresan de los niños como: “este niño es insoportable”. Se podría pensar entonces, que

cada vez hay más niños con problemas conductuales, que en su gran mayoría, no están relacionados con problemas a nivel fisiológico, y por tanto hay una mayor preocupación sobre cómo tratar con estos niños. Muchas veces se puede intervenir a nivel individual con el niño que presenta el problema, pero consideramos que esta intervención sería limitada si no se toma en cuenta el contexto, especialmente la familia. Por lo tanto, se debe, al mismo tiempo, trabajar con la familia, y con sus distintos integrantes. Considerar a los padres, hermanos y la estructura y funcionamiento familiar, se hace cada vez más necesario y evidente.

Esta investigación está interesada en estudiar a estos niños, aquellos que no tienen problemas de conducta con base orgánica y que no han sido diagnosticados con trastornos severos que conlleven problemas conductuales. Es por eso que nuestra atención se focalizará en niños con “problemas de conducta” diversos, de intensidad y frecuencia variable, cuyos profesores se refieran a ellos habitualmente como “mal portados”

La intervención con estos niños resulta incompleta si se deja de lado a la familia en el trabajo conductual, se olvida el entorno del niño y se pasa por alto el hecho de que la dinámica familiar puede estar manteniendo las conductas desadaptativas de los mismos. En ocasiones, con el trabajo conductual, puede parecer que los problemas han desaparecido por un período de tiempo, pero reaparecen más tarde siempre y cuando se mantengan los mismos controles de la conducta en el ámbito familiar y los mismos patrones de funcionamiento.

Al enfrentar los problemas de conducta de los niños, se pueden encontrar muchas razones para justificar su mal comportamiento y su disciplina, sin embargo, muchas de ellas están relacionadas con el manejo conductual de los padres y la estructura y dinámica de la familia. Si se descarta un trastorno a nivel fisiológico, y nos centramos en los niños que son catalogados como con problemas de conducta, pero que no llenan los criterios determinantes para incluirlos dentro de la categoría de trastorno, se hace más difícil determinar que está causando esta “mala conducta”.

Esta dificultad hace imperativo, para una mayor comprensión y manejo de estos problemas, incluir a la familia dentro de los tratamientos para los niños con trastornos de conducta, e incluso para otros tipos de trastornos. Considerar la familia desde un punto de vista sistémico, nos permite ver a la familia como un todo mayor que la suma de sus partes, cuyos miembros están en constante interacción y manifiestan diversos grados de dependencia entre sí. Este enfoque sistémico considera a la familia como “un sistema natural, primario, abierto y activo que se compone de un conjunto de personas relacionadas entre sí, que forman una unidad frente al medio externo” (Ruiz, M.; Picota E. 1998).

Si pensamos en la familia como un sistema, se puede decir que cualquier situación que se viva dentro de ella, por todos o por alguno de sus miembros en particular, afectará al resto; esto debido a que cada uno de sus integrantes está ligado por medio de una serie de lazos que son invisibles, pero sólidos y firmes.

“Al mirar el interior de una familia, puede que uno quede súbitamente atrapado por múltiples tramas. Estas pueden ser caprichosas, desafiantes, absurdas o dramáticas,

pero todas son perturbadoras, pues provocan la exasperante sensación de ser completas. Es como si uno mirara al pasar el escaparate de una tienda y viera allí refulgir el universo” (Minuchin, 1991)

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se ha decidido realizar una investigación que aporte evidencias en relación a la asociación que se presenta entre la estructura y la dinámica familiar y la mantención del comportamiento disruptivo de niños etiquetados como “mal portados” o “con problemas de conducta” (sin base orgánica ni trastornos severos de conducta). Si reconocemos las variables familiares asociadas, se puede comprender mejor la conducta presentada por el niño foco, y proponer y desarrollar alternativas efectivas para el control adecuado de la conducta disruptiva y / o su prevención, especialmente conocer si las estructuras familiares de los mismos son similares entre sí, es decir, si hay variables familiares a nivel estructural que sean comunes en las familias con niños con estos problemas de conducta.

II. Relevancia del Estudio

Existe una gran preocupación tanto a nivel escolar como en el hogar, por solucionar los problemas de conducta que presentan los niños; si dichos problemas son considerados como severos o trastornos conductuales graves, se les da la atención necesaria y muchas veces urgente; sin embargo, si los problemas no son severos, se manejan a otro nivel, el cual en ocasiones no logra trabajar efectivamente con los niños y mucho menos con sus familias.

Es conocido que en muchos colegios los psicólogos logran trabajar con estos niños en algunos aspectos de su conducta, pero, sin el apoyo de los padres en el hogar, las soluciones durarán poco y serán restringidas al nivel escolar, persistiendo estas conductas en el ambiente del hogar.

En gran parte de estas familias, los niños son caracterizados como "monstruos" que no respetan reglas y donde sus padres se sienten incapaces de establecer límites y de ejercer control sobre ellos.

Salvador Minuchin (1994) nos dice en relación a estos niños: "Cuando un tirano de veinticinco kilos aterroriza a una familia entera, se debe suponer que tiene un cómplice. Para que un tirano que no se eleva un metro del suelo sea más alto que el resto de los miembros de la familia, es preciso que esté subido sobre los hombros de uno de los adultos".

Existe una amplia literatura acerca del individuo y la psicología individual, por lo cual, la atención se ha centrado en el uno mismo interior, individual. Según Minuchin, esta es

una extraordinaria hazaña de la imaginación, ya que pensar en el individuo, sin su contexto es imposible. Si la vida del ser humano consiste en relacionarse con el medio y los que lo rodean, no existe la posibilidad de tomarlo en cuenta por sí sólo.

De acuerdo a lo antes señalado y a la necesidad que reconoce esta investigación de mejorar la conducta de estos niños en edad escolar para su mejor adaptación y funcionamiento integral tanto en la escuela como en el hogar, creemos que es fundamental identificar las características comunes en la estructura y funcionamiento familiar que poseen distintas familias que tienen en común la presencia de un niño con conductas disruptivas, que en el colegio son etiquetados como tal y en el hogar se hace difícil controlar su conducta.

Por tanto, este estudio tiene el propósito de investigar sobre la existencia de características similares en la estructura y dinámica de las familias que tienen hijos que presentan problemas de conducta en el colegio y/o en la casa, y en base a esto, poder aportar elementos a estas familias para un mejor funcionamiento y mejor manejo de la conducta de sus hijos, tanto a nivel del colegio como en el hogar.

Es importante señalar aquí, que interesa el estudio de los niños “con problemas de conducta” sin diagnóstico de alteración conductual de base orgánica o psiquiátrica con trastornos severos de conducta, los cuales por causa de ese mismo diagnóstico tienen atención preferencial en los colegios y hogares, justamente para el control de su conducta.

Interesa también en esta investigación, aportar al conocimiento y subsecuente control de la conducta de los niños “mal portados” en el salón de clases (sin problemas etiopatológicos), considerando su estructura y dinámica familiar, y hacer recomendaciones que puedan ayudar a los padres y profesores de esos niños a coayudar en el manejo de sus “problemas de conducta”.

Si hay variables familiares a nivel de estructura y dinámica familiar comunes en niños mal portados, podríamos, conociendo las mismas, hacer recomendaciones que permitan hacer cambios en esas variables y / o considerarlas en las alternativas de manejo de esta conducta.

III. Objetivos

A. Objetivos Generales

1. Describir la estructura familiar de niños de 2° y 3° grado de enseñanza básica con y sin problemas de conducta.
2. Discriminar la existencia de elementos comunes en la estructura de las familias de los niños con problemas de conducta.
3. Comparar la estructura de las familias con niños con problemas de conducta, con la estructura de las familias con niños sin problemas de conducta.

B. Objetivos Específicos

1. Analizar la estructura familiar en términos de subsistemas, límites, jerarquía y alineación de las familias de niños con problemas de conducta y sin problemas de conducta.

“ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ESTRUCTURA DE LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON Y SIN PROBLEMAS DE CONDUCTA”.

Comparar la estructura familiar en términos de subsistemas, límites, jerarquía y alineación entre las familias de niños con y sin problemas de conducta. 2.

Identificar factores en la estructura familiar que diferencien a las familias de los niños con y sin problemas de conducta. 3.

IV. Marco Teórico

A. Conducta Normal y Trastornos Conductuales

Según el Diccionario de la Real Academia Española (XX Edición, 1992), la conducta es el porte o manera con que los hombres gobiernan su vida y dirigen sus acciones. La Enciclopedia de la Psicología (Diccionario, 4° tomo, 1998)) sustenta que la conducta es el conjunto de actividades externas observables en el individuo y de fenómenos internos no observables concomitantes, como metas, motivaciones, etc.; y es un término que se intercambia con el de comportamiento, el cual está definido por el mismo diccionario como el conjunto de respuestas sensiblemente complejas de un organismo a los estímulos recibidos de su entorno.

Al momento de buscar una definición concreta de conducta normal, se pueden encontrar diversos conceptos que se relacionan directamente con las diferentes Teorías psicológicas. Una conducta normal puede verse en general como la conducta esperada para cada etapa del desarrollo, siendo muchas veces normal y aceptada para cierta etapa y ser considerada anormal para otra. Si relacionamos conducta normal y esperada con las habilidades sociales, se podría decir que la conducta esperada o normal es aquella socialmente habilidosa.

En el libro *Evaluación Conductual*, sus autores Fernández-Ballesteros y Carrobles

(1989) citan conceptos de habilidad social de otros teóricos, que definen la misma como: **“Es la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer sus derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1982, Pág. 3). “Es la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social.” (Hersen y Bellak, 1977, Pág. 512). “Es la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet, Lewinsohn, 1973, Pág. 304).**

La conducta de los niños está definida por diferentes aspectos. Está directamente influenciada por el contexto social en el que se desenvuelve el niño, y comienza desde que nace y termina al momento de morir. Para cada etapa del desarrollo nos encontramos con conductas adecuadas e inadecuadas, y lo que para una etapa se considera normal, para otra no lo es. Esto quiere decir que al definir conducta normal, debemos tener en cuenta la edad del individuo, así como también, su status social, cultura, familia y por supuesto, las diferencias individuales.

Tomando en cuenta lo antes dicho, debemos considerar que la conducta se ve influida por los distintos aspectos del desarrollo humano, como la inteligencia, la moral, la toma de perspectiva. Cada uno de estos factores, influye y a su vez se ven influidos por la conducta. Debido a esto, al definir conducta normal debemos tomar en cuenta cada uno de estos aspectos para así tener una visión más clara de lo que debemos esperar de diferentes niños en diferentes edades.

Si hablamos del desarrollo en los seres humanos debemos tomar en cuenta una serie de factores que van a influir directamente sobre la conducta. Uno de estos factores es el desarrollo del sí mismo; y Robert Kegan ([Http://www.Mtso.Edu/Rlitchfield/Develop_Theory/Kegan/](http://www.Mtso.Edu/Rlitchfield/Develop_Theory/Kegan/)) es uno de los autores que propone diferentes etapas para el desarrollo del sí mismo.

Según Kegan, un niño entre los 7 y los 9 años se encuentra finalizando la etapa de Balance Imperial, donde se manifiesta a través de necesidades, intereses, deseos y posee impulsos y percepciones; durante esta etapa el niño es incapaz de imaginar lo que los otros sienten en su interior, no hay empatía y sólo comprende las consecuencias del comportamiento exterior; los otros son vistos en términos de complacer sus necesidades, deseos e intereses.

Por otra parte, si consideramos el desarrollo cognitivo o intelectual, y basándonos en la teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget, nos encontramos que este autor divide el desarrollo cognitivo en cuatro (4) etapas o estadios los cuales se dividen de acuerdo a diferentes edades. Situándonos en las edades de los niños en las que se concentra esta investigación, un niño entre los 7 y los 9 años se encuentra en la etapa de operaciones concretas.

Durante este período, cognitivamente podemos esperar “conservación de la masa, largo, ancho y volumen; reversibilidad, descentración, habilidades para la toma de perspectiva; pensamiento lógico tomando en cuenta operaciones concretas del mundo inmediato, clasificación (la organización de objetos en jerarquías de clases) y la seriación

(organización de objetos en orden de series, como el incremento en el peso).” (Hetherington, E; Parke, R. 1980)

Los niños, durante esta etapa del desarrollo, pueden utilizar símbolos o representaciones mentales para llevar a cabo operaciones y actividades mentales; también se caracterizan por ser menos egocéntricos que en la etapa anterior y son más expertos en tareas que requieren razonamiento lógico, como la conservación. Sin embargo, todavía su razonamiento está limitado en gran parte al aquí y al ahora, sin tener capacidad para hipotetizar, o hacer deducciones.

Otro de los factores que puede afectar la conducta es el desarrollo moral; Lawrence Kohlberg (Graig, 1988) es considerado uno de los principales exponentes de las Teorías del Desarrollo Moral. Según este autor, un niño entre los 7 y los 9 años está ubicado en el Nivel I del desarrollo moral, este nivel está denominado como el nivel Preconvencional y comprende una amplia gama de edades, que van desde los 4 hasta los 10 años. Durante este nivel, los niños tienen un control externo, es decir que obedecen las normas sociales, consideradas normas de los demás, para evitar un castigo o recibir una recompensa.

El nivel Preconvencional del desarrollo moral de L. Kohlberg está dividido en dos etapas, cada una con características distintas, pero con el mismo propósito, el obedecer las reglas de manera externa, sin interiorizarlas.

La Etapa 1 del Razonamiento Moral es de Orientación hacia el Castigo y la Obediencia y en ella los niños obedecen las reglas de los demás para evitar el castigo. Ignoran los motivos de un acto y se centran en su forma física (como el tamaño de una mentira) o en sus consecuencias (por ejemplo, en la cantidad de daño físico). La Etapa 2 del razonamiento moral es de Propósito instrumental e intercambio, donde los niños se ajustan a las reglas que están fuera del propio interés y de la consideración de lo que otros pueden hacer por ellos. En cambio, miran un acto en términos de las necesidades humanas que llena y diferencian este valor de la forma y consecuencias del acto físico.

Un factor directamente relacionado con el desarrollo moral, es el desarrollo de la habilidad para la toma de perspectiva. Robert Selman, en 1976, propone una serie de etapas para el desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva. Según su teoría, un niño entre los 7 y los 9 años, se encuentra en dos etapas; la etapa 1 que se completa entre los 6 y los 8 años, donde el niño se da cuenta que él y los demás pueden tener las mismas o diferentes perspectivas.

Es decir, las perspectivas subjetivas del self y de los otros son claramente diferenciadas y se reconocen como potencialmente diferentes. Sin embargo, aun se cree que el pensamiento del otro es “leíble” por simple observación física. La relación entre las diferentes perspectivas es unilateral, por ejemplo: el niño puede ver que alguien se siente feliz por haber recibido un regalo, pero le es imposible ver lo feliz que puede estar la persona que dio el regalo; al niño le pegan y él golpea de vuelta. La creencia típica de esta etapa es que ‘tú ves el mundo de manera distinta porque no tienes la misma información que tengo yo’.

La etapa 2 o la etapa de la Reciprocidad, según Selman, que finaliza hacia los 10 años, es aquella donde “el niño es capaz de verse a sí mismo desde la perspectiva de

otro, y está consciente de que la otra persona puede hacer lo mismo. Esto le permite al niño anticipar y considerar los pensamientos y los sentimientos de los demás”. (Hetherington, E; Parke, R. 1980)

Además del desarrollo cognitivo, moral, de toma de perspectiva y del self, nos encontramos con el desarrollo de las aptitudes y actitudes psicosociales propuestas por Erik Erikson.

Según Erikson ([Http://www.aldeaeducativa.com/](http://www.aldeaeducativa.com/)), cada etapa del desarrollo gira en torno a una " *crisis* " en la personalidad que involucra un conflicto mayor diferente. Cada crisis es un punto crucial relacionado con un aspecto de importancia a lo largo de la vida. Las crisis surgen de acuerdo con el nivel de maduración de una persona en un momento determinado. Si la persona se ajusta a las exigencias de cada crisis, el Yo se desarrollará adecuadamente a la siguiente etapa; si una crisis no es resuelta satisfactoriamente, la persona continuará luchando con ella y ésta interferirá con el desarrollo saludable del yo.

Erikson plantea que durante la etapa escolar hasta el principio de la pubertad, el niño sufre una crisis de destreza versus inferioridad, durante la cual debe aprender las distintas destrezas sociales características de esta etapa; estas destrezas son adquiridas a través de la virtud de la habilidad, la cual permite al niño ser más o menos capaz en algunas de las destrezas que adquiera. Si esta meta no es lograda, el niño se enfrentará a sentimientos de inferioridad los cuales harán más difícil el logro de las metas de las futuras crisis.

Erikson también ve la infancia intermedia como un tiempo de relativa calma emocional, en la que los niños pueden asistir al colegio y aprender las habilidades que su medio cultural exige. La crisis característica de este período es la de **laboriosidad versus inferioridad** , el punto por resolver es la capacidad del niño para el trabajo productivo. Los niños en todas las culturas tienen que aprender las habilidades que necesitan para sobrevivir; la especificación depende de lo que es importante en una sociedad.

Contrario a la claridad y diversas formas de categorización de la conducta y debido a que la variedad de conductas de los seres humanos es innumerable, se hace muy difícil determinar e identificar de forma sencilla y concisa lo que definimos como funcionamiento disruptivo.

Una conducta “anormal” es aquella que se desvía de la generalidad y su uso corriente da por supuesto que de algún modo la desviación es perjudicial para el organismo (Israel, A., 1997).

Esta conducta perjudicial para el organismo puede verse desde distintos puntos de vista. “Muchos síntomas y manifestaciones aisladas lo son no tanto de una desorganización general de la vida psíquica del niño, que podría considerarse propiamente como una enfermedad, sino más bien de una desestructuración momentánea o parcial de su conducta – que él mismo, con o sin ayuda, puede llegar a superar – producto de las difíciles aunque necesarias <<crisis>> que debe afrontar en su desarrollo”. (Enciclopedia de Psicología Infantil y Juvenil, 1998)

Estas crisis que afrontan los niños a edades tan tempranas van directamente

relacionadas e incluso son definidas por la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson mencionada con anterioridad.

Durante el período preescolar y escolar, el niño enfrenta la necesidad de aprender las habilidades sociales necesarias para sobrevivir en el ambiente que lo rodea. Esta supervivencia está relacionada con las habilidades sociales exigidas por su cultura; dichas habilidades deben ser aprendidas tanto en el hogar como en la escuela y no se relacionan con factores biológicos o innatos en el niño. Son enseñadas por el medio y aprendidas para adaptarse a los cambios del mismo.

El no aprender estas habilidades puede llevar al niño a desarrollar problemas conductuales, sociales y emocionales, que si no son manejados a tiempo, se transforman en trastornos más severos del comportamiento y personalidad.

Los trastornos de conducta son un problema importante para la sociedad en términos de costo, tratamiento y resultado. “En estudios longitudinales se ha encontrado que este desorden de la niñez es más persistente que otros sin importar el tratamiento. Todavía se están haciendo esfuerzos rigurosos en diagnosticar y tratar este trastorno para disminuir sus consecuencias tanto para el niño que lo sufre como para la sociedad” (Webster-Stratton, C. 1998).

Muchos factores pueden contribuir al desarrollo de los desórdenes de comportamiento en el niño / adolescente, incluyendo el daño cerebral, el haber sufrido abuso, los defectos del desarrollo físico, el fracaso escolar y las experiencias negativas con la familia y con la sociedad. El mal comportamiento del niño / adolescente causa una reacción negativa en otros, lo que hace que se comporte aún peor.

Los desórdenes de la conducta pueden ser leves, moderados o severos en su naturaleza. Las formas leves tienden a disiparse mientras el niño va madurando, pero las formas más severas son, a menudo, crónicas. Los trastornos de conducta aparecen en diferentes configuraciones como el hogar, la escuela, con los pares y en la comunidad.

Los “desórdenes del comportamiento” constituyen un grupo complicado de problemas emocionales y del comportamiento en niños y jóvenes. Los niños y adolescentes que sufren de estos desórdenes tienen mucha dificultad en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable.

El trastorno de conducta es un modelo persistente del comportamiento en el cual un (a) niño (a) o adolescente ignora los derechos básicos de otros y rompe las normas o reglas principales de la sociedad.

Estos trastornos de conducta se caracterizan por un desenvolvimiento en el cual, y en consideración de la etapa evolutiva, las normas y reglas sociales son habitualmente transgredidas como también violados los derechos básicos de los otros. Puede presentarse durante la niñez, adolescencia o etapa adulta del desarrollo.

Constituiría un trastorno de expresión conductual que reflejaría fallas en los procesos de socialización, en términos de la internalización de normas y reglas de comportamiento, como también deficiencias en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas (capacidad de toma de perspectiva), en la evolución del desarrollo moral y del área afectiva.

Niños con desórdenes de conducta violan repetidamente los derechos personales o

propiedad de otros y las expectativas básicas de la sociedad. Un desorden de conducta se diagnostica cuando el comportamiento se mantiene por un período de 6 meses o más. Debido al impacto que tiene el desorden conductual en el niño y su familia, vecinos y adaptación al colegio, es conocido como “desorden de conducta disruptiva”.

Otro desorden disruptivo, llamado trastorno Oposicionista Desafiante, a menudo ocurre antes y puede ser un signo temprano de desorden de conducta. El trastorno Oposicionista Desafiante es diagnosticado cuando el comportamiento del niño es hostil y desafiante por 6 meses o más. Este trastorno puede empezar en los años preescolares y no puede ser diagnosticado si el trastorno de conducta está presente. Por otra parte, el trastorno de conducta generalmente aparece cuando el niño es un poco más grande.

B. Teoría General de los Sistemas

El principal exponente y padre de la Teoría General de los Sistemas es Ludwig Von Bertalanffy (1968), quien propone una nueva teoría que tiene por objetivo la formulación y deducción de principios válidos para los sistemas en general. Sugirió “...que los científicos deberían prestar más atención a aquellos principios generales que pueden utilizarse para explicar los distintos aspectos de los procesos biológicos y que permiten mayor comprensión de la organización de los sistemas vivos; también propuso el examen de la estructura lógica de los sistemas, de la organización más que de la reducción y aconsejó prestar atención a los isomorfismos estructurales generales y a las características similares del comportamiento que harían posible el desarrollo de una teoría general que permitiría a los especialistas comprender la relevancia de las distintas dimensiones de la interacción” (Musito, G.; Román, J.; Gracia, E. 1988).

“La reflexión Sistémica puede integrar teorías hasta ahora contrapuestas del tratamiento y datos referidos a diferentes niveles de la experiencia humana. Tal enfoque no sólo es bastante compatible con una apreciación de los datos y la teoría del desarrollo humano, de la vida psíquica individual, de la dinámica familiar y de sistemas humanos más amplios, sino que además exige tal apreciación” (Beavers, W.; Hampton, R. 1995).

La Teoría General de los Sistemas busca "principios y leyes aplicables a sistemas generalizados o a sus subclases, sin importar su particular género, la naturaleza de sus elementos componentes y las relaciones o 'fuerzas' que imperen entre ellos" (Bertalanffy, L. 1976).

De esta manera surgen similitudes estructurales o isomorfismos en distintos campos disciplinarios. El isomorfismo o correspondencia entre los modelos permite aplicar las mismas características a las más variadas disciplinas.

Bertalanffy define los "sistemas", como "complejos de elementos en interacción" y establece una distinción entre sistemas cerrados y abiertos, considerando que todos los sistemas vivientes son abiertos al intercambio de materia, energía e información con el entorno.

Bertalanffy (1976) toma de Cannon el concepto de homeostasis o equilibrio dinámico entre entradas y salidas, lo que permite en el sistema cambios continuos a la vez que predominan condiciones relativamente uniformes.

Sostiene que en los sistemas vivos existe una tendencia hacia niveles de mayor heterogeneidad y organización, en contraposición a los sistemas cerrados en los que hay una continua tendencia hacia la desorganización y destrucción del orden, con lo cual desaparece "la aparente contradicción entre entropía y evolución" (Bertalanffy, L. 1976).

“Gilbert (1984) considera que la Teoría de los Sistemas se basa en el supuesto de que la propia naturaleza va a estar jerárquicamente ordenada a lo largo de un continuo, desde las unidades más complejas a las más simples. Cada nivel deberá tenerse en cuenta como un todo organizado, con propiedades y características distintas, que se modificarán gracias a su intercambio con otros niveles, si bien ningún nivel será reducible a otros más simples. En esta jerarquía de organizaciones, cada nivel expresará cualidades distintas y únicas” (Musito, G.; Román, J.; Gracia, E. 1988).

De la Teoría de la Comunicación se incorpora el concepto de información como entropía negativa, medida que favorece el orden y la organización. A partir de las nociones de adaptabilidad, intencionalidad y persecución de metas, considera el comportamiento teleológico de los sistemas vivos como algo definible en términos científicos.

Propone el principio de equifinalidad y lo define como "...la tendencia a un estado final característico a partir de diferentes estados iniciales y por diferentes caminos, fundada en la interacción dinámica en un sistema abierto que alcanza un estado uniforme..." (Bertalanffy, L. 1976).

Según este principio, a partir de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos se puede alcanzar el mismo estado final. Como consecuencia, los sistemas vivos, en tanto abiertos, no pueden ser explicados en términos de causalidad, dado que las circunstancias iniciales no los determinan.

Un sistema abierto alcanza un estado independiente de sus condiciones iniciales, determinado por la organización del sistema. Utiliza la noción de organización como elemento importante para comprender la complejidad de los sistemas vivos, y toma de la Cibernética el concepto de retroalimentación y sus mecanismos de control, positivos y negativos, que amplifican y corrigen la desviación respectivamente, para mantener al sistema dentro de un equilibrio dinámico.

C. Teoría General de los Sistemas Aplicada a la Familia

1. La Familia desde la Perspectiva Sistémica

Para la teoría de los sistemas, la familia es un sistema constituido por subsistemas y

perteneciente a su vez a otros sistemas. Así, se puede observar que para diferenciar a sus miembros y ejecutar sus diversas funciones, se organiza en subsistemas: conyugal, parental y fraterno, los cuales funcionan en base a límites y roles.

“Toda la teoría psicológica de orientación evolutiva asume que de niño el ser humano debe experimentar el mundo en relación e interacción con otros para desarrollar un Yo coherente. Este Yo está inextricablemente entrelazado con un mundo exterior subjetivamente definido, una especie de Gestalt persona - mundo, de capital importancia para todo humano que se está desarrollando. Este Yo será único y diferente a cualquier otro que haya existido o vaya a existir en el futuro.” (Beavers, W.; Hampton, R. 1995). “Conforme se desarrolla el Yo, la visión del mundo exterior también será única y diferente a la de los demás. Este proceso de establecimiento de límites, de separación de lo conocido del conocedor de una forma coherente es labor de cada individuo” (Beavers, W.; Hampton, R. 1995).

En 1985, Salvador Minuchin, exponente de la Teoría General de los Sistemas y padre del enfoque Estructural, hizo un resumen de los principios básicos que la Teoría de los Sistemas ha aportado a la investigación familiar en general, los cuales expone Gonzalo Ochoa y otros en su libro “Familia y Educación: Prácticas Educativas de los Padres y Socialización de los Hijos”.

Estos principios son:

- 1) Cualquier sistema es un todo organizado, y los elementos del sistema serán necesariamente interdependientes.
- 2) Las influencias entre los elementos de un sistema serán circulares más que lineales.
- 3) Los sistemas tienen aspectos homeostáticos que mantienen la estabilidad de sus comportamientos.
- 4) La evolución y el cambio se dan de forma inherente en los sistemas abiertos.
- 5) Los sistemas complejos están compuestos por subsistemas.
- 6) Los subsistemas, dentro de un sistema más amplio, están perfectamente delimitados, y las interacciones entre comportamientos están gobernadas por conductas y reglas implícitas.

Este enfoque ve a la familia como un sistema interrelacionado por interacciones entre diferentes subsistemas y por lo tanto los problemas que se susciten en uno, afectan directa o indirectamente al otro. Dentro de este enfoque, nos encontramos con una variedad de modelos basados en la Teoría General de los Sistemas y en las teorías que apoyan y sustentan el enfoque sistémico en la psicoterapia.

Para esta investigación se ha elegido uno de los principales modelos sistémicos de la actualidad. Este modelo es el Estructural, desarrollado principalmente por Salvador Minuchin; en el cual la familia es vista como un sistema interrelacionado, el cual es evaluado por medio de las alianzas significativas y las divisiones que existen entre los miembros de la familia.

Una familia sana o funcional es aquella que tiene una estructura flexible, es capaz de

modificar sus patrones de interrelación, adaptarse a los cambios y asumir nuevas funciones en correspondencia con la evolución de su ciclo vital: son creativas, gratificantes, formativas y nutritivas.

2. Modelo Estructural Aplicado a la Familia

La Terapia Estructural de Familia, estudia al hombre en su contexto social. Son sus principales exponentes Salvador Minuchin, Braulio Montalvo y Harry Aponte. Fue desarrollada en la segunda mitad del siglo XX y se basa en el hecho de que el hombre no es un ser aislado, sino un miembro activo y reactivo de los grupos sociales.

Esta corriente terapéutica convierte las abstracciones de la Teoría General de los Sistemas en descripciones de la vida cotidiana de la familia y en descripciones para la intervención terapéutica.

De acuerdo al Enfoque Estructural, se puede definir la terapia familiar como un cuerpo de teorías y técnicas que estudian al individuo en su contexto social. La Terapia basada en este marco de referencia intenta modificar la estructura de la familia. Cuando se transforma la estructura del grupo familiar, se modifican consecuentemente las posiciones de los miembros en ese grupo. Como resultado de ello, se modifican las experiencias de cada individuo.

Según S. Minuchin, se plantean algunas consideraciones básicas respecto a la teoría en la que se basa el Modelo Estructural:

1. A diferencia de las Teorías Tradicionales de la Salud Mental, las cuales se focalizan en el individuo y su vida intrapsíquica, el Modelo Estructural se centra en el individuo como un ser activo dentro de su contexto, los sistemas en los que se encuentra inmerso.

2. La estructura de la familia contribuye a que se den cambios tanto en la conducta como en los procesos psíquicos de sus miembros, a su vez, los cambios en el ámbito conductual e intrapsíquico de algún miembro de la familia contribuye a cambios en la estructura de la misma.

3. Al momento de comenzar un trabajo terapéutico con una familia, el terapeuta forma parte del contexto familiar, construyendo un nuevo subsistema, en el cual cada sujeto influye y se ve influido por aquel.

Este modelo, concibe a la familia como “un grupo invisible de demandas funcionales que organizan la forma en que la familia interactúa, “...es una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo. Estas tareas difieren de acuerdo con los parámetros de las diferencias culturales, pero poseen raíces universales.” (Minuchin, S. 1994).

La familia es un sistema que opera dentro de contextos sociales específicos:

1) La estructura de una familia, es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación.

2) La familia muestra su desarrollo, desplazándose a través de un cierto número de etapas que exigen una reestructuración (ciclo vital).

3) La familia se adapta a las circunstancias cambiantes, de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento Psicosocial de cada miembro.

a. Estructura Familiar

“La familia es un grupo natural que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que proporcionar un sentimiento de pertenencia.” (Minuchin, S.; Fishman, H. Ch. 1985)

Minuchin describe la estructura familiar como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia.” (Minuchin, S. 1994)

La familia opera a través de transacciones, estas forman pautas que determinan quién, cómo, cuándo se relacionan los miembros de la familia y esas interacciones definen la estructura familiar. Estas pautas son mantenidas por dos sistemas de coacción:

1) Genérico: implica las reglas universales que gobiernan la organización familiar. Donde deben existir diferencias en el poder que poseen los padres y los hijos, debe observarse diferentes niveles de autoridad.

2) Idiosincrásico: “...implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia. El origen de estas expectativas se encuentra sepultado por años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia, relacionadas a menudo con los pequeños acontecimientos diarios.” (Minuchin, S. 1994)

Minuchin señala respecto al desarrollo normal y estructura de una familia que ésta está sujeta a presiones internas, que provienen de cambios evolutivos de sus propios miembros y subsistemas, y a presiones externas, que provienen de la necesidad de adecuarse a las instituciones sociales significativas que influyen sobre sus miembros.

En respuesta a estas demandas de dentro y fuera del sistema, los miembros de la familia tienen que operar constantes transformaciones en posición recíproca, de suerte que puedan crecer al tiempo que el sistema familiar mantiene continuidad.

El rótulo de patología se reserva para las familias que frente al estrés incrementan la rigidez de sus pautas de transacción y de sus fronteras, y evitan explorar alternativas o son renuentes a hacerlo. Si una familia reacciona con constante y excesiva rigidez, sobrevienen conductas disfuncionales. Esa sería una patología de la familia, cuyo sujeto sería el grupo como un todo, no un miembro individual.

Existen estructuras familiares que pueden estar contribuyendo a que los niños desarrollen problemas conductuales y los mantengan; debido a que estos problemas se manifiestan además de en el ámbito familiar, en el escolar, muchas veces se trabaja a nivel individual del niño, sin tomar en cuenta el entorno en que éste se desenvuelve.

Si bien de esta manera se pueden lograr cambios en la conducta del niño por un período de tiempo, generalmente estos problemas se vuelven recurrentes y persistentes,

si no se considera a la vez una intervención que considere a la familia.

Por otra parte, algunas de las características de las familias disfuncionales, son la presencia de comunicación oscura e indirecta, estructura de poder y jerarquía caótica, con coaliciones entre algunos de sus miembros y límites difusos entre las generaciones, entre otros.

En resumen, podríamos decir que la estructura familiar, señala la posición recíproca de los miembros. Pone de manifiesto coaliciones, alianzas, conflictos explícitos e implícitos, el modo en que los miembros de la familia se agrupan en la resolución de conflictos. Indica también quienes son los desviadores, cuidadores, auxiliadores, el chivo emisario, los sectores de posible fortaleza o disfunción, etc.

b. Subsistemas Familiares:

S. Minuchin plantea que el sistema familiar se divide en subsistemas: conyugal, parental y fraternal y señala que los límites entre ellos deben ser flexibles y claros, para la diferenciación adecuada del sistema. Estos límites se forman según la función, el sexo, la generación y el interés de los miembros de la familia.

“Cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. En diferentes subsistemas se incorpora a diferentes relaciones complementarias. Las personas se acomodan en forma de caleidoscopio para lograr la reciprocidad que posibilita las relaciones humanas”. (Minuchin, S. 1994) “La organización en subsistemas en una familia, proporciona un entrenamiento adecuado en el proceso de mantenimiento del diferenciado “yo soy”, al mismo tiempo que ejerce sus habilidades interpersonales en diferentes niveles”. (Minuchin, S. 1994)

1) Subsistema Conyugal:

Aquí se conceptualiza primeramente el comienzo de la familia (unión), no necesitando ser legal. Los nuevos miembros traen individualmente un conjunto de valores y de expectativas; para que la vida en común sea posible, es preciso que estos dos conjuntos de valores se concilien con el paso del tiempo, perdiendo individualmente, pero ganando pertenencia, para formar un nuevo sistema.

Su tarea vital es la fijación de límites que los protejan, para la satisfacción de sus necesidades psicológicas sin que se inmiscuyan los parientes políticos y más adelante, los hijos.

Las transacciones de los hijos con el subsistema conyugal es necesaria para su crecimiento. La pareja constituye para los hijos, el modelo de sus futuras relaciones íntimas en cuanto se relaciona con él periódicamente.

2) Subsistema Parental:

Incluye la crianza de los hijos y las funciones de socialización; este subsistema tiene que modificarse a medida que el niño crece y sus necesidades cambian, teniendo en cuenta el tener la autoridad necesaria para llevar a cabo tareas.

Los padres tienen responsabilidades: cuidar a los niños, protegerlos, socializarlos y darles la libertad de investigar y crecer; pero también toman decisiones que atañen a la supervivencia del sistema total en asuntos como cambio de domicilio, selección de la escuela y fijación de reglas que protejan a todos los miembros de la familia.

El subsistema parental se forma con la llegada del primer hijo y no tiene que estar formado necesariamente por un hombre y una mujer, incluye a los padres biológicos, padrastros, abuelos, tíos o cualquier persona que sea figura parental dentro de una familia.

A través de las interacciones con este sistema, los hijos comprenden las distintas posiciones jerárquicas en el hogar, al enfrentarse con el poder de los padres. Aprenden a diferenciar límites, opiniones, etc. El subsistema parental va modificando sus funciones, tareas y límites en la medida en que los hijos van madurando.

3) Subsistema Fraternal o Filial:

Los hermanos constituyen para un niño el primer grupo de iguales en que participa, se apoyan entre sí, se divierten, se atacan, se toman como chivo emisario y, en general, aprenden unos de otros.

Los hermanos elaboran sus propias pautas de interacción para negociar, cooperar y competir; todo esto promueve tanto su sentimiento de pertenencia a un grupo como su individualidad vivenciada en el acto de elegir y de opinar por una alternativa dentro de un sistema.

El subsistema de hermanos tendrá sus propias limitaciones y estará organizado jerárquicamente, de modo que los padres den a cada uno de sus hijos tareas y privilegios acordes con su sexo y edad, determinados por la cultura familiar.

c. Dimensiones Estructurales:

De esta manera, podemos asumir que los padres ocupan una posición más alta que los hijos dentro de la jerarquía familiar. Por lo tanto si en una familia, por ejemplo, la conducta perturbadora del niño protege a los padres, nos encontramos una organización jerárquica incongruente, donde los niños están sobre los padres dentro de la jerarquía.

“Para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los límites en los subsistemas deben ser claros. Deben definirse con suficiente precisión como para permitir a los miembros de los subsistemas el desarrollo de sus funciones sin interferencias indebidas, pero también deben permitir el contacto entre los miembros del subsistema y los otros.” (Minuchin, S. 1994)

1) Límites o Frontera:

Cada familia se organiza de una manera determinada, y esta organización está compuesta de límites dentro de cada subsistema. La manera en que se interactúa en estos subsistemas está regida a través de ellos. De esta manera tenemos que los límites están constituidos por las reglas implícitas o explícitas que definen quienes participan y cómo (conversaciones, toma de decisiones, etc).

La función de los límites es proteger la diferenciación de los sistemas y por tanto la integridad de sus miembros y se pueden identificar a través de las reglas de conducta aplicables a los distintos subsistemas familiares.

Los límites varían en cuanto a su grado de permeabilidad, pudiendo ser: difusos, cuando resultan difíciles de determinar; rígidos, cuando son difíciles de alterar en un momento dado; y claros y flexibles cuando resultan definibles y a la vez modificables. Estos últimos reflejan una adaptación ideal.

“La claridad de los límites en el interior de una familia constituye un parámetro útil para la evaluación de su funcionamiento. ...Los extremos del funcionamiento de los límites son designados como aglutinamiento y desligamiento. Es posible considerar a todas las familias como pertenecientes a algún punto situado entre un continuo cuyos polos son los dos extremos de límites difusos, por un lado, y de límites sumamente rígidos por el otro. La mayor parte de las familias, se incluyen dentro del amplio espectro normal.” (Minuchin, S. 1994)

a.) Familias Desligadas:

Tienen límites internos muy rígidos de forma que prácticamente cada individuo constituye un subsistema. Comparten muy pocas cosas y, por lo tanto, tienen muy poco en común.

Las características generales de las familias desligadas son un exagerado sentido de independencia; la ausencia de sentimientos de fidelidad y pertenencia; no piden ayuda cuando la necesitan, toleran un amplio abanico de variaciones entre sus miembros; el estrés que afecta a uno de los miembros no es registrado por los demás y hay un bajo nivel de ayuda y apoyo mutuo.

b.) Familias Aglutinadas:

No tienen límites establecidos claramente y no saben cual es el rol de cada uno de sus miembros. Son familias con un exagerado sentido de pertenencia; ausencia o pérdida de autonomía personal; poca diferenciación entre subsistemas con poca autonomía, frecuente inhibición del desarrollo cognitivo y afectivo en los niños y adolescentes; todos sufren cuando un miembro de la familia sufre y el estrés repercute intensamente en la totalidad de la familia.

c.) Familias Claras o con límites flexibles:

Según S. Minuchin (1994), una familia apropiadamente organizada tendrá límites claramente marcados. En una familia funcional, por ejemplo, el subsistema marital tendrá límites cerrados para proteger la intimidad de los esposos. El subsistema parental tendrá límites claros entre él y los hijos, más no tan impenetrables que limiten el acceso necesario para ser buenos padres.

2. Jerarquía y Poder:

Según Salvador Minuchin y Jay Haley, en todos los sistemas y organizaciones existe una jerarquía, en la cual un miembro del sistema posee mayor responsabilidad que otro para tomar decisiones o determinar lo que sucede. Ambos autores, recalcan la importancia de esta jerarquía en los sistemas, específicamente dentro de la familia.

Ponen el acento en la delimitación de los subsistemas familiares mediante límites generacionales claros y señalan que la patología de un niño involucra una coalición que trasciende estos límites generacionales.

La jerarquía está constituida por las pautas transaccionales que regulan el comportamiento de los miembros de una familia; son las reglas que rigen el comportamiento de la organización familiar, en la cual los padres e hijos tienen diferentes niveles de autoridad, poder y complementariedad de funciones. En ella se definen la influencia de cada miembro de la familia en el otro; involucra el poder de influir en los resultados de una transacción. La persona que tiene más jerarquía en el sistema es aquella con mayores posibilidades de establecer condiciones que definirán las pautas de relación y los resultados de las mismas.

3. Alineamiento:

Según Aponte y Vandeußen, (1981), se define como alineamiento la unión u oposición de un miembro del sistema con otro, al llevar a cabo una operación.

El alineamiento se manifiesta a través del acuerdo o la oposición de uno o varios miembros en la ejecución de una operación, también incluye los conceptos de alianza y coalición.

a) Alianzas:

Según J. Haley (1980), la alianza es la unión de 2 personas en función de un interés común no compartido con un tercero, es decir, el interés compartido por dos miembros de la familia en una acción común.

b) Coaliciones:

La coalición es la unión de 2 personas en contra de un tercero. El proceso de acción conjunta entre dos o más personas, contra otra persona.

3. El Sistema Familiar y la Conducta Escolar

La familia vista como un sistema, tiene una serie de funciones que cumplir como parte de su ciclo vital. Sin importar la composición o estructura de la misma, estas funciones son realizadas de una u otra manera; de acuerdo a la eficacia con la que se ejerzan dichas funciones, la familia tendrá un desenvolvimiento adecuado o inadecuado a nivel social.

“Una de las funciones que desempeña la familia es la económica, que comprende actividades de abastecimiento, consumo y protección, tendientes a la satisfacción de las necesidades básicas individuales.” (Ortiz, M. 1999) “Otra función es la biológica, que se expresa a través de la reproducción, la necesidad de procrear hijos, que condicionará la composición de la familia. Desde una perspectiva social es vista como la función que garantiza la reproducción poblacional” (Ortiz, M. 1999).

Estas funciones son vistas como tareas generales que debe cumplir progresivamente la familia, desde su inicio, como la pareja que comienza una relación, hasta el momento del fallecimiento de la pareja / progenitor.

“No menos importante es la función educativa y de satisfacción de las necesidades afectivas y espirituales, a través de la cual la familia contribuye a la formación de valores, educación y socialización de sus miembros. Esta función adquiere un carácter específico ya que depende del sistema de regularidades propio de cada familia, y de las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolle.” (Ortiz, M. 1999)

La tarea de educar y satisfacer las necesidades tanto afectivas como sociales y espirituales de la familia, es cada vez más difícil de cumplir, especialmente si se toma en cuenta que la familia ha ido perdiendo, a través de las generaciones, muchos de los valores que tenía en épocas pasadas.

Esto no quiere decir que actualmente no tengan valores, incluso se han adquirido valores distintos; sin embargo, los valores adquiridos no han compensado la pérdida de otras características familiares, tales como la comunicación, el respeto, la vida en familia, etc.

Los padres pueden ayudar a sus hijos a hacer un balance favorable entre un sentido de iniciativa que puede llevarlos a exagerar las cosas nuevas y una tendencia a volverse reprimidos y culpables. Pueden hacer esto dando a los niños oportunidades de hacer las cosas a su modo, mientras los respaldan con guía y límites firmes, de manera que lleguen a ser personas responsables y a disfrutar de la vida. Cuando se habla de la función educadora de la familia, es imposible no relacionar este punto con la imagen del colegio o escuela dentro de la familia.

En muchas ocasiones, luego de terminada la lactancia, cuando el niño llega a la edad preescolar, la familia pretende que la escuela sea quién continúe con la educación del niño; siendo ésta la que lleva la educación desde el punto de vista académico y formal y en la mayoría de las ocasiones sigue trabajando en la enseñanza de valores, normas sociales, características positivas de la personalidad, etc.

Llegada esta edad, los padres pierden con mucha frecuencia el contacto con sus hijos. El escolar vive dos mundos separados, familia y escuela. Si los padres andan muy centrados en sus problemas y no se esfuerzan en entender a su hijo, pueden perder gran parte de su confianza (Enciclopedia de Psicología Infantil y Juvenil, 1998).

El rol de la familia en el logro académico del niño ha sido ampliamente documentado. Los estudios realizados hasta la fecha, así como los resultados obtenidos a partir de intervenciones implementadas – particularmente en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra – orientadas a fomentar la participación parental en las actividades académicas y de la escuela han tenido muy buenos resultados.

Hoy en día el rol de la familia y del vínculo colegio – casa en el logro académico del niño ya no se cuestiona. No es posible concebir que el colegio y la familia constituyan dos mundos separados por barreras y encargados cada uno de ellos, de algún aspecto limitado del desarrollo del niño. Ambos son considerados como los lugares centrales en los cuales el niño se desenvuelve y, por lo tanto deben actuar de manera conjunta para facilitar su desarrollo” (Repetto, P. 1997).

Después de esta revisión teórica, la necesidad de considerar las variables familiares que están influyendo e incluso determinando la emergencia de problemas de conducta en

los niños es innegable. Variables de la estructura familiar, como la jerarquía, los límites, alineamientos, y las alteraciones disfuncionales de las mismas no pueden marginarse a la hora de analizar, comprender e intervenir con los niños que exhiben “problemas de conducta”, en la casa y especialmente en la escuela.

Por las razones ampliamente señaladas, se hace necesario conocer la estructura de familias de niños con o sin problemas de conducta, comparar las mismas y discriminar los aspectos comunes en la estructura de las familias de niños con problemas de conducta. De esta forma se podrán diseñar estrategias y desarrollar alternativas efectivas para el control adecuado de la conducta disruptiva en el colegio, con la colaboración de los padres en el hogar.

V. Marco Metodológico

A. Formulación de Hipótesis

1. Las familias con niños con problemas de conducta presentarán una estructura familiar característica (subsistemas, límites, jerarquía y alineamiento), distinta de aquellas familias con hijos sin problemas de conducta.
2. Las familias con niños con problemas de conducta, presentarán una estructura familiar similar entre ellas.

B. Metodología de Investigación y Diseño

Este es un estudio descriptivo comparativo, interesado en comprender la conducta humana. Fundamentado en la realidad y orientado al descubrimiento y a la exploración de carácter descriptivo e inductivo. “Los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias” (Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. 1998).

El diseño de investigación utilizado será el no experimental, ya que se realiza sin

manipular deliberadamente las variables, “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por la investigadora. Las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, la investigadora no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. 1998).

C. Variables

1. Problema de Conducta:

a. Definición Conceptual: conducta que provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social y académica.

b. Definición Operacional: presentar frecuentemente 3 conductas o más, señaladas en una pauta generada conforme a las conductas disruptivas emitidas en el salón de clases o en el patio del establecimiento educacional. (ver Anexo N° 4)

2. Estructura:

a. Definición conceptual:

Puede ser definida de diferentes formas: “como el arreglo o interrelación de las partes de un todo o una forma de organización”.

En términos sistémicos puede ser definida como el arreglo de las partes componentes de un sistema en el espacio y en un momento dado. De esta forma la estructura se refiere al arreglo entre subsistemas y sus componentes y esta puede ser fija o cambiante” (Nichols, W.; Everett, C. 1986).

“La Estructura se define como el conjunto invisible de demandas funcionales, que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia y ésta sólo puede ser vista a través de pautas transaccionales (movimiento). La repetición de estas pautas garantizan de qué manera, cuando y con quien relacionarse, y son estas pautas las que sostienen al sistema” (Minuchin, S. 1994).

En resumen, podríamos decir que la estructura familiar, señala la posición recíproca de los miembros. Pone de manifiesto coaliciones, alianzas, conflictos explícitos e implícitos, el modo en que los miembros de la familia se agrupan en la resolución de conflictos. Indica también quienes son los desviadores, cuidadores, auxiliadores, el chivo emisario, los sectores de posible fortaleza o disfunción, etc.

La estructura de la familia se define a través de:

1) *Límites:*

Están constituidos por las reglas que definen quién, cómo y en qué participa. Su función es proteger la diferenciación de los sistemas. Puede aseverarse que todas las familias caen en algún lugar del continuo cuyos polos son dos extremos: límites difusos y límites rígidos, y en cuyo centro se encuentra un amplio margen que corresponde a la normalidad, en el cual se ubican la mayoría de las familias.

Estos límites son implícitos o explícitos y su función es proteger la diferenciación de los sistemas y por tanto, la integridad de sus miembros.

2) Jerarquía:

Está constituida por modelos transaccionales que regulan el comportamiento de los miembros de la familia. Son las reglas que rigen el comportamiento de la organización familiar, en la cual padres e hijos tienen diferentes niveles de autoridad y de complementariedad de funciones, y en la que los miembros de la pareja parental aceptan una interdependencia recíproca.

3) Alineamiento:

Se define como la unión u oposición de un miembro del sistema con otro, al llevar a cabo una operación.

b. Definición Operacional:

La estructura familiar definida a través de los límites, jerarquía y alineamiento será operacionalizada a través de preguntas referidas a cada aspecto, que se integrarán en el cuestionario que se usará en la investigación.

1) Límites: se operacionalizarán tres (3) tipos de límites:

(a) Límites difusos: Existen en la familia líneas difusas entre sus miembros, de manera que no hay una definición concreta de funciones y roles.

(b) Límites rígidos: Existen en la familia fronteras tan firmemente delineadas, entre sus miembros y entre el sistema familiar y su entorno social, que no se permite la involucración entre sus miembros, o cierta flexibilidad en asumir funciones y tareas. Al mismo tiempo, no permite la entrada o salida de otras personas fuera del sistema familiar.

(c) Límites flexibles: Existe en el sistema familiar una línea de demarcación flexible hacia su entorno social, de manera que se pueda intercambiar información con el mundo de afuera sin perder su unidad como familia.

2) Jerarquía: se definió la variable según los criterios siguientes:

a) El nivel más alto de autoridad sobre otros miembros de la familia.

b) La figura que lleva la responsabilidad de la educación y crianza de los hijos.

c) La figura que asume el liderazgo en la ejecución, control y guía en la familia.

Tomando en cuenta estos criterios, se clasificará la jerarquía en:

(a) jerarquía en ambos padres

(b) jerarquía en uno de los padres

3) Alineamiento:

- (a) Alianza es la unión de dos miembros de la familia para lograr un fin común.
- (b) Coalición es la unión de dos miembros de la familia en contra de un tercero.

D. Instrumentos

1. Entrevista para Padres.

Para evaluar la estructura de cada familia se utilizó una entrevista semi - estructurada diseñada por la investigadora, de carácter guiado, utilizando preguntas dirigidas a recabar información acerca de los diferentes aspectos que determinan la estructura familiar.

La Entrevista de los padres, se diseñó considerando las recomendaciones dadas por Beavers en su libro Familias Exitosas (1995), los parámetros de la Terapia Estructural de Salvador Minuchin y las preguntas circulares de la Terapia Estratégica de Cloé Madanes. Las preguntas de la entrevista se hicieron de manera semi - estructurada para que las respuestas dadas por los padres estuvieran relacionadas con el objetivo de la investigación y que fueran lo menos amenazadoras posibles, tanto para los niños como para los padres.

Luego de diseñada, la entrevista fue revisada para determinar su validez, por un profesor de métodos estadísticos y por una psicóloga clínica especialista en terapia familiar. Después de esta primera revisión, la entrevista, fue sometida al Método de Jueces, para verificar su validez. Los cinco (5) jueces fueron expertos en terapia familiar, y terapia individual. Luego de la revisión de los jueces, la entrevista sufrió cambios a raíz de las características de la investigación, eliminando así algunas de las preguntas formuladas, como la estructura de las mismas, para obtener la información necesaria para el propósito de esta investigación.

Para darle validez de contenido a la entrevista utilizada, se aplicó el método estadístico de jueces desarrollado por Hemphill Westie en 1950; en el cual se pide a un grupo de especialistas, juzgue si una proposición es una evidencia de un constructo definido.

Las proposiciones utilizadas en la entrevista se realizaron tomando en cuenta las pautas para la entrevista del modelo de Terapia Familiar Estratégica y las definiciones de las variables que se toman en cuenta para las entrevistas finales.

Cuando se finalizó la elaboración de la entrevista, esta misma fue revisada por los 5 expertos en materia de Terapia Familiar y Psicología Clínica. Estos expertos tenían que evaluar cada una de las proposiciones en cuanto a si la misma midió o no un determinado constructo. Si realmente lo medía, entonces le colocaba +1. Si lo contrario, -1. Si duda, 0. Posterior a esto se pudo calcular un índice de homogeneidad de ubicación, de manera que se descartasen de un constructo aquellas proposiciones que no lo midan y se mantuviesen aquellas que si.

Debido a que todas las proposiciones se midieron para todos los constructos, se han tomado en cuenta aquellas que dieron resultados positivos de concordancia; las que reflejan resultados negativos se discriminan en la evaluación del constructo.

Luego que los jueces evaluaron cada una de las proposiciones de todos los constructos, utilizando la fórmula para el índice de homogeneidad de ubicación modificada por Rovinelli y Hambleton en 1976; se obtuvieron las proposiciones que efectivamente miden el constructo que se deseaba medir.

Una vez obtenidos los resultados de la validez de contenido, se procedió a entrevistar cada familia, específicamente a los padres por separado.

Al finalizar la aplicación de la entrevista a los padres de los niños de ambos grados, se procedió a eliminar a dos sujetos de descendencia china, los cuales por su poco manejo del lenguaje español tanto de los padres como de sus hijos, no fueron capaces de completar las entrevistas correctamente y por lo tanto invalidaban su participación en la investigación.

Se procede entonces a agrupar las respuestas de los niños, dividiéndolas de acuerdo al juicio de los maestros en “sin problemas de conducta” y “con problemas de conducta”. Se omite la división entre los grados debido a que no se encontraron diferencias significativas en las respuestas de cada grado, y por encontrarse los niños en el mismo nivel de desarrollo de acuerdo a su edad.

2. Pauta para los profesores, para la evaluación de conducta de niños de 2^{do} y 3^{er} grado de educación primaria.

Esta pauta se basa en los criterios diagnósticos de los trastornos de conducta presentados en el DSM-IV, en el desarrollo esperado para los niños de las edades comprendidas en ambos grados, y en los criterios subjetivos presentados por los maestros y la investigadora, de lo que se puede considerar niños con o sin problemas de conducta.

Esta pauta fue utilizada tanto en la evaluación realizada por la investigadora durante el período de observación como por los maestros al momento de clasificar a los niños como con o sin problemas de conducta.

La pauta fue entregada a 4 maestros y los resultados de las mismas fueron comparados entre ellos y con las pautas obtenidas de la observación de la investigadora y con la información obtenida de los expedientes de cada niño.

Esta pauta fue confeccionada de tal manera que cada niño pudiese ser evaluado en cada una de las conductas propuestas en un período de 2 semanas. Además se realizaron preguntas a los maestros relacionadas con la percepción individual de cada maestro para cada niño.

La pauta se diseñó de acuerdo a las siguientes conductas, que fueron evaluadas adjudicándoles puntajes de 0 a 3. 0 para nunca, 1 para casi nunca, 2 para regularmente y 3 para casi siempre.

Las llamadas de atención que se le hacen al niño/a durante la hora de clases.	1.
---	----

- Las veces que el niño/a es amonestado por no terminar su trabajo. 2.
- El niño/a impide que otro compañero termine su trabajo. 3.
- El niño/a realiza conductas agresivas dirigidas a sus compañeros (verbales o físicas). 4.
- El niño/a realiza conductas agresivas (verbales) dirigidas a profesores. 5.
- El niño/a está fuera de su asiento debiendo permanecer en el. 6.
- El niño/a realiza manifestaciones conductuales que interrumpen el curso de la clase. 7.
- El niño/a desobedece las instrucciones que da el maestro. 8.
- El niño/a realiza conductas irrespetuosas o groseras. 9.

Se proporcionó a cada maestro un espacio para agregar observaciones de cada niño, las cuales fueron tomadas en cuenta en el momento de agrupar a los niños en cada categoría.

Estas conductas van directamente relacionadas con el desarrollo del niño a estas edades (8 y 10 años). De acuerdo al desarrollo cognitivo, moral, psicosocial, toma de perspectiva y el desarrollo del sí mismo, se puede esperar que los niños sean capaces de completar un trabajo destinado en una cantidad de tiempo razonable (entre 20 min. y 30 min.), rango de tiempo que se considera que el niño mantiene la atención.

En este período el niño es capaz de hacer una diferencia entre lo que es aceptado y lo que no, de acuerdo a las instrucciones que da el maestro al inicio de la clase o la tarea a realizar.

De acuerdo al desarrollo moral, el niño debe tener conocimiento de las actitudes y conductas aceptadas a nivel social, de acuerdo con los castigos y premios que recibe al manifestar alguna de ellas. Y a la vez, está en un nivel de desarrollo capaz de reconocer a la autoridad como tal.

Tomando en cuenta estas características, los niños son agrupados en “con o sin problemas de conducta”. Esta distinción no fue mencionada a los padres ni a los niños para no etiquetar al niño en un ambiente no escolar. También se tomaron en cuenta para la diferenciación, lo observado por la investigadora durante el período de observación.

Cabe resaltar, que en todos los casos, la evaluación realizada por el maestro, coincidió con la realizada por la investigadora y a su vez con las observaciones de los expedientes de los distintos miembros de la muestra.

En general, los niños considerados como “sin problemas de conducta” eran aquellos a los que pocas veces o ninguna se les llamaba la atención en el salón de clases, capaces de terminar los deberes asignados por los maestros sin interferir con la labor de sus compañeros ni con la armonía del salón de clases.

Se encontraron algunos casos donde el maestro no hablaba de mala conducta, pero hacía referencia a la actitud retraída de algunos niños. En estos casos, los niños fueron agrupados bajo la categoría de buena conducta, debido a que las quejas formuladas respecto a ellos no eran dirigidas al mal comportamiento, sino a características de la personalidad del niño que no pueden ser consideradas como mala conducta.

Finalmente, los niños considerados como “con problemas de conducta”, en general,

eran aquellos a los que el maestro llamaba la atención más de una vez durante el transcurso de la clase, no eran capaces de terminar tareas sin molestar al resto de sus compañeros. También se incluían en este grupo los niños que mostraban conductas agresivas, irrespetuosas y groseras tanto con el maestro como con sus compañeros.

Al finalizar este periodo, la pauta entregada a los maestros consistió en 9 conductas realizadas por los niños. El maestro evaluó la frecuencia con la cual los niños realizaban dichas conductas y de acuerdo a estos resultados se dividieron los grupos “con o sin problemas de conducta”. Se evaluó cada conducta con puntajes de 0 a 3. 0 para nunca, 1 para casi nunca, 2 para regularmente y 3 para casi siempre. No se presentaron opciones como “nunca” o “siempre” por considerarse extremistas. La pauta presentada a los maestros se encuentra en el anexo N° 4.

Si el niño era evaluado en mínimo 5 conductas de las enunciadas con 2 o 3 se consideraba como “con problemas de conducta”. Luego de terminada la evaluación por los maestros a través de la pauta, esta fue revisada por la entrevistadora para determinar la división de los grupos. A través de esta evaluación, y tomando en cuenta las observaciones de la investigadora y las fichas académicas de los niños, se procedió a descartar a los niños que presentaban en sus fichas algún trastorno con base biológica o neurológica. Luego se realizaron las entrevistas correspondientes para cada familia.

El procedimiento utilizado con los padres fue agruparlos de acuerdo a la conducta de sus hijos. Esto nos permite ver si hay diferencias entre las respuestas dadas por aquellos padres cuyos hijos presentan problemas de conducta en la escuela y de aquellos cuyos hijos son catalogados como sin problemas de conducta.

3. Modelos Estadísticos.

a. Evaluación estadística por el método de jueces.

Para verificar el grado en que las preguntas de una prueba constituyen una muestra representativa de las habilidades y conocimientos que se quieren medir, se debe hacer una prueba de validez de contenido. La prueba realizada para la entrevista diseñada para esta investigación fue la Evaluación Estadística por el Método de Jueces.

Debido a que los ítems propuestos para la entrevista a padres e hijos son generados y responden al universo de las observaciones, se utiliza para evaluar la validez de contenido de la entrevista desarrollada para el análisis de la estructura familiar en esta investigación, una técnica desarrollada por Hemphill y Westie en 1950.

La fórmula para el Índice de Homogeneidad de Ubicación que se utiliza en esta técnica fue modificada por Rovinelli y Hambleton en 1976 y quedó de la siguiente manera:

$$(M-1)(S_O) - S_O' / 2N (M-1)$$

Donde:

Ipc = Índice de congruencia para la proposición p y el constructo c

M = El número de proposiciones

N = El número de especialistas o jueces

S_O = La suma de las calificaciones asignadas a la proposición

S_O' = La suma de calificaciones asignadas a todas las proposiciones excepto la proposición que se analice.

El índice obtenido a través de esta fórmula, indicará si existe o no acuerdo entre los especialistas respecto a que la proposición que es evaluada tiene relación con el constructo que desea evaluar. En otras palabras, indicaría si la pregunta formulada evalúa o no los constructos de conducta, límites, jerarquía o alineamiento.

b. Prueba Estadística de χ^2 (Chi cuadrado).

La prueba estadística χ^2 (Chi cuadrado) fue utilizada para evaluar la dependencia de las respuestas dadas para las preguntas de la entrevista de padres, en cuanto a la conducta, límites, jerarquía y alineamiento, entre los grupos de niños evaluados como “bien portados” y los evaluados como “mal portados”.

Esta prueba contrasta la hipótesis: ¿las categorías de las dos variables son independientes entre sí o no?. El análisis del χ^2 (Chi cuadrado) arroja un valor de p determinado, que si es inferior a 0.05, indica que existe una relación entre las categorías estudiadas, o sea que las variables no son independientes entre sí.

Se utilizó χ^2 (Chi cuadrado) para dos muestras independientes, en vista de que los datos corresponden a frecuencias en categorías discretas. El nivel de probabilidad por azar fue establecido en p igual o menor a 0.05, con $gl = (f - 1)(c - 1)$, en donde f significa el número de filas y c el número de columnas.

E. Muestra.

Para realizar esta investigación, se trabajó con un total de 34 familias pertenecientes al estrato medio y medio bajo cuyos hijos asisten al 2° y 3° grado en el Colegio Anglomexicano de la Ciudad de Panamá. Los niños tienen entre 7 y 9 años y los problemas conductuales fueron definidos por el maestro como tales, de acuerdo a criterios como: conducta disruptiva dentro y fuera del salón de clases, no-atención, no-obediencia a reglas, normas y órdenes, conducta agresiva hacia sus compañeros, gritos, interrupción de la clase, entre otros.

La muestra fue intencionada, no probabilística y consistió en 16 familias cuyos hijos presentaban problemas de conducta y 18 familias cuyos hijos no presentaban problemas de conducta.

Se excluyeron de la muestra los niños cuyo problema conductual tenía base biológica (trastornos por déficit atencional, con trastornos en la lectoescritura y retardo mental). La muestra fue caracterizada por los maestros basándose en los criterios

anteriores como integrada por niños con “buena conducta” o niños con “mala conducta”

La muestra escogida se eligió considerando aspectos prácticos relativos a la disponibilidad y colaboración del colegio elegido. Las edades correspondientes a 2° y 3° grado, son edades en las que el lenguaje está totalmente desarrollado y el niño tiene una capacidad de pensamiento concreto, lo cual facilita realizar un estudio con una muestra de esta edad. Esta muestra se adecua a los objetivos de esta investigación, la que está dirigida a niños de edad escolar.

La muestra escogida es no probabilística, la cual “se caracteriza porque no todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser incluidos en la muestra”.

F. Procedimientos.

Una vez definido el marco teórico de la investigación, se eligió el tipo de investigación y la muestra que se iba a utilizar para la misma. Luego se diseñaron los instrumentos de evaluación de la estructura familiar de los padres, de acuerdo a los criterios señalados con anterioridad.

1. Construcción de los Instrumentos.

Se presentaron las entrevistas al supervisor estadístico en Panamá y a una psicóloga clínica para evaluar lenguaje y condiciones de las entrevistas. Luego de esta revisión y hechos los cambios recomendados, se hizo la nueva versión de las entrevistas, las cuales se entregaron a los 5 jueces seleccionados, proporcionándoles una matriz con celdas, para evaluar cada una de las proposiciones para los diferentes constructos.

La evaluación de los jueces se hizo a través del método de jueces antes explicado; donde cada una de las proposiciones es evaluada como positiva o negativa para un determinado constructo. En el caso de las entrevistas evaluadas para esta investigación, cada una de las proposiciones fue evaluada para los cuatro constructos que se investigaron en este trabajo: subsistemas, límites, jerarquía y alineamiento.

Los cinco jueces recibieron una petición formal para participar de esta investigación, adjuntando a la solicitud las características de la investigación y las definiciones de los constructos que debían tener en cuenta al momento de la evaluación de cada proposición.

Las entrevistas para esta evaluación se presentan en el Anexo N° 1.

Este modelo fue entregado a cada uno de los jueces contactados con anterioridad. Además del esquema de las preguntas, se les entregó una carta formal pidiéndoles su participación en la investigación y las instrucciones que debían seguir para emitir los juicios a cada constructo presentado en el modelo.

Junto a las instrucciones, se adjuntaron las definiciones conceptuales y operacionales que se utilizarían en la investigación para que tuvieran una idea general de

la línea teórica que se utilizaría y un consenso en los conceptos utilizados; esta precaución se tomó debido a que los jueces podían tener conceptos distintos o visiones distintas a las descritas por la teoría sistémica, sin embargo, cada uno debía evaluar la entrevista de acuerdo a sus propios conceptos.

Finalizada la evaluación de los constructos, se utilizó la fórmula estadística modificada por Rovinelli y Hambleton para validar la entrevista a través del Índice de Homogeneidad de Ubicación y el Índice de Congruencia.

Los juicios emitidos para cada constructo fueron evaluados de acuerdo a si medían o no los límites, la jerarquía o la alineación.

En los casos en donde se consideraba que las proposiciones medían el constructo se puntuaba como +1, en los casos en donde no medía el constructo, -1. en aquellos casos en que los expertos dudaran de la eficacia de alguna de las proposiciones, se utilizaba la puntuación de 0.

En los cuadros que se presentan en el Anexo N° 2 se condensan los juicios emitidos por cada uno de los expertos que participaron en la investigación y se realiza el análisis del índice de congruencia para cada uno de los constructos.

Al finalizar el análisis de las proposiciones y del índice de congruencia de cada una de ellas, se procede a la agrupación de las preguntas de acuerdo a los resultados obtenidos en dicho análisis. Algunas de las preguntas serán utilizadas para medir dos o más constructos debido a que la información que se obtiene de ellas se puede utilizar para evaluar al mismo tiempo límites y / o jerarquía y/o alineamiento, todos ellos componentes esenciales de la estructura familiar.

Los resultados del análisis de congruencia dieron índices bajos, lo cual se debe a que todas las proposiciones fueron evaluadas para todos los constructos, por lo tanto ninguno de los índices alcanzó una congruencia mayor a 1; nos podemos dar cuenta que dichos resultados se ven afectados por la cantidad de proposiciones más que por la cantidad de jueces; esto se puede notar cuando todos los jueces evalúan de la misma manera la misma proposición. Por lo tanto, al momento de descartar una proposición para evaluar un constructo, sólo se tomaron en cuenta aquellos que tenían un índice negativo, utilizando entonces aquellos positivos.

De acuerdo a los índices obtenidos las proposiciones se agruparon de la siguiente manera para evaluar los constructos de límites, jerarquía y alineamiento:

ENTREVISTA PARA PADRES						
CONSTRUCTOS	PROPOSICIONES					
LÍMITES	10	13	14	15	19	
JERARQUÍA	8	9	10	11	12	18
ALINEAMIENTO	13	14	16	17		

Cuadro N° 1

De acuerdo a los índices de congruencia y a la agrupación de las proposiciones de acuerdo al constructo que miden, se llegó a la conclusión de que no era necesario eliminar preguntas, ya que todas miden alguno o varios de los constructos propuestos para la investigación. Esto llevó a la conclusión de que algunas de ellas eran ambiguas, pero no lo suficiente para ser descartadas de la investigación. Los jueces determinaron que a pesar de la ambigüedad de las proposiciones, podían ser utilizadas para evaluar la estructura familiar de los niños de la muestra.

Esta consideración deberá ser tomada en cuenta en el futuro al momento de realizar otra investigación, ya que las mismas preguntas, reevaluadas y modificadas, pueden ser utilizadas para la evaluación específica de uno de los componentes de la estructura familiar.

Luego de esta evaluación, se rediseñó nuevamente la entrevista, tomando en consideración las recomendaciones hechas por los jueces con respecto a la aplicación y a la recolección de los datos a través de las mismas. Se eliminaron dos preguntas de la entrevista de los padres debido a que los jueces las encontraron repetidas. La entrevista final fue revisada nuevamente por los jueces y se presenta en el Anexo N° 3.

Los criterios para clasificar los límites en difusos, rígidos o flexibles; la jerarquía en uno o ambos padres, y el alineamiento en alianzas o coaliciones; fueron el número de respuestas que indicaron una de las categorías en al menos la mitad más uno de los ítems.

2. Selección de la Muestra.

Al finalizar el análisis de los constructos y de las entrevistas, se procedió a realizar el contacto con la escuela recomendada para la investigación. La escuela (Colegio Anglo – Mexicano) que se tomó como muestra de esta investigación fue elegida al azar, tomando en cuenta su tamaño y su disposición para participar de esta investigación.

Es una escuela privada de la región metropolitana panameña, de clase social media y media baja. Como una característica especial de esta institución destaca una amplia variedad de religiones, además de contar con estudiantes de familias extranjeras (preferentemente de México).

Los contactos formales se realizaron con la ayuda de la Vice – Rectoría de Postgrado e Investigación de la Universidad Santa María la Antigua (Ciudad de Panamá). La ayuda formal consistió en las cartas necesarias para la Dirección Administrativa y la Dirección Académica de la Institución, las cuales validaban la investigación.

Luego de determinadas las condiciones de trabajo, se hizo el primer contacto informal con los maestros del segundo (2°) y tercer (3°) grado de la escuela Anglo Mexicana. Con ellos se conversó acerca de la investigación y de la importancia de su cooperación en la misma. Los 4 maestros entrevistados (dos de español y dos de inglés) se mostraron interesados en cooperar con la investigadora para sacar el mayor provecho posible a la investigación.

La investigadora realizó una entrevista informal, de carácter coloquial con cada

profesor y les pidió su opinión e información acerca de sus estudiantes y cuales, a su consideración, eran aquellos con problemas de conducta y sin problemas de conducta.

Luego se les entregó la pauta para que la respondiesen con cada alumno elegido. La coincidencia de criterios entre los profesores sirvió como medida de confiabilidad de la medición (asignación a las categorías con y sin problemas de conducta). Luego se revisaron las fichas escolares donde constan las observaciones acerca de la conducta, rendimiento, situación familiar, salud e información de carácter socioeconómico.

Una vez conformados los grupos de niños con y sin problemas de conducta, la investigadora realizó un período de observaciones en varias oportunidades tanto en la sala de clases como en el patio, para corroborar la pertenencia de los niños a cada uno de los grupos.

Se descartaron aquellos niños que tenían en su expediente la condición de “déficit atencional” con o sin hiperactividad por no tener las características precisas de la muestra de esta investigación.

3. Aplicación de los Instrumentos.

La observación de los niños duró un lapso de 2 meses; cabe señalar que este no era el tiempo inicial contemplado para esta parte de la investigación. El período de observación se alargó debido al horario de la entrevistadora y a las distintas materias que daban los niños.

Realizar las entrevistas de los padres tuvo algunos inconvenientes, relacionados con la disponibilidad de tiempo, tanto de los padres como de la entrevistadora, y el encontrar tiempos comunes para realizarlas. Esto determinó que la investigación se viera prolongada en el tiempo. Al finalizar el proceso de recolección de datos, se procedió al análisis estadístico de los resultados de las entrevistas.

VI. Análisis de Resultados.

A través del Análisis de Resultados, se procederá a probar las hipótesis planteadas en la investigación. Este análisis de los resultados se realizó a nivel cuantitativo y cualitativo tomando los datos obtenidos de las entrevistas a los padres y la observación natural realizada por la investigadora con cada uno de los miembros de la muestra. Es importante señalar que el análisis cualitativo es descriptivo y directamente relacionado con la experiencia de la investigadora con los niños y los padres.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas fueron analizados a nivel cuantitativo, aplicando el estadístico χ^2 (Chi cuadrado) a la frecuencia de las respuestas. Y a nivel cualitativo, a través de las diferencias observadas al comparar la conducta y las respuestas de los niños evaluados como “bien portados” o “mal portados” según sus maestros y los respectivos padres.

El objetivo de este análisis era describir y comparar las frecuencias de las respuestas de cada uno de los grupos para poder inferir de ellas cómo funcionan a nivel conductual los hogares de los distintos niños de la muestra.

El análisis a través de χ^2 (Chi cuadrado) comprobará o descartará la hipótesis nula; lo que implica que a través de ella podremos saber si existe o no diferencia significativa entre los elementos de la estructura familiar de los niños que presentan mala conducta y los niños que presentan buena conducta.

A continuación se procede a probar la Hipótesis 1. Para este efecto, se presentarán los resultados obtenidos para cada padre y madre entrevistado respecto a los elementos

de la estructura familiar considerados para esta investigación.

A. Jerarquía

Jerarquía			
Definida por los reactivos 8, 9, 10, 11, 12, 20, 21			
Jerarquía	Sin problemas de conducta	Con problemas de conducta	Total
En ambos padres	11	4	15
En uno de los padres	7	12	19
Total	18	16	34
α	0.05		
gl	1		
χ^2	7.78511785		
χ^2_0	3.841455338		
P	0.0053		
Conclusión:	Se debe rechazar la hipótesis nula de independencia		

CUADRO N° 2

A través del análisis de las preguntas referidas a jerarquía, obtuvimos que 11 de los padres de niños sin problemas de conducta contestaron a las preguntas desde una perspectiva donde la jerarquía está en ambos padres; 7 de ellos contestaron ubicando la jerarquía en uno de los padres. Para los padres de los niños con problemas de conducta, 4 de ellos contestaron que la jerarquía se encuentra situada en ambos padres y los otros 12 contestaron que la jerarquía se limitaba a uno de los padres. De acuerdo a la funcionalidad y disfuncionalidad de las características jerárquicas de ambas familias, no se hizo diferencia entre cual de los padres tenía el más alto nivel jerárquico dentro de la familia, sino que se tomó en cuenta el hecho de que la jerarquía se compartía entre ambos padres o el poder estaba centrado en uno de los miembros de la pareja.

El valor de χ^2 (Chi cuadrado) resultó significativo con una probabilidad de 0,0053, lo que indica que en las familias de niños sin problemas de conducta, la mayoría de los padres manifiesta que la jerarquía o el poder está situado entre ambos padres; por el contrario, en los niños con problemas de conducta, los padres manifiestan que la jerarquía está puesta en uno de los progenitores.

Por lo tanto, se aporta evidencia respecto a que existe una diferencia significativa entre las respuestas y los estilos jerárquicos que se presentan en las familias con hijos sin problemas de conducta y las familias con hijos con problemas de conducta.

Analizando las respuestas dadas por ambos grupos de padres para las preguntas referentes a jerarquía se pudo observar que para las familias con niños con problemas de conducta, la jerarquía está puesta preferentemente en manos de la madre en cuanto a la crianza y cuidado de los niños; sin embargo, en muchos de estos casos, se presentaron

respuestas que apuntaban a ubicar el poder en la figura paterna quien es el que da los permisos, premios, castigos y se le atribuye más poder en el hogar. En algunas de las familias de niños con problemas de conducta, también se pudo observar que una de las conductas que prevalecía para mantener el poder era el uso de los golpes como castigos para conductas no deseadas. También se observa en las respuestas de estas familias, el uso de gritos y castigos para controlar el comportamiento de los niños, no solamente del niño índice, sino también del resto de los hermanos.

En cuanto a las familias de niños sin problemas de conducta se observa que en la mayoría de los casos no se utilizan castigos físicos para los niños, se aplica más el dialogo y el reforzamiento negativo, donde se pierden privilegios cuando se presentan conductas inapropiadas como lo son el pelear con los hermanos, o sacar notas bajas en la escuela. Existe mayor coincidencia entre los premios y castigos otorgados por el subsistema parental en los niños sin problemas de conducta, que en los niños con problemas de conducta.

B. Límites.

Límites			
Definida por los reactivos 10, 13, 14, 15 y 21			
Límites	Sin problemas de conducta	Con problemas de conducta	Total
Flexibles o Difusos	16	9	25
Rígidos	2	7	9
Total	18	16	34
α	0.0500		
gl	1		
χ^2_c	4.63617284		
χ^2_o	3.84145538		
p	0.0313		
Conclusión:	Se debe rechazar la hipótesis nula de independencia		

CUADRO N° 3

Con respecto a los límites, se analizaron los reactivos relacionados y se agruparon las respuestas de los padres de acuerdo a la funcionalidad o disfuncionalidad de los límites que se presentan en cada familia. Considerando que los límites flexibles son de carácter funcional y que los límites difusos son de carácter más funcional que los rígidos, se agruparon las respuestas de los padres de acuerdo a las categorías de límites flexibles o difusos y límites rígidos.

Se puede observar en el cuadro anterior, que 16 de los padres de los niños sin problemas de conducta dieron respuestas que apuntaban a límites flexibles o difusos en

sus familias y solamente 2 de los padres de niños sin problemas de conducta, dieron respuestas dirigidas a límites rígidos. Los padres de los niños con problemas de conducta se distribuyeron en 9 con límites flexibles y 7 con límites rígidos o difusos.

Como se puede observar en la tabla, el valor de χ^2 (Chi cuadrado) resultó significativo con una probabilidad de 0.0313, lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los límites de las familias de niños sin problemas de conducta y los límites de las familias de los niños con problemas de conducta. Estadísticamente en ambos grupos se pueden observar distintos tipos de límites.

Las frecuencias observadas para los ítems de límites son dependientes, esto quiere decir que una mayor frecuencia de niños sin problemas de conducta está asociada con la condición de tener límites flexibles o difusos, que con la condición de tener límites rígidos. En cambio, en las familias con niños con problemas de conducta, se aprecia que casi el 50% de los casos presenta límites rígidos.

De acuerdo al análisis cualitativo de las respuestas de cada familia en los ítems de límites, se puede observar que existe mayor flexibilidad en las familias de niños sin problemas de conducta, lo cual se refleja al momento de poner sanciones o premiar. Existe la posibilidad de introducir cambios a las reglas pre establecidas como familia, sin embargo, también se presentan familias en las cuales se ven límites más difusos, donde los mismos no están claros y son transgredidos regularmente.

Los límites también se pueden observar a través de las interacciones de los miembros de una familia, cuan diferenciados están el uno de otro. En cuando a las respuestas, podemos observar que en las familias de niños con problemas de conducta, la diferenciación entre cada uno de los miembros es rígida, no así en las familias de los niños sin problemas de conducta.

C. Alineamiento.

Alianzas			
Definida por los reactivos 13, 14, 17 y 18			
Alianzas	Sin problemas de conducta	Con problemas de conducta	Total
Alianzas	15	8	23
Coaliciones	3	8	11
Total	18	16	34
α	0,0500		
gl	1		
χ^2_c	4.300395257		
χ^2_o	3.841455338		
p	0.0381		
Conclusión:	Se debe rechazar la hipótesis nula de independencia		

CUADRO N° 4

A través del análisis de las preguntas referidas a alineamiento o alianzas, obtuvimos que 15 de los padres de niños sin problemas de conducta contestaron a las preguntas referentes a este ítem, determinando la existencia de alianzas, y 3 de ellos determinando la existencia de coaliciones entre los miembros de la familia. Para los padres de los niños con problemas de conducta, se observa que: 8 de los padres contestó a las proposiciones determinando la existencia de coaliciones, y los restantes manifestaron la existencia de alianzas entre los miembros de la familia. El χ^2 (Chi cuadrado) resulto significativo con una probabilidad de 0.0381, rechazando así la hipótesis nula de independencia.

En las familias con niños sin problemas de conducta se pueden observar alianzas funcionales entre sus miembros, lo cual define las relaciones de la familia dependiendo de las distintas situaciones en las que se encuentran. Las alianzas entre los miembros de la familia determinan las interacciones individuales de los miembros de un subsistema con otro y entre ellos.

En las familias con niños con problemas de conducta, la presencia de coaliciones entre los miembros de la familia, indica que se utilizan las relaciones de los integrantes de la familia para ir en contra de uno de los miembros, ya sea en defensa o para atacarse mutuamente.

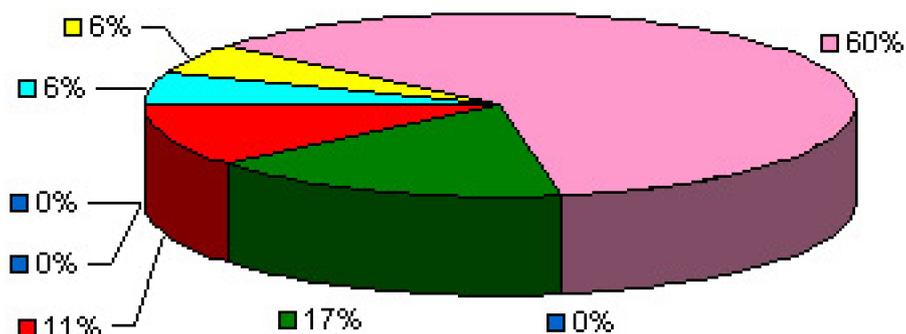
Se puede observar que en la mayoría de las ocasiones estas coaliciones se dan

entre uno de los progenitores y el niño identificado o uno de los otros hijos para ir en contra del otro progenitor. En cuanto a quienes forman parte de las coaliciones, se observa que en la mayoría de las familias de niños con problemas de conducta, es el padre con el niño contra la madre. Sin embargo, en algunas ocasiones las coaliciones también se observan en contra del padre y de su posición de jerarquía dentro de la familia.

D. Estructura.

A continuación se presentan dos gráficas con los porcentajes obtenidos por ambos grupos de familias (sin y con problemas de conducta) de acuerdo a los tipos de estructura familiar que poseen cada una tomando en cuenta sus límites, jerarquía y tipo de alineamiento.

Estructura de familias con niños sin problemas de conducta

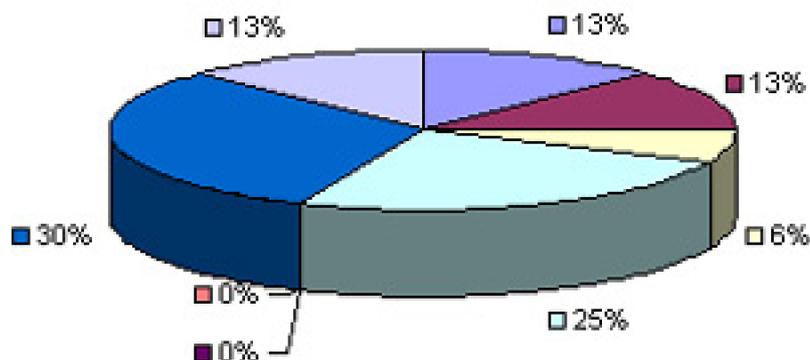


- Límites flexibles o difusos, jerarquía en ambos padres y alianzas
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en ambos padres y coaliciones
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en uno de los padres y alianzas
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en uno de los padres y coaliciones
- Límites rígidos, jerarquía en ambos padres y alianzas
- Límites rígidos, jerarquía en ambos padres y coaliciones
- Límites rígidos, jerarquía en uno de los padres y alianzas
- Límites rígidos, jerarquía en uno de los padres y coaliciones

GRÁFICA N° 1

En las grafica se puede observar que en las familias con niños sin problemas de conducta, el 60% de las mismas coinciden en una estructura familiar funcional, con límites flexibles o difusos, jerarquía en ambos padres y con alianzas entre sus miembros.

Estructura de familias con niños con problemas de conducta



- Límites flexibles o difusos, jerarquía en ambos padres y alianzas
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en ambos padres y coaliciones
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en uno de los padres y alianzas
- Límites flexibles o difusos, jerarquía en uno de los padres y coaliciones
- Límites rígidos, jerarquía en ambos padres y alianzas
- Límites rígidos, jerarquía en ambos padres y coaliciones
- Límites rígidos, jerarquía en uno de los padres y alianzas
- Límites rígidos, jerarquía en uno de los padres y coaliciones

GRÁFICA N° 2

Al observar la gráfica de las familias con niños con problemas de conducta, podemos observar que ocurre un fenómeno distinto, en donde las familias se encuentran divididas en grupos más disfuncionales de estructura, sin tener una en particular. Sin embargo, no coinciden con las familias con niños sin problemas de conducta en la funcionalidad de las estructuras que poseen.

Estructura definida por límites, jerarquía y alineamiento Con problemas de conducta		
Comparten estructura funcional	Comparten estructura disfuncional	Total
3	13	16
α	0,0500	
gl	1	
χ^2_c	3,84	
χ^2_o	6,25	
Conclusión:	Se debe rechazar la hipótesis nula de independencia	

CUADRO N° 5

Para responder al planteamiento de la hipótesis N° 2 de la investigación, se ha hecho el cálculo de χ^2 (Chi cuadrado), para verificar si las estructuras de las familias con niños con problemas de conducta, son coincidentes. Como se puede observar, encontramos que 3 de las 16 familias comparten una estructura funcional y 13 de estas familias comparten estructuras disfuncionales. Este resultado indica que se rechaza la hipótesis nula de independencia, lo cual implica que existe una relación entre la disfuncionalidad y los problemas de conducta de los niños de la familia.

Sin embargo, se debe señalar, que con una muestra mayor, se podría definir claramente cual es la estructura disfuncional que más se observa en este tipo de familias. Para esta clasificación se utilizó como estructuras familiares disfuncionales las que tenían como característica la coalición, y los límites rígidos, no se tomó en cuenta si la jerarquía estaba en uno o ambos padres. Para la funcionalidad, se tomó en cuenta los límites flexibles o difusos, alianzas y la jerarquía en uno o ambos padres.

En resumen, de los tres elementos de la estructura evaluados, se aporta evidencias respecto que la jerarquía en ambos tipos de familia, sin y con problemas de conducta es diferente, observándose que en las familias con niños sin problemas de conducta la jerarquía tiende a ubicarse en ambos padres, y en las familias con niños con problemas de conducta, sucede que la jerarquía se ubica en uno de los padres.

Respecto a los límites, a nivel cuantitativo, también se observaron diferencias significativas. En las familias con niños con problemas de conducta, los límites tienden a ser más rígidos que difusos, y en las familias con niños sin problemas de conducta, los límites tienden a ser más flexibles y en algunos casos difusos.

En cuanto a las alianzas, se observó que en las familias con niños con problemas de conducta, se aprecian más coaliciones que alianzas, no así en las familias con niños sin problemas de conducta, en donde prevalecen las alianzas por sobre la formación de coaliciones.

Por tanto, se acepta la Hipótesis de trabajo N° 1, que plantea que las familias de niños con problemas de conducta presentan una estructura familiar característica (jerarquía, límites y alineamiento), distinta de la estructura familiar de niños sin problemas de conducta.

En cuanto a la hipótesis de trabajo N° 2, por lo pequeño de la muestra y las bajas frecuencias en cada categoría, no se pudo determinar si existe alguna estructura familiar

característica similar entre las familias con niños con problemas de conducta; sin embargo, al agrupar las estructuras familiares disfuncionales en una sola categoría, si se pudo determinar que existe coincidencia en estas familias en el hecho de tener estructuras familiares disfuncionales, lo que es inverso a lo observado en las familias con niños sin problemas de conducta, los cuales comparten más estructuras familiares funcionales.

VII. Discusión de los Resultados.

En la discusión de los resultados de esta investigación, debemos recordar que su propósito principal era aportar evidencias en relación a la asociación existente entre la estructura y la dinámica familiar tienen en la mantención del comportamiento disruptivo de niños etiquetados como “mal portados” o “con problemas de conducta” (sin base orgánica ni trastornos severos de conducta). Coincidiendo con las formulaciones teóricas enunciadas al inicio de este trabajo, se afirmó que si discriminamos las variables familiares que influyen, especialmente si conocemos la estructura familiar (jerarquía, límites y alineamiento) se puede comprender mejor la conducta presentada por el niño foco, y por tanto se podría proponer y desarrollar alternativas efectivas para el control adecuado de la conducta disruptiva y / o su prevención. Además interesaba igualmente discriminar si la estructura de familias con niños sin problemas de conducta era similar o no a la de familias con niños con problemas de conducta, especialmente conocer si hay variables familiares a nivel estructural que sean comunes en las familias con niños con problemas de conducta.

Considerando la naturaleza de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los objetivos de la investigación han sido ampliamente alcanzados. Estos resultados, a la vez, son congruentes con los planteamientos teóricos que subyacen esta investigación y que apuntan especialmente a la consideración de la estructura y funcionamiento familiar como una variable importante en la determinación y comprensión de los problemas de conducta que puedan presentar los niños en la escuela.

El análisis de los resultados de esta investigación nos permite aportar evidencias

respecto de la Hipótesis N° 1, referida a que los niños con problemas de conducta presentarían una estructura familiar característica, diferente de la de los niños sin problemas de conducta. Las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de niños, en cuanto a jerarquía, límites y alineamiento confirman esta hipótesis.

Estos resultados indican que en las familias con niños sin problemas de conducta, tanto la jerarquía como los límites y el alineamiento son funcionales: jerarquía en ambos padres, límites flexibles o difusos y alianzas. Igualmente indican que en familias con niños con problemas de conducta la jerarquía es ubicada en uno de los padres, lo cual genera conflictos al momento de la toma de decisiones y planteamiento de reglas a seguir en el hogar.

En relación a los límites estos resultados indican que en las familias con niños sin problemas de conducta, los mismos son más funcionales, encontrándose límites flexibles o difusos en menor cuantía. En cambio en las familias con niños con problemas de conducta se observaron límites más disfuncionales. Estos eran preferentemente rígidos y algunos difusos, más que flexibles.

En cuanto al alineamiento, en estas familias existen preferentemente coaliciones, en las que la triangulación de los niños con respecto a los padres se hace evidente.

Si bien la hipótesis N° 2 no se pudo comprobar a nivel estadístico, debido a lo pequeño de la muestra, al agrupar las estructuras disfuncionales en una sola categoría, si se pudo aportar evidencias en relación al hecho de que la disfuncionalidad de la estructura familiar de niños con problemas de conducta fue ampliamente compartida por un número importante de la muestra.

A este respecto cabe recordar que la disfuncionalidad familiar puede estar dada por distintas razones y basta una razón para que se califique como disfuncional. En el caso de esta investigación y en relación a esta hipótesis se agrupan las familias bajo esta categoría considerando que todas las agrupadas son disfuncionales, aunque no compartan las mismas características que las hacen disfuncionales y que son propias de cada sistema.

De lo anteriormente expresado se podría afirmar que a pesar de que las causas del mal comportamiento son evaluadas, y son muy diversas, no debe pasarse por alto la influencia de la crianza y de la estructura familiar que rodea a estos niños, como una de las principales causas de la mantención de sus problemas de conducta. Hacerlo permite aportar elementos a estas familias para un mejor funcionamiento y manejo de la conducta de sus hijos, lo cual tendrá consecuencias positivas tanto en el hogar como en el colegio.

Estos resultados nos permiten aportar a nivel teórico, respecto que el rol de la familia y del vínculo colegio-casa no sólo ya no se cuestiona a nivel de logro académico del niño, sino a nivel de conducta del niño, especialmente cuando el mismo presenta problemas de mal comportamiento. Como afirmó Reppeto, P.(1997), con quien coincidimos, “...no es posible concebir que el colegio y la familia constituyan dos mundos separados por barreras y encargados cada uno de ellos, de algún aspecto limitado del desarrollo del niño. Ambos son considerados como los lugares centrales en los cuales el niño se desenvuelve y, por lo tanto deben actuar de manera conjunta para facilitar su desarrollo” .

VIII. Limitaciones de la Investigación.

A. El tamaño de la muestra fue muy pequeño. Una muestra mayor permitiría un ANÁLISIS estadístico más riguroso, y hacer GENERALIZACIÓN de los resultados.

B. La variable tiempo: debe considerarse los problemas de concordancia horaria para efectuar las entrevistas a los padres , además de contar con un ambiente más favorable para efectuar las mismas.

C. La entrevista realizada a los padres debe contar con una mayor cantidad de ítems y más específicos, referidos a los elementos de la estructura, lo que permitiría una DISCRIMINACIÓN más fina de sus características.

D. La pauta de evaluación entregada a los maestros para clasificar a los niños de la muestra, podría ser más específica y con un mayor poder de DISCRIMINACIÓN de conducta disruptiva.

E. Contar con una pauta de conducta disruptiva que los padres pudiesen utilizar para discriminar y clasificar a los niños de acuerdo a la misma.

IX. Conclusiones

A. Se aceptó la Hipótesis N° 1. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niños sin problemas de conducta y con problemas de conducta en cuanto a la estructura familiar: jerarquía, límites y alineamiento. Esto indica que en las familias con niños sin problemas de conducta, tanto la jerarquía como los límites y los alineamientos(alianzas) son funcionales; no ocurre así en las familias con niños con problemas de conducta, donde la jerarquía es ubicada en uno de los padres, lo cual genera conflictos al momento de la toma de decisiones y lineamientos a seguir en el hogar. En cuanto a los límites, son preferentemente rígidos y algunos difusos. En relación al alineamiento, en estas familias, se observan más coaliciones, donde la triangulación de los niños con respecto a los padres se hace evidente.

B. No se pudo comprobar la Hipótesis N° 2. Si bien no se encontró una estructura familiar similar en la mayoría de las familias con niños con problemas de conducta, si se pudo comprobar que comparten estructuras familiares disfuncionales, a pesar de no coincidir en una en particular.

C. Las observaciones de la investigadora sobre la conducta de los niños con problemas de conducta o sin problemas de conducta fueron totalmente congruentes con los señalamientos de los profesores sobre la conducta de los niños. Estos señalamientos fueron coincidentes también entre maestro y maestro.

D. Los niños que fueron catalogados como sin problemas de conducta eran vistos de esta manera por sus dos profesores más importantes (español e inglés), así como también por los directores y administrativos del plantel.

E. Los niños catalogados como con problemas de conducta también eran reconocidos como tal por sus compañeros y administrativos, además de sus maestros, e incluso en sus expedientes había anotaciones que sustentaban dicha etiqueta.

F. A nivel descriptivo, las coincidencias en las respuestas de los padres de los niños con problemas de conducta permite hipotetizar que existe un patrón de comportamiento que se repite y da cuenta de que estos niños tengan conductas e ideas similares. Igualmente nos muestra que sus padres funcionan en formas similares. En la mayoría de los casos, tanto los maestros, como los padres clasifican al niño bajo la misma categoría de comportamiento y a su vez, los niños, en encuestas realizadas en el curso de la investigación, coincidían en pensar que ellos no se portan bien o se portan más o menos en la escuela. Esto fue así para todos los niños y padres de niños con problemas de conducta y no se dio de esta manera en ninguno de los padres o niños del grupo sin problemas de conducta.

G. Ninguno de los niños con problemas de conducta se clasificó estrictamente en este grupo; la tendencia, según los propios niños, era hacia el comportamiento regular. A pesar de eso en la mayoría de los casos los niños reconocían las conductas que los encasillaban en el mal comportamiento. Al preguntarles “por qué”, pensaban que se portaban mal, reportaban hacerlo en la medida en que se levantan de sus puestos, desobedecían a los maestros y a los padres, peleaban con hermanos y compañeros, y faltaban a la entrega de tareas y trabajos; criterios que eran utilizados también por sus maestros al clasificarlos en el grupo de mal comportamiento.

H. A nivel descriptivo, respecto del control de conducta, se puede afirmar que la utilización de premios y castigos de parte de los padres es común para ambos grupos de niños:

1. La utilización de premios tales como: regalos, salidas y en algunos casos felicitaciones, son practicados por la mayoría de los padres de ambos grupos.
2. Los golpes, como medida punitiva, eran utilizados en mayor medida por aquellos padres con hijos “mal portados”, a pesar de que en algunos casos los padres de niños bien portados también los utilizaban.
3. Los regaños y castigos (sin golpes) también son frecuentes en ambos grupos al igual que la combinación de los mismos (regaños, golpes y castigos).

I. Del análisis de las entrevistas se recogió información cualitativa que ilustra las características de las familias indostanas y panameñas, encontrándose que se ve una clara diferencia entre los niños de procedencia Hindú y los niños panameños. A nivel general, en ambos casos, la figura parental es vista como la más significativa desde el punto de vista del control en el hogar. Sin embargo, al hacer un análisis intragrupo, se observaron diferencias; se ve claramente que en las familias de descendencia indostana la figura masculina es siempre más importante que la femenina; el padre, al ser el proveedor es visto como la figura de mando, y la madre se relega principalmente a las labores del hogar. A pesar de esto, la figura de la madre es la que se hace cargo de la educación de los niños, pero a su vez no tiene injerencia en las decisiones con respecto a los castigos, permisos y premios que se le dan a los niños.

J. Los niños de procedencia cristiana o panameña, toman en cuenta tanto quien provee, como aquel que compra la casa, para determinar quién tiene más control o también a quien se obedece más. En la mayoría de los casos (a nivel observacional), cuando nos encontramos con familias con padres separados o con la familia viviendo en el hogar de la familia de origen de uno de los progenitores, los niños consideraban al dueño de la casa (al que compra la casa), como el que “manda más”.

X. Recomendaciones

A. Se recomienda replicar esta investigación con una muestra mayor, que permita llegar a conclusiones más válidas, con mayor posibilidad de generalización de los resultados.

B. Que las condiciones de la entrevista a los padres proporcione un ambiente más favorable para establecer una relación de más cercanía e intimidad con los padres, para que los mismos se sientan con mayor confianza y fluidez, de forma tal que sus respuestas sean más honestas y significativas respecto de lo que realmente sucede en el hogar y menos dirigidas a “lo que debe ser” o lo que se espera que sea respondido por ellos.

C. Considerar en posteriores investigaciones las características del tipo de familias que participen en ella: familias uniparentales, familias viviendo en el hogar con la familia de origen de alguno de los padres, familias reconstruidas, etc. Se requieren preguntas más específicas y dirigidas hacia la recolección de esta información, la cual puede ser altamente relevante para los resultados de este tipo de investigación.

D. Que se les permita a los padres, dentro de límites claramente definidos por la escuela, una participación más activa y significativa en la escuela, especialmente en lo referido al conocimiento de cómo la estructura y funcionamiento familiar influye en la conducta de los niños en la escuela, y el subsecuente reforzamiento de los aspectos de conducta relevantes y adecuados para la escuela y el hogar. Que se posibilite una mejor relación padre / maestro / administración orientada a un mejor manejo de las necesidades individuales de los niños.

E. Promover la salud mental de la familia, organizando talleres y charlas para los padres, desde la institución, sobre familia: estructura y funcionamiento, ciclo vital de la familia, manejo y control de la conducta, relación de las variables familiares y el rendimiento escolar, maltrato, violencia intrafamiliar, entre otros.

F. Organizar un mayor número de actividades académicas y extracurriculares que impliquen participación de los padres, niños y maestros, para lograr un trabajo en conjunto en beneficio de sus hijos y estudiantes.

G. Plantear la necesidad de tener un gabinete psicológico donde se lleve un seguimiento de los niños, en especial de los niños considerados como “de mala conducta” para dar un apoyo tanto a los maestros, como a los padres y a los niños acerca del manejo que se debe tener con estos niños para cambiar su conducta. A su vez, la presencia de un experto facilitaría la detección, diagnóstico, referencias clínicas, manejos de conducta, etc., de situaciones de riesgo, ya sea a nivel individual o familiar.

XI. Bibliografía

- BEAVERS, W. Robert; HAMPSON, Robert B. **Familias Exitosas** . Editorial Paidós / Terapia Familiar. 1ra Edición. Buenos Aires, Argentina, 1995
- BERGMAN, Joel S. **Pescando Barracudas** . Editorial Paidós: Buenos Aires, 1991.
- BERTALANFFY, Ludwig: **Teoría General De Los Sistemas** . México, Fondo De Cultura Económica, 1976
- CRAIG, Grace. **Desarrollo Psicológico** . Editorial Prentice-Hall 4ta Edición En Español. México, 1988.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío; CARROBLES, José Antonio. **Evaluación Conductual: Metodología Y Aplicaciones** . Quinta Edición, Ediciones Pirámide, S.A., Madrid, España. 1989.
- FISHMAN H. Charles; ROSMAN, B. L. **El Cambio Familiar: Desarrollos De Modelos** . Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1990.
- FISHMAN, H. Charles. **Tratamiento De Adolescentes Con Problemas** , Editorial Paidós. Argentina, 1988.
- HALEY, Jay. **Terapia Para Resolver Problemas** . Amorrortu Editores: Buenos Aires, 1984
- HECKER, Lorna; DEACON, Sharon and Associates. **The Therapist's Notebook: Homework, Handouts, And Activities For Use In Psychotherapy** . The Haworth Press. New York, E.E.U.U. 1998.
- HETHERINGTON, E. Mavis; PARKE, Ross. **Child Psychology. A Contemporary**

- Viewpoint** . McGraw-Hill Book Company. 2da Edición, Nueva York, Estados Unidos. 1980.
- ISRAEL, Allen C. **Psicopatología Del Niño Y Del Adolescente** . Editorial Prentice-Hall 3ra Edición En Español. España, 1997.
- MADANES, Cloé. **Terapia Familiar Estratégica** . Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina. 1989.
- MARTUZA, Víctor R. Applying Norma – Referenced And Criterion Referenced Measurement In Education. New Jersey, Allyn And Bacon, 1977.
- MINUCHIN, S. Y FISHMAN, H. **Técnicas De Terapia Familiar** . Editorial Paidós: Buenos Aires, 1994.
- MINUCHIN, Salvador. **Familias Y Terapia Familiar** . Editorial Gedisa. 4ta Edición En Español. Barcelona, España. 1994.
- MINUCHIN, Salvador. **La Recuperación De La Familia** . Editorial Paidós. España, 1994.
- MINUCHIN, Salvador. **Caleidoscopio Familiar: Imágenes De Violencia Y Curación** . Editorial Paidós. Segunda Edición. España, 1991
- MINUCHIN, Salvador; LEE, Wai-Yung; SIMON; George. **El Arte De La Terapia Familiar** . Editorial Paidós / Terapia Familiar. 1ra Edición. Buenos Aires, Argentina, 1998.
- MUSITO, Gonzalo; ROMÁN, José María; GRACIA, Enrique. **Familia Y Educación: Prácticas Educativas De Los Padres Y Socialización De Los Hijos**. Editorial Labor S.A. Primera Edición. Barcelona, España. 1988
- NAPIER, Augustus; WHITAKER, Carl. **El Crisol De La Familia** . Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina. 1991.
- NICHOLS, William; EVERETT, Craig. **Systemic Family Therapy, An Interactive Approach** , Editora The Guilford Press, Nueva York – Londres, 1986
- PAPALIA, Diane; WENDKOS, Sally. **Desarrollo Humano** . Editorial McGraw – Hill, 4ta. Edición En Español. Colombia, 1992.
- RÍOS GONZÁLEZ, José A. **Manual De Orientación Y Terapia Familiar** . Instituto De Ciencias Del Hombre. Madrid, España. 1994.
- RUIZ, Mercedes; PICOTA, Elida. **Introducción A La Terapia Familiar, Manual** . Editorial Universidad Católica Santa María La Antigua. Panamá, 1998
- SATIR, Virginia. **Relaciones Humanas En El Núcleo Familiar** . Editorial Pax-México. México Df. 1978
- SATIR, Virginia. **Psicoterapia Familiar Conjunta** . La Prensa Médica Mexicana. 2da Edición En Español. México 1986.
- WALKER, James E.; SHEA, Thomas M. **Manejo Conductual** . Editorial El Manual Moderno. 3ra. Edición En Español. México, 1984.

Artículos De Internet

LITCHFIELD, Randy G. Robert Kegan's Theory Of Human Development The Evolving

Self. Cambridge: Harvard, 1982.
[Http://Www.Mtso.Edu/Rlitchfield/Develop_Theory/Kegan/](http://www.Mtso.Edu/Rlitchfield/Develop_Theory/Kegan/).

ORTIZ GÓMEZ, María Teresita. **La Salud Familiar** . Revista Cubana De Medicina General, 1999. [Http://Bvs.Sld.Cu/Revistas/Mgi/Vol15_4_99/Mgisu499.Htm](http://Bvs.Sld.Cu/Revistas/Mgi/Vol15_4_99/Mgisu499.Htm).

Erik H. Erikson: Teoría Psicosocial. Las Ocho Crisis. Aldea Educativa.
[Http://Www.Aldeaeducativa.Com/](http://www.Aldeaeducativa.Com/)

Enciclopedias y Diccionarios

Diccionario De La Lengua Española , XX Edición, Real Academia Española, 1992

Enciclopedia De La Psicología Infantil Y Juvenil : Desarrollo Del Niño, 1er Tomo. Editorial Océano. 1998.

Enciclopedia De La Psicología , 2do Tomo, Editorial Océano. 1998

Enciclopedia De La Psicología Infantil Y Juvenil : Trastornos Del Desarrollo, 3er Tomo. Editorial Océano. 1998.

Enciclopedia De La Psicología: Diccionario, 4to Tomo, Editorial Océano. 1998.

Fuentes Inéditas:

BRID, Wendy; DÍAZ, Mina; MIZRACHI, Marci; RIVERO, Selva. **El Modelo Estratégico** . Resumen Elaborado Para La Materia Modelos De Terapia Familiar I. U.S.M.A. Panamá, 1996.

LÓPEZ, Heidi; DE REYES, María Mirta; SAAYAVEDRA, Itzel; DE SINCLAIR, Andrea. **El Modelo Estructural** . Resumen Elaborado Para La Materia Modelos De Terapia Familiar I. U.S.M.A. Panamá, 1996.

RUIZ, Mercedes. Terapia Familiar Estratégica De: Cloé Madanes. U.S.M.A. Panamá, 1996.

Revistas

WEBSTER-STRATTON, CAROLYN. **Preventing Conduct Problems In Head Start Children: Strengthening Parenting Competencies** . Journal Of Consulting And Clinical Psychology. Vol. 66, No. 5, 1998.

ZINGLER, E. F.; FINN-STEVENSOV, M.; STEM, B. M. **Apoyando A Los Niños Y A Las Familias En Los Colegios: La Escuela Del Siglo 21** . Revista "De Familias Y Terapias. Primer Semestre, 1998. Santiago, Chile.

REPETTO, Paula. **Las Variables Familiares Y Su Relación Con El Rendimiento**

Académico. Revista “De Familias Y Terapias. Primer Semestre, 1997. Santiago, Chile.

XII. Anexos

[Anexos, formato PDF \(202 KB\)](#)