

BCU
783

UNIVERSIDAD DE SONORA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

**“Competencias Social Percibida por Maestros de
Menores con Problemas de Maltrato”**

TESIS:
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
NEHEMIAS CUAMBA OSORIO

ASESOR DIRECTOR:

Dra. Martha Frias Armenta.

ASESORES DICTAMINADORES:

Lic. Olimpia Salazar

Lic. Jorge Rountree Cons

Dra. M. Lourdes Samayoa Miranda

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 3 de Abril de 2006.

Dra. Blanca A. Valenzuela
Jefe del Departamento de Psicología
y Ciencias de la Comunicación.
Universidad De Sonora

Presente

Estimada Dra. Valenzuela.

Por la presente nos permitimos manifestarle que tras haber revisado el trabajo de tesis de licenciatura: **“Competencias Social Percibida por Maestros de Menores con Problemas de Maltrato”**, presentada por el alumno: **Nehemias Cuamba Osorio**, encontramos que este cubre con los criterios de decoro académico suficiente para ser defendido en el examen profesional correspondiente.

En espera que se designe la fecha para el examen profesional correspondiente quedamos de usted.

Dra. Martha Frías Armenta.
Asesor-Director.





Lic. Olimpia Salazar
Asesor Dictaminador Propietario.

Lic. Jorge Rountree Cons
Asesor Dictaminador Propietario.



Dra. M. Lourdes Samayoa Miranda
Asesor Dictaminador Suplente



DEDICATORIA

Este proyecto es la culminación de un capítulo en mi vida, el nivel Licenciatura, no solo quiero dedicar este proyecto, sino todo el trabajo que a lo largo de 5 años me ayudo a crecer como Persona; por Ustedes lo obtuve y a Ustedes los brindo.

Primeramente a mi Dios, mi mejor Amigo, mi Padre, sin Él no soy nada, con Él lo soy todo, quien estuvo a mi lado siempre, tanto en los momentos buenos como en los no tan buenos y me brindo la oportunidad de concluir este proyecto de vida en su primera etapa.

A mis Padres, quienes me enseñaron a confiar y esperar aún en los momentos que todo parecía perdido, me dieron su apoyo, amor y confianza, y por ellos soy quien soy.

A mis Hermanos Isai, José Alberto y Cecilia (después de mis Dios y mis Padres), las tres personas que mas admiro, siendo diferentes, siempre somos uno.

A mi Amigos (tanto de la escuela como fuera de ella), la Familia que Dios me permitió escoger, gracias por esos momentos, y todo el apoyo.

A mis Maestros, personas que dedicaron un mucho de su tiempo para enseñarme, aconsejarme y amar el campo de la Psicología

A todos aquellos que de una u otra forma me apoyaron en mi estancia en este Lugar, a mis Abuelos, Celia, Noemí, y Guadalupe, a mis Tíos Osvaldo, Raquel, Gustavo, a mi Prima y amiga Miriam.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento infinito a estas personas quienes con su ayuda me permitieron llevar a cabo este proyecto.

A Dios primeramente, gracias por la oportunidad, de que, aun cuando me pude haber ido por el camino fácil, me presento el reto.

A la Dra. Martha Frías Armenta por la oportunidad que me dio de conocer más a fondo todo lo relacionado con la investigación, su ayuda y sobre todo su paciencia.

A la Dra. Blanca Silvia Fraijo, por sus enseñanzas, su paciencia, y por hacerme ver que la investigación también puede ser apasionante.

A los Lic. Jonathan Franco, Lic. Lucia Olivas, Lic. Nancy Contreras, mis amigos, mis hermanos, porque de alguna u otra forma me ayudaron con este proyecto.

A mis Sinodales, Maestros Olimpia Salazar, Jorge Rountree, Lourdes Samayoa.

A todos los que creyeron que si se puede cambiar nuestra estrella y cumplir los retos, y siempre me apoyaron.

MIL GRACIAS

Lic. Nehemias Cuamba Osorio.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar si existe una relación entre las variables de maltrato infantil, autoestima y las variables de competencia social, esta última desde la perspectiva del maestro. Se estudiaron las respuestas de 300 sujetos (150 niños y 150 maestros) de escuelas primarias de Hermosillo Sonora, divididos en 3 grupos, Población General, Población en Riesgo y Menores atendidos en Institución. Dos instrumentos fueron elaborados una para los niños que media los índices de maltrato, violencia y autoestima, (menores), y otra para los maestros que media el nivel de competencia social que presenta el menor. Los datos fueron analizados obteniéndose estadísticas univariadas, además, fueron calculadas Alfas de Conbrach y varios modelos general lineal para comparar medias de los grupos y un modelo de ecuaciones estructurales. Todas las escalas mostraron consistencia interna. El modelo General Lineal que comparó los grupos mostró que el grupo de población en riesgo, reportó más maltrato, y un manera más inadecuada de responder a los estímulos y situaciones que se les presentaban en el aula. En cuanto al modelo estructural la violencia influyó de forma negativa al nivel de autoestima, y de forma positiva al bajo nivel de competencia social, el nivel de autoestima no tuvo efecto significativo en el nivel de competencia social. Por lo tanto podemos concluir que el maltrato influye de manera negativa en las competencias sociales.

Palabras Claves: Maltrato Infantil, Competencia Social, Autoestima.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Introducción.....	7
Capítulo I	
1. Definiciones.....	11
1.1 Definición de Maltrato Infantil.....	11
1.1.1 Criterios del Maltrato.....	13
1.1.2 Tipos de maltrato.....	15
1.2 Definición de Competencia Social.....	16
Capítulo II	
2. Patrones de Conducta del Menor y Consecuencias del M. I.	22
2.1 Consecuencias Físicas.....	22
2.2 Consecuencias Psicosociales.....	24
2.3 Factores que afectan las Consecuencias del M. I.....	27
Capítulo III	
3 Impacto de las Competencias Sociales en la Vida.....	29
Capítulo IV	
4. Algunos Modelos Cognitivos de Competencias Social Infantil.	32
4.1 Modelo de Intercambio Social en Niños.....	32
4.2 Modelo de Procesamiento de Información.....	34
4.3 Modelo de Habilidades Cognitivas.....	39
Capítulo V	
5. La Evaluación de la Competencia Social.....	42

Capitulo VI	
6. Competencia Social y Maltrato Infantil.....	46
Capitulo VII	
7. Desarrollo Metodológico.....	52
7.1 Objetivo General.....	52
7.2 Objetivos Específicos.....	52
7.3 Hipótesis.....	53
7.4 Variables.....	54
7.5 Sujetos.....	54
7.6 Instrumento.....	57
7.7 Procedimiento.....	59
7.8 Análisis de Datos.....	60
7.9 Resultados.....	62
7.9.1 Modelo estructural.....	69
Capitulo VIII	
8. Discusión.....	71
Referencias.....	75
Anexo 1.....	90
Anexo 2.....	95

Índice de tablas

Tabla 1. Medias de Variables demográficas (continuas).....	55
Tabla 2. Frecuencias de variables demográficas (categóricas).....	55
Tabla 3. Reporte de conocimiento del alumno por parte de Maestros..	56
Tabla 4. Alfas de Conbrach obtenidas de cada una de las Variables del Instrumento TOPS (Dodge et al 1985).....	62
Tabla 5. Alfas de Conbrach de Instrumento para Niños.....	64
Tabla 6. Diferencia de variables por grupo de participantes (Población en riesgo, población general e Institución).....	67

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo estructural de variables disposicionales: Violencia Familiar en relación con el nivel de Competencia Social. Bondad de Ajuste: $X^2= 55.256$ con una $p<.001$ BNNFI= 0.91, CFI=.94, RMSEA=0.000..... 70

INTRODUCCIÓN

En el Estado de Sonora la Violencia Intrafamiliar ha aumentado considerablemente en los últimos años. Según datos del INEGI el Estado de Sonora se ubica en la octava posición a nivel Nacional con un total de 442 563 casos de violencia familiar en el 2003; siendo estas las últimas estadísticas reportadas por este instituto (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2005). Parte de esa problemática incluye el maltrato a menores, la Procuraduría de Defensa del Menor y la Familia indicó que solo hasta el mes de Julio de 2005 los casos reportados a esa dependencia fueron 1,197 (Gabriel Baldenebro Patrón, Procurador, Comunicación Personal, 2005). Sin embargo, estos números estadísticos solo nos presentan un informe parcial sobre el verdadero problema ya que estos son los casos reportados y solo una pequeña proporción de los casos reales son denunciados.

Las estadísticas en nuestro Estado no difieren en gran medida de las estadísticas de los Estados mayormente poblados, en 1991 la Procuraduría de Defensa del Menor y la Familia publicó un escrito en donde presentaba estadísticas completas, acerca de los casos que son reportados ante el ministerio público con un total de 29,192. En Sonora, se reportaron un total de 1000 casos a diferencia del DF con 13,000, lo cual no significa que en nuestro Estado la Violencia hacia el Menor sea menos que en la Capital, esto se podría deber prioritariamente a dos cosas: primero Sonora es un estado menos poblado y segundo los distintos sistemas legislativos han conceptualizado de manera diferente este tipo de problema social. En Sonora se considera Maltrato Infantil solo cuando se cause un daño al menor y que las heridas tarden en sanar en por

lo menos 15 días (Código Penal para el Estado de Sonora, 1994). A 15 años de aquella estadística, el panorama no es muy alentador, en 2003 se reportaron 973 casos denunciados de maltrato a los menores y en el 2004 hasta el mes de julio fueron reportados 954 casos de violencia al menor además de las estadísticas reportadas ya de 2005 (Gabriel Baldenebro Patrón, Procurador op. cit).

En un estudio realizado en Sonora se reportó que de una muestra de 105 madres (56 reportadas como maltratadas y 49 de un grupo comunitario) un alto porcentaje utilizaba el castigo físico para educar a su hijo, de las madres de comunidad el 80% los insultaba, y el 74 % los nalgueaba, de las madres reportadas como maltratadas un 100% los nalgueaba y al igual que los insultaba (Frías y McCloskey, 1998).

El maltrato tiene un impacto fuerte sobre las conductas presentes y futuras del menor; entre ellas se encuentra su comportamiento en el salón de clases y ambiente escolar. Estudios realizados demuestran que los menores que presentan maltrato tienen una fuerte probabilidad de presentar problemas de conducta en las escuelas (Dodge, Pettit, Bates, Valente 1996). Existen instituciones tanto gubernamentales como de Asociación Civil encargadas de prevenir y tratar a los menores maltratados. Estas atienden las secuelas que dejan el maltrato, las cuales se presentan en períodos de corto, mediano y largo plazo. Estas secuelas son percibidas en especial en las escuelas, donde los menores presentan conductas que afectan su rendimiento escolar de una manera significativa, además, de manifestar conductas como dependencia, cautela social, agresividad y carencia de motivación (Shonk & Cicchetti, 2001). Es necesario por lo tanto, trabajar con este tipo de comportamientos ya que durante las últimas dos décadas

diversos estudios han recopilado suficiente información para fundamentar la importancia de que los niños y niñas en edad escolar adquirieran habilidades para aprender a socializarse (Ladd, 2000; Parker & Asher, 1987).

La percepción tomada por el maestro es muy importante en el momento de poder definir como se comporta el menor dentro del aula, así, se conocería la forma en como el maestro responde ante estas conductas. Así mismo, se evaluaría si el maestro provee de alguna manera de herramientas para que el menor pueda salir adelante ya sea en el aula como en su entorno Biopsicosocial.

El presente estudio está enfocado en lograr mejores programas de intervención que ayuden a minimizar las secuelas del maltrato infantil (bajo nivel de competencia social, agresividad, cautela, poca motivación entre otras). Si bien existen estudios que han comprobado la relación que existe entre el maltrato infantil y la competencia social en la escuela, estos estudios se centran principalmente en medir las conductas del menor y pero poco se investiga la percepción del maestro (Dodge, Petit, McClaskey, y Brown, 1986). La importancia de este proyecto radica, en que al conocer la competencia social e integración en la escuela y como esta se ve afectada por el maltrato, y la manera en que el maestro la percibe, los resultados proporcionarían información para la intervención en el desarrollo del niño y detener las posibles secuelas del maltrato. Además, de entender mejor las causas del ajuste o bajo rendimiento escolar.

El objetivo, a partir de lo anterior, es investigar el nivel competencia social dentro del aula por parte del menor y como es percibida esta misma de parte de su profesor. Ahora bien se plantea la hipótesis principal de que el Maltrato infantil

influye de forma directa y positiva en el bajo nivel de Competencia social presentado en el menor.

CAPITULO I

1. Definiciones

1.1 Definición de Maltrato Infantil.

Existen muchas definiciones acerca del Maltrato Infantil, así como también, dificultades en el momento de conceptualizarlo de una manera estándar, dado que, el maltrato es un constructo social, por lo tanto, las definiciones van a estar permeadas por las actitudes sociales. Por consiguiente, la definición del maltrato es determinada por las condiciones sociales, las dimensiones psicológicas y los aspectos legales de la sociedad que los conceptualiza. Por ejemplo, en Sonora se considera maltrato toda aquella agresión en el menor que cause daño físico en el mismo por un lapso mayor de 15 días según el Código Penal del Estado (Código penal del Estado de Sonora, 1994), el cual difiere en gran medida a otras tipificaciones en el País.

Tradicionalmente el maltrato infantil se centraba en el abuso físico de parte del adulto, sin embargo, se han ido definiendo otras dimensiones al respecto entre las que destacan el abuso emocional, abuso sexual y la negligencia por parte del adulto (Mussito & Gracia, 1997). El INEGI a nivel Nacional agrega a lo anterior, la explotación laboral, el abandono, la omisión de cuidados, explotación sexual comercial (INEGI 2005), la ONU a través de la UNICEF atiende este tipo de delito y lo considera como tal a través de la publicación de los derechos del niño (ONU, 1959 citado en UNICEF, 2005).

La literatura norteamericana sitúa los estudios de Kempe, Silverman, Steele, Drougmeller y Silver (1962) como punto de partida hacia la sensibilización en este tipo de problemas. Etiquetando al problema como: "Síndrome del niño

Maltratado”, definiéndolo, como “el uso de la fuerza física no accidental con la intención de dañar de parte del padre u otra persona al cuidado del menor”; descubriendo que varios menores de 3 años presentaban algunas heridas que tenían algunas explicaciones aparentes y no se podían atribuir a sus propias acciones, a medida que se iban presentando casos, estos adoptaban formas distintas de presentarse como la ingestión de algunas (involuntarias) sustancias tóxicas, abandono y abuso sexual.

Ahora bien, la situación al momento de conceptualizar el maltrato como un simple constructo lleva más que definirlos como los hicieron Kempe y colaboradores en 1962. Para Barudy (1998), al definir maltrato se tiene que tomar en cuenta los siguientes principios: todos los niños deben de recibir los cuidados necesarios para asegurar su completo desarrollo y bienestar armonioso. Al mismo tiempo que sus derechos sociales, económicos, cívicos y políticos son respetados, permitiendo el desarrollo de su potencialidad, para que tengan las mismas posibilidades de vivir y ser felices. Así, partiendo de este planteamiento, Él considera maltrato a toda acción y/u omisión cometidos por individuos, instituciones, o la sociedad en general, además, toda situación provocada por los anteriores mencionados, que prive al menor del cuidado de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo.

Palacios (1995), considera maltrato a todas aquellas situaciones determinadas por las consecuencias físicas y psicológicas que presenta el menor de 18 años, es decir, por los daños u omisiones reales o en potencia sufridos. Otra definición es dada por Corsi (1994), quien considera maltrato todas aquellas

acciones u omisiones que provoquen en el menor daño no accidental por parte de los padres o cuidadores.

Mussito y Gracia (1997) lo definen como cualquier acto intencional producido por el padre o cuidador que cause o pudiera haber causado lesiones físicas al niño, incluidos daños severos, ocasionados por el castigo excesivo y/o agresiones deliberadas con instrumentos tales como cuchillos, cintos, varas, etc.

Al mencionar las definiciones anteriores los autores coinciden, que es primordial, para considerar un evento o situación como maltrato, que exista un agresor, un agredido y un daño real o en potencia, este daño no necesariamente debe o tiene que ser físico y/o directamente observable. Estas definiciones consideran el maltrato por sus consecuencias en el menor, sin embargo, se considera pertinente tener en cuenta lo planteado por Paúl y Arruabarrena (1996), de que una misma acción u omisión puede influir de forma diferente en cada menor, ya sea por el momento o etapa de desarrollo en la que se encuentra o por la vulnerabilidad de el menor; de igual forma al hablar de la existencia de daño real o potencial se tiene que tener presente que las consecuencias, ya sean físicas, o psicológicas en el menor, pueden depender de otros factores (incidencia, tipo de lesión, tipo de abuso, intensidad, ayuda recibida, relación niño – adulto (Chalk, Gibbons, Scarupa, 2002)).

1.1.1 Criterios que debe Cubrir el Maltrato para considerarse como Tal

Ante la presencia de innumerables definiciones, el Centro Nacional de Abuso Infantil y Negligencia (NCCAN 1993, por sus siglas en ingles), ha tratado de establecer ciertos criterios, sobre los cuales, se puede establecer una guía para

aquellos investigadores que quieran abordar este tipo de problemas, según este organismo existen diferentes criterios y elementos que deben reunir las definiciones del Maltrato Infantil.

Un niño maltratado (por abuso o negligencia), significa que es un niño cuyo bienestar físico o mental fue dañado o que se encuentra en la amenaza de serlo, por acciones u omisiones de sus padres u otra persona responsable de su cuidado:

- El daño a la salud o el bienestar del menor puede ocurrir cuando:
 - causa o esta en riesgo de causar lesiones físicas y/o mentales en el menor, incluyendo lesiones continuas por abuso de la fuerza física en forma excesiva.
 - comete o permite que sean cometidos abusos sexuales hacia el menor.
 - no proporciona en el menor la alimentación, el vestido, la vivienda, la educación y el cuidado adecuado.
 - comete abandono al menor.
 - comete actos serios de omisión que tiene que ver con la desatención hacia el menor.
- La amenaza de daños significa serios riesgos de sufrir daños o lesiones.
- Una persona responsable del bienestar del menor, incluye a los padres, tutores, cuidadores, empleados de agencias o instituciones, padres sustitutos, u otra persona responsable del menor.
- Las lesiones físicas incluyen desde daños corporales temporales, hasta permanentes, desfiguraciones físicas y la muerte.

- Daño mental significa daño que afecte la capacidad intelectual, psicológica del menor y que impida su funcionamiento en el pleno social y cultural (NCCAN, 1993).

1.1.2 Tipos de Maltrato

En base a lo anterior se puede diferenciar varios tipos de maltratos, entre los que se encuentra:

- **Abuso Físico:** cualquier acción, no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño. La intensidad del daño puede variar desde una contusión hasta una lesión mortal (Corsi, 1994).
- **Abuso Sexual:** cualquier clase de contacto sexual con un niño por parte de un familiar/tutor adulto, con el objeto de obtener la excitación y/o gratificación sexual del adulto. La intensidad del abuso puede variar desde la exhibición sexual hasta la violación (Corsi, 1994).
- **Abuso Emocional o Psicológico:** típicamente se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica (insultos, burlas, desprecio, crítica, amenazas de abandono; (Corsi, 1994).
- **Abandono Físico:** considerado como un maltrato pasivo; ocurre cuando las necesidades físicas (alimentación, abrigo, higiene, protección, vigilancia de las situaciones potencialmente peligrosas, cuidados médicos) no son atendidas, temporal o permanentemente, por ningún miembro del grupo que convive con el niño (Corsi, 1994).

- Abandono Emocional: es la falta de respuesta a las necesidades de contacto afectivo del niño, ausencia de contacto corporal, caricias, etc. e indiferencia frente a los estados anímicos del niño (Corsi, 1994)
- Niños Testigos de Violencia: cuando los niños presencian situaciones crónicas de violencia entre sus padres. Los estudios comparativos muestran que estos niños presentan trastornos muy similares a los que caracterizan a quienes son víctimas del abuso. (Corsi, 1994).

1.2 Definición de Competencia Social

Las Competencia Social en primera instancia; hace referencia a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuenta en la interacción social. Dentro de las competencias sociales se incluyen: las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades para solución de problemas, puesto que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria (Martínez-Otero, 2001).

Sin embargo, no parece existir un acuerdo generalizado en la definición de la Competencia Social. Dodge (1985) argumenta que existen muchas definiciones sobre el constructo de Competencia Social. Los criterios de evaluación de estas varían considerablemente según la Sociedad y Cultura. Para Caballo (1993) se debe considerar el marco cultural en el que se maneja el individuo, y los patrones de comunicación ya que suelen variar entre culturas; la conducta considerada adecuada en una cultura pueden ser inadecuada en otra. Para Wilkinson y Canter (1982 cit en Caballo, 1993), el individuo trae consigo sus propias actitudes,

valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción. De igual forma no puede haber una manera correcta de comportarse, por lo que, dos personas pueden responder de manera diferente a una misma situación y considerarse adecuada o inadecuada dependiendo de su cultura. Por ejemplo, en ocasiones, la persona que es catalogada como competente socialmente en la cultura occidental, puede recibir una calificación muy distinta en la oriental (en relación con este punto, la educación intercultural de nuestros días debe ser sensible a esta especificidad de la competencia social, pues de lo contrario se puede incurrir en graves errores al valorar el comportamiento de niños y adolescentes). El desconocimiento o la incapacidad para promover la competencia social puede generar problemas de toda índole: entre ellos fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

Otra dificultad al momento de conceptuar se presenta en el aspecto semántico de las palabras. Es importante, distinguir entre competencia social y otros conceptos más o menos próximos desde el punto de vista semántico, tales como las habilidades sociales y las habilidades de solución de problemas (Waters, Sroufe, 1983). Muchos autores no separan o hablan de manera indistinta acerca de competencia social y de habilidades sociales, al igual que no excluyen la posibilidad de manejar ambas expresiones como sinónimas (Roth, 1986; Caballo, 1993). De esta manera Caballo, la define como "un conjunto de conductas, emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la

probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1986 cit en Caballo, 1993). No obstante, conviene diferenciar los conceptos, ya que el primero tiene un sentido más abarcador; de hecho, las habilidades sociales pueden incluirse dentro de la competencia social (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000).

Aclarando lo anterior, se parte hacia la conceptualización. Así, algunos autores enfatizan en los comportamientos observables del niño (Conger y Conger, 1982, citado en Roth, 1986), en tanto que otros se centran en los aspectos cognitivos implicados en la interacción social (Den Bak y Krasnor, 1991; Dodge, Petit, McClaskey, y Brown, 1986; Gresham, 1988; Gresham y Elliott, 1993). Por ejemplo, Schultz, Florio y Erickson (1982), definen la competencia social como todo tipo de conocimiento comunicativo que los miembros individuales de un grupo cultural necesitan poseer para ser capaces de interactuar entre ellos, tanto en formas socialmente adecuadas como estratégicamente efectivas. Por su parte, Hatch (1987) identifica tres aspectos del conocimiento comunicativo:

- Conocimiento de formas adecuadas de interactuar en diversas situaciones.
- Conocimiento de la ejecución adecuada de habilidades verbales y no verbales.
- Conocimiento de las habilidades interpretativas utilizadas para tomar conciencia de las intenciones de los demás (percepción).

Un tercer grupo de autores, desde una perspectiva más ecológica, definen la competencia social en función de los juicios de los demás o de los efectos que produce su comportamiento (Gresham, 1988). Waters y Sroufe (1983) definen la competencia social como la capacidad para usar adecuadamente los recursos personales y ambientales para lograr el éxito ante un problema. Entre los recursos

personales se encuentran las habilidades conductuales, los componentes afectivos y los cognitivos, la información, las actitudes y las creencias. Los recursos ambientales, por su parte, hacen referencia a los compañeros, los padres, las organizaciones y las normas, actividades estructuradas o informales, etc.

Para Trianes (1996), la competencia social es el conjunto de habilidades estrategias y procesos comportamentales y cognitivos muy vinculados a situaciones concretas. También se entiende como el conjunto de habilidades, estrategias y procesos, comportamentales y cognitivos, que permiten la solución de conflictos interpersonales e intrapersonales. No se considera un rasgo de personalidad, sino un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos que ayudan al individuo a una mayor integración. Ya que disminuyen el número de problemas comportamentales a lo largo de su vida, ayudan a mejorar inteligencia interpersonal e intrapersonal, favorece el autoconcepto y la autoestima, permiten controlar los comportamientos y favorecen las relaciones cooperativas.

Para Trianes, Muñoz y Jiménez (2000), la competencia social es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en comportamientos congruentes valorados por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de auto eficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial vigente se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental.

Esta diversidad de conceptos, hace pensar, que se trata de un constructo complejo y multidimensional, al que se puede ir definiendo a profundidad a medida

en que se es capaz de conocer cómo se relacionan e interactúan entre sí todos los aspectos implicados. La competencia social no es un atributo general observable, que una persona posee en mayor o menor grado, ni es algo que tenga que ver con la corrección de la ejecución de la persona a través de las tareas. No es un rasgo, o una característica estable de la persona, ya que el cómo realiza o ejecuta una tarea dice poco de cómo realizará o ejecutará otra. El constructo competencia posee un carácter evaluativo general, que refleja el juicio que alguien, basándose en un criterio determinado, establece acerca de cuán adecuada es la ejecución de una persona en una tarea. Por tanto, este concepto no descansa en la ejecución, sino en la evaluación. Dado que toda evaluación implica la emisión de un juicio, éste estará sujeto a error por parte del observador, no puede realizarse sin conocer el criterio de éxito, y estará, en todo caso, ligado al éxito en tareas específicas (McFall, 1982).

Con motivos del presente estudio, se concluye: que la Competencia Social es un constructo Supraordinal que contiene otros subordinados, como son los recursos personales (Habilidades Sociales, Solución de Problemas, Respuestas al Éxito o a las Fallas, etc.) que, coordinados de una manera flexible, contribuyen a la ejecución de una conducta socialmente competente. Las anteriores definiciones tienen en común varias propiedades primero se refiere al concepto de efectivo, segundo el concepto competencia social envuelve la manipulación efectiva del ambiente para alcanzar una meta (Vanharzellit & Hersen, 1992).

Las habilidades sociales, son definidas desde esta perspectiva, como habilidades específicas que capacitan a una persona para ejecutar competentemente una tarea. Por lo tanto, deben estar en el repertorio del sujeto,

precisan ser estables a lo largo del tiempo y son predecibles. Las Habilidades Sociales son comportamientos Sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas (Monjas, 1994). McFall (1982) propone distinguir dentro de las habilidades personales entre: habilidades psicológicas (de autorregulación, control, y procesos sensoriales); habilidades cognitivas (habilidades de percepción y procesamiento de la información); habilidades motrices. A estas últimas son a las que algunos autores denominan habilidades sociales, limitando la definición a habilidades verbales y no verbales pero, en último término, observables.

Por su parte, las habilidades de solución de problemas constituyen un componente de la competencia social, que está constituido por conglomerados de habilidades cognitivas interrelacionadas, que se utilizan para resolver conflictos. Requieren la iniciación de una acción o una reacción ante el comportamiento de otro (Gesten, Weissberg, Amish y Smith, 1987).

CAPITULO II

2. Consecuencias del Maltrato Infantil.

Algunos investigadores sugieren que el castigo solamente produce daños físicos severos en el menor, otros, sugieren que la utilización desmedida del castigo físico en el menor puede causar además del daño físico una serie de secuelas psicológicas, sociales y conductuales (Bulman, 1997; Widom y While, 1997 ; Styron y Janoff-Bulman, 1997; Herzberger, 1996 Cerezo-Jimenez y Frias, 1994,). Strauss (1994), argumenta que este tipo de castigo incrementa las probabilidades de desarrollar problemas de conducta significativamente peores que los que se intenta corregir, incluyendo problemas de aprendizaje y delincuencia. Papalia (2001) sostiene que el maltrato y sus consecuencias no solo son físicas sino que también afectan las áreas, psicológica, comportamental y social. Algunas de las consecuencias mas frecuentes en el menor que presenta maltrato son:

2.1 Consecuencias Físicas

Entre las principales consecuencias físicas que se han encontrado están:

- Muerte. La consecuencia mas grave en este tipo de problema es la muerte. Datos existentes muestran que millones de niños mueren a consecuencias de maltrato y la mayoría ocurre siendo menor a 5 años (Nacional Research Council, 1993). En la Ciudad de México se detectaron 350 casos de muerte ocasionada por maltrato (Álvarez, 1995).
- Heridas. Son las consecuencias inmediatas del maltrato, que van desde moretones hasta incapacidad y mutilaciones o desfiguraciones en la cara o

el cuerpo. Marcovich (1978) reportó que de los niños que fueron atendidos por maltrato en la ciudad de México, el 33 % presentaba quemaduras, 27% heridas por golpes con cinturones u otros objetos, el resto mostraba una variedad de heridas derivadas de intoxicación con hierbas o barbitúricos, golpes con cadena, o con objetos punzo cortantes.

- Problemas de Salud. Además de las heridas las víctimas de violencia presentaron otro tipo de problema de salud (Koldo, Moser y Weldy, 1990), como desordenes gastrointestinales, síndromes de dolor, y desordenes de somatización (Berkowitz, 1998). Los efectos físicos inmediatos del abuso o abandono pueden ser relativamente pequeños (moretones o cortadas) o severos (fracturas, hemorragias o hasta la muerte). En algunos casos los efectos físicos son temporales, sin embargo, el dolor y sufrimiento que ellos causan a un niño no deben ser descartados. Mientras tanto, el impacto a largo plazo del maltrato de menores en la salud física ha sido escasamente explorado. Algunos resultados de las investigaciones han sido:
 - *Síndrome del niño sacudido. Los efectos inmediatos del niño sacudido (una forma común de abuso infantil) pueden incluir vomito, conmoción cerebral, dolor al respirar, convulsiones y la muerte. Las consecuencias a largo plazo pueden incluir ceguera, problemas de aprendizaje, retardo mental parálisis cerebral.*
 - *Desarrollo de daño cerebral. El maltrato de menores ha sido indicado, en algunos casos, ser el causante de que importantes regiones del cerebro no logren desarrollarse adecuadamente, trayendo como resultado un deficiente desarrollo físico, mental y*

emocional (Perry, 2002; Shore, 1997). En otros casos, el estrés del abuso crónico causa una hiperestimulación en ciertas áreas del cerebro, lo cual resulta en hiperactividad, perturbaciones del sueño y ansiedad, así como también el incremento de la vulnerabilidad a trastornos de estrés postraumático, problemas de deficiencia de atención o hiperactividad, trastornos de comportamiento y de aprendizaje y dificultad de memorización (Perry, 2001; Dallam, 2001).

- *Salud física deficiente.* Un estudio en 700 niños quienes habían estado en cuidado de crianza temporal por un año encontró que más de un cuarto de los niños habían tenido alguna clase de problema de salud física o mental recurrente (National Survey of Child and Adolescent Well-Being, 2002). Un estudio en 9.500 participantes mostró una relación entre varias formas de disfuncionalidad en el hogar (incluyendo maltrato de menores) y problemas de salud a largo plazo tales como enfermedades de transmisión sexual, enfermedades del corazón, cáncer, enfermedades pulmonares crónicas, fracturas óseas y enfermedades del hígado (Hillis, Anda, Felitti, Nordenberg, & Marchbanks, 2000; Felitti, Anda, Nordenberg, Williamson, Spitz, Edwards, Koss, & Marks, 1998).

2.2 Consecuencias Psicosociales

Los efectos emocionales inmediatos del maltrato y/o abandono o aislamiento, son el miedo e incapacidad de confiar que pueden traducirse en consecuencias

para toda la vida (incluyendo baja autoestima, depresión y Bajo Nivel de Competencia Social (Cicchetti y Barnett, 1991)). Los investigadores han identificado relaciones entre el maltrato de menores y lo siguiente:

- **Problemas Emocionales y Trastornos Psicológicos.** En un estudio longitudinal, hasta el 80 por ciento de los adultos jóvenes quienes han sido maltratados cumplieron con el criterio de diagnóstico de al menos un trastorno psiquiátrico a la edad de 21 años. Existen adultos jóvenes que presentan muchos problemas, incluyendo depresión, ansiedad, problemas de alimentación e intentos de suicidio (Silverman, Reinherz, & Giaconia, 1996). Otras condiciones psicológicas y emocionales asociadas con el abuso y abandono incluyen trastornos de pánico, trastornos de disociación, trastornos de deficiencia de atención/hiperactividad, trastornos de estrés post-traumáticos y trastorno de apegamiento reactivo.
- **Dificultades Cognitivas.** El National Survey of Child and Adolescent Well-Being (2003) recientemente encontró que los niños puestos en cuidado fuera del hogar debido a maltrato o abandono tienden a obtener menores puntajes que la población general en las mediciones de capacidad cognitiva, desarrollo de lenguaje y logros académicos.
- **Dificultades en la capacidad de Socializar.** Los niños, quienes son maltratados y abandonados por las personas a su cargo frecuentemente no forman nexos afectivos con ellos. Estas dificultades tempranas para establecer nexos pueden llevar más tarde a dificultades en las relaciones con otros adultos (Morrison, Frank, Holland, & Kates, 1999). Se incluye también, bajo nivel para interrelacionarse de manera adecuada con sus

semejantes ya sea en la escuela o en su medio, ya que los menores con este tipo de problemas suelen ser niños demasiado agresivos con sus semejantes (niños fósforo), niños con incapacidad para poner atención, o deprimidos en comparación con otros menores de su edad (Dodge et al. 1985).

- Bajo Aprovechamiento Escolar: los menores que presentan problemas de maltrato frecuentemente son reportados como niños que se les es muy difícil retener información. (Emery, Laumann-Billins, 1998; Eckerode, y Doris, 1991; Gelles y Strauss, 1990). Estos niños tienen una capacidad para concentrarse menor en comparación con compañeros de la misma edad (Frias, Corral, Moreno, Rodríguez, 2000).
- Dificultades durante la adolescencia: Estudios han descubierto que los niños abusados o abandonados son por lo menos el 25 por ciento más susceptibles a experimentar problemas tales como delincuencia, embarazo, bajo rendimiento académico, uso de drogas y problemas de salud mental (Kelley, Thornberry, & Smith, 1997).
- Delincuencia juvenil y criminalidad de adulto. Un estudio del Instituto Nacional de Justicia señaló que el haber sido abusado o abandonado de niño incrementa la probabilidad de arresto como adolescente en un 59 por ciento. El abuso y el abandono incrementa la probabilidad de comportamiento criminal de adulto en un 28 por ciento y crímenes violentos en un 30 por ciento (Widom & Maxfield, 2001).
- El abuso de alcohol y drogas. Las investigaciones muestran consistentemente el incremento de la probabilidad que los niños abusados

o abandonados fumaran cigarrillos, abusaran del alcohol o tomaran drogas ilícitas. De acuerdo con el National Institute on Drug Abuse (2000), tanto como dos terceras partes de la población en tratamiento de drogas reportaron que fueron abusados en la infancia.

- La replicación del comportamiento abusivo. Los padres abusivos frecuentemente han experimentado abuso durante su propia infancia. Se estima que aproximadamente una tercera parte de los niños abusados y abandonados eventualmente victimizarán a sus propios hijos (Prevent Child Abuse New York, 2001).

2.3 Factores que Afectan las Consecuencias del Maltrato a Menores.

No todos los niños que son maltratados y abandonados experimentarán consecuencias a largo plazo. Los elementos que afectan los resultados varían ampliamente y están vinculados a una combinación de factores, lo cual incluye:

- La edad del niño y el estado de desarrollo cuando el maltrato o abandono ocurre.
- El tipo de maltrato (abuso físico, abandono, abuso sexual, etc.)
- La frecuencia, duración y severidad del maltrato.
- Relación entre la víctima y su victimario (Chalk, et al, 2002).

Los investigadores también han comenzado a explorar porque, dadas las similares condiciones, algunos niños experimentan consecuencias de largo plazo debido al abuso y abandono mientras que otros salen relativamente ilesos. La

habilidad para sobrellevar y superar después de una experiencia negativa es algunas veces referida como resiliencia. Un número de factores protectores puede contribuir a la resiliencia de un niño abusado o abandonado. Estos incluyen las características individuales, tales como optimismo, autoestima, inteligencia, creatividad, humor e independencia. Según Thomilson (1997) los factores protectores pueden también incluir: el ambiente familiar o social, tales como el acceso del niño a soporte social; en particular, un adulto interesado en su bienestar presente en la vida del niño. El bienestar comunitario, incluyendo la estabilidad del vecindario y el acceso a servicios de salud, es también un factor de protección.

CAPITULO III

3. Impacto de las Competencias Sociales en la Vida

En las últimas décadas se ha recopilado información, con el propósito de fundamentar la importancia de que los menores en etapa escolar, vayan adquiriendo la habilidad de socializarse por lo menos en un grado o nivel mínimo, ya que de lo contrario, tendrán una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida adulta (Ladd, 2000; Parker & Asher, 1987). Investigaciones recientes (McClellan & Kinsey, 1999; Hartup & Moore, 1990; Rogoff, 1990; Parker & Asher, 1987) sugieren que la adaptación emocional-social de un niño a largo plazo, así como su desarrollo académico y cognitivo y su sentido de pertenencia, necesitan ser estimulados frecuentemente para fortalecer la competencia social durante la niñez.

Hartup (1992), señaló, que, las relaciones entre pares contribuyen notablemente al desarrollo cognitivo-social en el niño y el grado de efectividad con que se funciona como adultos. Estableció, que el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños. Los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, identificados como agresivos o destructores, incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros corren serios riesgos. Estos riesgos son muchos: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos e historial laboral limitado (Katz & McClellan, 1997).

La forma en que los niños interactúan y la manera en que son tratados por sus compañeros de clase (cooperativamente o agresivamente, apoyando o demandando, etc.), suele tener un fuerte impacto en las relaciones que estos niños establecen (Ladd, 2000). Sin embargo, un desarrollo social sano no requiere que ese niño sea el chico social que se desea ver. Lo más importante es la calidad y no la cantidad de amistades de ese niño. Los niños (hasta los que son rechazados) que desarrollan una relación de amistad cercana, aumentan el grado de sentimientos positivos hacia la escuela a través del tiempo (Ladd, 1999). Estudios han explicado que algunos niños son simplemente más introvertidos o tímidos que otros y puede ser perjudicial que se los empuje hacia relaciones sociales que los hagan sentir incómodos (Rothbart & Bates, 1998; Katz & McClellan, 1997; Kagan, 1992). Más aun, si esa timidez es manejada con un buen nivel de sensibilidad, puede superarse espontáneamente, siempre que esta no impida que el niño disfrute de las cosas buenas de la vida, como días de campo, cumpleaños y actividades familiares.

El desarrollo socio-emocional actual y a largo plazo, así como también el desarrollo cognitivo y académico son claramente afectados por las experiencias sociales de cada niño con sus compañeros y personas adultas (Kinsey, 2000). Es muy importante tener en cuenta que los niños varían en su comportamiento social por muchas razones. Diversas investigaciones indican que los niños tienen diferentes personalidades y comportamientos al nacer (Rothbart & Bates, 1998; Kagan, 1992). Además las relaciones con la familia nuclear y extendida, así como el contexto cultural, son factores que afectan el comportamiento social. El comportamiento que es apropiado y correcto para una cultura, puede no serlo para

otra. Los niños pueden necesitar ayuda para sortear sus diferencias y para encontrar maneras de aprender y disfrutar de la compañía del otro. Sin embargo, los profesores (principalmente en aquellas escuelas de bajos recursos) no proveen herramientas en cuanto a HHSS para que el menor se pueda desarrollar, y desenvolver y sea funcional en el aula. De esta manera los profesores son responsables por crear comunidades en las aulas que acepten y apoyen a todos los niños.

Capítulo IV

4. Algunos modelos cognitivos de Competencia Social Infantil

Con el fin de explicar el comportamiento social, se han propuesto diversos modelos conceptuales, tratando de explicar, su desarrollo y sus problemas. Algunos, tienen un carácter más explicativo, como son los modelos basados en los rasgos, los fundamentados en el aprendizaje social (Gresham, 1986; McFall, 1982) o los de carácter interaccionista (Caballo, 1988). Otros más descriptivos, como es el caso del Modelo Funcional de la Competencia Social de Bailey y Simeonson (1985). Se hará referencia a algunos de los modelos que contemplan los procesos cognitivos y profundizan en ellos como determinantes del comportamiento social.

4.1 Modelo de Intercambio Social en niños

Dodge y sus colaboradores (Dodge, Petit, McClaskey, y Brown, 1986) fueron de los primeros en tratar de dar una visión global a este constructo, a través de un modelo de procesamiento de la información. Según estos autores, existen cinco unidades de interacción:

- Estímulos sociales.
- Procesamiento de la información de estos estímulos por parte del niño.
- Comportamiento social como consecuencia de este procesamiento.
- Evaluación por parte de los demás de este comportamiento.
- Comportamiento de los demás en relación al comportamiento del niño.

En el momento del procesamiento de la información, el niño debe realizar diversas tareas:

- Debe codificar las claves de la situación, para lo que es necesario que preste atención y perciba la situación. Esta codificación puede suponer un esfuerzo psicológico cuando es deliberada o, por el contrario, puede tener un carácter más automático. La codificación, para que sea significativa, tiene que realizarse sobre los aspectos relevantes de la situación. La preponderancia de estímulos irrelevantes de la situación llevará probablemente a un comportamiento erróneo o incompetente.
- En segundo término debe existir una representación cognitiva de la situación, especialmente de los elementos más importantes, y una interpretación adecuada de la misma. Por ejemplo, un niño puede haber seleccionado una variable muy relevante de la situación estimular, como puede ser la expresión facial en el rostro del compañero, pero si es incapaz de interpretar adecuadamente este estímulo, le inducirá a errar en su comportamiento. El cómo se interpretan esos estímulos es un proceso de aprendizaje basado en reglas muy complejas que frecuentemente dependen de la edad, la cultura, el género, o la clase social.
- En el tercer momento, el niño ha de proceder a seleccionar una respuesta en función de las claves de la tarea social que debe resolver. La forma en que se adquieren las reglas que rigen la selección entre posibles comportamientos es un proceso complejo de aprendizaje en el que se van

emparejando situaciones sociales problema con determinadas conductas específicas para esa situación.

- La cuarta fase corresponde a la toma de decisiones. El niño debe elegir una conducta para emitir. Para que esta selección sea correcta debe evaluar su potencial eficacia y las posibles consecuencias de cada una de las alternativas disponibles, para, por último, decidir la conducta que va a ejecutar.
- La última fase consiste en poner en práctica la respuesta seleccionada, que tendrá determinadas consecuencias sociales. Las consecuencias serán el comportamiento de los demás, que a su vez estarán determinadas por el juicio que realicen del comportamiento del niño.

4.2 Modelo de Procesamiento de la Información

El modelo de Rubin y Krasnor (1986) surgió ante la necesidad de crear un marco conceptual para estructurar los procedimientos de evaluación del comportamiento de los niños ante situaciones de conflicto social. Parte de otras aportaciones previas:

- De Newel y Simon (1972) adoptó el proceso del flujo de la información cuando es procesada con el fin de resolver un problema.
- De Schank y Abelson (1977) se toma el concepto de script. Los Script son una representación mental de un evento general, ordenada en una secuencia de acciones vinculadas a dicho evento. Así, una secuencia de comportamientos permanecen latentes, esperando a ser evocados por

estímulos especificados, que podrían ser internos o externos al sujeto. Cuando se trata de comportamiento basado en scripts, al tratarse de conductas semiautomáticas, el proceso de evaluación cognitiva permanece inactivo ya que es una forma útil que el individuo tiene de enfrentarse a situaciones cotidianas.

Completando la teoría de los scripts, los autores sumaron a su modelo la hipótesis de Flavell (1981), la cual expone que, es necesario que se den determinadas condiciones para que se active el proceso de cognición social; tienen que darse dos tipos de situaciones.

- La primera consiste en que las situaciones problema que se presenten al sujeto deben demandar de él un procesamiento de información consciente.
- La segunda condición es que la situación a la que se ve enfrentada sea nueva, o contravenga sus expectativas, o no haya sido resuelta favorablemente con anterioridad.

Sobre estas bases, Rubin y Krasnor (1986) construyeron el modelo de procesamiento de la información que se resume de la manera siguiente:

- El primer paso se produce en el procesamiento de la información social, consiste en el establecimiento de una meta ante un obstáculo social, y una representación del estado final del proceso. Dichas metas incluyen: elicitación de la acción de otros, adquirir objetos, conseguir atención, acceder a información, prestar o conseguir ayuda, conseguir permiso para actuar, defenderse, evitar el enfado e iniciar un juego social o integración al grupo.

La meta proporciona la base para que se produzca la retroalimentación del resultado. Una meta puede dividirse en submetas, o bien una meta inicial sustituirse por otras durante el proceso. Por ello, la evaluación de la competencia social, supone el estudio de cómo un niño alcanza sus metas sociales. Las metas, aunque correspondan a una fase puramente cognitiva, no sólo pueden ser analizadas por medio de preguntas realizadas mediante un formato de entrevista utilizando procedimientos hipotético-reflexivos, sino que también pueden ser estudiadas analizando el comportamiento observable en ambientes naturales o situaciones semi-estructuradas. Los autores criticaron los procedimientos cognitivos de evaluación para determinar las metas, pues puede ocurrir que la meta del niño, tal y como la percibe el investigador, no coincida con su meta real. De hecho, plantean que se pueden inferir las metas a través de la observación de situaciones que se dan en el ambiente natural. Para ello es necesario observar primero las estrategias que un niño pone en juego en su interacción social. El episodio por sí mismo define la meta. Paralelamente, son conscientes de los aspectos más débiles de su propuesta, ya que existen razonables dudas acerca de que el observador sea el más adecuado para establecer cuál es la meta del sujeto en una secuencia de acciones determinada. No obstante, consideran que el sesgo posible de este procedimiento puede quedar anulado, al menos parcialmente, mediante pruebas de fiabilidad.

- El segundo paso en el procesamiento de la información es examinar el entorno que rodea al niño. Los niños, desde muy pequeños, prestan atención a los estímulos del ambiente, mediatizando éstos sus respuestas.

- Datos que lo demuestran, parten de investigaciones relativas al género de los participantes en conflictos sociales (Jacklin y Maccoby, 1978), familiaridad con las personas (Doyle, 1982) o estatus de los iguales (Putallaz y Gottman, 1981). Son diversos los procedimientos utilizados para constatar la existencia de este paso en el análisis de los problemas sociales. Por ejemplo, utilizando pruebas hipotético-reflexivas, se puede presentar una misma meta social en varias ocasiones pero modificando alguna variable cada vez (género, edad, familiaridad...) y observar si las estrategias utilizadas varían en función de estas variables. En las situaciones análogas se puede actuar de la misma manera, modificando determinadas características del contexto donde se tiene que lograr una meta social.
- El siguiente paso, consiste en acceder a información relativa a estrategias utilizadas en ocasiones anteriores semejantes a aquellas mediante las cuales se logró eficazmente la meta. El primer momento consiste en que el niño, utilizando estrategias que pueden estar en forma de script, acceda a la información almacenada en la memoria, sobre el uso de determinados procedimientos para alcanzar metas concretas en situaciones que presentaban características específicas. La fase de selección presupone una evaluación por parte del niño de la eficacia de las estrategias utilizadas con anterioridad. Los repertorios de estrategias disponibles pueden variar en tamaño, complejidad, y percepción de la aceptabilidad y de la eficacia. Cuando una estrategia es recuperada de la memoria puede ser evaluada juzgando su eficacia potencial, aceptabilidad y posibilidad de ejecución en

ese momento. A veces, la elaboración de estrategias puede ser un proceso muy complejo en el que el niño, utilizando diversos medios y recursos elabora una nueva manera, y cada estrategia se convierte en un paso dentro del proceso diseñado para alcanzar la meta.

- Poner en práctica la estrategia, es el siguiente paso en el flujo de la solución de problemas. La ejecución de la habilidad, puede ser evaluada de acuerdo con los tres procedimientos comentados anteriormente. Desde el marco hipotético-reflexivo simplemente se pregunta al niño qué es lo que él haría en una situación determinada. Utilizando la observación en situaciones semi-estructuradas o naturales, las estrategias pueden ser codificadas cuantitativa y cualitativamente.
- El quinto paso consiste en comprobar el resultado de la estrategia. Una vez ejecutada ésta, es necesario hacer una lectura de lo que ha cambiado en el contexto para determinar si ha existido el logro de la meta o no, o si el logro ha sido parcial. Es difícil poder determinar a través de la observación directa el éxito o fracaso de una actuación. Por ejemplo, si un niño se muestra alterado emocionalmente, puede deducirse que no ha tenido éxito. Lo mismo sucede si inicia una estrategia nueva. Pero el que deje de actuar puede no indicar necesariamente que haya tenido éxito. Los juicios descansan sobre la percepción que el experimentador tenga acerca de la eficacia de determinadas soluciones aportadas por el sujeto evaluado.

4.3 Modelo de Habilidades Cognitivas

Las bases principales de este modelo (Shure y Spivack, 1970a, 1970b; Spivack, Platt y Shure, 1976; Spivack y Shure, 1974, 1982) son:

- Entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto existen unos mediadores cognitivos.
- Estos mediadores son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas.
- Si una persona no alcanza un nivel de ejecución adecuado en dichas habilidades, será inhábil en su comportamiento y por lo tanto incompetente socialmente.
- Dichas habilidades son susceptibles de entrenamiento.

Existen seis habilidades básicas, que tienen diferente importancia en función de la edad o nivel de desarrollo del sujeto:

- Pensamiento de solución alternativa o pensamiento alternativo: La habilidad de una persona, para generar diferentes soluciones, que, potencialmente pueden ser utilizadas ante un problema, define su capacidad de pensamiento alternativo. Si una persona es capaz de disponer de múltiples soluciones ante una situación social conflictiva, tendrá más posibilidades de éxito que si sólo dispone de dos o tres soluciones, pues siempre podrá escoger la mejor y, si fracasa, podrá disponer de otras alternativas donde elegir.
- Pensamiento consecuente: Es la habilidad para considerar cómo el propio comportamiento puede resolver el problema, afectar a otros y a uno mismo.

También permite anticipar las reacciones y comportamiento de los demás. Supone un proceso evaluativo de los pros y contras de cada una de las alternativas posibles asociadas con un comportamiento interpersonal. Así pues, se trata de una habilidad complementaria y posterior en el tiempo al pensamiento de solución alternativa.

- **Pensamiento causal:** El pensamiento causal o de causa-efecto, asociado a una situación problemática de tipo interpersonal, es la capacidad para establecer una relación en el tiempo entre dos eventos sociales. Supone contestar a la pregunta ¿por qué ha sucedido esto?, ¿qué ha precipitado esta situación? Un nivel bajo en el pensamiento causal dificulta la comprensión de las dinámicas sociales, y puede llevar a errores al hacer interpretaciones inadecuadas de las causas que han motivado un problema actual.
- **Sensibilidad interpersonal:** La importancia de esta habilidad radica en la percepción de la existencia de un problema. En la medida en que alguien sepa captar los componentes de un problema interpersonal, tanto más competente será para enfrentarse a la situación. No obstante, no figura entre las habilidades que hayan demostrado una relevancia mayor para mejorar el ajuste social de las personas.
- **Pensamiento medios-fines:** Esta habilidad, referida al campo de los problemas interpersonales, es la capacidad para planificar de manera cuidadosa, paso a paso, el comportamiento necesario para alcanzar una meta social. El pensamiento alternativo no es suficiente si no se sabe

planificar la secuencia de comportamientos que dirijan a la meta, o si no se es capaz de hacer frente a los potenciales obstáculos que se puede encontrar en el camino. El pensamiento medios-fines también implica la conciencia de que las metas no son alcanzables siempre inmediatamente y que el tiempo que se necesita para alcanzar un objetivo es un aspecto relevante de la solución del problema.

- Toma de perspectiva: Esta habilidad interpersonal de solución de problemas se refleja en la capacidad de un individuo para reconocer e integrar el hecho de que diferentes personas pueden tener diferentes motivaciones y puntos de vista acerca de una determinada situación. Guarda una relación directa con la empatía y la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

CAPITULO V

5. La Evaluación de la Competencia Social

La evaluación de la competencia social cumple varios objetivos: (Katz y McClellan, 1997; Ladd y Profilet, 1996; McClellan y Kinsey, 1999, Arias, 1999).

1. Identificar sujetos de riesgo o socialmente incompetentes con miras a una posible intervención.
2. Identificar los déficits concretos de aquellos sujetos que van a ser entrenados en un posible programa de intervención.
3. Evaluar los progresos del tratamiento mientras éste se está aplicando con el fin de llevar a cabo el rediseño del programa si se viese necesario ante una ausencia de cambios significativos.
4. Evaluar los resultados del tratamiento una vez terminado el programa de intervención y al cabo del tiempo.
5. Evaluar distintas dimensiones de la competencia social, tales como juicios de los demás, habilidades motrices y procesos cognitivos.

La clasificación de los métodos de evaluación se concreta en dos tipos de instrumentos: por un lado, aquellos denominados como tradicionales (Monjas, 1994) porque su utilización se remonta a la aparición de la psicología como ciencia y por ser los habituales en la evaluación psicológica, tales como la observación directa, en ambiente natural y laboratorio; y por otro, los instrumentos de evaluación de habilidades cognitivas de Superación de Problemas, que suponen un nuevo enfoque en la evaluación de las competencia social. Los segundos son creados a la sombra de los primeros programas de intervención cognitiva y de las primeras formulaciones de los modelos de competencia social

que incorporaron componentes cognitivos del procesamiento de información. Existen, diversas metodologías de evaluación, pero, por limitaciones de espacio, no se incluyen en este trabajo. Por ejemplo, medidas de evaluación del profesor y de los padres, en las cuales se basa este estudio. En el cual, en base a la evaluación de la percepción del maestro o padre del comportamiento de su hijo en el medio en que se desenvuelve, se parte para una posible intervención (Achenbach y Edelbrock, 1983; Dodge, MacClaskey, y Feldman, 1985; Gresham y Elliott, 1990) Otras formas de evaluación son la evaluación de los iguales (Dygdon, 1988), las medidas de autoinforme (Asher y Renshaw, 1981; Gresham y Elliott, 1988), o los procedimientos sociométricos (Asher, Singleton, Tinsley, y Hymel, 1983; Bullock, Ironsmith, y Poteat, 1988 y Hughes, 1988; Hymel, Wagner, y Butler, 1990).

Dado que los conceptos de competencia social (incluyendo las habilidades sociales, solución de problemas y otros conceptos) son complejos, y que los instrumentos que se utilizan presentan cada uno de ellos diversas deficiencias, cada vez son más los autores que proponen sistemas de evaluación globales, marcando de manera especial, el uso de métodos de observación sistemática de la conducta en contextos naturales (Gresham, 1986; McConnell y Odom, 1986; Hops y Greenwood, 1988; Caballo, 1988; Hughes, 1988;). Para seleccionar los procedimientos de evaluación y organizar toda la información que puedan proporcionar, es importante partir de un modelo conceptual bien establecido a partir de la investigación empírica.

Walker, Irvin, Noell y Singer (1992) proponen que, para realizar una evaluación completa de la competencia social, es necesario integrar la información proveniente de cinco fuentes diferentes:

- Observación directa en ambientes naturales, a través de indicadores como las respuestas a los compañeros y formas de comportamiento social positivas y negativas.
- Procedimientos sociométricos, a través de indicadores como impacto social y preferencia social.
- Clasificaciones del comportamiento social realizadas por profesores y padres sobre asertividad, cooperación, empatía y autocontrol.
- Autoinformes sobre reconocimiento de señales sociales, detección de estrategias y predicción de resultados.
- Evaluación de los compañeros, a través de indicadores tales como medidas de comportamiento empático, cooperativo, agresivo, etc.

Al momento de determinar los instrumentos que se van a utilizar en una evaluación de un programa de entrenamiento en competencia social se ha de tener en cuenta la validez social de los resultados. Diversos autores señalan tres tipos de medidas posibles atendiendo a su grado de validez (Hughes y Sullivan, 1988; Maag, 1989):

- Medidas tipo I: son las más válidas porque hacen referencia directa a la percepción de los demás sobre la Competencia Social y sobre la aceptación social. Son las obtenidas por informes de otros y las medidas sociométricas.

- Medidas tipo II: son medidas altamente fiables, con gran validez externa. Se basan en la observación directa del comportamiento en situaciones naturales. La validez social la adquiere en la medida que sus resultados correlacionan con las medidas de tipo I.
- Medidas tipo III: son las medidas con menos validez social. Van dirigidas a evaluar procesos cognitivos como habilidades de solución de problemas o conocimiento social y, por lo tanto, aspectos que, aun cuando intervengan, están distantes de la ejecución.

Desde este punto de vista se puede afirmar que un programa de intervención ha sido eficaz en la medida en que produzca cambios significativos en las medidas de tipo I y tipo II; es decir, en la percepción por parte de los demás sobre el cambio acaecido, confirmado a través de la observación directa del comportamiento del niño. Pero sin duda, todo programa que pretenda modificar habilidades cognitivas mediadoras de la Competencia Social debe evaluar si realmente se producen cambios en dichas habilidades.

CAPITULO VI

6. Las Competencias Sociales y el Maltrato Infantil

Existen diversos estudios que documentan una relación directa entre el maltrato infantil y las competencias sociales, sin embargo, la mayoría de ellos fueron enfocados en el análisis del menor, en ellos se demostró que las víctimas de maltrato mostraban una excesiva dependencia, cautela social, y carencia de motivación en los salones escolares (Dodge et al., 1996, Egeland & Abery, 1991; Zolotor, Kotch, Vincent, Jane, Diane, & Ingrid, 1999). Así mismo, esta población mostraba menos motivación para comprometerse de manera autónoma en conductas relacionadas con los estándares de competencia social esperadas (Dodge et al., 1996, Egeland & Abery, 1991; Zolotor et al, 1999).

El 75% de los estudios de maltrato infantil se asociaban con el deterioro en el desarrollo cognitivo del menor, el retardo en el lenguaje o con un pobre rendimiento académico. Algunos estudios señalan que los menores con maltrato en comparación con los que no presentan maltrato exhiben más problemas en el aula y presentan características conductuales negativas (Dodge et al., 1996, Egeland & Abery, 1991; Zolotor et al, 1999).

Estudios de tipo prospectivos señalan entonces que las experiencias de maltrato físico en la niñez incrementan las conductas problema en edad escolar que incluyen el comportamiento opuesto a las reglas y el pobre auto-control (Dodge et al., 1996, Egeland, 1991; Zolotor et al., 1999).

En un estudio realizado con una muestra de 229 menores de 5 a 12 años de edad, de los cuales 146 presentaron maltrato. Shonk & Cicchetti (2001), demostraron que el maltrato fue un predictor negativo que afectaba directamente

al comportamiento escolar y por ende al rendimiento académico, debido a la deficiencia de compromiso en el salón de clases, el nivel de competencias social y el estilo de interactuar, además manifestaron múltiples formas de riesgo académico y exteriorizaron o presentaron mas conductas problema.

Lansford, Dodge, Pettit, Bates, Crozier, Kaplow, (2002) en un estudio realizado de 1987 a 1999 utilizaron una muestra de 585 niños de un proyecto de desarrollo de verano en Jardines de Niños de diferentes áreas geográficas, de ellos 69 menores presentaron maltrato psicológico, el objetivo principal era determinar si el maltrato psicológico en la persona, a temprana edad, tenía efectos a largo plazo, tanto psicológicos como comportamentales y problemas académicos independientes de otras características asociadas con el maltrato. Los menores ya convertidos en adolescentes, mostraron mayor ausentismo en las escuelas, presentaron ansiedad y agresión, disociación desordenes de estrés postraumático, problemas sociales y un retiro social en promedio dos de cada tres que sus contrapartes no maltratados.

Lento (2005), estudio los efectos de la interacción del maltrato y su repercusión sobre los comportamientos sociales, tales como comportamiento agresivo hacia el grupo, bajo nivel competencia social. Las metas fundamentales de su investigación, eran examinar si el maltrato repercutía en la competencia social. Esta se manifestaba como: comportamiento agresivo, respuestas de agresión, estrategias de entrada a grupos, y su interacción con el mismo dentro de la escuela. Este estudio contribuyó a la comprensión actual de estilos del comportamiento del niño maltratado y su interacción con su par, en la escuela

primaria ya que lo anterior puede colocarlos en riesgo de bajo nivel de competencia social.

Datos a partir de 6.912 niños en un examen longitudinal nacional con jóvenes fueron analizados usando modelos lineales jerárquicos. Los resultados sugirieron que el castigo corporal tenía una relación con el comportamiento antisocial inicial de los niños y con los cambios en comportamiento antisocial. La relación entre el castigo corporal y el comportamiento antisocial persistió inclusive cuando se tomaron en cuenta las características invariantes del tiempo de niños y de familias. Los resultados sugieren que el castigo corporal no es una técnica adecuada para disciplinar a niños (Grogan, 2005).

De la misma manera otra investigación hecha por Jacobus (2005), sugirió que los niños que se exponen a la violencia doméstica están en riesgo de una variedad de resultados negativos. Los resultados de los análisis indicaron efectos moderados en el comportamiento interno, comportamientos externos y competencia social. No se encontró ningún efecto significativo para la inteligencia.

Niños que experimentan con frecuencia maltrato verbal o el abuso físico de sus padres está en el riesgo de presentar un número de comportamientos negativos, que incluyen problemas de una baja competencia social y comportamental, soledad y depresión, y bajo rendimiento académico (David, Joann, Lei, Lee, 2001)

Otro estudio, investigó la influencia de la socialización maternal (es decir, la ayuda materna, discusión de la emoción, negligencia afectiva) en la comprensión emocional de los niños utilizando una muestra de 24 madres con estilo de cuidado negligente y un grupo de control emparejado. Se administró a las madres y a los

niños una tarea de interacción. Se determinó también una experiencia emocional negativa, y determinó para los niños comprensión y expectativas emocionales con la ayuda materna. Los resultados indicaron que las madres negligentes, comparadas con las madres no negligentes, presentaron menor apoyo en respuesta a las exhibiciones emocionales de sus niños. También, los niños descuidados demostraron niveles más bajos de la comprensión emocional que niños no-maltratados. Además, la ayuda materna medió la relación entre la negligencia y la comprensión emocional de los niños. (Edwards, Shipman, Brown, 2005).

Otro estudio examinó las relaciones concurrentes y longitudinales de la calidad de la relación del madre-niño, con el autoestima, la competencia social, y del desequilibrio entre el niño maltratado (n=206) y no maltratado (n=139), en niños de edad escolar y de familias de bajo ingreso. Los resultados del análisis de modelos estructurales revelaron que el maltrato, se relacionaba con la sintomatología interna y externa a medida que pasaba el tiempo, ambos directamente así como indirectamente, así como, su influencia en la competencia social. Sin importar la forma del maltrato, la calidad segura de la relación madre-niño fue relacionada negativamente con la sintomatología de internación o somatización y con la sintomatología interna y externa. Los resultados son tan sugestivos en relación con el papel de la autoestima y de la Competencia social como mediadores en el acoplamiento entre los riesgos de secuelas y el desequilibrio de los niños (Kim, Cicchetti, 2004).

Otra Investigación sugirió que, la influencia de los padres en la vida de sus niños esté asociada al funcionamiento de este. El estudio examinó si la presencia

de un padre estaba relacionada al mejor funcionamiento del menor en la sociedad; si las opiniones de los niños acerca de la ayuda de los padres fueron asociadas a un funcionamiento mejor, y si la asociación antes mencionada fue moderada por la relación del padre-hijo, la raza del niño, y al género del niño. Los participantes fueron 855 niños y sus cuidadores. La presencia del padre fue asociada a un mejor desarrollo cognoscitivo y a una mayor capacidad percibida por los niños. Para los niños con una figura paterna, los que describieron mayor ayuda del padre tenían un sentido más fuerte en referencia a la competencia social y presentaron pocos síntomas depresivos. Las asociaciones no diferenciaron por el género, la raza, o la relación del niño a la figura del padre. Estos resultados apoyaron la hipótesis sobre el valor de la presencia de los padres y su relación directa en el buen funcionamiento del menor. Las prioridades para la investigación futura incluyen clarificar qué motiva a los padres a implicarse positivamente en las vidas de sus niños y encontrar las estrategias que probabilicen alcanzar lo antes mencionado (Howard, et al, 2001).

Dodge, McClaskey, Feldman (1985) y Dodge, Petit, McClaskey, y Brown, (1986), realizaron un estudio con el fin de generar y evaluar una taxonomía de situaciones y de tareas, y probarla en niños que experimentaban dificultades sociales. El resultado fue una taxonomía de 44 reactivos que describían situaciones sociales problemáticas para los niños. Este cuestionario fue aplicado a profesores de 45 niños socialmente rechazados y de 39 niños que si eran adaptados al grupo. Se encontró que el instrumento tenía una alta consistencia interna y alto en pretest – postest con respecto a la confiabilidad. Seis tipos de situaciones emergieron como factores en el análisis: Pobre Entrada al Grupo;

Respuestas a las Provocaciones; Respuesta a las fallas; Respuestas al Éxito; Expectativas Sociales; y Expectativas del profesor. Los profesores clasificaron al grupo rechazado como que tenían más problemas que el grupo adaptante en cada situación, pero particularmente en la respuesta de provocación y expectativas del profesor.

Otro estudio investigó el comportamiento social en los niños de primaria que han sido expuestos o víctimas de violencia dentro del contexto de la familia y/o de la ambiente familiar. Este estudio probó las hipótesis derivadas de la teoría del aprendizaje social y del modelo del desarrollo social. Las cuales postulan que los niños expuestos a violencia por la familia, modelarán estos comportamientos, además de una mala adaptación a su medio social. Una premisa adicional era que la presencia de comportamientos de este tipo conduce a una competencia social más pobre comparándola con un grupo control (Watts, 2005).

Todos estos autores encontraron que los menores maltratados tuvieron mayor probabilidad de reportar comportamiento antisocial, comportamiento agresivo, durante el periodo escolar. Así como repetir grados, de ser expulsados o suspendidos y de tener una menor probabilidad de graduarse, además de tener una pobre percepción de si mismos, un bajo nivel de socialización y por ende un bajo nivel de competencia social, lo cual implica que los niños maltratados están en riesgo subsiguiente y significativo.

CAPITULO VII

7. Desarrollo Metodológico.

El presente, es un estudio no experimental transaccional-correlacional, ya que no existe una manipulación de forma directa las Variables Independientes, además, de que se lleva a cabo en un periodo de tiempo determinado y se busca establecer una relación entre variables definidas.

7.1 Objetivo General

Analizar la Relación entre el Maltrato Infantil y el Bajo nivel de Competencias Sociales que presenta el menor en el aula de clases desde la percepción del Profesor.

7.2 Objetivos Específicos

- Analizar los efectos del Maltrato Infantil en las Competencias Sociales que presenta el menor en el área escolar.
- Analizar en que medida el profesor percibe este tipo de conductas dentro del salón de Clases.
- Analizar como Afecta el Maltrato Infantil en el nivel de Autoestima del Menor.
- Analizar como afecta el nivel de Autoestima en el Menor al nivel de Competencia Social Percibida por el Maestro en el Aula.

7.3 Hipótesis

- El Maltrato infantil influye de forma directa y positiva en el bajo nivel de Competencia social presentado en el menor.
- El maltrato infantil influye de forma directa y positiva en una respuesta inadecuada del menor ante las situaciones en que el menor fracasa dentro del aula
- El maltrato infantil influye de forma directa y positiva en las respuestas inadecuadas y poco efectivas del menor ante las provocaciones de sus compañeros
- El maltrato infantil influye de forma directa y positiva ante el bajo nivel de respuesta del menor ante las expectativas sociales establecidas culturalmente.
- El maltrato infantil influye de forma directa y positiva ante la forma inadecuada en que el menor responde a las expectativas del profesor en el aula.
- El maltrato infantil influye de forma directa y positiva en las conductas agresivas del menor en la escuela.
- El Maltrato Infantil probabiliza un bajo nivel de autoestima en el menor.
- El bajo nivel de Autoestima esta relacionado de forma significativa con el bajo nivel de competencia social y conductas.

7.4 Variables

- V.I Maltrato Infantil.
- V.D Competencia Social.
 1. Entrada al Grupo.
 2. Respuesta a las Fallas.
 3. Expectativas Sociales
 4. Expectativas del Maestro.
 5. Conducta Antisocial.
- V. Mediadora: Autoestima.

7.5 Sujetos

La Muestra está compuesta por 150 sujetos, maestros de Escuelas primarias públicas de la ciudad de Hermosillo, Sonora y 150 niños alumnos de dichos maestros. Se seleccionaron y repartieron en 3 grupos de 50 sujetos, uno de maestros que se encuentran en poblaciones de riesgo en la ciudad de Hermosillo, segundo; maestros de niños que se encuentran albergados en Instituciones que brindan atención a niños con perfil de (UNACARI), y el último fue seleccionado equiparando con las características socioeconómicas y demográficas de los otros grupos. Las edades oscilan entre los 6 y los 14 años de edad. Los participantes entrevistados cursan grados de 1ro a 6to de manera regular, de los cuales 103 fueron niños y 47 niñas. Los datos demográficos acerca de los padres o tutores fueron una escolaridad media secundaria tanto para Papás como Mamás, y en empleos se encontró una moda en las Madres de amas de casa y en los padres en oficio. Los datos demográficos de la muestra en su totalidad (Medias y Frecuencias) se presentan en la tabla 1, 2.

Tabla 1 Medias de Variables Demográficas (Continuas)

Variable	Media	D. Estándar	Mínima	Máxima
EDAD	9.85	1.14	6	14
EDAD DE LA MADRE	33.21	6.9	22	61
NUMERO DE HERMANOS	3.32	1.72	0	10
HABITANTES CASA	5.09	1.92	0	12

Tabla 2. Frecuencias de variables demográficas (categóricas).

Variables	Frecuencia	Porcentaje %
SEXO (niño)		
Mujer	47	31.33
Hombre	103	68.67
GRADO ESCOLAR		
Primero	25	16.67
Segundo	21	14
Tercero	11	7.33
Cuarto	35	23.33
Quinto	24	16
Sexto	34	22.67
ESTADO CIVIL DE LOS PADRES		
Casados	71	47.65
Solteros	22	14.77

Unión libre	35	23.49
Viudos	3	2.01
Divorciados	17	11.41

Los datos demográficos reportados por los maestros se encuentran en la tabla 3.

Tabla 3. Reporte de conocimiento del alumno por parte de Maestros.

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje %</i>
TIEMPO DE CONOCER AL ESTUDIANTE		
0 a 4 meses	65	43.33
5 a 8 meses	70	46.67
9 a 12 meses	2	1.33
Mas de 12 meses	13	8.67
Nivel de Conocimiento		
No muy bien	68	45.33
Bien	60	40
Muy bien	22	14.67
Referido a un grupo especial		
No		
Si	72	48
Nose	64	42.67
	14	9.33

Alumno Reprobado Grado

No	92	61.33
Si	44	29.33
Nose	14	9.33

7.6 Instrumento

El estudio utilizó dos baterías de pruebas una se les aplicó a los niños y otra a los profesores. Los maestros de primaria contestaron un cuestionario por cada alumno seleccionado (anexo 1), que incluye los siguientes inventarios, La Taxonomía de las Situaciones Problemas (TOPS; Dodge et al 1985). Además, se incluyeron preguntas de tipo descriptivas y/o categóricas utilizando el inventario de comportamiento Escolar de Achenbach (2005), en el cual se reporta de parte del maestro el nivel de conocimiento que se tiene del menor o alumno, la lista incluye variables como trabajo de la mamá, papá, edad del menor, sexo, nivel de conocimiento, tiempo de conocerlo, si ha reprobado grado, si se ha referido al menor a alguna institución diferente a la escuela.

Taxonomía de las Situaciones Problemas *TOPS*. Dodge reportó que el instrumento tenía una alta consistencia interna y alto en pretest – postest con respecto a la confiabilidad. En términos generales mide la probabilidad de que el niño responda inapropiadamente a distintas situaciones en el entorno escolar, de 5 cuentas posibles que se extendían a partir de la 0 a 4. Por ejemplo, el prefijo “0” significa que el menor reduce al mínimo cualquier conflicto. Prefijo “1” pide otra vez inmediatamente o pide la razón de la denegación. Prefijo “2” camina lejos sin

comentar, o va a jugar en alguna parte. Prefijo "3" comentarios sobre el comportamiento del niño de una manera negativa. Prefijo "4" utiliza la fuerza física, sabotea el juego, o hace un comentario altamente despectivo. El instrumento se divide en 7 factores que son: Percepción de entrada al grupo, el cual mide como el niño es percibido en su forma en como inicia la entrada a cualquier grupo de juego o en el aula de clases; respuesta ante la provocación, como reacciona ante la percepción de violencia hacia el; respuesta al fracaso, si logra asimilar el fracaso; respuesta al éxito, si actúa con burlas o con compañerismo; expectativas sociales, cual es la conducta con relación a las normas establecidas en la sociedad; expectativas del maestro, cual es la conducta dependiendo de las normas establecidas por el maestro en el aula; y agresividad, cual es el comportamiento que muestra ante otros. Todos los factores mostraron un alta consistencia interna (alfas de Cronbach de .89 a .97) y un coeficiente alpha de .98 por todos los ítems en su totalidad. El Instrumento fue piloteado en población mexicana en la ciudad de Hermosillo, y esta será la primera ocasión en que se utilizó en investigación en el país.

El instrumento aplicado a los niños (Anexo 2) comprendía variables socio-demográficas con preguntas para investigar el ingreso, el tamaño de la familia, el nivel educativo y la ocupación de los padres, empleando la escala Prestigio del Trabajo Americano (Stevens y Hoisingtons, 1987). Esta fue modificada al contexto mexicano y fue utilizada para obtener índices ocupacionales del padre, además del estado civil.

Además, se midieron los niveles de abuso infantil (la escala de Tácticas de Conflicto de Straus, 1990), y de Violencia utilizando la escala de Tácticas de

Conflicto de Straus (1990b). Estas escalas fueron elaboradas en los Estados Unidos y traducidas al español por expertos. Los reactivos de la escala miden la frecuencia con los menores percibieron alguna especie de maltrato de parte de sus padres y el grado en que las mujeres recibieron agresiones por parte de sus parejas en una escala de cero a seis, en donde: "0"= nunca, "1"= una vez, "2"= dos veces, "3"= tres a cinco veces, "4"= de seis a diez veces, "5"= de once a veinte veces, y "6"= más de veinte veces. Straus reportó un alfa de Cronbach de .79 para los menores y .72 para las escala de violencia de pareja.

Escala de autoestima (Rosenberg, y Simmons, 1972), de la cual se extrajeron 5 reactivos tipo likert « 1 » totalmente en desacuerdo « 2 » casi en desacuerdo « 3 » ni de acuerdo ni en desacuerdo « 4 » casi de acuerdo y « 5 » totalmente de acuerdo, en los cuales abarca aspectos como auto-concepto, socialización y seguridad, la anterior con un alfa de .90.

7.7 Procedimiento

Primeramente se obtuvo la autorización de los padres de los menores, así como la de los directores de la escuela de los maestros que participaron. Se procedió a aplicar los instrumentos a cada uno de los maestros (el centro UNACARI nos proporcionó los grupos de los niños y las escuelas donde los mismos están llevando sus estudios de manera regular), a los cuales se les aplicó el inventario en las horas de recreo y de educación física e inglés, no sin antes pedir su autorización. A los maestros de población general se le pidió que seleccionaran a un alumno con características que sugirieran que los niños fueran maltratados (rasgos que presenta un niño con problemas de maltrato, tales como

agresividad excesiva, aislamiento, tristeza, bajo rendimiento académico). Los maestros escogían al niño-a que hubieran percibido como maltratado en el ciclo escolar vigente y en base a esa percepción contestar los ítems de los instrumentos (se aplicó un instrumento por cada niño). De la misma manera se procedió con los maestros de los niños del centro UNACARI. A los niños se les aplicó el instrumento, haciéndoles saber que su participación era voluntaria y se les aseguró la confidencialidad de la información otorgada. Los instrumentos fueron aplicados por alumnos de psicología clínica y la duración de cada cuestionario fue de 20 a 30 minutos para los maestros y de 15 a 20 minutos para los niños.

7.8 Análisis de datos.

Los datos se analizaron a través del paquete estadístico SAS y EQS. Primeramente se obtuvieron estadísticas univariadas (medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las variables categóricas). Además, se calcularon alfas de Cronbach para estimar la confiabilidad de las escalas utilizadas. Con el fin de agrupar las variables se elaboraron índices con los reactivos de las escalas incluidas en el estudio. Un índice se conforma promediando las respuestas de todas las variables dentro de una escala. Se presume la representatividad del índice después de que se obtiene la consistencia de la escala, según lo indica el alfa de Cronbach. Se formaron 8 índices, representando al maltrato infantil, la violencia en la pareja, la autoestima del niño, la capacidad de relación del niño con otros (expectativas del maestro, su conducta antisocial, la respuesta a fallas y respuesta a las provocaciones y

expectativas sociales). Se especificaron dos factores: el de violencia familiar, formado por los índices maltrato infantil y violencia en la pareja; y el de competencias Sociales, formado por las expectativas del maestro, respuesta a las provocaciones, la conducta antisocial, la respuesta a fallas y expectativas sociales. El modelo estructural planteaba que la violencia intrafamiliar afectaría a la variable intermedia de autoestima, y la autoestima a la falta de competencias escolares. Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) permiten obtener indicadores de validez de constructo de las escalas utilizadas, así como la validez predictiva de las mismas, dada por el cumplimiento de las hipótesis planteadas en el modelo. Los MEE se basan en técnicas estadísticas que permiten especificar y estimar un sistema completo de relaciones causales entre diversos componentes, los cuales pueden constituir variables dependientes e independientes a la vez (Bentler, 1995). Para determinar si los datos de la investigación respaldan el modelo a prueba se utilizaron indicadores de bondad de ajuste. La comparación entre el modelo inclusivo y el modelo teórico se lleva a cabo a través de dos tipos de indicadores: el indicador estadístico que requiere del empleo de la *chi cuadrada* (X^2) y los indicadores prácticos: una serie de estadígrafos derivados de la X^2 que controlan el efecto del número de sujetos sobre la significatividad de la comparación. En este caso se está tratando de probar que el modelo teórico no es diferente del saturado; entonces, se espera que el valor de la X^2 sea bajo y no significativo; es decir, que su probabilidad asociada sea mayor a .05. Mientras que los indicadores prácticos requieren que sus valores se acerquen a 1. El nivel mínimo para considerar el modelo con una adecuada bondad de ajuste es de .90. Los indicadores prácticos en el EQS son el *Índice Bentler- Bonett de Ajuste No*

Normado (IANN) y el Índice de Ajuste Comparativo (IAC). Por último se llevó a cabo un análisis en el que se realizaron comparaciones entre las variables del estudio por grupo de participantes, es decir, entre “el grupo de población en riesgo” “Institución” y “población general”. Por medio de un programa denominado “Modelo General Lineal”.

7.9. Resultados

La tabla 4 muestra el las alfas de Cronbach de las escalas y las medias y desviaciones estándar de cada reactivo. Las variables que se midieron con el instrumento son “respuesta a las provocaciones, respuesta a los fracasos, expectativas sociales, expectativas del maestro y conducta antisocial”; todas obtuvieron la consistencia interna. En la escala de respuesta a las provocaciones la media mas alta se mostró en el ítem de molestado por los compañeros con 2.61. Los resultados de cada uno de los reactivos presentados en la escala de respuesta a los fracasos se presentan de igual forma la media más alta que fue 2.63.

Tabla 4. Alfas de Cronbach obtenidas de cada una de las Variables del Instrumento TOPS (Dodge et al 1985).

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>D.E</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Alfa</i>
RESPUESTA A LAS PROVOCACIONES						0.91
Compañero toma turno del niño	148	2.54054	1.68377	0	4	
Niños ponen sobrenombre	149	2.26174	1.76832	0	4	
Compañeros ríen porque niño es Diferente.	150	2.50667	1.57474	0	4	
se burlan por Dificultades en escuela.	150	2.50667	1.49606	0	4	
Molestado por compañeros	149	2.79195	1.60352	0	4	
Provocado accidentalmente	150	2.42667	1.62343	0	4	
Compañero expresa enojo	150	1.87333	1.72349	0	4	
Compañero se mete a fila enfrente	150	2.35333	1.65532	0	4	

Se molesta fácilmente	150	2.53333	1.59558	0	4
En accidente reacciona con enojo.	150	2.50000	1.61266	0	4
RESPUESTA A LOS FRACASOS					0.91
Compañero gana en juego	149	2.63	1.65	0	4
Compañero se le permite privilegio	150	2.24667	1.70643	0	4
Compañero mejor en juego	149	2.20134	1.70840	0	4
Compañero mejor en trabajo escolar	150	1.86667	1.68558	0	4
Dificultad en un problema escolar	149	2.12081	1.63539	0	4
Compañero con juguete de niño	150	2.54667	1.56122	0	4
Lo sacan del juego	150	2.56667	1.65646	0	4
Niño con juguete de Compañero y este se lo pide	150	2.37333	1.70095	0	4
Descomponen juguete de niño	150	2.60667	1.62570	0	4
Niño pide juguete y no se lo prestan	150	2.25333	1.65147	0	4
Expectativas Sociales					0.86
Compañero pide Ayuda	150	1.84000	1.69119	0	4
Compañero inicia conversación	150	1.48667	1.70170	0	4
Compañero pregunta porque esta Triste niño	150	2.10667	1.77282	0	4
Niño quiere juguete de otro	150	1.90667	1.68828	0	4
Niño comparte juguete extra	150	1.60667	1.46501	0	4
Niño hace cumplido a otros	150	2.58667	1.64740	0	4
Niño ayuda a compañero	150	2.54000	1.63284	0	4
Niño agradece a compañero	149	1.83893	1.66469	0	4
Compañero trata de hablar con el	150	1.42000	1.66798	0	4
Niño pide disculpa	150	2.61333	1.64168	0	4
Niño pide ayuda a Compañero	150	2.53333	1.63299	0	4
Niño culpa a otros De lo que hace	150	2.51333	1.59166	0	4
EXPECTATIVAS DEL MAESTRO					0.73
Profe pide trabajo que tarda mucho	150	2.81333	1.59440	0	4
Profe. Habla a grupo completo	150	2.14667	1.73935	0	4
Niño espera formado en fila	150	2.24667	1.72209	0	4
Niño en el patio sin profesor	150	1.72667	1.79072	0	4
Niño en salón sin profesor	150	1.78000	1.83870	0	4
Niño sentado con otros sin profe	150	1.60000	1.80231	0	4
Conducta Antisocial					0.97
cuando compañero no quiere jugar se enoja	150	1.80000	1.63025	0	4
cuando compañero toma objeto de el se enoja	150	2.24667	1.61759	0	4
cuando niño pide compañero rechaza niño se enoja	150	1.90667	1.56877	0	4
compañero ignora niño se enoja	150	1.72667	1.57112	0	4
cuando compañero no juega niño amenaza	149	1.55034	1.48614	0	4
niño incita a atacar a otros	150	1.46667	1.61647	0	4
niño usa la fuerza física para sus fines	150	1.42000	1.67200	0	4

niño amenaza a otros para sus fines	150	1.35333	1.64311	0	4
niño inicia burla a otros	150	1.46667	1.60397	0	4
niño ridiculiza a otros	149	1.38255	1.57942	0	4
niño toma posesiones de otros	150	1.22000	1.55814	0	4
niño obliga a otros a hacer lo que quiere	150	1.18000	1.53732	0	4
juega bromas a otros y se ríe	149	1.34228	1.59294	0	4

Con respecto al Instrumento de los niños se obtuvieron de igual manera alfas bastante elevadas lo que demuestra la amplia confiabilidad del instrumento, la tabla 5 nos muestra los resultados.

Tabla 5. Alfas de Conbrach de Instrumento para Niños.

Variable	N	media	D.E.	Min.	Max	Alfa
Autoestima						0.61
Satisfecho conmigo mismo	150	2.68667	1.63902	0	4	
Tengo cosas buenas en mi	150	2.47333	1.64132	0	4	
Hago las cosas tan bien como otro	150	2.52000	1.62497	0	4	
Persona valiosa	150	2.41333	1.73471	0	4	
Tomo una actitud positiva	149	2.20805	1.70165	0	4	
Abuso de parte de la Madre						0.91
Tu mama te grita	150	2.20667	2.19914	0	6	
amenaza con pegarte	150	2.04000	2.23421	0	6	
te dice groserías	150	1.38667	2.10396	0	6	
te llama tonto	150	1.15333	1.84186	0	6	
dice que te correrá de casa	150	0.41333	1.19387	0	6	
Dice que te correrá a golpes de la casa	150	0.32000	1.13113	0	6	
golpea con la mano	150	1.76000	2.16649	0	6	
golpea en la mano, pierna,	150	1.45333	2.07441	0	6	
golpea con cinto, vara, cuero	150	1.55333	2.10636	0	6	
golpea en la cara	150	0.76000	1.68164	0	6	
te da patadas	150	0.45333	1.41225	0	6	
te ha jalado	150	0.65333	1.58426	0	6	
te pega constantemente por minutos	150	0.50667	1.42719	0	6	
te agarra del cuello	150	0.38000	1.38385	0	6	
Abuso de parte del Padre						0.91
Tu papa te grita	150	1.76000	2.00228	0	6	
Amenaza con pegarte	150	1.47333	2.06179	0	6	
Te dicen groserías	150	0.90000	1.66588	0	6	
Te llaman tonto, flojo	150	0.95333	1.64801	0	6	
Dicen que te correrán de la casa	150	0.35333	1.14186	0	6	
Que te correrán a golpes	149	0.47651	1.33348	0	6	
Te golpea con la mano	150	1.40667	2.00032	0	6	
Te golpea en la mano, pierna	150	1.26667	2.01227	0	6	
Te golpea con el cinto, vara	150	1.35333	2.00381	0	6	
Te golpea en la cara	150	0.63333	1.53447	0	6	
Te da patadas	150	0.41333	1.33706	0	6	

Te ha jalado o empujado	150	0.56000	1.48134	0	6	
Te pega constantemente por minutos	150	0.60000	1.59277	0	6	
Te agarra del cuello	150	0.22000	0.96843	0	6	
Maltrato Infantil						0.82
Abuso por parte de la Madre	150	15.04000	17.20538	0	78	
Abuso por parte del Padre	149	12.44966	16.00103	0	70	
Violencia de Pareja						0.92
Has visto discutir a papas	150	1.63333	1.92272	0	6	
A tu papá insultar a mamá	150	1.38000	1.81962	0	6	
A tu mamá insultar a papá	150	1.18667	1.71604	0	6	
A tu papá tirarle algo a mamá	150	0.82000	1.56758	0	6	
A tu mamá tirarle algo a papá	149	0.64430	1.44762	0	6	
A tu papá empujar a mamá	150	0.85333	1.59018	0	6	
A tu mamá empujar a papa	149	0.30872	0.92195	0	6	
A tu papá cachetear a tu mamá	150	0.75333	1.46061	0	6	
A tu mamá cachetear a tu papá	150	0.33333	0.96702	0	6	
A tu papá patear a tu mamá	150	0.49333	1.29401	0	6	
A tu mamá patear a tu papá	150	0.31333	1.09995	0	6	
A tu papa golpear a tu mamá por min.	150	0.60667	1.46501	0	6	
A tu mamá golpear a tu papa por min.	150	0.20667	0.86929	0	6	
A tu papá estrangular a tu mamá	150	0.14000	0.74212	0	6	
A tu mamá estrangular a tu papá	150	0.08667	0.51731	0	5	
A tu papá acuchillar a tu mamá	150	0.11333	0.66086	0	6	
A tu mamá acuchillara tu papá	150	0.08667	0.50417	0	5	
A tu papá romper cosas de tu mamá	150	0.10000	0.41369	0	2	
A tu mamá romper cosas de tu papá	149	0.08054	0.44291	0	4	
A tu papá quemar con cigarros a tu mamá	150	0.10000	0.57638	0	6	
A tu mamá quemar con cigarros a tu papá	150	0.06000	0.38825	0	4.	

La tabla 6 muestra una comparación entre las variables del estudio por grupo de comparación, es decir, el grupo de maestros de Población en Riesgo, Población General e Institución en las variables del Instrumento TOPS, y en niños de Población en Riesgo, Población General e institución en las Variables de Maltrato. En la Variable de Maltrato Infantil se obtuvo una R^2 de .25 y una $pr>F$ de $<.0001$ lo cual indica que las diferencias entre los grupos son significativas, el grupo de población en riesgo reportó mas maltrato que los otros dos.

En cuanto a la variable de violencia familiar el grupo de población en riesgo reportó una media más grande con 21.58, seguidos por el grupo de Institución con 5.31 y el de población general con 4.16. Se obtuvo una R^2 de 0.25 una $F= 25.37$ y una $pr>F= <0.0001$ lo cual indica que las diferencias fueron significativas.

En la variable de autoestima no hubo diferencias en las medias 12.87 para población general, 12.62 para Institución y 11.46 para población en riesgo, con una R^2 de 0.01, la $F= 1.04$ y la $pr>F=0.3572$.

Con respecto a la variable de respuesta a los fracasos la media mas alta correspondió al grupo de población en riesgo (29.040), seguidos por el grupo de población general (20.91) y por ultimo el grupo de Institución (20.22), la R^2 fue de .10, la $F= 8.33$ y la $pr>F= .0004$ las diferencias fueron significativas.

La variable de respuesta a las provocaciones reportó una R^2 de .38, con una $F= 2.85$ y una $pr>F= 0.0611$ lo cual indica que no hubo diferencias significativas entre grupo. Las medias fueron: para población en riesgo 27.26, población general 23.29 e Institución 21.57.

La variable expectativas sociales arrojó las siguientes medias, población en riesgo con 31.28, la media de la institución fue de 21.84 y la de población general de 21.38. La R^2 fue de .13 con una F de 11.42 y una $pr>F$ de <0.0001 lo cual muestra diferencias significativas entre grupos.

La variable expectativas del maestro reportó una R^2 de 0.73 con una $F= 5.81$ y una $pr>F$ de 0.0037 lo cual nos indica que las diferencias entre los grupos son significativas. Las medias reportadas fueron 14.64 para la población en riesgo, 12.2 para población general y 10.1 para Institución.

Por ultimo, la variable de conducta antisocial reportó la media más alta en el grupo de población en general con 23.48, 23.32 para población en riesgo y el grupo de Institución con 13.16. La R^2 fue 0.73, con una $F= 5.71$ y una $pr>F = 0.0041$ lo cual indica una diferencia significativa entre grupos.

Tabla 6. Diferencia de variables por grupo de participantes (población en riesgo, población general e Institución)

<i>Agrupación Duncan</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>GRUPO</i>
Variable predicha: Maltrato Infantil.			
R2=.25 F= 25.24 Pr>F=< .0001			
A	49.140	50	Población en Riesgo
B	19.367	49	Población General
B			
B	14.100	50	Institución
Variable predicha: violencia de pareja			
R2=0.25 F= 25.37 Pr>F= <0.0001			
A	21.580	50	Población en riesgo
B	5.313	48	Institución
B			
B	4.163	49	Población general
Variable predicha: autoestima.			
R2=0.014 F= 1.04 Pr>F= 0.3572			
A	12.878	49	Población general

A				
A	12.620	50	Institución	
A				
A	11.460	50	Población en riesgo	

Variable predicha: respuesta a los fracasos.

R2=.1036 F= 8.33 Pr>F= .0004

A	29.040	50	población en riesgo	
B	20.917	48	población general	
B				
B	20.224	49	Institución	

Variable predicha: respuesta a las provocaciones.

R2= 0.383 F= 2.85 Pr>F= 0.0611

A	27.260	50	población en riesgo	
A				
B A	23.298	47	población general	
B				
B	21.571	49	Institución.	

Variable predicha: expectativas sociales.

R2= .135 F= 11.42 Pr>F= <0.0001

A	31.280	50	población en riesgo	
B	21.840	50	Institución	
B				
B	21.388	49	población general	

Variable predicha: expectativas del maestro.

R2= 0.73 F= 5.81 Pr>F= 0.0037

A		14.640	50	población en riesgo
A				
B	A	12.200	50	población general
B				
B		10.100	50	Institución

Variable predicha: conducta antisocial.

R2=0.73 F= 5.71 Pr>F= 0.0041

A		23.489	47	Población en General
A				
A		23.320	50	Población en Riesgo
B		13.160	50	Institución

7.9.1 Modelo Estructural

La figura 1 muestra los resultados del modelo de relaciones estructurales entre las variables analizadas. Los factores que se encuentran representados por los círculos, se conformaron por medio de los indicadores (representados por los rectángulos). El factor de Bajo nivel de Competencia Social se construyó a partir de los indicadores "Respuesta a las Provocaciones", "respuesta a los fracasos", "expectativas sociales", "expectativas del maestro" y "conducta antisocial o agresiva". Los pesos factoriales altos y significativos ($p < .05$) indican que esa variable latente posee validez convergente de constructo. Un segundo factor fue llamado violencia familiar el cual se formo de los indicadores "maltrato infantil" y "violencia de pareja". Las relaciones entre estos factores se encuentran marcadas

con flechas más realizadas que las que unen a los factores con sus indicadores. De acuerdo con el modelo el factor de Violencia familiar influye de manera significativa en la falta o bajo nivel de competencia social percibido por los maestros en los menores a la vez también influyó de forma significativa en los niveles bajos de autoestima que los menores reportaron. Sin embargo, los niveles de autoestima no influyen de forma significativa en los niveles de competencia social percibidos por los maestros.

Los indicadores de bondad de ajuste del modelo muestran una X^2 de 55.256 (19 g.l.) con una $p < .001$. En cuanto a los indicadores prácticos sobrepasaron el valor de .90 requerido para aceptar el modelo. Los valores fueron para NNFI= .91; CFI = .94 y para RMSEA= 0.000. Por todo lo anterior se puede afirmar que el modelo presenta respaldo en los datos.

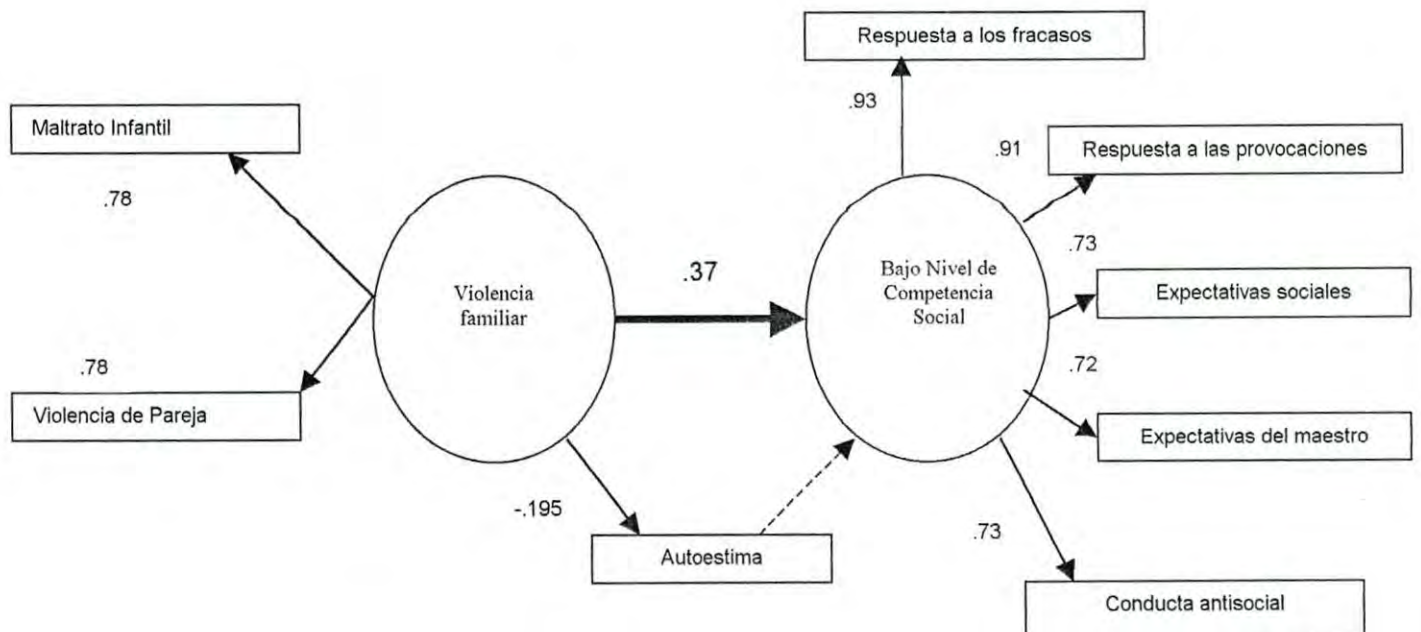


Figura 1. Modelo estructural de variables disposicionales: Violencia Familiar en relación con el nivel de Competencia Social. Bondad de Ajuste: $X^2 = 55.256$ con una $p < .001$ BNNFI= 0.91, CFI=.94, RMSEA=0.000.

Capítulo VIII

8. Discusión

Los resultados mostraron que existe una relación entre el maltrato infantil y el bajo nivel de competencia social en los menores, evaluados desde la perspectiva del profesor.

De acuerdo a los resultados arrojados por el instrumento, se puede decir que, los menores que más reportaron maltrato de parte de sus padres fueron los del grupo de población en riesgo la media de los niños que viven en UNACARI fue mucho menor y esto se puede deber a que muchos menores atendidos en esta institución tienen mucho tiempo no conviven con sus padres contrario de los menores de población en riesgo que conviven con ellos ya sea el papá o la mamá y perciben este tipo de violencia a diario.

En el aspecto de violencia de pareja y como ellos son testigos de la misma de nueva cuenta el grupo de población en riesgo obtuvo la media más alta bastante elevada en comparación con los otros dos grupos la explicación que se da a esto es la misma a la anterior, los menores atendidos en Institución no tienen contacto con sus padres (solo en determinado tiempo y espacio), y esto puede provocar que no reporten este tipo de situaciones del hogar.

En la escala de autoestima no hubo una diferencia significativa entre grupos, sin embargo, el grupo de población general mostró una mayor autoestima, seguidos por el grupo de Institución el grupo que presentó menos autoestima fue el de población en riesgo; lo cual nos hace ver que la autoestima es afectada en cierta medida en el grado en que el menor va percibiendo maltrato o violencia dentro del hogar. El grupo de la institución UNACARI que recibe ayuda

psicoterapéutica dentro de la misma, que puede influir en gran medida en el nivel de percepción que estos menores tienen sobre si mismos. Lo cual confirma la hipótesis de que el maltrato infantil influye de forma significativa el bajo nivel de autoestima del menor.

En cuanto a la percepción del maestro en las distintas escalas de competencia social los maestros del grupo de población en riesgo reportaron una media alta en la ineficacia al momento de responder a las situaciones que se le presentan al menor en la escuela, como son: respuesta a los fracasos, en la manera en que el menor responde a las provocaciones, en la forma en que el menor debería de actuar de acuerdo a la cultura social en ciertas situaciones específicas (expectativas sociales), en las expectativas que tiene el maestro sobre el comportamiento del menor en el aula. Solo la escala de conducta antisocial no presentó una media más alta en comparación al grupo control y el institucionalizado. Sin embargo, su media no dista del grupo que obtuvo mayor puntuación que fue el grupo de población general. De nueva cuenta se comprueba la hipótesis de que el maltrato influye de forma significativa en el bajo nivel de competencias sociales presentado por los menores en la escuela. Algo que hay que resaltar fue que el grupo que es atendido en institución fue el grupo que presentó medias mas bajas con respecto a las escalas de percepción de competencias.

Solo en expectativas sociales no mostraron una media más alta y esta no fue muy lejos de la población general que obtuvo la más alta, lo cual puede significar que el grado en que estos menores son atendidos en la institución influye de forma positiva en el menor. También hay que considerar que los niños

atendidos en institución suelen juntarse con menores de la misma institución y no tanto con otros menores de población general. Los maestros del grupo de la población general reportaron una eficacia media al momento de responder ante situaciones o estímulos en la escuela. Los maestros de los menores de este grupo reportaron que estos cumplen con mayor eficacia las expectativas establecidas por la sociedad, sin embargo fueron más agresivos en el trato con sus compañeros.

El modelo estructural de variables disposicionales arrojó que la violencia familiar o percibida por el menor dentro del aula se relacionaba de forma positiva con el bajo nivel de competencia social percibido por el maestro en la escuela. Lo cual indica que mientras mayor maltrato y violencia perciba el menor mayor serán las dificultades al momento de relacionarse con sus pares en el aula y responderá de manera inadecuada a las situaciones que se le presenten en la misma. Por tanto, el modelo viene a confirmar las hipótesis de que el maestro percibe un nivel mas bajo de competencias sociales en los menores con problemas de maltrato.

De igual forma la violencia familiar se relacionaba de forma negativa en la autoestima, lo que indicaba que a mayor violencia dentro del hogar menor era el nivel de autoestima reportado por el menor confirmando la hipótesis planteada, sin embargo, la autoestima no afectó de manera significativa, el nivel de competencias sociales percibido por el maestro dentro el aula rechazándose entonces la hipótesis que se refería a este aspecto.

Por todo o anterior se puede concluir que la mayoría de las hipótesis planteadas se confirmaron. Con excepción de la que decía: "El bajo nivel de

Autoestima esta relacionado de forma significativa con el bajo nivel de competencia social y conductas problema del menor percibido por el profesor.

Con los resultados presentados por la presente investigación se puede concluir que es de vital importancia preparar métodos de prevención enfocados a los maestros, para que estos provean herramientas para que los menores sean funcionales en su entorno, aunados con el trabajo integral de profesionales expertos en el ramo (Psicólogos, Trabajadores Sociales, Médicos).

REFERENCIAS.

- Achenbach, (2005). Achenbach's Child Behavior Checklist. Burlington: University of Vermont (License # 154-6-13-05).
- Achenbach, T. M.y Edelbrock, C. S. (1983). Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alvarez, A.J. (1995). Maltrato y abuso sexual de menores en México. En Comisión Nacional de Derechos Humanos. Los Menores ante el sistema de justicia.
- Arias, M.B. (1999). Competencia Social y Solución de Problemas Sociales en Niños de Educación Infantil: Un Estudio Observacional. *Mente y Conducta en SITUACIÓN EDUCATIVA*. Vol. 1 (1). pp. 1-40.
- Asher, S. R. & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social-skills training. En S. R. Ashery J. M. Gottman (Comps.). *The development of children's friendships*, (pp. pp. 273-296). Nueva York: Cambridge University Press
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R.y Hymel, S. (1983). The reability of a rating sociometric method with preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Baldenebro P. G (Procurador), (2005). *Comunicación Personal*. Procuraduría de Defensa del Menor y La Familia, DIF Sonora.
- Barudy, J (1998). *El Dolor Invisible de la Infancia: una Mirada ecosistemita del maltrato infantil*, Barcelona: Paidos Editorial.
- Bailey, D. B.y Simeonsson, R. J. (1985). A functional model of social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*. TECSE, vol. 4 (4), pp. 20-31.

- Bentler, P.M. (1995). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Statistical Software, Inc.
- Berkowitz, C. (1998). Medical Consequences of child Sexual Abuse. *Chile Abuse and Neglect*. Vol.22. pp. 541-550.
- Bullock, M. J., Ironsmith, M.y Poteat, G. M. (1988). Sociometric techniques with young children: A review of psychometrics and classifications schemes. *School Psychology Review*, vol. 17(2), pp.289-303.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y evaluación de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro. Cartledge, G.y Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches*. Nueva York: Pergamon.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Siglo Veintiuno de España. Editores. S. A.
- Cerezo-Jimenez M.A. & Frias, D. (1994) Emotional and cognitive adjustment in abused children. *Child Abuse & Neglect*, vol. 18. pp. 923-932.
- Chalk, R., Gibbons, A., & Scarupa, H. J. (2002). *The multiple dimensions of child abuse and neglect: New insights into an old problem*. Washington, DC: Child Trends
- Cicchetti, D. & Olsen, K. (1990). *The Develomental Psychopathology of Child Maltreatment*. Pp. 346-377. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Código Penal del Estado de Sonora (1994). www.pgjeson.gob.mx/Pdfs/cppes.pdf
- Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar. Una mirada Interdisciplinaria sobre un Grave Problema Social*.
- Dallam, S.J. (2001). The long-term medical consequences of childhood maltreatment. In K. Franey, R. Geffner, & R. Falconer (Eds.), *The cost of*

child maltreatment: Who pays? We all do. San Diego, CA: Family Violence & Sexual Assault Institute.

David, S., Joann, M. Lei, & Lee, S. (2001). Victimization in South Korean Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 30, No. 2, April 2002, pp. 113–125 (C ° 2002).

Den Bak, I. y Krasnor, L. R. (1991). Effects of Emotion and Goal Value on Social Problem-Solving. Comunicación presentada a la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Seattle, WA, 18-20 Abril).

Dodge, K. A., (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children in B. Schneider, K.H. Rubin & J. Ledingghan (Eds) *children's peer relations: issues in assessment and intervention* (pp.3-22). Ner York. Springer Verlar

Dodge, K.A. McClaskey, C.I. Feldman E. (1985). Situacional Approach to the assessment of Social Competence in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1985. Vol.53, No 3, pp.344-353.

Dodge, K. A., Petit, G. S., McClaskey, C. L. y Brown, M. M. (1986). *Social Competence in children*. Nueva York: Monographs of the Society for Research in Child Development.

Dodge, K.A., Pettit, G.S.; Bates, J.E., Valente, E.(1996). Social Information processing patterns partially mediate the effect of early psychical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.

Doyle, A. B. (1982). Friends, Acquaintances, and strangers: The influence of familiarity and ethnolinguistic background on social interaction. En K. H.

Rubin y H. S. Ross (Comps.). Peer relations and social skills in childhood, Nueva York: Springer-Verlag.

Dygdon, J. A. (1988). Peer-based assessment in the study of children's social competence and social skills. En M. Hersen, R. Eisler y D. Miller (Comps.). Progress in behavior modification. Vol. 23, (pp. 165-207). Nueva York: SAGE.

Eckenrode, J., Doris, J.(1991). The academic effects of child abuse and neglect. Washinton, D.C.: National Center For child abuse and Neglect.

Edwards,A.. Shipman, K., Brown, A. (2005). The Socialization of Emotional Understanding: A Comparison of Neglectful and Nonneglectful Mothers and Their Children. Child-Maltreatment:-Journal-of-the-American-Professional-Society-on-the-Abuse-of-Children. Vol 10(3) Aug 2005, pp. 293-304.

Egeland, B., Abery, B. (1991). A longitudinal study of high-risk children: Educational otcomes. International Journal of Disability, Development, and Education, 38, 271 287.

Emery, R.E., Laumann-Billings,L.(1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships. American Psychologist, vol. 53, pp.121-135.

Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., Koss, M.P., & Marks, J.S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. American Journal of Preventive Medicine 14(4), 245-258.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2005). www.unicef.org/spanish/

- Flavell, J.H (1981). *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: paidós. En P.W. Dickson (ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). N.Y.: Academic Press.
- Frias, M.; Corral, V.; Moreno, C.; Rodríguez, I.; (2000). *El Maltrato Infantil como Factor de Riesgo para la Salud, la Conducta pro social y la Ejecución Escolar en niñas y niños*. *Investigaciones Educativas en Sonora*. Vol. 2. pp. 32 – 65.
- Frías, M. McCloskey, L.A. (1998). *Determinants of harsh parenting in Mexico*. *Journal of Anormal Child Phycology*. 26, 129-139.
- Gelles, R.J., Straus, M.A. (1990). *The medical and psychological cost of family violence*. En: M.A. Straus & R.J. Gilles. (Eds), *Physical violence in American Familias: risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. Pp.425-430. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Gesten, E. L., Weissberg, R. P., Amish, P. L. y Smith, J. K. (1987). *Social problem-solving trainig: A skills-based approach to prevention and treatment*. *Psychoeducational interventions in the schools*, (pp. pp. 27-45). Nueva York: Pergamon Press.
- Gresham, F. M. (1986). *Conceptual issues in the assessment of social competence in children*. Orlando, FL: Academic
- Gresham, F. M. (1988). *Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation*. En J. C. Witt, S. N. Elliott y F. M. Gresham (Comps.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*, (pp. pp. 523-546). Nueva York: Plenum Press.

- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1988). Teacher's social validity ratings of social skills: Comparisons between mildly handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 225-234.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158.
- .Gowan, K.A (2005). Corporal Punishment and the Growth Trajectory of Children's Antisocial Behavior. *Child-Maltreatment:-Journal-of-the-American-Professional-Society-on-the-Abuse-of-Children*. Vol 10(3) Aug 2005, 283-292.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends and keeping friends: relationships as educational contexts. *ERIC Digest*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 345 854.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early childhood research quarterly*, 5(1), 1-18. EJ 405 887.
- Hatch, J. A. (1987). Peer interaction an the development of social competence. *Child Study Journal*, 17(3), 16-183.
- Herzbergeg, S.D. (1996). *Violency with in Family*. Boulder co: Westview Press.
- Hillis, S.D., Anda, R.F., Felitti, V.J., Nordenberg, D., & Marchbanks, P.A. (2000). Adverse childhood experiences and sexually transmitted diseases in men and women: A retrospective study. *Pediatrics*, 106(1).

- Hops, H. y Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Comps.). Behavioral assessment of childhood disorders, (pp. pp. 263-314). Nueva York: Guilford Press.
- Howard, D., Maureen, M., Christine, E., Mia, A., Alan, J., Aruna R., Diana J., Mary W. S., Desmond K. (2001). Father Involvement and Children's Functioning at Age 6 Years: A Multisite Study. *Children Maltreatment*, November 2001.
- Hughes, J. (1988). Assessment of social skills: Sociometric and behavioral approaches. En C. R. Reynolds y R. W. Kamphaus (Comps.). Handbook of psychological and educational assessment of children, (pp. 423-444). New York: Guilford Press.
- Hughes, J. N. y Sullivan, K. A. (1988). Outcomes assessment in social skills training with children. *Journal of School Psychology*, vol. 26, pp. 167-183.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. J. (1990). Reputatio bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Comps.). Peer rejection in children, pp. pp. 156-186. New York: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía y Vivienda. (2005) <http://www.inegi.gob.mx>
- Jacklin, C. y Maccoby, E. (1978). Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed sex dyads. *Child Development*, vol. 14, pp.557-569.
- Jacobus, L. (2005). The effects of exposure to domestic violence on child outcomes: A meta-analysis. *Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering*. 2005; Vol 65 (12-B): 6707.
- Kagan, J. (1992). Yesterday's premises, tomorrow's promises. *Developmental Psychology*, 28(6), pp. 990-997.

- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kelley, B.T., Thornberry, T.P., & Smith, C.A. (1997). *In the wake of childhood maltreatment*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Kempe, C.H., Silverman, F. M., Steele, B. F., Broegemueller, W., Silver, H.K. (1962). The battered – child syndrome. *Journal of American Medical Association*. 181, 17-24.
- Kim, J.; Cicchetti, D. (2004). A Longitudinal Study of Child Maltreatment, Mother-Child Relationship Quality and Maladjustment: The Role of Self-Esteem and Social Competence. *Journal-of-Abnormal-Child-Psychology*. Vol 32(4) Aug 2004, 341-354.
- Kinsey, S. J. (2000). *The Relationship Between Prosocial Behaviors and Academic Achievement in the Primary Multiage Classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.
- Koldo, D.J. Moser, J. Weldy. S. (1990). Medical/Health histories and Physical evaluation of physical and sexually abused child Psychiatric patients: A controlled study. *Journal of Family Violence*, vol. 5, pp. 249-267.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol.50, pp.333-359.
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division e Newsletter*, 19(1), 7, 9-11.

- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024. EJ 543 361.
- Lansford, J; Dodge K, Pettir, G; Bates, J; Crozier, J; Kaplow, J. (2002). A 12 – Years Prospective Study of the Long – term Effects of Child Physical Maltreatment on Psychological, Behavioral, and Academic Problems in Adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Volume 156(8), pp 824-830.
- Lento, J., (2005). The role of child maltreatment and peer victimization in the prediction of playground social behaviors in early elementary school. *Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering*. Vol 62(3-B) Sep 2001, pp.1585.
- Maag, J. W. (1989). Assessment in social skills training: Methodological and conceptual issues for research and practice. *Remedial and Special Education*, vol.10, pp.6-17.
- Marcovich, J. (1978). *El maltrato a los hijos*. Mexico. Editores Mexicanos.
- Martinez-Otero, V. (2001): "Convivencia escolar: problemas y soluciones", *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº 1, pp. 295-318.
- McClellan, D. E., & Kinsey, S. (1999) Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*.
- McConnell, S. R. y Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. En P. S. Strain, M. J. Guralnik y H. M. Walker (Comps.). *Children'ssocial behavior*. Development,

assessment and modification, (pp. pp. 215-284). Orlando, FL: Academic Press.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, vol. 4, pp.1-33.

Monjas, M. I. (1994). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Morrison, J.A., Frank, S.J., Holland, C.C., & Kates, W.R. (1999). Emotional development and disorders in young children in the child welfare system. In J.A. Silver, B.J. Amster, & T. Haecker (Eds.), *Young children and foster care: A guide for professionals* (pp. 33-64). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Mussito, G. Gracia, E. (1997). *Conceptuación empírica del maltrato infantil. Una perspectiva ecológica*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

National Institute on Drug Abuse. (2000). Exploring the role of child abuse on later drug abuse. *NIDA Notes*, 13(2).

National Research Council (1993). *Understanding Child abuse and neglect*. Washinton DC. National Academy of Sciences.

National Survey of Child and Adolescent Well-Being, (2002).

National Survey of Child and Adolescent Well-Being, (2003).

Newell, H. y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Palacios, J. 1990. Los datos acerca del maltrato infantil en España: una visión de conjunto. *Infancia y aprendizaje* Vol. 71 pp. 69-76.

- Papalia, D., Wendkos S., Feldman, R.D. (2001). *Desarrollo Humano*. 8va edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Paul, J. Arruabarrena, M.I. (1996). *Manual de Protección Infantil*. Barcelona, España. Masson.
- Perry, B.D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In D. Schetky & E. Benedek *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*. Washington, DC: American Psychiatric.
- Perry, B.D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture. *Brain and Mind*, 3, 79-100.
- Prevent Child Abuse New York. (2001). *Causes and consequences: The urgent need to prevent child abuse*.
- Putallaz, M. y Gottman, J. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, vol.52, pp.986-994.
- Rogoff, B. M. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M., y Simmons, R. G. (1972). *Black and white self-esteem: The urban school child*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Roth, U.E. (1986). *Competencia Social: el cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México, Trillas
- Rothbart, M., & Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3 Social*

Emotional, and Personality Development (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.

Rubin, K. H. y Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving. En M. Perlmutter (Comp.). Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia of Child Psychology. Vol. 18, (pp. 1-67). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schank, R. y Abelson, S. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shonk, S; Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, Competency deficits, and Risk for Academic and Behavioral Maladjustment. *Developmental Psychology*. Volume 37 (1), p 3 -17.

Schulz, J. J., Florio, S. y Erikson, F. (1982). Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in the school. P. Gilmore y A. A. Glatthorn (Comps.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute.

Shure, M. y Spivack, G. (1970, a). Cognitive problem-solving skills, adjustment and social class. (Research and Evaluation Report N° 26). Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and hospital.

- Shure, M. y Spivack, G. (1970, b). Problem-solving capacity, social class and adjustment among nursery school children. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Atlantic City.
- Silverman, A.B., Reinherz, H.Z., & Giaconda, R. M. (1996). The Long-term Sequelae of child and adolescent abuse. A longitudinal community study. *Child abuse & neglect*. Vol.20 709-723.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Comps.). *Advances in child clinical psychology*, (pp. Vol. 5, pp. 323-372). Nueva York: Plenum Press.
- Spivack, G., Platt, J. J. y Shure, M. B. (1976). The problem solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, G., y Hoisington, E. (1987). Occupational prestige and the 1980 U.S. labor force. *Social Science Research*, 16, 74-105.
- Straus, M. (1990a). Ordinary violence, child abuse, and wife beating: What do they have in common? In M.A. Straus y R. J. Gelles (Eds.), *Physical Violence in American Families* (pp. 403-424). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Straus, M. A. (1990b). The conflicts tactics scale and its critics: An evaluation an new data on validity and reability. en M. A. Straus y R. J. Gelles *Physical violence in American Families*. New Brunswicks, N. J.: Transaction publishers.

- Straus, M. A (1994). *Beathin the Devil out of them: Corporal Punishment in American Families*. New York: Lexinton Books.
- Styron, T. & Janoff-Bulman, R. (1997). Childhood attatchment and conflict resolution. *Child Abuse & Neglect*, vol. 21 pp. 1015-1023.
- Thomlison, B. (1997). Risk and protective factors in child maltreatment. In Fraser, M.W. (Ed.) *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. Muñoz, A. M. Jiménez, M. (2000): *Competencia social: su educación y su tratamiento*, Madrid, Pirámide.
- Vanhasellit, V & Hersen, M. (1992). *Handbook of social development. A life perspective* New York & London, Plenumpress.
- Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J. y Singer, G. H. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence. *Behavior Modification*, vol.16(4), pp. 448-474.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watts, T. (2005). *Child victims of family violence: Behavioral and social outcomes*. *Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering*. 2005; Vol 65 (12-B): pp. 6679.
- Widom. C.S & While, H.R. (1997). Problem behaviors in abused and neglected children grown up: prevalence and co-ocurrence of substance abuse, crime, and violence behavior and mental health, 7, pp. 287-310

Widom, C.S. & Maxfield, M.G. (2001). An update on the 'cycle of violence.'

Washington, DC: National Institute of Justice.

Zolotor, Adam; Kotch Jonathan, Vincent D., Jane W., Diane C.; and Ingrid B.

(1999). School Performance in a Longitudinal Cohort of Children at Risk of

Maltreatment. *Maternal and Child Health Journal*. Vol. 3 No. 1. pp. 19 – 27.

ANEXO 1

INVENTARIO DE COMPORTAMIENTO ESCOLAR Para completar en la oficina ID

Sus respuestas serán usadas para comparar su estudiante con otros estudiantes cuyos maestros hayan llenado cuestionarios similares. La información de esta encuesta será utilizada para compararla con otra información acerca del estudiante. Por favor conteste lo mejor que pueda, inclusive si no cuenta con la toda la información. Las puntuaciones de las respuestas individuales serán combinadas para identificar patrones de conducta generales. Por favor agregue la información que crea conveniente enseguida de cada pregunta y en los espacios que se proporcionan en la hoja 2. **Por favor responda a todas las preguntas.**

NOMBRE Primer Nombre Segundo Nombre Apellido

COMPLETO DEL ESTUDIANTE _____

SEXO DEL ESTUDIANTE EDAD GRUPO ETNICO O RAZA TRABAJO USUAL DE LOS PADRES, inclusive si ahora no está trabajando (por favor especifique - por ejemplo: Mecánico, jardinero, maestro de escuela, ama de casa, trabajador, zapatero, sargento en el ejército).

Masculino() Femenino() _____

TRABAJO DEL PADRE _____

TRABAJO DE LA MADRE _____

FECHA DE HOY FECHA DE NACIMIENTO ESTE CUESTIONARIO FUE CONTESTADO

Mes ____ Día ____ Año ____ Mes ____ Día ____ Año ____ POR: (por favor escriba su nombre completo): _____

Su sexo: Masculino () femenino ()
 sus funciones en la escuela: _____
 Maestro Consejero() Maestro Asistente ()
 Maestro Especial () Administrador() Otro()
 (especifique) _____

GRADO ESCOLAR NOMBRE Y DIRECCION DE LA ESCUELA

1. ¿Cuánto tiempo hace que conoce a este estudiante? _____ meses
2. ¿Qué tan bien piensa usted que lo conoce? 1. No muy bien 2. Bien 3. Muy bien
3. ¿Cuánto tiempo a la semana lo/la tiene en su clase o esta en contacto con usted (en horas)?
4. ¿Que tipo de clase le da usted? (Especifique por favor, p.ej., la clase de 5to grado regular, la clase de 7mo grado matemáticas, alguna clase de educación especial, etc.) _____
5. ¿En alguna ocasión se ha referido a este(a) estudiante a un grupo especial, o algún otro servicio o tutorial?
 No lo sé 0. ___ No 1. ___ Si ¿qué tipo y cuándo? _____
6. ¿Alguna vez este(a) estudiante ha repetido algún grado? No lo sé 0. ___ No 1. ___ Si
7. ¿Cuáles son las clases que esta tomando ahora y cuál es su funcionamiento escolar actual?

1. Bien bajo su grado 2. Algo más bajo que su grado 3. Al nivel de su grado 4. Algo sobre el nivel de su grado 5. Bien sobre el nivel de su grado

Clase	1	2	3	4	5
a. _____	_____	_____	_____	_____	_____
b. _____	_____	_____	_____	_____	_____
c. _____	_____	_____	_____	_____	_____
d. _____	_____	_____	_____	_____	_____
e. _____	_____	_____	_____	_____	_____
f. _____	_____	_____	_____	_____	_____

Asegúrese que contestó todas las preguntas.

LA LEY PROHIBE LA REPRODUCCION NO AUTORIZADA

Edición 6-1-01 - 12/04

Copyright 2001 T. Achenbach
 ASEBA, University of Vermont
 1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456
 www.ASEBA.org

Página 1 Copyright T. M. Achenbach. Reproduced under Licence # 154-6-13-05

Taxonomía de Situaciones Problema

Instrucciones: Para cada situación, por favor díganos qué tan probable es que el niño(a) en cuestión responda de una manera inapropiada (golpeando a los compañeros, agrediendo verbalmente, llorando, interrumpiendo al grupo, negándose a hacer cosas, insistiéndole por ayuda al profesor, o comportándose de alguna otra manera inmadura, inaceptable e ineficaz). En otras palabras, ¿qué tanto problema es esta situación para el niño(a)?

Use la siguiente escala para responder:

Encierre el número 0 si esta situación nunca es un problema para este niño(a).

Encierre el número 1 si esta situación es raramente un problema para este niño(a).

Encierre el número 2 si esta situación es algunas veces un problema para este niño(a).

Encierre el número 3 si esta situación es generalmente un problema para este niño(a).

Encierre el número 4 si esta situación es siempre un problema para este niño(a).

Por ejemplo cuando este niño es molestado por sus compañeros

Si usted siente que cuando este niño(a) es molestado por compañeros, el o ella casi siempre responde inapropiadamente (por ejemplo llorando), usted señalará que esta es una situación problema para este niño y encerrará el número 4. Si usted siente que cuando ocurre la situación este niño(a) casi siempre responde de una manera apropiada y efectiva (por ejemplo ignorando el hecho), usted señalará que esta no es una situación problema para este niño(a) y encerrará el número 0. Estamos menos interesados en qué tan frecuente ocurre esta situación y más interesados en la respuesta de este niño(a) cuando ocurre.

1. Cuando este niño(a) está trabajando en una tarea de la clase que requiere de compartir o cooperación	1	2	3	4	5
2. Cuando los compañeros se percatan de que este niño(a) es algo diferente (por ejemplo que usa ropa peculiar o que camina divertido)	1	2	3	4	5
3. Cuando este niño(a) ha ganado un juego en contra de un compañero	1	2	3	4	5
4. Cuando un compañero toma el turno de este niño(a) durante un juego	1	2	3	4	5
5. Cuando este niño(a) está jugando con un compañero y se da cuenta que el compañero esta por ganar	1	2	3	4	5
6. Cuando los compañeros le dicen a este niño(a) un sobrenombre	1	2	3	4	5
7. Cuando a un compañero se le permite un privilegio (tal como ganar un premio o ser el primero en la línea) que este niño(a) no puede disfrutar	1	2	3	4	5
8. Cuando un compañero es mejor en un juego que este niño(a)	1	2	3	4	5
9. Cuando este niño(a) invita a un compañero a jugar y el compañero escoge mejor jugar con un tercer niño	1	2	3	4	5
10. Cuando un compañero hizo un mejor trabajo escolar que este niño(a)	1	2	3	4	5

Encierre el número 0 si esta situación nunca es un problema para este niño(a).

Encierre el número 1 si esta situación es raramente un problema para este niño(a).

Encierre el número 2 si esta situación es algunas veces un problema para este niño(a).

Encierre el número 3 si esta situación es generalmente un problema para este niño(a).

Encierre el número 4 si esta situación es casi siempre un problema para este niño(a).

11. Cuando los compañeros se ríen de este niño(a) porque tiene dificultad en un juego	1	2	3	4	5
12. Cuando este niño(a) es mejor en un juego que su compañero	1	2	3	4	5
13. Cuando los compañeros se burlan de este niño(a) porque tiene dificultades con un problema escolar particular	1	2	3	4	5
14. Cuando este niño(a) hizo un mejor trabajo escolar que un compañero	1	2	3	4	5
15. Cuando este niño(a) tiene dificultad con un problema escolar particular	1	2	3	4	5
16. Cuando un compañero tiene algo que le pertenece a este niño y este niño(a) quiere que se lo regrese	1	2	3	4	5
17. Cuando este niño(a) se da cuenta que el o ella ha sido sacado de un grupo, juego, o actividad	1	2	3	4	5
18. Cuando este niño(a) tiene algo que le pertenece a un compañero y el compañero quiere que se lo regrese antes de que termine de usarlo	1	2	3	4	5
19. Cuando este niño(a) esta jugando con un compañero, y el compañero accidentalmente descompone el juguete del niño(a)	1	2	3	4	5
20. Cuando este niño(a) es molestado por sus compañeros	1	2	3	4	5
21. Cuando un grupo de compañeros ha iniciado un club o un grupo y no incluyeron al niño(a)	1	2	3	4	5
22. Cuando este niño(a) quiere jugar con un grupo de compañeros que ya están jugando	1	2	3	4	5
23. Cuando este niño(a) trata de introducirse a un grupo de compañeros que están jugando, y le dicen que espere hasta que estén preparados para ello	1	2	3	4	5
24. Cuando este niño(a) es accidentalmente provocado por un compañero (por ejemplo un compañero que accidentalmente lo empuja al estar formados)	1	2	3	4	5
25. Cuando a este niño(a) un compañero le pide que comparta su juego o su juguete (o el lápiz o cualquier otro objeto)	1	2	3	4	5
26. Cuando el profesor pide a este niño(a) que trabaje en un trabajo escolar que le tomará mucho tiempo y será difícil	1	2	3	4	5
27. Cuando el profesor está tratando de hablar al grupo completo	1	2	3	4	5

Encierre el número 0 si esta situación nunca es un problema para este niño(a).

Encierre el número 1 si esta situación es raramente un problema para este niño(a).

Encierre el número 2 si esta situación es algunas veces un problema para este niño(a).

Encierre el número 3 si esta situación es generalmente un problema para este niño(a).

Encierre el número 4 si esta situación es casi siempre un problema para este niño(a).

28. Cuando este niño(a) está formado con sus compañeros y debe esperar mucho tiempo	1	2	3	4	5
29. Cuando este niño(a) está en el patio de juegos de la escuela y el profesor no está cerca	1	2	3	4	5
30. Cuando este niño(a) está en el salón de clases con sus compañeros y el profesor tiene que dejar el salón por un período de tiempo corto	1	2	3	4	5
31. Cuando este niño(a) está sentado comiendo en la hora de recreo con un grupo de amigos y el profesor no está cerca	1	2	3	4	5
32. Cuando un compañero trata de iniciar una conversación con este niño(a)	1	2	3	4	5
33. Cuando este niño(a) se encuentra triste y un compañero le pregunta como se está sintiendo	1	2	3	4	5
34. Cuando un compañero tiene un juguete, juego u objeto que este niño(a) quiere	1	2	3	4	5
35. Cuando este niño(a) tiene un juguete extra y el compañero le pide a él o a ella que lo comparta	1	2	3	4	5
36. Cuando un compañero expresa enojo a este niño(a)	1	2	3	4	5
37. Cuando un compañero ha realizado un trabajo muy bien hecho y está esperando un cumplido de este niño(a)	1	2	3	4	5
38. Cuando un compañero está en problemas, preocupado o triste y necesita ser confortado por este niño(a)	1	2	3	4	5
39. Cuando un compañero ha ayudado a este niño(a), y este niño(a) debe agradecerse	1	2	3	4	5
40. Cuando un compañero se mete a la fila enfrente de este niño(a)	1	2	3	4	5
41. Cuando un compañero trata de hablar con este niño(a)	1	2	3	4	5
42. Cuando a este niño(a) ha herido accidentalmente a un compañero y debe disculparse	1	2	3	4	5
43. Cuando este niño(a) necesita ayuda de un compañero y debe pedírsela	1	2	3	4	5
44. Cuando este niño(a) pierde un juego con sus compañeros	1	2	3	4	5

- Encierre el número 0 si esta situación nunca es un problema para este niño(a).
 Encierre el número 1 si esta situación es raramente un problema para este niño(a).
 Encierre el número 2 si esta situación es algunas veces un problema para este niño(a).
 Encierre el número 3 si esta situación es generalmente un problema para este niño(a).
 Encierre el número 4 si esta situación es casi siempre un problema para este niño(a).

45. Cuando este niño(a) ha sido molestado o amenazado, él o ella se molesta fácilmente y lo devuelve	1	2	3	4	5
46. Este niño(a) siempre dice que otros niños son culpables en una pelea y siente que ellos son los que comienzan el problema	1	2	3	4	5
47. Cuando un compañero accidentalmente daña a este niño(a) (por ejemplo al empujarlo), él o ella reacciona con enojo y pelea	1	2	3	4	5
48. Cuando un compañero se niega a jugar con este niño(a), él o ella se enoja y amenaza al compañero	1	2	3	4	5
49. Cuando un compañero toma un objeto de este niño(a), él o ella se enoja y amenaza al compañero	1	2	3	4	5
50. Cuando este niño(a) hace una petición a un compañero y el compañero la rechaza, este niño(a) se enoja y amenaza o golpea al compañero	1	2	3	4	5
51. Cuando un compañero ignora a este niño(a), el o ella se enoja y amenaza o golpea al compañero	1	2	3	4	5
52. Cuando un compañero se niega a jugar con este niño(a), él o ella se enoja y amenaza o golpea al compañero	1	2	3	4	5
53. Este niño(a) incita a otros niños a atacar a un compañero que a él o ella le desagrada	1	2	3	4	5
54. Este niño(a) usa la fuerza física (o amenaza con usarla) con el fin de dominar a otros niños	1	2	3	4	5
55. Este niño(a) amenaza o lastima a otros con el fin de salirse con la suya	1	2	3	4	5
56. Este niño(a) inicia la burla y saca diversión de otros niños	1	2	3	4	5
57. Este niño(a) ridiculiza a sus compañeros en una intento por verse bien	1	2	3	4	5
58. Este niño(a) toma las posesiones de otros y usa la fuerza (o amenaza con usarla)	1	2	3	4	5
59. Este niño(a) obliga a otros niños a hacer cosas para él o para ella	1	2	3	4	5
60. Este niño(a) juega bromas a otros niños y después se ríe	1	2	3	4	5

ANEXO 2

ID= _____

FECHA _____

Entrevistador _____

DATOS GENERALES

- 1.-Edad _____ 2.- Sexo _____
- 3.-Estado Civil Sabes si tus padres están:
 Casado() Soltero() Unión Libre() Viudo() Divorciado()
- 4.- ¿ Cuántos hermanos tienes? _____
- 5.-Sabes cuanto gana tu papá _____
- 6.- Tu mamá cuanto gana _____
- 7.-Hay otra persona que trabaje en tu casa _____ ¿cuánto gana? _____
- 8.-En que año estás _____
- 9.-Hasta que año escolar llegó tu mamá _____ Y tu papá _____
- 10.-¿En que trabaja tu mamá? _____
- 11.-¿Y tu papá? _____
- 12.-Edad de tu mamá _____ Y de tu papá _____
- 13.-¿ Quiénes viven en tu casa?
 Padre _____ Padrastro _____
 Madre _____ Madrastra _____
 No. De hermanos _____

A continuación se leerán los siguientes enunciados que podrían describir tu estado de ánimo. Dando la respuesta más cercana a lo que tu piensas, contestando totalmente de acuerdo, casi de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, casi en desacuerdo y totalmente en desacuerdo según lo que te parezca.

0	1	2	3	4
Totalmente en Desacuerdo	Casi en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Casi de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

- 14.-Estoy totalmente satisfecho conmigo mismo..... 0 1 2 3 4
- 15.-Siento que poseo muchas cosas buenas en mi persona..... 0 1 2 3 4
- 16.-Puede hacer las cosas tan bien como las demás personas..... 0 1 2 3 4
- 17.-Siento que soy una persona valiosa, por lo menos en un plano igual que los otros..... 0 1 2 3 4
- 18.-Yo tomo una actitud positiva conmigo mismo..... 0 1 2 3 4

Los padres tienen diferentes maneras de que sus hijos les hagan caso y que hagan lo que les parece que es correcto. Ahora te voy a hacer unas preguntas acerca de qué es lo que pasa en tu casa cuando tus padres quieren que te pongas a hacer algo. Por favor describe las respuestas que mejor describan tu experiencia propia y dime que tan seguido hacen las siguientes cosas:

0= nunca 2= 2 veces 4= de 6-10 veces 6= más de 20
 1= una vez 3= de 3-5 veces 5= de 11-20 veces

En los últimos seis meses: Cuantas veces

- | | Papá | Mamá |
|---|-------|-------|
| 19.-Te gritan. | _____ | _____ |
| 20.-Te amenazan con pegarte aunque no lo hacen. | _____ | _____ |
| 21.-Te dicen groserías, malas palabras o maldiciones. | _____ | _____ |
| 22.-Te llaman tonto, flojo o algo parecido. | _____ | _____ |
| 23.-Te dicen que te correrán de la casa. | _____ | _____ |
| 24.-Te dicen que te correrán de la casa a golpes. (patadas) | _____ | _____ |
| 25.-Te golpean con la mano | _____ | _____ |
| 26.-Te pegan en la mano, brazo o pierna | _____ | _____ |
| 27.-Te pegan con un cinturón, peine o palo. | _____ | _____ |
| 28.-Te pegan en la cara (cachetadas), cabeza o de las orejas. | _____ | _____ |
| 29.-Te dan patadas. | _____ | _____ |
| 30.-Te jalan o te avientan. | _____ | _____ |

31. Te pegan constantemente y durante algunos minutos. _____

32. Te agarran del cuello o de la nuca. _____

Los padres tienen diferentes maneras de arreglar sus diferencias cuando no se ponen de acuerdo en algo. Ahora te voy a hacer unas preguntas acerca de qué es lo que pasa en tu casa cuando tus padres discuten por algo. Por favor describe las respuestas que mejor describan tu experiencia propia y dime que tan seguido hacen las siguientes cosas:

0= nunca 2= 2 veces 4= de 6-10 veces 6= más de 20 veces
 1= una vez 3= de 3-5 veces 5= de 11-20 veces

Durante el último año

33.- ¿Qué tan seguido has visto discutir a tus padres violentamente durante el último año? _____

34.- ¿Qué tantas veces has visto a tu papá insultar o decir malas palabras a tu mamá? _____

35.- ¿Qué tantas veces has visto a tu mamá insultar o decir malas palabras a tu papá? _____

36.- ¿Qué tantas veces has visto a tu papá tirarle con alguna cosa a tu mamá? _____

37.- ¿Qué tantas veces has visto a tu mamá tirarle con alguna cosa a tu papá? _____

38.- ¿Qué tantas veces has visto a tu padre empujar o agarrar violentamente a tu madre? _____

39.- ¿Qué tantas veces has visto a tu madre empujar o agarrar violentamente a tu padre? _____

40.- ¿Qué tantas veces has visto a tu papá pegarle una cachetada a tu mamá? _____

41.- ¿Qué tantas veces has visto a tu mamá pegarle una cachetada a tu papá? _____

42.- ¿Cuántas veces has visto que tu papá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu mamá? _____

43.- ¿Cuántas veces has visto que tu mamá le haya pegado una patada, un puñetazo o una mordida a tu papá? _____

44.- ¿Tu papá ha golpeado a tu mamá durante algunos minutos? _____

45.- ¿Tu mamá ha golpeado a tu papá durante algunos minutos? _____

46.- ¿Tu papá ha tratado de estrangular a tu mamá? _____

47.- ¿Tu mamá ha tratado de estrangular a tu papá? _____

48.- ¿Tu papá ha acuchillado o disparado con una pistola a tu mamá? _____

49.- ¿Tu mamá ha acuchillado o disparado con una pistola a tu papá? _____

50.- ¿Tu papá le ha roto la ropa o destruido las cosas de tu mamá? _____

51.- ¿Tu mamá le ha roto la ropa o destruido las cosas de tu papá? _____

52.- ¿Tu papá ha quemado con un cigarrillo u otro objeto a tu mamá? _____

53.- ¿Tu mamá ha quemado con un cigarrillo u otro objeto a tu papá? _____

Muchas Gracias