

31
2ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA DISCIPLINA Y LOS ESTILOS DE CRIANZA:
SU EFECTO EN LA AUTOESTIMA

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MARIA DOLORES BECERRIL ANDRADE

DIRECTOR DE TESINA
LIC. MARQUINA TERAN GUILLEN

MEXZICO, D. F.

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres Rafaela y Manuel Galdino

*Son mi cimiento, fuente de valores y simbolo de
integridad*

**A mis hermanos Alicia Lidia, Gabino Arturo, Manuel
Galdino (q.e.p.d.), Gonzalo, Alina y Patricia**

*Juntos compartimos la dicha de disfrutar de una familia
feliz*

A mis hijos José, Angel Enrique y Alejandra

*Constituyen mi máximo tesoro, mi alegría y mi
compromiso con la vida*

A mi esposo Angel Enrique

El amor de mi vida

Mi agradecimiento:

A la Universidad Nacional Autónoma de México, cuna de mexicanos que aspiramos un México mejor.

Al Maestro Gilberto González, por su interés en que existan cada vez más Psicólogos titulados.

Al personal de Titulación a Distancia de la Dirección de Educación Continua, por su apoyo y atenciones.

A la Lic. Marquina Terán Guillén, mi Directora de Tesina, por su tiempo, orientación y apoyo.

A mis sinodales y maestros.

INDICE

INTRODUCCION	1
I. EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO ESCOLAR	4
A) LA CONCIENCIA MORAL EN EL PSICOANALISIS	7
B) EL APRENDIZAJE DE LO MORAL EN EL CONDUCTISMO	12
C) EL DESARROLLO MORAL EN LA TEORIA COGNITIVA	16
II. LA DISCIPLINA Y LOS ESTILOS DE CRIANZA	31
A) IMPORTANCIA DE LA FAMILIA	33
B) LA APLICACION DE LA DISCIPLINA EN LOS ESTILOS DE CRIANZA	36
III. LOS ESTILOS DE CRIANZA Y SU EFECTO EN LA AUTOESTIMA	56
CONCLUSIONES	78
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	83
BIBLIOGRAFIA	88

INTRODUCCION

La familia es uno de los grupos primarios y naturales en los que vive el hombre, ejerce una influencia más acentuada que ninguna otra institución en la educación, en el desarrollo de la personalidad y en la orientación de la salud mental de los niños. En la interacción familiar, se configura la personalidad y se determinan las características sociales, morales y conductuales de los adultos.

Para que exista un desarrollo integral y armonioso en el individuo, es necesario aceptar el papel que a cada uno le corresponde dentro de la familia, ello es posible cuando los padres cuentan con una actitud positiva y responsable para la educación y convivencia diaria con sus hijos.

Dado que la disciplina forma parte del proceso de enseñanza por medio del cual los niños aprenden a funcionar como miembros productivos y felices dentro de la familia y de la sociedad, es una de las actividades más importantes de la primera, una de las más problemáticas y menos entendida. La disciplina debe servir como un medio para la adquisición de normas y valores dentro de un estilo de crianza democrático que le permita al niño disfrutar de su libertad y conocer sus límites. Sin embargo, la mayoría de los

padres confunden la disciplina con el castigo, y no se tiene una idea clara o correcta de lo que representa ni de su utilidad y aplicación. De ahí el interés por encontrar esos elementos que hacen de la aplicación de la disciplina, una forma de educación organizada en la familia, y su aplicación dentro de los estilos de crianza. Así como su influencia en la formación del autoconcepto y nivel de autoestima en el niño, ya que la manera en que los padres tratan a los hijos durante la niñez, es el factor principal para la determinación de la imagen que de sí mismos se hacen.

Es importante considerar el estudio de los estilos de crianza que se dan en una sociedad, ya que éstos, según lo indica la investigación relevante, son determinantes para el desenvolvimiento del individuo en su medio ambiente. Es decir, que el individuo en situaciones óptimas con un buen concepto de sí mismo, sea competente, que muestre autonomía e independencia, que sea capaz de establecer relaciones interpersonales afectivas y con un alto grado de capacidad para la solución de problemas.

A través de los años la crianza infantil ha estado determinada por creencias populares y en ocasiones reducida solamente al cuidado y atención de tipo básico, como alimentación, vestido, etc. Sin embargo, paralelamente a estos supuestos informales, las teorías psicológicas han estudiado a fondo una amplia gama de variables que participan en la crianza y en la adquisición de normas que regulan la conducta.

En el presente trabajo, se hace una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas en torno a las características de cada estilo de crianza, y su efecto en el concepto que de sí mismo se forme el niño. Dado que la disciplina implica la adquisición de un sistema de normas y valores morales que le permitan al niño interactuar dentro de la sociedad, se hizo un análisis de los principales supuestos que las teorías psicológicas como el psicoanálisis, conductismo y cognoscitivismo aportan como factores esenciales para la estructuración de la moralidad.

Las investigaciones revisadas muestran que los estilos de crianza constituyen un campo de estudio importante, ya que de ellos depende el desarrollo integral del individuo.

I. EL DESARROLLO MORAL EN EL NIÑO ESCOLAR

Cada sociedad posee una serie de normas acerca de las conductas deseables e indeseables que pueden realizar los individuos. Hay reacciones que se consideran buenas y valiosas, mientras que otras son consideradas como malas y deben evitarse. Las nociones de bueno y malo están profundamente arraigadas en los individuos, y la sociedad presta una gran atención a que la gente adecue sus conductas a las normas compartidas.

Ninguna sociedad carece de esas normas que constituyen lo que se denomina la moral o la ética, que no es otra cosa que el conjunto de normas o reglas que regulan la conducta humana hacia los otros en sus aspectos más generales. Dado que los individuos viven en sociedad y tienen intereses que pueden no coincidir con los de otros individuos, es fácil que se produzcan conflictos y es necesario entonces establecer regulaciones para organizar la convivencia (Delval, 1994)

La moralidad se refiere a un sistema de reglas socialmente aceptadas que determina la conducta, dichas reglas establecen cómo se debe actuar en determinadas situaciones. En última instancia las reglas o normas son

justificadas por su eficiencia al mantener un ambiente estable en el cual los individuos pueden vivir con dignidad y libertad (Lerning, 1981).

Las reglas establecen hasta dónde puede llegarse y qué es lo que no debe hacerse respecto a los otros. El aprendizaje de dichas reglas comienza desde los primeros años, ya que los adultos que tratan de socializar al niño ponen gran insistencia en el respeto de dichas normas.

Los miembros de la familia y principalmente los padres, son los agentes más significativos en el proceso de socialización del niño. Cuestiones como los modelos, la crianza, las técnicas de disciplina, demandas de madurez y la asignación de responsabilidades, son factores importantes para el desarrollo de una conducta prosocial (Lerning, 1981).

Es verdad que el niño tiene que aprender a establecer **controles internos** como parte necesaria del proceso de socialización, no puede hacer lo que le venga en gana en el momento que quiera, por lo tanto los controles o límites están relacionados con los valores, el no ajustarse a ellos implica conflictos con su medio social. Las normas y valores morales varían no solo de acuerdo a la edad, sino de generación en generación. Aunque existen importantes continuidades de valores entre los padres y los hijos, es obvio también que los valores se modifican en el transcurso del tiempo. Además, no todos los

valores morales se sienten con igual intensidad; valores firmemente sostenidos ceden su lugar a otros menos firmes cuando se ejerce una presión fuerte en pro de una "componenda" durante la adolescencia. Los valores capitales y más vigorosos, sin embargo, suelen ser mucho más resistentes a las presiones externas (Mussen, Conger y Kagan, 1982).

Teniendo en cuenta la importancia que las normas morales tienen en la conducta de los individuos, los psicólogos se han planteado cómo se va adquiriendo la moralidad a lo largo del desarrollo.

El surgimiento, desarrollo y establecimiento de las normas morales en el niño se han expresado a través de tópicos diferentes pero estrechamente interdependientes: valor moral, actitud moral, conciencia moral, conducta moral, juicio o razonamiento moral. En realidad se trata de los componentes de una misma realidad compleja, analizada desde el punto de vista de cada teoría o corriente psicológica. Aún cuando no es fácil reducir a la unidad los diferentes enfoques, a continuación nos referiremos a las diferentes perspectivas de cómo se ha tratado lo moral en psicología, es decir, las distintas formas de explicar cómo surge la moralidad y cómo el individuo adquiere determinados valores.

A) LA CONCIENCIA MORAL EN EL PSICOANALISIS

Desde los años preescolares, el niño comienza a dar muestras del desarrollo de la conciencia, es decir, de tener un conjunto de normas de conducta aceptable, que actúa de acuerdo con estas normas y de que se siente culpable cuando las viola. Hasta cierto punto, ha adoptado los valores y normas morales de sus padres para estimar su propia conducta y la de los otros.

Esa "conciencia moral" es lo que Freud (1973) concibe como **superyó**, en él se interiorizan las normas y exigencias paternas como un cúmulo de prohibiciones sin discusión posible y por el mero imperativo de la necesidad de subsistencia. El superyó comprende las funciones "morales" de la personalidad: aprobación o desaprobación de actos o deseos, auto-observación y crítica, exigencia de reparación o arrepentimiento, la propia estimación o amor como recompensa por actos de mérito; y se forma como consecuencia de la **identificación** con los aspectos morales de los padres a través de la resolución del Complejo de Edipo, ya que una parte de las catexias objetales se tornan narcisistas (proceso de identificación) y la otra parte queda reprimida.

Los esfuerzos que haga el niño por ser semejante al padre absorberán las normas morales, las conductas y las predicciones de los padres tal y como adopta otras conductas de sus progenitores. La adopción de estas normas le hace sentirse semejante a ellos y, por consiguiente, fortalece su identificación con los mismos. Después comienza a castigarse cada vez que hace algo por lo que, según él, sus padres lo castigarían. Según la teoría psicoanalítica, esto demuestra que a través de la identificación con el padre, ha adoptado y convertido en propias las actitudes de condenación a quienes transgreden (Mussen, Conger y Kagan, 1982).

Ese influjo determinante que ejercen las figuras parentales en el niño debido básicamente a la dependencia de éste a nivel biológico primero y, sobre todo, en el plano psíquico contribuye a la instauración del superyó. Esto es, el niño depende en forma absoluta de sus padres o de quienes hacen sus veces. Esa dependencia se traduce en la necesidad de protección, y en definitiva, de *amor*. Su progresiva experiencia lo va haciendo percibir qué actitudes y comportamientos favorecen y aseguran ese amor, mientras que hacer lo contrario, amenaza su pérdida. Así se llega al criterio de lo bueno y lo malo: lo que garantiza ese amor, es decir, lo que agrada a los padres, es bueno, y sería malo su contrario (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

En otros términos, el punto de referencia para discernir el bien y el mal sería la autoridad encarnada en las figuras paternas. Posteriormente, ocurre la interiorización de esas instancias parentales a través de la identificación para instaurar el superyó, es decir, sus mandatos y prohibiciones se introyectan y se constituyen en una instancia interior del sujeto como delegado permanente de la figura paterna externa y de sus exigencias.

La ansiedad provocada por la probabilidad de un castigo o la pérdida de amor pueden motivar la adquisición de normas y conductas morales que agraden a los padres. La culpa provocada por la infracción se utiliza frecuentemente como índice del desarrollo de la conciencia. El mantenimiento de una estrecha relación con el niño y la práctica de técnicas de entrenamiento que sean capaces de provocar una reacción de desagrado en el niño por su "mala conducta", independientemente de la amenaza externa y que alientan al niño para aceptar la responsabilidad de sus acciones, fomentan el desarrollo de un elevado nivel de conciencia (Mussen, et. al., 1982).

Podría decirse en resumen que para Freud, la conciencia moral se caracteriza por la severidad prohibitiva con que actúa para impedir los deseos y exigencias del *ello* y las prohibiciones del *superyó*. Por lo tanto, la conciencia moral es un derivado de la autoridad paterna, un precipitado de

las primeras relaciones del sujeto con los padres: la interiorización de los padres instaura esta instancia sustitutiva de los mismos y de su autoridad (Pérez-Delgado, op. cit).

Dentro de la corriente psicoanalítica, también M. Klein (1948) ha hecho referencia al término de conciencia moral, concordando casi en absoluto con lo dicho por Freud. Sin embargo, uno de los puntos que conviene destacar de sus apreciaciones es el referente a la autonomía de esta conciencia.

A este respecto, señala que el superyó tiene que seguir un proceso de maduración, al término del cual podrá tener lugar la interiorización necesaria para que el sujeto haga suyas en verdad las normas recibidas de la autoridad paterna. Sólo entonces se constituirá la auténtica conciencia autónoma capaz de ser norma reguladora del comportamiento ético.

Esta transformación ocurre en un estadio más avanzado del desarrollo, cuando se alcanza el nivel genital. Se suaviza la severidad del superyó y las figuras paternas van perdiendo su carácter amenazador, surge entonces una identificación con "el objeto bueno". La situación psíquica cambia, en un principio el superyó tenía como cometido producir *angustia*, pero posteriormente se modifica su carácter y su función, de manera que hace nacer un sentimiento de *culpa* en vez de la angustia. Al mitigarse

progresivamente la severidad del superyó, de modo proporcional va dejando el yo de sentirse amenazado o perseguido y con esto mejora su adaptación social (Klein, 1948).

Cuando la conciencia alcanza la maduración de la autonomía, también puede formular un dictamen sancionador, pero orientado ahora hacia la *reparación*. En lugar de autoreprocharse, incita a cumplir con los deberes y así la sanción reparadora aceptada tiende a liberar del estado y sentimiento de culpa. Con la madurez, se asume la responsabilidad, se tolera la acusación por lo realizado y se tiende a superarlo (Pérez-Delgado, op. cit.).

Finalmente, M. Klein afirma que puede adquirirse una conciencia moral más narcisista o una actitud responsable. En la primera, las críticas de los demás serán rechazadas utilizando mecanismos de defensa como la racionalización y la proyección. En cambio en la segunda, esas críticas se acogen objetivamente para discernirse. El narcisista no puede reconocer la falta real porque esto le provoca angustia y sentimientos de indignidad, demostrando así la debilidad de su yo. En cambio la aceptación consciente de la culpa, se traduce en una acción reparadora estableciendo de este modo su propia dignidad y valores personales asumiendo su responsabilidad, y de esta forma se manifiesta la fortaleza del yo.

En síntesis, puede decirse que es preciso pasar de una situación egocéntrica interiorizada del superyó, a una autonomía que es el resultado de la consciente asunción de los valores que los mandatos procedentes de la autoridad externa ayudan a descubrir, pasando por una etapa de revisión, aceptación y quizá de exclusión de determinadas normas. Y al final, el yo ha hecho suyos esos principios de obrar, mediante el conocimiento reflexivo y la adhesión de su querer. Se conquista así la autonomía de la conciencia moral, llegando al nivel ético en que la persona ejerce su autodecisión, a través de su conciencia autónoma.

B) EL APRENDIZAJE DE LO MORAL EN EL CONDUCTISMO

Los planteamientos conductistas respecto a la adquisición de normas morales, se basan en los principios formulados por B.F. Skinner (1953) sobre el desarrollo de la personalidad. Estos teóricos afirman que las variables internas de la personalidad (como los rasgos o expectativas) no son indispensables para explicar el comportamiento. El aprendizaje explica la conducta, y el aprendizaje, por su parte, está controlado por reforzadores. Sólo la conducta observable y medible puede sentar las bases para predecir, explicar y controlar la conducta (Citado por Morris, 1992).

De manera similar, la conducta hacia otras personas está determinada por aspectos de esas personas y por la situación en la que nos encontremos. Si bien la situación específica determina la respuesta, no toda la gente reacciona del mismo modo frente a una situación dada, todo depende de qué les haya dado resultado anteriormente (experiencias de reforzamiento). Si en el pasado, a cierta conducta le ha seguido una recompensa, existen mayores probabilidades de que esta conducta vuelva a ocurrir en el futuro. Si una conducta no ha sido recompensada en el pasado, las probabilidades de que se repita en el futuro son menores (Morris, op. cit.).

Skinner está de acuerdo con los teóricos tradicionales de la personalidad en que el desarrollo en la infancia reviste especial importancia para explicar los patrones de comportamiento adulto. No obstante, se basa solamente en la especificación de las contingencias de reforzamiento que una persona experimenta durante su desarrollo.

De esta forma, la adquisición de las normas morales en el niño, de acuerdo a los conductistas, está determinada por las situaciones de reforzamiento que se dieron ante la presencia de determinada conducta, es decir, se aprenderán aquellas normas que fueron recompensadas y se evitarán las que no recibieron gratificación.

Pese a que las experiencias infantiles pueden influir en los patrones de las respuestas adultas, para Skinner, el comportamiento aún puede modificarse con nuevos reforzadores. Es decir, por medio de una técnica de modificación de conducta, por ejemplo, la "economía de fichas" (Morris, op. cit.).

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social comparte el punto de vista skinneriano de que la conducta está controlada por reforzadores, pero sostiene que, por sí solo, el reforzamiento no explica el aprendizaje de todas las conductas que constituyen la personalidad. La persona *observa* qué comportamientos son recompensados y cuáles castigados, y a la larga estas observaciones hacen que desarrolle **normas de desempeño** únicas con las que guía su conducta. Se trata de un aprendizaje por observación o imitación: es la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos (Bandura, 1982).

Para Bandura, el *aprendizaje observacional* es un instrumento efectivo para establecer conductas normativas. A través de él las personas aprenden cuándo y dónde deben realizar determinados actos, qué conductas son aceptadas y cuáles prohibidas y qué consecuencias tienen determinadas acciones. La efectividad de la observación de los otros depende no sólo de las características del modelo y del resultado de su conducta, sino también de

las propias características del observador. Define una tendencia evolutiva en el desarrollo de lo moral, si bien no acepta que existan estadios morales uniformes, propone que el proceso de moralización sufre una serie de cambios orientados progresivamente hacia el control interno de la conducta (Pérez-Delgado, op. cit)

*Existen ciertos rasgos universales en la socialización de las normas de conducta. Los individuos varían en cuanto a lo que enseñan, modelan y sancionan a los niños de distintas edades. Al principio, la guía de conducta es necesariamente externa y altamente concreta. Para reprimir la conducta problemática en los niños que todavía no entienden el lenguaje, los padres sólo cuentan con las guías físicas. Éstos estructuran físicamente las situaciones para reducir la probabilidad de que se dé la conducta problema como la agresión y cuando ésta, a pesar de todo aparece, intentan detenerla ofreciendo al niño actividades competitivas con ella, o mediante actos de disciplina... A medida que el niño madura, las sanciones sociales van reemplazando progresivamente a las físicas, como guías de la influencia de la conducta más adecuada a cada situación. Los padres y los adultos explican las normas de conducta y las razones de las mismas. Pero además, para que se consiga una correcta socialización es necesario que los controles simbólicos e internos vayan sustituyendo gradualmente a las sanciones y las demandas externas. Una vez que los individuos han adoptado ciertos criterios

de conducta, sus autodemandas y autorespeto actúan como guías y disuasores principales” (Bandura, 1987, pág 516-517).

Sin embargo, la gente es capaz de autoregularse. El sujeto puede modificar su conducta y buscar reforzamiento para otras conductas aprendidas. En otras palabras, sus experiencias con el ambiente podrían modificar sus normas de desempeño. Bandura llama **determinismo recíproco** a estas interacciones entre personalidades y su medioambiente. Las variables de la personalidad y de las situaciones y los comportamientos reales interactúan constantemente. Por ejemplo, una persona puede ser propensa a mostrar una conducta agresiva, pero que en realidad se comporte así estará determinado por su percepción de una situación dada que probablemente incluya también a otras personas. Además, las consecuencias que se derivan de su conducta afectarán su comportamiento en nuevas situaciones. Aprenderá dónde y cuándo será recompensada su agresividad. La personalidad se desarrolla a partir de esta continua interacción de normas personales (aprendidas por observación y reforzamiento), situaciones y consecuencias de la conducta (Bandura, 1982)

C) EL DESARROLLO MORAL EN LA TEORÍA COGNITIVA

El desarrollo moral según J. Piaget, está relacionado con el desarrollo intelectual. Supone un cierto proceso de maduración, es decir, una transición

gradual de una estructura mental a otra, de una moral heterónoma a una moral autónoma.

El niño de cinco años que no ha dominado completamente la descentración (egocentrismo) sólo será capaz de pensar en una cosa a la vez, y por tanto, no podrá comparar las alternativas. Antes de los siete años, un niño que no ha hecho la transición del lenguaje egocéntrico al socializado, encontrará difícil tener en cuenta el punto de vista de otra persona. Y un niño que no haya pasado del pensamiento operacional al formal, no podrá considerar situaciones hipotéticas y prever las consecuencias. Por razones como éstas, Piaget llegó a la conclusión de que los niños pequeños son **realistas morales** y llegan a ser **relativistas morales** hasta los 11 ó 12 años aproximadamente (Piaget, 1971).

Un **realista moral** interpreta las reglas en una forma literal, en parte por la incapacidad de descentrar. Debido a esta incapacidad de pensar en más de una cosa a la vez, el niño no puede comprender situaciones en las que se podría revisar una regla para tener en cuenta las circunstancias especiales. Para él, las reglas son edictos sagrados dictados por una autoridad incuestionable y donde los actos son juzgados de acuerdo a las consecuencias. El niño necesita reglas específicas para cada situación, ya que no puede generalizar.

Al dominar el pensamiento formal, un niño llega a ser capaz del **relativismo moral** y puede comprender las reglas que no son edictos inviolables propuestos por la autoridad, sino acuerdos de respeto y consentimiento mutuos que hacen las personas para facilitar la interacción social. Si surgen circunstancias especiales, las partes incluidas no se consideran individuos que van en contra de la ley, sino personas flexibles que revisan los acuerdos mutuos para adaptarlos a una situación determinada, es capaz de tener en cuenta las circunstancias atenuantes y aceptar varias reglas generales y aplicarlas en muchas situaciones. Existe ahora una diferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las nociones del deber y la desobediencia. El deseo de equidad no es más que un desarrollo de igualitarismo en el sentido de la relatividad, el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual (Piaget, op. cit)

Para explicar el proceso por medio del cual el sujeto estructura su criterio moral, Piaget plantea la existencia de un constructivismo interno. El *constructivismo* se refiere al proceso por el cual un individuo desarrolla su propia inteligencia y su conocimiento adaptativo; lo que se construye es la inteligencia, el conocimiento, es decir, la inteligencia adaptativa del individuo o sus conocimientos que le permiten adaptarse a una amplia gama de situaciones. Los factores que explican el desarrollo de la inteligencia son: la maduración, las experiencias con objetos, la transmisión social y la

equilibración. Esta última regula la influencia de los otros tres factores; corresponde a un proceso interno regulador de la diferenciación y la coordinación, que tiende siempre a una adaptación creciente (Kamii, 1985)

El constructivismo de Piaget no está limitado al campo intelectual, puede verse también en sus ideas acerca del desarrollo moral del niño. Al contrario que el postulado empírico según el cual el desarrollo moral es la "internalización" de los valores y reglas sociales que son inicialmente externas al niño, Piaget cree que el desarrollo moral es también un proceso de construcción desde dentro. Él cree que las relaciones de coacción (control externo) no promoverán un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía (control interno). Las reglas externas llegan a ser del niño por su propia voluntad. Desafortunadamente, la forma en que la mayoría de los niños aprenden las reglas sociales morales es a través de la obediencia a los adultos portadores de la autoridad. Aunque no niega el valor de la coacción moral, señalando que paulatinamente se debe enseñar al niño a discutir y tomar decisiones sobre sus principios éticos (Kamii, op. cit.)

Afirma Piaget (1981) que los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño pequeño hacia sus padres o hacia el adulto, y ese respeto comporta la formación de una moral de obediencia o de heteronomía.

En la heteronomía el niño reacciona a las presiones ambientales que inciden en él dejando que su conducta sea gobernada por estas presiones. Su razón para comportarse puede ser el deseo de recibir un elogio o el de evitar un castigo. Por el contrario, cuando se le permite regular su propia conducta voluntariamente, sin presiones coactivas (decir la verdad o compartir algo), es porque quiere obtener otra clase de beneficios (establecer una relación de confianza mutua) que van más allá de los beneficios inmediatos que recibía anteriormente. Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral, más que "internalizando" simplemente una regla hecha de antemano por el adulto (Kamii, op. cit.).

Ahora bien, el **respeto mutuo** conduce a nuevas formas de sentimientos morales, distintas de la obediencia exterior inicial. Pueden citarse, en primer lugar, las transformaciones relativas al sentimiento de la regla, de la regla que une a los niños entre sí tanto como de la que une al niño con el adulto. La regla es respetada no ya en tanto que producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo explícito o tácito. Y es entonces cuando verdaderamente es respetada en la práctica del juego y no ya sólo con fórmulas verbales. Este es el motivo por el que el respeto mutuo automáticamente lleva consigo toda una serie de sentimientos morales desconocidos hasta entonces (honradez, exclusión de trampas, camaradería, etc.), se entiende entonces porque la mentira no empieza a ser comprendida

hasta esa edad, porque el engaño entre amigos se considera a partir de este momento más grave que la mentira a los mayores.

Un producto afectivo particularmente notable del respeto mutuo es el sentimiento de la justicia, sentimiento que es muy fuerte entre camaradas, marca las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo el trato hacia los padres. En los pequeños la obediencia ejerce el principio de su primacía sobre la justicia o, mejor dicho, la noción de lo que es justo comienza a confundirse con lo que está mandado o viene desde arriba. En cambio, los mayores sostienen una convicción especial sobre la idea de una justicia distributiva basada en la igualdad estricta, la de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno, más que la materialidad de las acciones. Pero ¿de dónde viene este sentimiento de la justicia? Es fácil observar que la conciencia de lo justo y de lo injusto aparece ordinariamente a expensas del adulto más que bajo su presión: precisamente a raíz de una injusticia a menudo involuntaria y a veces imaginaria de la cual es víctima, el niño comienza a disociar la justicia de la sumisión. En adelante, habrá de ser esencialmente la práctica de la **cooperación** entre niños junto con la del respeto mutuo la que desarrolle los sentimientos de justicia.

Podemos decir que el respeto mutuo que va diferenciando gradualmente del respeto unilateral conduce a una organización nueva de los valores

morales. Su carácter principal consiste en implicar una autonomía relativa de la conciencia moral de cooperación como una forma de equilibrio superior a la de la moral de simple sumisión (Piaget, 1981).

El compartir en un sentido autónomo, o la autonomía en general, se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. En este tipo de relación, la cooperación se basa en el respeto mutuo entre iguales. Sólo una relación en la que el poder adulto se reduce al mínimo, da al niño la posibilidad de un desarrollo de la autonomía. La autonomía es un poder que solo puede conquistar desde dentro y que no se ejerce más que en el seno de la cooperación. En la medida en que un individuo puede escoger y decidir, tiene la posibilidad de cooperar voluntariamente con otras personas y de construir su propio sistema moral de convicciones (Kamii, op. cit.).

Dentro de esta misma corriente, Laurence Kohlberg formuló una teoría del desarrollo moral que es una versión más elaborada de la distinción de Piaget entre el realismo y el relativismo moral.

El trabajo de Piaget tiene una naturaleza exploratoria, y sólo estableció dos niveles basados en la heteronomía y la autonomía. Lo que propuso Kohlberg fue realizar estudios mucho más detallados siguiendo técnicas parecidas a las empleadas por Piaget, pero perfeccionándolas y estandarizándolas. Se

dedicó al estudio del razonamiento moral intentando formular estadios que fueran lo más precisos posible y también realizar estudios transculturales para determinar el valor de esas ideas morales en diferentes culturas (Delval, 1994).

Kohlberg entiende que el desarrollo del razonamiento moral es parte de una secuencia que incluye también el desarrollo del pensamiento lógico y, además, la habilidad para tomar la perspectiva de los otros. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral. Ello es así porque sólo estando el sujeto en el estadio de operaciones formales puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas. Entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral, en esa secuencia horizontal, está el razonamiento sobre los pensamientos y razonamientos de los otros, es decir, asumir el rol o tomar la perspectiva del otro. (Pérez-Delgado, op. cit.).

El resultado de sus estudios llevó a Kohlberg a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales, cada uno de los cuales podría a su vez dividirse en otros dos.

PRECONVENCIONAL

- 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.**
- 2. Orientación hedonista ingenua**

CONVENCIONAL

3. Orientación hacia el "chico bueno", tratar de conservar la aprobación y buena relación con los demás.

4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social, o confiar en los preceptos de la autoridad.

POS CONVENCIONAL

5. Orientación hacia el contrato social, obligaciones y leyes aceptadas democráticamente.

6. Orientación hacia el principio ético universal, moralidad de principios individuales de conciencia.

(Deval, 1994, Mussen, et. al, 1982)

Para poder determinar en cuál estadio o nivel de desarrollo moral se encuentra el niño, Kohlberg ideó una serie de situaciones hipotéticas que denomina **dilemas morales**. Mediante la creación de la situación **conflictiva**, el sujeto irá percibiendo progresivamente la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto (Deval, op. cit.)

En general, para Kohlberg, la moralidad no es el resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que, en situaciones de conflicto nos permite

reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Los niños aprenden los valores morales en el medio social en que se encuentran, pero lo importante para conocer su competencia moral es el modo cómo los jerarquizan, cómo los ordenan a la hora de tomar decisiones en casos de conflicto.

En síntesis, al igual que Piaget, la propuesta educativa de Kohlberg sostiene que los niños empiezan por concebir las reglas como algo dependiente de la autoridad y coerción externa; más tarde perciben tales reglas como instrumentos para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades; después como medios para la obtención de la aprobación y estimación sociales, posteriormente como soporte de algún orden ideal y, finalmente, como articulaciones de principios sociales necesarios para vivir en unión con otras personas. Pero la aseveración principal de Kohlberg es que esta secuencia de los niveles de concepción de las reglas constituye el desarrollo moral y es una constante cultural. Rechaza que tales estadios de razonamiento sean moldes innatos en los que se encajan las experiencias específicas, sino por el contrario, que estas categorías se desarrollan como resultado de la interacción entre el niño y su ambiente físico y social. Los niños no aprenden acumulando valores, sino modificando desde dentro la estructura anterior. La moral sería relativa a las distintas culturas desde el punto de vista de los contenidos, pero las estructuras formales del desarrollo son universales.

Después de la revisión anterior, puede concluirse que la concepción que las diferentes teorías tienen sobre la adquisición de la moralidad, varía de acuerdo al origen y a las necesidades internas del niño para interactuar con su medio.

Por una parte, el psicoanálisis concibe a la conciencia moral como resultado de una necesidad interna de protección y amor en donde el niño internaliza las actitudes y comportamientos de los padres que favorecen ese amor a través de la **identificación**, para llegar a un criterio que concuerde con lo que ellos consideran bueno o malo y que hará que se forme la estructura intrapsíquica que regulará su conducta moral en el futuro llamada *superyó*. La conciencia moral viene a ser un derivado de la autoridad paterna introyectada por el niño.

Los conductistas consideran el desarrollo moral como resultado de un aprendizaje o mecanismo de condicionamiento por contigüidad ante el cual el niño ha estado expuesto en su interacción con su medio, determinado por las **situaciones de reforzamiento** que se dieron ante la presencia de determinada conducta. Adquiere así un repertorio de respuestas condicionadas ante la desaprobación, siendo la intensidad de la reacción (miedo) condicionada lo que va a determinar que cierta conducta se de o no, así como la *observación* de las consecuencias de la conducta de un modelo o

la propia. No prestan demasiada importancia los mecanismos internos que se suscitan en el niño durante el proceso de adquisición de normas, más bien, se enfocan a los factores externos (observables) que moldean la conducta.

Los cognoscitivistas por su parte, proponen un desarrollo moral a través de procesos cognitivos íntimamente relacionados con el desarrollo lógico, en donde el segundo es condición necesaria para que se dé el primero. El criterio moral surge a partir de un proceso de construcción desde dentro, de las reglas obtenidas de los adultos primero, y después, de la relación con otros niños. Los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño pequeño hacia sus padres para obtener su aprobación: **heteronomía**, posteriormente aplica su voluntad conforme va madurando para establecer sus propios criterios a través de las relaciones de cooperación **autonomía**. El juicio moral es concebido como un proceso cognitivo que en situaciones de conflicto, permite al niño reflexionar sobre sus valores y ordenarlos en una jerarquía lógica para poder desenvolverse dentro de un grupo. Así mismo, el nivel de moralidad del individuo se enmarca en etapas sucesivas de madurez que van desde el nivel preconvencional, convencional hasta llegar al convencional, y su efectividad se evidencia cuando el sujeto se enfrenta a situaciones de conflicto.

Todas las corrientes coinciden en que las figuras principales en la adquisición de una conducta moral son definitivamente los padres y por consiguiente la familia, que son quienes conforman el primer contacto con la autoridad y medio de interacción del niño, aunque intervienen después la escuela, los grupos secundarios y la sociedad en general.

En cierto modo, los postulados de las diferentes teorías convergen en que se establece un criterio de moralidad en el niño, es decir, una pauta de conducta basada en un estándar de normas adquiridas a partir de una figura de autoridad primero y luego de un grupo, que forma parte de la personalidad del sujeto, quien al alcanzar un cierto grado de madurez, las aplica en situaciones de conflicto en forma autónoma para una mejor adaptación social. El hecho de que se presente o no una conducta "adecuada" o que el sujeto se "decida" por ella, va a estar determinada por el grado de madurez, ansiedad o culpa, y experiencias negativas provocadas por la desaprobación del grupo.

El psicoanálisis y el cognoscitivismo hablan de cierto grado de madurez o superación de etapas como requisito para que el niño sea capaz de adquirir ciertas normas (etapa genital y de las operaciones formales respectivamente). Los conductistas por su parte, no hacen mención a estadios o etapas de ningún tipo, ya que consideran que el sujeto está

inmerso en situaciones de reforzamiento desde su nacimiento, lo único que cambia es el *tipo* de gratificación que recibe en las diferentes edades.

Cabe mencionar que Bandura (1982) considera análogo el término de imitación al de identificación utilizado en el psicoanálisis, sólo que lo explica a partir de la conducta observable, mientras que Freud lo concibe como un mecanismo de defensa interno, pero ambos sirven como medios de adaptación del sujeto.

Lo mismo sucede con los reforzadores, la aceptación y la aprobación manejados por el conductismo, psicoanálisis y teoría cognoscitiva respectivamente. Se trata finalmente de respuestas positivas que proporcionan los padres o el grupo social como signo de acuerdo ante conductas realizadas con apego a las normas familiares o sociales.

De los estudios anteriores, los de Piaget y Kohlberg parecen ser los más completos, ya que analizan tanto el proceso interno que se da en la estructuración de lo moral, como su aplicación y funcionamiento en situaciones sociales concretas. El hecho de que algunos estudios de Kohlberg hayan sido longitudinales y transculturales, da mayor sustento teórico y más fuerza a sus conclusiones de que aunque los sujetos de distintas culturas produzcan explicaciones basadas en contenidos diferentes,

su forma de razonar es la misma. Además, esta teoría es integral en el sentido de que toma en cuenta la influencia del desarrollo intelectual y social en la formación de un aspecto tan importante de la personalidad como es la moralidad.

Sin embargo, los elementos teóricos que aportan tanto el psicoanálisis como el conductismo son de suma importancia para poder conformar una idea global acerca de la formación del criterio moral en el niño. En realidad, las tres teorías se enfocan a la concepción de que una norma o conducta moral es "aceptada" por el niño como respuesta a una necesidad de aceptación y pertenencia a un grupo

Pero la adquisición de normas no se da como un hecho aislado, sino como resultado de la convivencia diaria, de la forma en que los límites son establecidos. La manera en que el niño introyecta la norma propuesta por los padres, está determinada en gran medida por la disciplina que se maneja dentro del hogar, es decir, el establecimiento de límites en la conducta de los hijos, depende del estilo de crianza en el cual sean educados. La asimilación de la moralidad y de los valores, según la concepción de las diferentes teorías, parte de las primeras relaciones que establece el niño principalmente con los padres, por lo tanto, es necesario analizar las características de cada estilo de crianza así como el manejo que se da de la disciplina en cada uno de ellos.

II. LA DISCIPLINA Y LOS ESTILOS DE CRIANZA

Ninguna área en la educación de los hijos parece generar tanta incertidumbre y dificultades para los padres como la disciplina. La autoridad es mal utilizada cuando se convierte en una imposición arbitraria del poder y la influencia de los padres para moldear al hijo del modo que les parece más adecuado. Sin embargo, en una definición más objetiva podría decirse que es "un gusto para disciplinar, determinar cariñosa y firmemente las expectativas y límites hacia los hijos cuando se considera provechoso enseñarle responsabilidad y autodisciplina, ejercitar una autoridad segura, implica darse cuenta de que un aspecto del buen desempeño de la función del padre se vincula con el ejercicio de su voluntad sobre su hijo tomando en cuenta el punto de vista del niño" (Guaren, 1989).

Los términos disciplina y autoridad han tenido algunas connotaciones negativas en las últimas décadas, relacionándolas directamente con un estilo de educación dictatorial y rígido.

El término disciplina ha sido poco definido, en los estudios realizados se habla más de su aplicación que de los elementos que la integran. En base a la revisión de dichos estudios puede definirse como el conjunto de normas y valores establecidos dentro de un estilo de crianza determinado que en el

caso de la familia, constituye un método por medio del cual los padres educan a sus hijos marcando límites y promoviendo su independencia.

Por otra parte, la crianza, de acuerdo al diccionario Larousse Ilustrado (García-Pelayo, 1985), significa acción y efecto de criar a los niños, época de lactancia. Sin embargo, esta definición se ha ampliado sobre el simple hecho de cuidar y alimentar a niños pequeños. El concepto es aún más complejo, por consiguiente, deberá tomarse en cuenta el ambiente social del hogar incluyendo aspectos como las relaciones entre padres e hijos y las actitudes y comportamientos de los padres.

En referencia al término patrón, usualmente es utilizado en la bibliografía debido a que se hace una traducción literal del inglés "pattern" que significa modelo o patrón. Pero un patrón en su definición más general se refiere a una plantilla o modelo que permite efectuar comparaciones (Diccionario Larousse Ilustrado, op. cit.) A este respecto, desde el punto de vista psicológico, podría decirse que las actitudes parentales no siempre se ajustan cien por ciento a un patrón de crianza determinado, sino que incluyen la combinación con otras dimensiones de la crianza. El resultado de esta combinación de elementos que se enmarcan dentro de un patrón, es el estilo particular de crianza que se practica en cada familia.

El término **estilo de crianza** parece ser entonces el más indicado para denotar la forma en que los padres actúan hacia sus hijos, como una práctica, uso continuado, o costumbre de acuerdo a la interacción particular de cada familia. El término "estilo" conlleva más flexibilidad, puesto que permite considerar en él tanto elementos que se ajustan a un patrón conductual determinado, así como su interrelación con otras dimensiones particulares de crianza. Es decir, la sociedad como conjunto presenta determinados patrones de conducta, y cada familia en particular de acuerdo a su dinámica interna, adopta una dimensión específica derivada de la relación entre padres e hijos, creando así un estilo de crianza definido, de manera que los diferentes estilos de crianza se derivan de los patrones que engloba la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, por **estilo de crianza** se entiende la actitud que predominantemente adopten los padres al asumir el papel de conductores del desarrollo personal de sus hijos. Al modo, manera o costumbre particular de los padres para promover o desalentar conductas, valores, metas y motivaciones a los hijos (Osorio y Sánchez, 1996).

A) IMPORTANCIA DE LA FAMILIA

La familia es la base de la organización social, cada familia constituye una entidad peculiar y por consiguiente, cada niño aparece inmerso en un sistema que es absolutamente original y particular.

Dado que el niño se encuentra en el proceso básico de la integración de la personalidad, es altamente susceptible a las situaciones medioambientales que le rodean y por lo tanto, a la dinámica de las relaciones intrafamiliares, principalmente la relación con sus padres.

Los patrones de conducta de cada sociedad generalmente son un conjunto de creencias que se van dando de generación en generación, las que forman un conjunto general de supuestos acerca de los cuidados y crianza de los niños. Paralelamente a estos supuestos informales, han surgido teorías psicológicas haciendo hincapié en la importancia de la infancia y en la consideración especial que requieren los niños.

A través de los años han existido modas en la crianza infantil. Inicialmente en algunos países predominó la escuela que podríamos llamar "el padre sabe mejor", en la cual los progenitores lo sabían todo y el niño nada. Los padres pretendían conocer a sus hijos y lo que debían hacer y se esforzaban para que éstos cumplieran sus órdenes estrictamente. Transcurrida una tercera parte del siglo XX, las teorías psicoanalíticas presagiaron un cambio hacia la permisividad o una creencia de que el niño lo sabía todo y los padres nada. Desde entonces, tanto los padres como los profesionales estuvieron igualmente convencidos del daño ocasionado cuando a los niños no se les satisfacía en las etapas oral, anal y genital del desarrollo psicosexual; de

modo que los niños establecían su propio ritmo de alimentación, destete, entrenamiento en hábitos de limpieza y así sucesivamente. Ahora estamos en un punto intermedio, en la forma democrática de crianza infantil en la cual los padres probablemente sepan lo mejor en muchos aspectos, pero los niños también saben algo. Por consiguiente, los progenitores pueden guiar a sus hijos con respeto a lo largo de la niñez (Papalia, 1990).

Esta evolución con respecto a las concepciones psicológicas acerca de la crianza infantil y la importancia del papel que juega la familia y sobre todo las relaciones entre padres e hijos. Fue motivada en parte por el debilitamiento de las teorías psicoanalíticas. Algunos psicólogos experimentales demostraron en ambientes controlados que los niños a los que no se criaban bajo la concepción psicoanalítica, a la larga no presentaban desequilibrio emocional y que debían tomarse en cuenta otros factores más relevantes como la actitud de la madre, su grado de afecto, aceptación, tensión, etc., con respecto a los cuidados del niño. Además, los métodos retrospectivos no eran convenientes para evaluar la conducta infantil, en su lugar, debían utilizarse estudios longitudinales, los cuales proporcionarían una mayor veracidad. Y se consideró que lo esquemas de conducta que presentaban los jóvenes en los años 60's había sido la consecuencia de una crianza permisiva basada en ideas psicoanalíticas (Osorio y Sánchez, 1996).

Aún en décadas posteriores se han manifestado los efectos de esa crianza permisiva que aunada al aumento desmedido de la población, ha dado como producto una generación de jóvenes con exceso de libertad, desorientados e inseguros, debido a la ausencia total de límites que no les fueron establecidos en el seno familiar

Es por esto que los estudios recientes (Baumrind, 1971, 1993, Hoffman, 1994) señalan la necesidad de que los padres asuman con responsabilidad su papel de educadores, mediante la aplicación de métodos disciplinarios basados en el razonamiento lógico y el respeto mutuo entre padres e hijos, con apego a las normas que rigen la sociedad en la que se desenvuelven, ya que de ello depende el futuro comportamiento del niño, así como el grado de seguridad en sí mismos que les permita lograr la autorealización

En general, los supuestos principales de las teorías psicológicas surgidas, convergen en la importancia de las primeras experiencias infantiles como determinantes para la vida adulta. Estas experiencias son dadas por los padres, y por lo tanto, es importante la influencia que la crianza proporcionada por los progenitores o quien hace sus veces, tiene en el niño. Es un hecho que los padres afectan por medio de la relación que establecen con sus hijos, su funcionamiento personal y social futuro.

B) LA APLICACION DE LA DISCIPLINA EN LOS ESTILOS DE CRIANZA

Los estilos de crianza van a intervenir durante toda la vida familiar del individuo, contribuyendo así a su ajuste o desajuste personal y social. Gran parte de la investigación realizada se ha dedicado a la caracterización de los estilos de crianza y la manera en que la disciplina es aplicada en cada uno de ellos, y a partir de ello, se han propuesto varias clasificaciones.

Baldwin (1949), a partir de una investigación descriptiva, observando la interacción entre padres e hijos, propuso una clasificación de estilos de crianza en cuanto a las características del comportamiento en el hogar:

Hogares democráticos

Evitación de decisiones arbitrarias, nivel elevado de contacto verbal entre padres e hijos, explicación de razones para el establecimiento de normas familiares, suministro de respuestas que satisfacen la curiosidad del niño. Los niños de estos hogares se muestran activos, competitivos, extrovertidos, agresivos, con espíritu de mando, curiosos, inconformes con las demandas culturales.

Hogares controlados

Son el polo opuesto de los hogares democráticos, hacen hincapié en las restricciones tajantes de la conducta, baja fricción los procedimientos disciplinarios. No se recompensa a los niños por su curiosidad, espontaneidad o por hacerse valer. Los niños de estos hogares presentan poco espíritu de pelea, son negativos, agresivos y desobedientes.

Hogares sobreprotectores

En este tipo de hogar el niño no recibe recompensa cuando actúa con independencia, cuando se expresa con libertad, cuando realiza experimentos con cosas nuevas. Preocupados por su seguridad o amenazados por su creciente independencia, los padres castigan o desalientan las respuestas extrovertidas y los esfuerzos independientes. Los niños resultan relativamente inactivos, poco agresivos, carentes de originalidad y ocupan una posición social inferior en el grupo. Muestran miedo a la actividad física, carecen de destreza en actividades musculares y son tímidos, torpes y temerosos.

Hogares con control y democracia

En estos hogares se hace uso de ambas dimensiones anteriores. Los niños son tranquilo, con buena conducta, enemigos de la resistencia y carentes de agresividad social

Al parecer, el tipo de hogar democrático afectuoso es el que fomenta la inteligencia, curiosidad, originalidad y constructividad. Este tipo de hogar estimula al niño a participar intensamente en las actividades de sus compañeros, teniendo más éxito y capacidad para aportar ideas creadoras originales a los grupos con los cuales se relacionan. Según este estudio, las características y las conductas de personalidad socialmente aceptadas se adquieren empleando procedimientos democráticos en la crianza de los niños.

Baumrind (1967, 1971) ha hecho varios estudios acerca del comportamiento de los padres y las características de los hijos. Estudió y analizó los estilos de crianza y el medio familiar de 110 niños mediante visitas a sus hogares, la observación se realizó en situaciones estructuradas y entrevistas con los padres. Primeramente evaluó cuatro dimensiones propias de las relaciones entre padres e hijos:

Control.- Esfuerzos por influir en la actividad de un niño orientada hacia un objetivo, intentos de modificar la conducta dependiente o agresiva, interés en que el niño capte interiormente los estándares adultos.

Demanda de Madurez - Intentos de ejercer presión para que el niño se porte de acuerdo con su capacidad y asuma libertad para tomar algunas decisiones propias.

Claridad de la Comunicación.- Uso de la razón para obtener asentimiento, solicitar las opiniones y pareceres de los hijos.

Aportación Emocional.- Calor, amor, orgullo, manifestación de interés por los logros del niño.

Después de explorar las dimensiones anteriores, arribó a tres categorías de estilos de crianza.

Estilo Autoritario

Los padres tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y hacen que se comporten con una pauta de conducta establecida y por lo general absoluta. Valoran la obediencia incuestionable y castigan severamente a sus hijos por actuar en contra de las normas establecidas.

Son más desprendidos, más dominantes y menos afectuosos que otros progenitores, y sus hijos, están menos satisfechos, son retraídos y desconfiados.

Estilo Permisivo

Los padres hacen pocas exigencias, permiten a sus hijos regular sus propias actividades, tanto como sea posible. Se consideran a sí mismos como recursos, pero no como portadores de normas, ni como modelos ideales. Explican a sus hijos las razones que fundamentan algunas reglas familiares y rara vez los castigan. Poco les controlan, poco les exigen y son relativamente afectuosos; los niños por su parte, son inmaduros para su edad, con poca autoconfianza, escaso autocontrol y un mínimo de inquietud exploratoria.

Estilo Democrático

Los padres tratan de dirigir racionalmente las actividades de sus hijos, prestando más atención a lo que ellos hacen que al temor al castigo o a la pérdida de afecto por parte de los niños. Cuando es necesario ejercen el control firme, pero explican las razones que fundamentan sus normas y estimulan el diálogo. A la vez que confían en su habilidad para orientar a sus hijos, respetan los intereses, opiniones y personalidades únicas de éstos. Son

carñosos, consistentes, exigentes y a la vez respetuosos de las decisiones independientes de sus hijos, pero son firmes al establecer normas y están dispuestos a que el niño asuma la responsabilidad de sus actos. Combinan el control con el estímulo. Al parecer, sus hijos se sienten seguros sabiendo que sus padres los aman y qué es lo que esperan de ellos, son confiados en sí mismos, autocontrolados, asertivos, capaces de explorar y de competir.

Posteriormente Baumind hizo un análisis detallado de las cuatro dimensiones descritas anteriormente y de las técnicas de control utilizadas por los padres en cada estilo de crianza, así como del comportamiento de los hijos. Encontrando que los niños clasificados como competentes, maduros, independientes, seguros de sí mismos, controlados, explorativos, sociables, procedían de hogares en los que los padres obtuvieron una puntuación alta en las cuatro dimensiones, lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Baldwin (1949) en su estudio.

De esta forma, pudo observarse que los padres *firmes* son los únicos que establecen *límites* justificados y explicados a sus hijos, es decir, el estilo de crianza que utilizan es más democrático. Mientras que los padres autoritarios siguen un estilo impositivo, sin razonamiento y con el consiguiente menosprecio de la opinión del niño, y los padres permisivos por el contrario, promueven una crianza carente de normas y de organización, en donde el

niño suele manipularlos obteniendo cuanto desea en el momento que quiera y sin saber qué esperan de él sus padres.

Por otra parte, Schaefer (1961, citado por Biehler, 1982), encontró que la conducta de los padres, además de ser uno de los factores ambientales más importantes, no es unidimensional. En este sentido no se puede afirmar tajantemente que hay padres autoritarios o afectuosos, sino que su conducta oscila a lo largo de vanas dimensiones, es decir, pueden ser afectuosos y dominantes a la vez, o afectuosos y permisivos. La conducta del niño no depende simplemente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de sus padres, sino más bien de la combinación de actitudes, conductas, etc. Schaefer exploró por un lado, las dimensiones dentro de las que se mueve la conducta de los padres y, por el otro, la conducta de los niños asociada con tales dimensiones. Estas se conceptualizan como continuos a lo largo de los cuales varía el comportamiento de los padres, en donde los extremos son:

Afecto - hostilidad. El afecto se define como conductas amorosas, de aprobación, comprensión e interés por el niño. Se hace uso frecuente de explicaciones y razonamientos para establecer una disciplina, se utiliza el elogio y la recompensa. En el caso del extremo opuesto, la hostilidad, existe desinterés e incompreensión hacia las conductas del niño, se utiliza el castigo físico para imponer una disciplina.

Restrictividad - permisividad.- En esta dimensión la restrictividad se define como la imposición de restricciones y el cumplimiento estricto de normas o reglas referentes al orden, limpieza, modales, buena conducta, obediencia y agresividad. Se utiliza el castigo. La permisividad se refiere a la autonomía que se le otorga al niño como individuo, se le deja tomar sus propias decisiones, evitando así las decisiones arbitrarias, pero no se le fijan normas firmes que tiene que seguir. No se hace uso del castigo o amenazas.

El tipo de hogar en el que se desenvuelva el niño, va a depender de la combinación de las cuatro dimensiones anteriores.

Las dimensiones propuestas por Schaefer (1961) y Baldwin (1949), de alguna forma están relacionadas con los estilos de crianza propuestos por Baumrind, de esta forma, la dimensión de afecto correspondería a un padre democrático, la restrictividad con un padre autoritario, la permisividad e indulgencia con un padre permisivo, y la hostilidad podría combinarse con los dos últimos.

Otros estudios como los de Koudelkova (1989), hacen referencia a las dimensiones de hostilidad y autoritarismo en los estilos de crianza, tomando en cuenta las actitudes de las madres, de los padres, y la percepción de los hijos acerca de las conductas de sus padres hacia ellos. Los resultados de este estudio hecho con adolescentes, indica que la hostilidad y el

autoritarismo en la crianza activan de manera simultánea aspectos de hostilidad. También se encontró que la hostilidad es un reflejo, tanto en las madres como en los padres, de tensiones y conflictos de pareja, esto no solo en actitudes recíprocas sino en sus propios hijos. También se encontraron diferencias entre los estilos predominantes hacia el sexo de los hijos, es decir, los padres se mostraron más autoritarios con los hijos que con las hijas.

S. McNally, N. Eisenberg y J. Harns (1991), realizaron un estudio longitudinal con niños y adolescentes entre 7 y 16 años, encontrando que las madres experimentan cambios en la aplicación de la disciplina conforme van creciendo los hijos. Los modelos de disciplina verbal basados en el razonamiento son utilizados más frecuentemente en niños a partir de estas edades. El control de privilegios, uso de razonamiento promoviendo el diálogo entre madre e hijo, así como la manifestación de afecto como estilo relativamente estable de crianza, promueven la independencia de los hijos. A diferencia de aquellas madres que utilizaban la agresión verbal y castigo físico como método de disciplina.

Por otra parte, los estudios de Hoffman (1993, 1994), han analizado el influjo que estas técnicas disciplinarias, descritas anteriormente, tienen en la interiorización moral, llegando a la conclusión de que las orientaciones morales caracterizadas por la independencia del sujeto con respecto a las sanciones externas y fuertes sentimientos de culpa se hallan asociadas con

el uso frecuente, por parte de los padres, de técnicas de disciplina "inductiva". Estas técnicas tratan de dirigir la atención del niño hacia el daño que su conducta ha provocado en algún otro.

La internalización de las normas morales provenientes de los padres, se basa en dos dimensiones: una cognitiva basada en el nivel de maduración del niño, y otra la experiencia afectiva que el niño ha experimentado ante la disciplina, y cómo esas experiencias son integradas a través del tiempo como propias, es decir, no como producto del miedo al castigo sino como emanadas de él mismo. De esta manera, la proposición de Hoffman basada en la teoría de Piaget, afirma que la internalización es el producto del conocimiento (de las normas) y del afecto (sentimientos de culpa, empatía, etc.) ante la disciplina que vivencia el niño a través de la experiencia.

El niño asimila o integra sucesivamente el conocimiento adquirido a través de los mensajes inductivos de los padres en lo que se refiere a medidas de disciplina, de esta manera, va estructurando el conocimiento de las normas morales relacionándolas con sus propias acciones y su impacto o efecto en los otros. El conocimiento estructurado tiene entonces una carga afectiva generada por su experiencia ante la disciplina, adquiriendo así propiedades prosociales. Se da cuenta de sus propias acciones, y lo que en un principio eran normas provenientes de los padres, se convierten en normas morales autogeneradas, es decir, comienza a internalizar cuando es capaz de tomar

en cuenta a los demás, y de asumir las consecuencias de su propia conducta (Hoffman, 1994).

Tanto Hoffman como Baumrind afirman que la técnica de afirmación de poder utilizada por los padres con autoridad (no autoritarios), puede ser benéfica siempre que se combine con el razonamiento, esto ayuda al niño a iniciar mecanismos de autocontrol guiados por los padres que le ayudarán en su desarrollo social posterior

El razonamiento implica que el niño estará en mejor disposición de modificar o corregir alguna conducta, si la disciplina que recibe es justa y apropiada a la falta. Y su efectividad depende de tres factores: a) la habilidad y disposición del niño para tomar en cuenta la perspectiva de los demás, B) la interpretación que haga el niño de las acciones y normas de los padres, c) de la calidad e intensidad de afecto que motiven al niño. Para que el niño acepte o internalice una norma de disciplina, necesita percibir el mensaje de los padres como apropiado, debe ser motivado a cumplirla y sentir que no es una imposición, sino una conducta autogenerada por el razonamiento y el convencimiento (Grusec y Goodnow, 1994).

En base a los estudios anteriores, en la última década varios autores han destacado la importancia de la aplicación de una disciplina asertiva y efectiva

basada en el razonamiento, lo cual es posible dentro de un estilo de crianza democrático.

Curwin y Allen (1988), señalan algunos elementos que son importantes para que los padres lleven a cabo una disciplina efectiva:

- Establecer reglas claras y breves, razonables de acuerdo a la edad del niño.
- Explicar cuáles serían las *consecuencias* de los actos o faltas del niño, enfatizando que no se trata de castigos, sino de consecuencias lógicas relacionadas con la falta que cometió.
- Ofrecer conductas alternativas a las que pueda recurrir el niño, esto hace sentir la regla menos rígida, pero finalmente se tiene la oportunidad de escoger sin dejar de cumplir la regla.
- Las consecuencias nunca deben atentar contra la dignidad del niño.
- El control parental debe ser consistente y constante.

Con los puntos anteriores, el niño debe ser capaz de reconocer entre *consecuencias y castigo*. Las consecuencias son simples, directas, relacionadas con la regla, lógicas, son el resultado natural de la violación de una regla, son instructivas. El castigo en cambio, no está relacionado con la regla, no es una extensión natural de la regla, y tiende a generar ansiedad, hostilidad y resentimiento. Las consecuencias preservan la dignidad del niño, incrementan el autocontrol y la motivación

R. Dreikurs (1990) señala que los resultados de una disciplina democrática dentro de la familia se manifiestan en medios externos como la escuela y los amigos. La democracia familiar está basada en el mutuo respeto de sus integrantes, y aunque no son los mismos derechos para los padres que para los hijos, cada miembro tiene un propio rol dentro de la familia. En una disciplina democrática, los padres son firmes sin ser dominantes, utilizan consecuencias lógicas en vez de castigos e infunden el sentido de cooperación entre los miembros de la familia.

Dreikurs hace una comparación entre los métodos de aplicación de la disciplina en la familia y su repercusión en la conducta del niño:

Familia Autoritaria

Se percibe al padre como figura autoritaria.

Se ejerce el poder.

Se presiona

Se demanda u ordena

Se aplica el castigo

Se dan recompensas

Se impone

Los niños no opinan, solo escuchan

Coarta la libertad del niño

Familia Democrática

Existe el reconocimiento de una guía en el padre.

Se influye en el niño.

Se estimula

Se promueve la cooperación

Se hace comprender las consecuencias lógicas de los actos

Se brinda reconocimiento

Se permite la autodeterminación

Los niños son escuchados y respetados

Establece límites al niño

El niño que crece dentro de una familia democrática, tiende a ser independiente, ya que se le permite actuar con libertad, respetando los límites establecidos firme y consistentemente por los padres, con lo cual se siente amado, respetado y seguro.

Por otra parte, el Dr. Isauro Blanco (1996, 1997) en conferencias impartidas a padres de familia, basado en los estudios anteriores, ha señalado que la aplicación adecuada de la disciplina dentro del hogar constituye uno de los elementos más importantes para el sano crecimiento del niño. Disciplinar es enseñar herramientas de responsabilidad, no castigar. La buena disciplina es inmediata, consistente, fácilmente aplicada, directa, positiva, apropiada en intensidad, efectiva. A mayor disciplina y responsabilidad, debe haber mayor carga de afecto y reconocimiento positivo por parte de los padres. Cualquier desequilibrio de estos dos polos se traduce en conductas de sobreprotección, indecisión, dependencia, timidez, apatía o bien, rebeldía, indisciplina e inseguridad.

Los niños sanos necesitan personas que los tengan bajo control, pero las medidas disciplinarias deben ser impuestas por quienes pueden ser amados y odiados, desafiados a la vez que se confía en ellos; los controles mecánicos de nada sirven, ni puede el temor ser un buen motivo para obtener acatamiento. Siempre es una relación viviente entre personas la que da el indispensable margen de maniobra que exige un crecimiento auténtico. El crecimiento auténtico lleva al niño a adquirir sentido de responsabilidad para

suministrar condiciones seguras a los niños de otra generación (Winnicott, 1993).

Los estudios de Lara Tapia, Gómez y Fuetes (1992) revelan que en México se han suscitado cambios socioculturales con respecto a la concepción que se tiene de las relaciones familiares, del respeto y la obediencia y del autoritarismo por parte de los padres como estilo usual de crianza en las décadas pasadas.

Los resultados de su estudio realizado a lo largo de 30 años con 705 estudiantes, muestra que ha habido un cambio en el concepto que se tenía sobre respeto y obediencia hacia los padres, ahora es menos rígido que en antaño, debido a la actitud que se tiene ahora frente a los padres. Esta modificación se debe al hecho de que los padres mexicanos también han sufrido grandes modificaciones en su comportamiento durante las últimas tres décadas, ya que son más cercanos con los hijos y han establecido sus relaciones con base más en el amor que en el autoritarismo que infundía gran respeto, pero al mismo tiempo más distancia. Esto indica que los jóvenes han evolucionado hacia actitudes más críticas hacia los padres, correlativamente a la disminución del autoritarismo de éstos.

En general puede decirse que los estudios sobre la categorización de los estilos de crianza revisados y su efecto en el desarrollo de la personalidad de

los hijos, aunque no emplean los mismos constructos para definir los estilos de crianza y que en algunos casos las clasificaciones no son puras, ya que en un hogar puede haber una combinación de dimensiones, ofrecen conclusiones más o menos consistentes. Por otra parte, muestran que los niños con cualidades de competencia, afiliación, independencia, extroversión, control de sí mismos, buen autoconcepto, confianza y asertividad, provienen de hogares afectuosos que comunican aceptación, en los cuales se fomenta y reconocen las acciones independientes, la toma de decisiones, la responsabilidad, confianza y comunicación, además de que existe control y firmeza de los padres sin llegar a una disciplina rígida e irracional. Por el contrario, los niños retraídos, introvertidos, con baja autoestima e inmaduros provienen de hogares hostiles, donde no se toma en cuenta las necesidades, opiniones y deseos del niño como un ser independiente, no hay consistencia en la disciplina.

En este sentido, no se puede afirmar en forma radical que hay padres autoritarios, permisivos o afectuosos, sino que su conducta oscila a lo largo de varias dimensiones e incluso de diferentes momentos, sin embargo, se ubican dentro de un estilo particular de crianza por el predominio de sus actitudes y conductas dentro de la dinámica familiar. De este modo, la conducta del niño no depende simplemente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de sus padres, ni de la dinámica familiar, sino más bien de la combinación de éstas.

Sin embargo, la importancia de conocer el tipo de crianza prevaleciente en nuestro contexto, radica en una multiplicidad de hallazgos tanto en otras culturas como en la nuestra que consistentemente apoyan la influencia de la crianza experimentada por los hijos sobre su salud mental futura

Los estilos de crianza deben estudiarse como un contexto general, integrándose a la vez dos enfoques para abordar la problemática: el primero, que habla de analizar las prácticas parentales, cómo se dan, en qué etapa del desarrollo del niño es importante utilizar cierta práctica de crianza, etc., por otra parte del segundo enfoque estudie en forma general las características parentales en conjunto, contemplando no sólo la conducta de los padres, sino también cómo perciben los hijos los estilos de crianza en que crecieron (Osorio y Sánchez, 1996)

Para ello, son necesarios más estudios longitudinales sobre todo en nuestra cultura ya que la mayoría de las investigaciones revisadas se han llevado a cabo en otros países, estableciendo diversas clasificaciones que imponen límites y criterios a los que no necesariamente se ajustan todos los hallazgos de investigación para nuestra población. Así mismo, los instrumentos utilizados para medir las relaciones padre-hijo, generalmente han recurrido a la observación directa la cual al principio puede distorsionar el comportamiento observado y con el tiempo producir habituación. Además, al

tener que acomodar los comportamientos concretos al patrón o estilo, se pudieron ignorar aquellos casos que no se ajustaran a la clasificación o que mezclaran características de un estilo a otro como es el caso de los estudios de Baumrind

De cualquier manera, los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones a través de la observación directa, los estudios longitudinales o aquellos que tomaron en cuenta la opinión tanto de padres como de los hijos, aportan resultados concretos que en conjunto permiten apreciar un panorama más o menos homogéneo de los estilos de crianza manejados en cada hogar y sus repercusiones en el comportamiento de los hijos. Lo cual nos lleva a determinar que quienes ejercen la crianza de los niños, sean sus padres biológicos o no, influirán inevitablemente en el individuo. La familia influye en la adaptación del individuo al medio ambiente, pues aporta principalmente los factores emocionales o psicológicos, ya que es en el seno de ella donde se viven las primeras experiencias.

III. LOS ESTILOS DE CRIANZA Y SU EFECTO EN LA AUTOESTIMA

De acuerdo a lo revisado en los capítulos anteriores, desde el momento del nacimiento se inicia el proceso de aprendizaje, la interacción de la persona con su ambiente influye sobre interacciones futuras. Este proceso se lleva a cabo a lo largo de la vida del ser humano, los factores psicológicos, sociológicos, fisiológicos, pedagógicos se combinan para poder hacer la adaptación más sana del individuo a su entorno. Es precisamente durante los primeros años cuando la influencia de los padres será más importante y tendrá más probabilidades de ser eficaz, sobre todo si los factores anteriormente descritos se encuentra en un nivel adecuado (Bricklin, 1988)

La manera en que los padres tratan a los niños, influye de manera importante en la imagen que éste se forme de sí mismo. Así, el autoconcepto se desarrollará a partir de las reacciones de los demás respecto al individuo.

El **autoconcepto** incluye una identificación de las características del individuo. El autoconcepto es un serie de *creencias acerca de sí mismo*, que se manifiestan en la conducta (Rodríguez, 1988). La **autoestima** hace más hincapié en el aspecto de la *evaluación* de dichas características. Se considera que esta evaluación es un constructo hipotético que representa el

valor relativo que los individuos se atribuyen o que creen que los "otros" le atribuyen (Oñate, 1989).

El término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, el sujeto se autovalora según unas cualidades que provienen de su experiencia con los demás y son vistas como positivas o negativas (Musitu, 1985, citado por Oñate, op. cit)

Los principales determinantes del autoconcepto son generalmente asimilados de los modelos tempranos y perdurables en las relaciones padre-hijo y que vienen a apuntalar la seguridad emocional del niño. El desarrollo del autoconcepto es también influenciado por las experiencias escolares y sociales.

Harter (1982, citado por Oñate, op. cit), desarrolló una escala para examinar la autoestima en cuatro dominios que son: social, académico, físico y general, encontrando que los niños a la edad de 8 años hacen ya diferenciaciones significativas de los cuatro dominios.

Coopersmith (1967) definió a la autoestima como un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes del individuo respecto a sí mismo. Afirma que en la autoestima de una persona lo primero y más importante es la cantidad de respeto, aceptación y trato que éste recibe de los otros

significativos en su vida, planteando la hipótesis de que la autoestima estará afectada por las percepciones de personalidad o de vínculo entre los miembros de un grupo familiar.

En cuanto a la disciplina familiar, Coopersmith centró sus estudios en el análisis del término "éxito", en qué aspiraciones y valores se transmiten, y en cómo las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas. Consideró cuatro *condiciones importantes en la formación de la autoestima* en el niño

- Aceptación total o parcial del niño por sus padres.
- Los límites educativos claramente definidos y respetados.
- El respeto a la acción del niño dentro de estos límites.
- La amplitud dejada en esta acción.

Entrevistó a 85 niños de 10 a 12 años y a sus madres, para probar su autoestima, y concluyó que las personas desarrollan sus conceptos acerca de sí mismas de acuerdo con cuatro puntos básicos.

- Significación.- La forma como sienten que los aprecian y aprueban personas importantes para ellos.
- Competencia - En ejecutar tareas que consideran importantes.
- Virtud.- Logro de estándares morales y éticos.

- **Poder.- El grado en el cual influyen sobre su propia vida y la de otros.**

En su estudio, Coopersmith encontró notables diferencias en las conductas sociales de niños que diferían en su autoestima. Los niños que tenían una elevada idea de sí mismos, se acercaban a las tareas y a las personas con expectativas de que serían bien recibidos y de que tendrían éxito, tenían confianza en sus percepciones, en sus juicios y creían que podrían sacar un buen partido de sus esfuerzos. La actitud favorable respecto de sí mismos, los lleva a aceptar sus propias opiniones, a dar crédito y a tener confianza en sus reacciones y conclusiones.

La confianza en sí mismos que acompaña a los sentimientos del propio valer, suele proporcionar la convicción de que se tiene razón y el valor para expresar esas convicciones. Las actitudes y expectativas que conducen al individuo que tiene un alto aprecio de sí mismo a la obtención de una mayor independencia social y de una mayor creatividad, le llevan también a la ejecución de acciones más asertivas y vigorosas. Suelen ser más participantes que simples oyentes en las discusiones de grupo, les cuesta menos trabajo establecer amistades y se atreven a expresar opiniones aún cuando saben que podrán ser recibidas con hostilidad. Entre los factores que determinan estas acciones figuran la falta de sentimientos de vergüenza, la

falta de preocupación por sus problemas personales les permite considerar y examinar cuestiones externas.

En cambio, el niño que tiene poco aprecio de sí mismo es notablemente diferente. Estas personas carecen de confianza en sí mismas y les da miedo expresar ideas impopulares o excepcionales. No desean exponerse, o realizar cosas que puedan llamar la atención. Suelen vivir a la sombra de un grupo social, prefieren oír a participar. Entre los factores que contribuyen al retraimiento de los que no se tienen a sí mismos gran aprecio, están su notable conciencia de sí mismos y su preocupación por los problemas íntimos. Esta aguda conciencia de sí mismos no les permite atender a otras personas o a otros problemas y suele dar como resultado una excesiva preocupación por sus propios problemas. El efecto que esto tiene es el de limitar sus tratos sociales y, por consiguiente, el de disminuir la posibilidad de establecer relaciones cordiales y solidarias.

En cuanto a los resultados obtenidos con los padres, Coopersmith encontró que en general los niños que se tienen en alto aprecio suelen tener padres que también se tuvieron en alto aprecio. Tendieron también a ser más estables emocionalmente, más confiados en sus propios recursos, más animados, eficaces en sus actitudes y acciones respecto del cuidado de los niños. Las interacciones entre ellos y sus hijos propendieron a estar caracterizadas por una mayor desenvoltura y compatibilidad, las definiciones

de las zonas de autoridad y responsabilidad de cada padre fueron más claras. Aunque estos padres tendieron a esperar mucho de sus hijos, también les proporcionaron modelos sanos y dieron a los niños aliento y apoyo consistente.

Las madres de los niños que tenían un elevado concepto de sí mismas aceptaron más a sus hijos y, tendieron a expresar su aceptación mediante manifestaciones específicas, cotidianas, de interés, afecto e íntima relación, así como vigilaban el cumplimiento de las reglas establecidas cuidadosa y consistentemente utilizando el estímulo en vez del castigo.

En contraste, los padres de los niños que no se tienen mucho aprecio, tendieron a ser menos estables emocionalmente, inseguros e inconsistentes en cuanto al cuidado de sus hijos, había una falta de orientación paternal y un trato relativamente duro e irrespetuoso con sus hijos. Aparentemente, estos padres o bien no sabían cómo establecer y hacer cumplir normas para sus niños, o bien no les preocupaba hacerlo.

Igualmente, las madres de los niños con una baja autoestima solieron mostrarse retraídas respecto a sus hijos y por causa de su falta de atención, de su descuido, propendieron a producir un medio físico, emocional e intelectualmente empobrecido. En ocasiones menosprecian a sus hijos y los

tratan como si fuesen una carga para ellas, sus respuestas emocionales oscilaron entre la hostilidad y la indiferencia.

Aunque los padres de los niños que se aprecian a sí mismos solían proporcionar a sus hijos normas y límites de conducta definidos, dentro de estos límites el trato de los padres carecía de carácter coactivo y tomaba en cuenta los derechos y las opiniones del niño. La libertad que existía dentro de amplios límites le permitía al niño participar en discusiones e ir obteniendo confianza gracias a la aseveración de sus propios puntos de vista. Además, mientras que la mayoría de los padres de los niños con un buen concepto propio solieron preferir la "discusión y el razonamiento" para obtener la cooperación y la obediencia de los niños, la mayoría de los padres de los niños que no tienen un buen concepto de sí mismos prefirieron la "fuerza y las decisiones autocráticas".

En sus estudios, Coopersmith llegó a la conclusión de que los factores cruciales que fomentan la autoestima, parecen ser la conducta de los padres y las consecuencias de las reglas y reglamentos que los padres establecen para sus hijos. El mantenimiento de límites da al niño una sensación de que las normas son reales y significativas, contribuye a la autodefinition y aumenta la probabilidad de que el niño crea que se puede alcanzar un sentido de la realidad.

Algunos aspectos de la conducta que Coopersmith observó en los padres de niños con una buena autoestima, son similares en muchos aspectos a las clases de conducta que observó Baumrind (1971), en los padres de los niños clasificados como competentes. Una característica clave de la conducta de ambos tipos de padres fue la forma firme de establecer los límites y las esperanzas comunicadas. Tenían seguridad en sí mismos y por tanto proporcionan un modelo de competencia para que imiten sus hijos. Cuando establecen límites y explican las razones de las restricciones, animan a los niños a que se fijen estándares ellos mismos.

De esta forma, la relación entre el establecimiento de límites y la autoestima, radica en que cuando los padres establecen restricciones, dan al niño una idea clara de lo que se considera conducta apropiada en una variedad de situaciones, así el niño está equipado para interpretar y respetar las normas establecidas fuera de los límites de la familia.

Por otra parte, el establecimiento de *límites razonables* dentro de la disciplina familiar, de acuerdo con los estudios revisados en el capítulo anterior, solo se dan en los estilos de *crianza democráticos*, es decir, los hogares democráticos son los que promueven y favorecen el desarrollo de un *nivel alto de autoestima* en el niño que se verá reflejado tanto en la adolescencia como en la vida adulta.

De acuerdo a los estudios de Baumrind (1971), las características de los diferentes estilos de crianza en que se desarrolla el niño, van a repercutir en la imagen que de él mismo se vaya formando, como consecuencia de las actitudes, personalidad y dimensiones de educación que presenten los padres.

Los niños de hogares autoritarios, están tan estrictamente controlados por el castigo o por la culpa, que a menudo temen hacer una elección consciente acerca del valor de un determinado comportamiento, por estar demasiado preocupados acerca de lo que harán sus padres. Por su parte, los niños de hogares permisivos reciben poca orientación, de modo que con frecuencia llegan a sentirse inseguros y ansiosos pensando si estarán haciendo lo correcto. En cambio, en los hogares democráticos, los niños conocen las expectativas en las que están comprometidos, saben cómo juzgarlas y son capaces de decidir si vale la pena correr el riesgo de disgustar a los padres o de sufrir otras consecuencias desagradables al tratar de conseguir alguna meta. Los niños cuyos padres esperan de ellos lo mejor, se comprometen de lleno y participan activamente en los deberes, tanto como en las diversiones familiares, a la vez que aprenden la manera de formular metas. También experimentan la satisfacción de compartir responsabilidades y tener éxito. El factor esencial parece centrarse en las expectativas razonables de los padres y las normas realistas.

Para llegar a estas conclusiones, Baumrind analizó las interacciones padre-hijo y madre-hijo, encontrando las siguientes relaciones:

- Si los padres empleaban disciplina firme, consistente, los niños solían ser independientes y seguros, las niñas sociables.
- Si las madres asignaban responsabilidades en la casa y premiaban la autosuficiencia, los niños solían ser independientes y seguros.
- Si las madres eran severas y sobreprotectoras, los niños eran dependientes y pasivos.
- Si los padres empleaban técnicas que eran intelectualmente estimulantes y hasta cierto punto productoras de presión, los niños solían ser competentes.
- Si las madres eran cariñosas, proporcionaban apoyo, eran conscientes, seguras, establecían un control firme, pero daban razones para las restricciones y exigían conducta madura, los niños solían ser sociables e independientes, seguros de sí mismos, explorativos, positivos y competentes.

- Si las madres eran severas, ejercían el poder y no eran muy afectuosas sino desapegadas, los niños tendían a ser algo descontentos e inseguros, y hostiles con la presión.

Si las madres eran desorganizadas e ineficaces para llevar el hogar, eran inseguras sobre sus aptitudes, mimaban mucho a los niños y utilizaban el cariño para manipularlos, los niños solían ser dependientes, inmaduros y carecían de seguridad en sí mismos y de control.

En sus experiencias cotidianas, los niños reciben mensajes constantes de sus padres, tanto verbales como a través de sus actitudes, que les imbuyen los primeros sentimientos de autoestima, positivos o negativos. Es dentro de la familia donde los niños se consideran primeramente amados, aceptados, valiosos, deseados y necesarios, o, al contrario, donde primero se sienten rechazados. Si la mayoría de los mensajes son positivos, crecen hasta lograr una madurez emotiva sana y adquieren una creciente conciencia de su propio ser, de su independencia y de sus responsabilidades ante ellos mismos y ante los demás (Enciclopedia Valores para la Vida, 1994).

Musitu (1985, citado por Oñate, op. cit.), observa también a lo largo de múltiples análisis efectuados entre las variables de autoconcepto y niveles de disciplina familiar (inductiva, coercitiva, indiferente), que:
-el factor de autoconcepto "autocontrol" es el más afectado por las variables socializadoras -disciplinarias- de los padres;

-también están notablemente influidas las dimensiones académica y social, que ponen de manifiesto la importancia de las actitudes y conductas de los padres para con los hijos,

-hay menos relación entre la disciplina parental y la variable ansiedad, la cual se relaciona diferencialmente con la coerción verbal, coerción física y las privaciones como castigo de ambos padres, y también con los razonamientos e indiferencia de la madre y la permisividad del padre

La relación que guardan los estilos de crianza con la autoestima, ha sido investigada no solo en poblaciones infantiles sino también con estudiantes universitarios, tomando en cuenta la percepción que tienen de las técnicas de disciplina empleadas por sus padres durante su niñez o adolescencia, pero finalmente se llega a conclusiones que concuerdan con los estudios mencionados anteriormente

Parish y McCluskey (1992) estimaron las evaluaciones de 123 estudiantes universitarios con el fin de valorar su autoconcepto y las percepciones que tenían sobre el estilo de crianza experimentado de sus padres. Los resultados arrojados por este estudio muestran una correlación alta entre el autoconcepto de los hijos y el afecto proporcionado por sus padres. Es decir, cuando los padres se mostraban afectuosos y proporcionaban calidez al relacionarse con sus hijos y cierto grado de permisividad, éstos mostraban un

alto autoconcepto. En cambio, los sujetos con un bajo autoconcepto percibían a sus padres como hostiles y autoritarios.

Larzelere, Klein, Schumm y Alibrando (1989) analizaron las respuestas de 157 estudiantes universitarios de clase media, respecto al tipo de disciplina aplicado por sus padres en el hogar, y el nivel de autoestima que mostraban. Encontraron que aquellos estudiantes con un nivel de autoestima alto, habían tenido una relación con sus padres caracterizada por una comunicación positiva, así como muestras de afecto y motivación. Mientras que aquellos que tenían una autoestima baja, habían sido tratados a base de castigos físicos y con una pobre comunicación entre ellos y sus padres.

Joubert (1991), examinó la relación entre las conductas de disciplina aplicadas por padres y madres con respecto a hijos e hijas, en 134 estudiantes de nivel medio superior, a través de la aplicación de un inventario de características propuestas por Coopersmith. Los resultados indican que los hijos con un nivel de autoestima alta, reportan haber sido tratados con justicia e interés hacia ellos por parte de sus madres más que de sus padres. Las hijas con un nivel de autoestima alta, afirmaron que recibieron de ambos padres, interés en sus actividades, así como manifestaciones de afecto y orgullo. Aunque las mujeres tienden menos a hacer diferencias entre el padre o la madre, y los hombres perciben a la madre como más cálida posiblemente debido al tiempo que conviven con ella.

a diferencia de con su padre, todos los sujetos con niveles altos de autoestima aceptan haber sido educados dentro de una libertad individual durante la niñez enmarcada dentro de ciertos límites establecidos por sus padres

Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991), apoyados en el esquema conceptual de Baumrind, clasificó a las familias de 4,100 adolescentes entre las categorías de familias democráticas, autoritarias, indulgentes y negligentes, en base a los puntajes que los sujetos dieron a sus padres en dos dimensiones: aceptación-compromiso y firmeza-supervisión. Se contrastó a los sujetos a lo largo de cuatro áreas sobre las cuales se observó el efecto de estilo familiar, el desarrollo psicosocial, el logro escolar, tensión interna y problemas de conducta. Los resultados indican que la aceptación y el involucramiento parental pueden contribuir a que los adolescentes desarrollen un concepto positivo de sí mismos y bienestar psicológico. Así mismo, la supervisión y la firmeza pueden detener los problemas conductuales.

La consistencia y predictibilidad en cuanto a la ejecución de reglas es importante, pero aunado a esto, siempre debe existir la demostración de cariño que conlleva a que el niño desarrolle su autoestima en un nivel alto.

Otro aspecto resultante de los diferentes estilos de crianza es el análisis del rendimiento escolar ya que se cree erróneamente que es el sistema

escolar el principal responsable de la educación de los niños sin tomar en cuenta a la familia de donde provienen.

Un buen concepto de sí mismo (autoestima), es esencial para la felicidad personal y para un funcionamiento eficaz, lo mismo en el niño que en el adulto. En el concepto que el niño tiene de sí mismo influye la manera en que sus compañeros y maestros responden a él, la manera en que sus padres lo tratan, es lo que reviste la mayor importancia respecto a la determinación de la imagen que de sí mismo se haga (Mussen, Conger y Kagan, 1982)

Los niños con poca autoestima obtienen por lo general malos resultados en la escuela. A menudo su comportamiento provoca que otros los rechacen y eso complica todavía más el problema. A diferencia de los niños que tienen confianza en sí mismos y una sólida autoestima tienden a desarrollar recursos internos más importantes y actitudes positivas más fuertes que les permiten tener un menor rendimiento escolar. Aceptan responsabilidades por sus actos y establecen metas realistas, pero ambiciosas para su vida, conforme van adquiriendo madurez, por otra parte, no temen afrontar nuevos retos (Enciclopedia Valores para la Vida, 1994)

Erikson (1963) señala que los niños obtienen su primera experiencia con la vida fuera del hogar, al ingresar a la escuela. En clase, prueban por vez primera lo que va a ser una parte muy importante de sus vidas: dedicarse a

tareas y habilidades determinadas que son más que la mera expresión en el juego de modalidades de los órganos o el placer de la función de los miembros. Es decir, los niños aprenden que necesitan trabajar y "obtener reconocimiento produciendo cosas".

Es precisamente en la etapa que Erikson denomina "laboriosidad contra inferioridad", en que emerge el concepto de sí mismo. Esto es, cuando el niño tiene éxito en sus esfuerzos escolares tendrá un sentido de laboriosidad. El niño que no tiene éxito en la escuela, que no tiene confianza en ser capaz de hacer las cosas "con y, al lado de los demás" y que no logra un puesto en el grupo de los de su edad, tendrá un sentimiento de incapacidad e inferioridad.

Es dentro de la familia donde el niño recibe las primeras manifestaciones de aceptación o rechazo que le permiten formarse un concepto de sí mismo, sin embargo, esta autopercepción es reafirmada en su actividad escolar, puesto que ahora tiene que interactuar con personas de su misma edad, que no pertenecen a su núcleo familiar y que inclusive pueden tener ideas diferentes. Si es capaz de obtener logros escolares, esto le permitirá adquirir confianza en sus propias capacidades y un mejor concepto de sí mismo, sin embargo, esto es posible si cuenta con las bases afectivas y disciplinarias provistas por su familia durante los años que anteceden a la edad escolar, basadas en la responsabilidad y la democracia.

Parece ser entonces que los estilos de crianza democráticos descritos en el capítulo anterior, son los más adecuados para fomentar conductas sociales convenientes , y también los que fomentan en el niño una imagen propia que le hace sentir confianza. No es sorprendente que el buen concepto de sí mismo esté relacionado positivamente con las realizaciones de carácter académico, y que un mal concepto de sí mismo guarde relación con problemas de aprendizaje y de progreso escolar (Mussen, et. al., 1982).

El rendimiento escolar va a estar influenciado por el tipo de relación que haya tenido con sus padres en la niñez, la calidad se proyectará en la resolución de problemas y seguimiento de instrucciones de forma correcta que conlleva al desarrollo intelectual y emocional. La autoestima juega un papel preponderante en cuanto al desempeño académico, es decir, a mayor desempeño académico, mayor autoestima. El impacto de la relación de calidad en la familia sobre el desarrollo emocional, social, e intelectual explican el aumento de la autoestima y la motivación hacia la escuela. A su vez, las relaciones familiares armoniosas y los logros de sus hijos retroalimentan a los padres sobre su habilidad como padres y tienden a seguir mejorando la calidad de la crianza (Osorio y Sánchez, 1996).

Las expectativas de los padres marcan otra pauta de conducta concerniente al desarrollo óptimo en la escuela, pues la aprobación y entusiasmo que demuestren los padres en el logro de éste, lo refuerza.

Los autores que se han interesado en estudiar la forma en que la crianza infantil puede afectar el desarrollo del niño y del adolescente, han hecho hincapié en que el ambiente, la familia y las experiencias tempranas influyen posteriormente en la salud mental del individuo. La estabilidad emocional y el desarrollo de un buen autoconcepto en el niño, está en manos de los padres de quienes depende constantemente el mantener y promover los factores ambientales que contribuyan al bienestar general de sus hijos.

Así pues, mientras la interacción familiar positiva o de apoyo posibilita un buen autoconcepto social y escolar, la interacción familiar basada en la represión e indiferencia genera ansiedad e inadaptación; puesto que el autoconcepto se desarrolla y se mantiene en dependencia del grupo social en el que reside el sujeto (Oñate, 1989).

Sin embargo, parece sensato preguntarse si se puede dar un equilibrio justo entre el control excesivo y la ausencia de control disciplinar de los padres en la educación de los hijos. Evidentemente, la respuesta es afirmativa, pero no resulta fácil llevarla a la práctica, de ahí que algunos investigadores han propuesto una serie de planteamientos que pueden seguir los padres para desarrollar autoimágenes favorables en sus hijos.

Purkey (1970, citado por Oñate, op. cit.), señala seis factores importantes para favorecer la autoestima:

1. Competencia - Se ha demostrado que las expectativas personales elevadas y un alto grado de competencia por parte de padres y educadores, poseen efectos positivos sobre el niño. Debe atenderse a que la tarea planteada suponga la suficiente dificultad como para ofrecer interés al niño, pero no tanta como para llevar irremisiblemente al fracaso.

2. Libertad - Para que pueda darse un buen desarrollo del autoconcepto, deben propiciarse ambientes de suficiente libertad de elección, de modo que el sujeto pueda llevar a cabo decisiones significativas para sí mismo, incluso con la libertad de cometer errores.

3. Respeto - Lo que más necesita el niño es que el padre o educador le considere como alguien importante, valioso, capaz de rendir en las tareas personales.

4. Afecto - Se sabe que la situación de aprendizaje psicológicamente sana y acogedora estimula a los niños a rendir más y desarrollar sentimientos de dignidad personal.

5. Control - La orientación personal y académica claramente definida, establecida y relativamente firme (no permisiva en exceso), produce un mejor autoconcepto en los niños. No obstante, el control no implica ni el ridículo ni la amenaza.

6. Éxito.- El educador en general, y concretamente el padre, debe proporcionar una atmósfera de éxito más que de fracaso, puesto que ya se sabe que los autoconceptos cambian después de experiencias de éxito o de

fracaso. La continua conciencia de fracaso reduce las expectativas y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal.

También Coopersmith (1974), propone un programa de acción educativa sobre el autoconcepto, cifrándolo en tres elementos:

- a) Aceptación del niño, confianza y posibilidades de elección.
- b) Delimitación clara de directrices y autoridad, siendo la mejor forma para conseguir que este objetivo surta efectos positivos, un planteamiento de la acción democrática y no autoritaria del educador.
- c) En situaciones difíciles se necesitan ciertas directrices para superarlas con éxito. Este último proceso comprende tres aspectos: 1. Facilitar al niño una perspectiva optimista, 2. Señalarle caminos adecuados para el éxito, 3. Dejar en las manos de los niños la responsabilidad de su propio desarrollo.

Así mismo, Branden (1993) afirma que los padres pueden crear obstáculos para el crecimiento de la autoestima cuando:

- Transmiten que el niño no es "suficiente"
- Lo castigan por expresar sentimientos "inaceptables".
- Lo ridiculizan o humillan.
- Transmiten que sus pensamientos o sentimientos no tienen valor o importancia.
- Intentan controlarlo mediante la vergüenza o la culpa.

- Lo sobreprotegen y en consecuencia obstaculizan su normal aprendizaje y creciente confianza en sí mismo.

- Educan al niño sin ninguna norma, sin una estructura de apoyo, o con normas contradictorias, confusas, indiscutibles y opresivas. En ambos casos inhiben el crecimiento normal.

- Niegan la percepción de su realidad e implícitamente lo alientan a dudar de su mente.

- Tratan hechos evidentes como irreales, alterando así el sentido de racionalidad del niño

- Aterrorizan al niño con violencia física o con amenazas, inculcándole agudo temor permanente.

- Tratan a un niño como un objeto sexual.

- Le enseñan que es malvado, indigno o pecador por naturaleza.

Branden concluye que "la autoestima es una necesidad muy importante para el ser humano. Es básica y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida; es indispensable para el desarrollo normal y sano. El no tener autoestima positiva impide nuestro crecimiento psicológico. Cuando se posee actúa como el *sistema inmunológico de la conciencia*, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Cuando es baja, disminuye nuestra resistencia frente a las adversidades de la vida" (Branden, 1993, pág. 36).

En virtud de lo anterior, los elementos enunciados por los diferentes autores debieran de ser transmitidos a los padres como elementos de orientación y apoyo en la educación de sus hijos, para fomentar un estilo de crianza que tienda más a la democracia y por consiguiente, a un mejor autoconcepto en los hijos.

CONCLUSIONES

Los niños aprenden los valores o normas morales de su cultura principalmente por identificación o imitación de los modelos que les presentan sus padres. Los estudiosos del tema dicen que cuando sucede esto, el niño ha internalizado las normas de los padres y logrado cierto nivel de moralidad (Papalia, 1990).

El papel que juegan los padres y la familia como primer grupo con el que interactúa el niño, es determinante para la estructuración que éste se vaya formando de lo que constituyen sus valores morales. Es decir, la forma en que los padres manejan las dimensiones de comunicación, afecto, demanda de madurez y establecimiento de límites en base a la razón (control), depende de un conjunto de elementos como las actitudes parentales, su personalidad e historia personal, que al conjugarse mediante la convivencia cotidiana con todos los miembros de la familia, desarrollan lo que sería su estilo particular de crianza.

Los estilos de crianza van a estar influenciados por la cultura en la que nazca el individuo. Esto es, cada sociedad tendrá diferentes patrones de conducta a seguir, los cuales, serán "formas adecuadas" para educar a los niños. Lo que es bueno para cierta sociedad, puede ser secundario para otra.

Y estos patrones se traducen en costumbres transmitidas de generación en generación, lo cual indica que no necesariamente tienen que permanecer iguales, sino por el contrario, se van adaptando a las exigencias sociales de cada época.

Se ha observado que la imagen de los padres que tenían tanto hombres como mujeres de la sociedad mexicana en los últimos 35 años ha evolucionado. La actitud es menos rígida con respecto a la obediencia y al respeto, ya que las actitudes de los jóvenes es más crítica hacia los padres, disminuyendo así el autoritarismo de éstos. La evolución del cambio se debe a que los padres mexicanos han experimentado modificaciones en su comportamiento, es decir, se muestran más abiertos a la comunicación con sus hijos y han establecido relaciones con bases más firmes en el amor que en el autoritarismo (Lara Tapia, Gómez Alegría y Fuentes Morales, 1992).

El éxito o fracaso del niño dependerá del hogar al que pertenezca y las relaciones que tenga con sus padres. De ahí la importancia de analizar los diferentes estilos de crianza y la forma en que la disciplina es manejada en cada uno de ellos, puesto que de ello depende el ajuste o desajuste personal y social del individuo.

EST. TENS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

El niño como parte de un núcleo familiar y ser individual, influye y se ve afectado por éste, lo que repercute en su entorno, por lo tanto el

autoconcepto juega un papel primordial para su funcionamiento. El autoconcepto se desarrolla en la infancia durante la relación de apego, pues dependiendo de qué tanto se hayan satisfecho sus demandas de afecto y estimulación será desarrollada su autoestima, su identificación psicosexual y su desarrollo intelectual (Osono y Sánchez, 1996)

Las investigaciones revisadas, han enfocado los estilos de crianza desde diferentes perspectivas, realizando diversas clasificaciones, tomando en consideración variables como el autoconcepto, el afecto, la hostilidad, la comunicación, el control y el razonamiento. Sin embargo, aunque las conclusiones han sido consistentes, no pueden hacer comparaciones radicales en términos de interacciones familiares con la población mexicana, ya que en su mayoría se han llevado a cabo con poblaciones de otros países, los cuales, poseen otra cultura e idiosincrasia

Sin embargo, los resultados encontrados han servido como antecedente y punto de partida para otros estudios realizados en nuestro país (Lara Tapia, et al, 1992 y Osono y Sánchez, 1996, entre otros), los cuales analizan el comportamiento parental enfocado a características propias de nuestra población. No obstante, es necesario que se realicen más estudios en torno a cuáles han sido los factores que motivan el cambio de actitudes, cuáles son aquellos que impiden que los padres opten por un cambio, y cuáles son las

expectativas actuales de los padres con respecto al comportamiento de sus hijos.

Muchos padres no se han acostumbrado a enfocar los problemas educativos de sus hijos bajo un aspecto psicológico, estiman que ello es cuestión de sentido común, de tradición o de intuición personal. Temen hacerlo para no verse luego en la obligación de renunciar a sus arraigados y cómodos hábitos (Isambert, 1980). Pero por otra parte, existe una inquietud manifiesta de un gran número de padres en cuanto a la forma adecuada de educar a sus hijos, de cómo manejar la disciplina dentro del hogar y de cómo evitar o corregir problemas de conducta que pueden afectar tanto la dinámica familiar, como el comportamiento del niño fuera de casa.

Esta necesidad de orientación de los padres, justifica por completo la realización de investigaciones con nuestra población, así como su utilización posterior en programas estructurados por instituciones competentes que tengan como finalidad, la prevención de problemas conductuales y la educación integral de la niñez

Los resultados de las investigaciones revisadas en el presente trabajo y los estudios que se hagan en torno a este problema con población mexicana, pueden aportar elementos de valor para la elaboración de programas de educación u orientación familiar dirigidos a padres de familia con hijos en

edad preescolar y escolar, ya que es en este período donde el potencial de acción de los padres es mayor, y sus beneficios se traducirían en la disminución de problemas conductuales de sus hijos durante la adolescencia.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La noción de educación de los padres no había surgido sino hasta años recientes, anteriormente dada la concepción y estructura de la familia, dicha noción era inconcebible, puesto que las actitudes parentales eran incuestionables. Su nacimiento y difusión se produjo conjuntamente con la evolución de las ideas morales y los conocimientos psicológicos.

No obstante, con el surgimiento del psicoanálisis, se dió una actitud de "rechazo" hacia los patrones tradicionales de crianza básicamente autotarios practicados en esa época. Con la influencia de movimientos sociales se propagaron casi a manera de rumor (un rumor se deforma de una persona a otra), los perjuicios de la educación "tradicional", apoyándose supuestamente en los principios psicoanalíticos pero interpretados de una manera equivocada o no profesional. Es decir, surgió la idea de que los padres deberían eliminar todo tipo de restricciones y límites a sus hijos, pero no se explicaban las circunstancias específicas bajo las cuales era necesaria la libertad, y en qué otras se requería de la intervención directa y efectiva de los padres para hacer valer su autoridad (no autoritarismo) como responsables de la educación de sus hijos, lo que trajo como consecuencia un libertinaje en los jóvenes por un exceso de permisividad. Esto originó que los padres buscaran posteriormente ayuda y orientación cuando no pudieron resolver los problemas de comportamiento de sus hijos. De esta forma, quienes tenían los

recursos económicos suficientes acudian a un psicólogo, pero qué sucede con la mayoría de la población que no tiene acceso a la ayuda profesional particular, de ahí que ha surgido la necesidad de crear programas de orientación para padres de familia que puedan abarcar a todos los niveles socioeconómicos.

Precisamente una de las limitaciones en este campo, es que si existen algunos programas de educación para padres, pero son impartidos por escuelas particulares que contratan los servicios de grupos o asociaciones independientes ("Curso de Orientación para Padres" impartido por la Dra. Elsa Rodríguez de Nasar; Conferencias para Padres ofrecidas por el Dr. Isauro Blanco), cuyo costo y alcance no son accesibles para la mayoría de la población

Por otra parte, dado el número de población infantil en nuestro país, la elaboración de este tipo de programas a nivel general conlleva un trabajo interdisciplinario a cargo de psicólogos, pedagogos, maestros, trabajadores sociales, etc., y un esfuerzo conjunto por parte de profesionales y autoridades. Además del costo económico que representa tanto el desarrollo de las investigaciones como la implantación del mismo.

La elaboración de programas de orientación para padres, no es tarea fácil, requiere de una serie de investigaciones que analicen las características de la

población de nuestro país tanto en zonas rurales como urbanas, manejando variables como el nivel socioeconómico, edad, etc., para poder detectar los problemas de conducta que predominantemente aquejan a los niños de cada estrato social. A partir de la detección de la problemática, elaborar un diagnóstico y posteriormente un pronóstico de las necesidades de cada grupo social, de esta forma, estructurar el programa adecuado y práctico que sirva de apoyo a los padres.

Desde luego, el objetivo principal de un programa de orientación debe ser el concientizar a los padres por medio de un lenguaje no técnico, sencillo y comprensible, sobre la responsabilidad que tienen de la educación y formación integral de sus hijos, de la importancia que tiene el ambiente familiar en la formación de la personalidad y del autoconcepto en el niño. Destacar la conveniencia de un manejo adecuado de las dimensiones de comunicación, afecto, demandas de madurez y control (disciplina) para promover un estilo de crianza democrático en el hogar. Señalar las desventajas o inconvenientes del autoritarismo y la permisividad. Lo principal no es evaluar qué tipo de padres son, sino qué tipo de padres pueden ser, es decir, mejorar la calidad de vida familiar. Para ello, no es necesario que los padres se conviertan en eruditos respecto al manejo psicológico de la conducta de sus hijos, basta que conozcan los elementos básicos para el desarrollo adecuado de su hijo.

Los padres deben saber que para una buena disciplina es necesario alentar la independencia de sus hijos. Los niños tienden menos a la desorganización cuando sienten que hay un cierto control en su vida, por lo que debe promoverse su independencia, para que tomen sus propias decisiones. Se puede ayudar a que los niños acepten reglas y límites si los maestros y los padres le hacen seguir unas cuantas, las establecen claramente en un lenguaje que pueda entender el niño, y les explican en forma concisa el porqué existen. Los niños deben sentir que las reglas y los límites se establecen para su propio interés, basados en su seguridad y necesidades, no sólo para las necesidades de los adultos. Las normas proporcionan seguridad al niño, al saber hasta dónde puede llegar (Danoff, 1991).

Muchos padres necesitan ayuda para desarrollar las habilidades necesarias que les permitan tomar las decisiones que respondan a la presión del cambio en el mundo moderno. Así mismo, deben sentir la necesidad de preparar a sus hijos para que enfrenten dichos cambios. Todos los padres quieren guiar a sus hijos a través de los valores universales de la vida (honestidad, verdad, bondad, etc.). Igualmente los niños y los jóvenes de hoy, necesitan estar equipados con capacidad de análisis, de decisión y juicio crítico con los cuales podrán convertirse en individuos satisfechos, inteligentes y responsables, como padres de familia y como ciudadanos (Gadea, 1992).

La evidente necesidad de orientación para los padres de nuestra sociedad, justifica por completo la realización de investigaciones en esta área, con el consiguiente apoyo económico y académico, ya que otra de las limitantes encontradas fué que la mayoría de los estudios revisados se han hecho en otros países cuya población es diferente a la nuestra. Es pertinente que los estudios abarquen características de personalidad, patrones de comportamiento, estilos de crianza prevaletentes en los diferentes niveles socioculturales, expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, así como patrones sociales que pueden ser susceptibles de cambio o aquellos que deben reforzarse, entre otros. Los beneficios serían observables a nivel social en generaciones futuras con más responsabilidad, seguros y productivos, con una mejor calidad de vida familiar y como miembros de una sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A., (1982), Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Madrid, Edit. Alianza.

Bandura, A., (1987), Pensamiento y Acción. Barcelona, Edit. Martínez Roca.

Baumrind, D., (1971), Current Patterns of Parental Authority. Developmental Monographs (1).

Baumrind, D., (1993), The Average Expectable Environment is not Good Enough: a response to Scarr. Child Development (64). 1299-1317.

Biehler, R., (1983), Introducción al Desarrollo del Niño. México, Edit. Diana.

Blanco, I., (1996, 1997), Conferencias para Padres de Familia. México, Edit. Habilidades Ilimitadas, SC.

Branden, Nathaniel, (1993), El poder de la autoestima, México, Edit. Paidós.

Bricklin, B. (1988), Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar, México, Edit. Pax.

Coopersmith, S. (1967), The antecedents of self-esteem, San Francisco, W.H. Freeman.

Curwin, L., y Mendler, A., (1988), Discipline with Dignity, New York, Edit. ASCD.

Danoff, J., (1991), Iniciación con los niños, México, Edit. Trillas.

Delval, J., (1994), Desarrollo Humano, Madrid, Edit. Siglo XXI.

Dreikurs, R., (1990), Children: the Challenge, New York, Edit. Plume.

Erikson, E., (1959), Eight ages of man, In Childhood and Society, Nueva York, W. W. Norton & Co. Inc.

Freud, S., (1973), Obras Completas, Madrid, Edit. Biblioteca Nueva.

Gadea, L., (1992), Escuela para Padres y Maestros, México, Edit. Cedi.

García Pelayo, (1985), Diccionario Larousse Ilustrado.

Grusec, J., y Goodnow, J. (1994), Impact of Parental Discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. Developmental Psychology 30 (1), 4-19.

Guaren, R., (1989), Educación para el Exito, México, Edit. Pax.

Hoffman, M., (1994), Discipline and Internalization. Developmental Psychology 30 (1), 26-28.

Isambert, A., (1980), La Educación de los Padres, Barcelona, Edit. Planeta.

Joubert, Ch., (1991), Self-esteem and social desirability in relation to college students' retrospective perceptions of parental fairness and disciplinary practices. Psychological Reports (69) 115-120.

Kami, C., y Devnes, R., (1985), La Teoría de Piaget y la Educación, Madrid, Edit. Visor.

Klein, M., (1948), Psicología Infantil y Psicoanálisis.

Koudelkova, A., (1989), The problem of correlation between dimensions of hostility and authoritativeness in parental child rearing practices. Studia Psychologica 31 (4), 295-308

Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. y Dombush, S., (1991), Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development 62 (5), 1049-1065.

Lara Tapia, L., Gómez, P., y Fuentes, R., (1992), Cambios Socio-culturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: un estudio en relación con el cambio social. Revista Mexicana de Psicología 9 (1), 21-26.

Lazere, R., Klein, M., y Alibrando, S., (1989), Relations of spanking and other parenting characteristics to self-esteem and perceived fairness of parental discipline. Psychological reports (64), 1140-1142.

Leming, J., (1981), On the limits of rational moral education. Theory and Research in Social Education (9), (1), 7-34.

McNally, S., Eisenberg, N., y Harris, J., (1991), Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. Child Development 62 (1), 190-198.

Moncure, J., (1994), Enciclopedia Valores para la Vida. Editada por Enciclopedia Británica.

- Morris, Ch. (1992), Psicología un Nuevo Enfoque. México, Edit. Prentice Hall.
- Mussen, Conger y Kagan, (1982), Desarrollo de la Personalidad en el Niño. México, Edit. Trillas.
- Oñate, Pilar, (1989), El auto concepto, formación, medida, e implicaciones en la personalidad. Madrid, Edit. Narcea.
- Osorio, S. y Sánchez, S., (1996), Estilos de Crianza en México: un estudio epidemiológico. México, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Papalia, D. (1990), Desarrollo Humano. México, Edit. MacGraw Hill.
- Parish, T., S. y McCluskey, J., (1992), The relationship between parenting styles and young adults' self-concepts and evaluations of parents. Adolescence, 27 (108), 915-918.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R., (1991), La Psicología del Desarrollo Moral. Madrid, Edit. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1971), El Criterio Moral en el Niño. Barcelona, Edit. Fontanela.
- Piaget, J., (1981), Seis Estudios en Psicología. Barcelona, Edit. Seix-Barral.

Rodríguez Estrada, Mauro, (1988). Autoestima, clave del éxito personal. México, Edit. Manual Moderno.

Winnicott, D., (1993). Conversando con los Padres: aciertos y errores en la crianza de los hijos, Barcelona, Edit. Paidós.