



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**LA DISCIPLINA FAMILIAR Y
SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

YOLANDA CAMPOS DE JESÚS

ASESORES:

MTRA. MARÍA ANTONIETA COVARRUBIAS TERÁN

DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ

LIC. PEDRO JAVIER ESPINOSA MICHEL





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.

Agradezco infinitamente a todas y cada una de las personas que contribuyeron a la elaboración y enriquecimiento de este trabajo.

Mi más sincero reconocimiento a la Maestra Tony Covarrubias por su gran profesionalismo y entrega.

Al Dr. Adrián Cuevas por compartir su conocimiento de una manera sencilla y desinteresada.

Al Lic. Pedro Javier por sus comentarios y particularmente su disposición hacia el presente trabajo.

A mis padres:

¡El legado más valioso que he recibido de ustedes ha sido su ejemplo!

A mis hermanos:

Por darme la oportunidad de saborear las mieles del amor fraterno,

Elvy, por tu tiempo, por estar conmigo y apoyarme.

Dany, sabes que sólo basta saber que estás ahí.

Froy, gracias por tu gran sabiduría y entrega.

A Omar, por tu espontaneidad y entusiasmo.

A Rubén por estar a mi lado, ¡gracias por el camino que hemos recorrido juntos y
por seguir luchando por alcanzar nuestros ideales!

Alan, Wendy y Oliver:

Gracias por darme la oportunidad de tocar el cielo al escuchar salir de su boca la
palabra ¡Mamá!, gracias por su ternura y su alegría

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	10
---------------------	----

CAPÍTULO 1. RENDIMIENTO ESCOLAR	16
--	----

1. 1	Conceptualización	16
------	-------------------	----

1.2	Factores individuales	22
-----	-----------------------	----

1. 2. 1	Factores físicos	23
---------	------------------	----

1. 2. 2	Factores psíquicos	25
---------	--------------------	----

1. 2. 3	Nivel de preparación afectiva	27
---------	-------------------------------	----

1. 3	Factores ambientales	28
------	----------------------	----

1. 3. 1	Sistema escolar	28
---------	-----------------	----

1. 3. 1. 1	El profesor	31
------------	-------------	----

1. 3. 1. 2	Tipo de escuela	34
------------	-----------------	----

1. 3. 2	Ambiente social	36
---------	-----------------	----

1. 3. 3	Ambiente familiar	38
---------	-------------------	----

CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL NIÑO ESCOLAR	47
--	----

2. 1	Conceptualización de desarrollo	48
------	---------------------------------	----

2. 2	Caracterización del niño escolar	50
------	----------------------------------	----

2. 3	Necesidades fisiológicas básicas	52
------	----------------------------------	----

2. 3. 1	Necesidades físicas y biológicas	53
---------	----------------------------------	----

2. 4	Necesidades asociadas al desarrollo psicosocial	54
------	---	----

2. 4. 1	Necesidades afectivas	55
---------	-----------------------	----

2. 4. 2	Necesidades cognitivas	58
---------	------------------------	----

2. 4. 3	Necesidades sociales	62
2. 4. 4	Necesidades éticas	64
2. 5	El desarrollo del niño desde la perspectiva sociocultural	65
2. 5. 1	La categoría del otro y el proceso de socialización	67
2. 5. 2	Los procesos psicológicos superiores	69
2. 6	El proceso de autorregulación	72
2. 6. 1	Niveles de autorregulación	74

CAPÍTULO 3. ESTILOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

3. 1	Caracterización de la familia y su función socializadora	77
3. 2	Estilos educativos familiares	81
3. 2. 1	Definición, caracterización y funciones	82
3. 2. 2	Factores relacionados con la elección de un estilo educativo específico	84
3. 2. 3	Relación entre disciplina y autorregulación	88
3. 2. 4	Características de los padres de acuerdo a su estilo educativo	90
3. 2. 4. 1	Padres que guían	90
3. 2. 4. 2	Padres que no guían	94
3. 3	Estilos educativos de padres que no guían	98
3. 3. 1	Estilo educativo autoritario	98
3. 3. 1. 1	Consecuencias del estilo educativo autoritario en el rendimiento escolar del niño	101
3. 3. 1. 2	Efectos de la regulación paterna autoritaria sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos	102
3. 3. 2	Estilo educativo perfeccionista	105
3. 3. 2. 1	Consecuencias del estilo educativo perfeccionista en el rendimiento escolar del niño	106

3. 3. 2. 2	Efectos de la regulación paterna perfeccionista sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos	108
3. 3. 3	Estilo educativo permisivo	111
3. 3. 3. 1	Consecuencias del estilo educativo permisivo en el rendimiento escolar del niño	113
3. 3. 3. 2	Efectos de la regulación paterna permisiva sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos	116
3. 3. 4	Estilo educativo negligente	118
3. 3. 4. 1	Consecuencias del estilo educativo negligente en el rendimiento escolar del niño	120
3. 3. 4. 2	Efectos de la regulación paterna negligente sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos	123
3. 3. 5	Estilo educativo de la parentalidad tipo guía	126
3. 3. 5. 1	Consecuencias del estilo educativo de la parentalidad de tipo guía en el rendimiento escolar del niño	129
3. 3. 5. 2	Efectos de la regulación paterna de tipo guía sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos	131
	CONCLUSIONES	136
	BIBLIOGRAFÍA	141
	ANEXOS	145

RESUMEN

Fundamentado en el enfoque histórico – cultural, el presente trabajo se planteó como objetivo analizar los diferentes estilos educativos que los padres emplean para disciplinar a sus hijos y a partir de éstos, el grado en que posibilitan la autorregulación en los niños, misma que se ha asociado con la obtención de un mejor rendimiento escolar.

A partir de la revisión y análisis bibliográfico se encontró que desafortunadamente no todos los estilos educativos posibilitan la autorregulación favorable y presentan graves deficiencias que se han asociado con la problemática del rendimiento escolar, en este grupo se analizaron los estilos de los padres que no guían (autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes). Como contraparte, se ha comprobado que los padres tipo guía (democráticos, asertivos, competentes, que proporcionan apoyo y usan técnicas inductivas) favorecen los procesos de autorregulación. De acuerdo al enfoque histórico – cultural, la autorregulación se manifiesta cuando el niño puede realizar diversas actividades, incluidas las académicas, sin depender de la regulación externa que normalmente proporcionan los adultos que le rodean (padres, familiares y maestros, principalmente). El desarrollo de la regulación interna (autorregulación) posibilita el logro de mejores resultados escolares ya que el niño pone en marcha procesos psicológicos superiores (análisis, reflexión, crítica) que le favorecen en dos planos: por un lado, tomar conciencia del papel que la preparación académica desempeña en su vida y por ello no requerir de una regulación externa que lo presione al cumplimiento de sus deberes escolares y por otro, poner en marcha mecanismos que lo lleven a cuestionar y/o enriquecer los conocimientos transmitidos por los adultos, así como su participación activa para proponer formas alternativas de acceder a éstos.

Para finalizar, en este trabajo se confirma que la explicación de la elección de un estilo educativo particular por parte de los padres es compleja y multifactorial y que sus efectos en el rendimiento escolar de sus hijos pueden ser tan variados como estudiantes de nivel primaria existan; ya que desde el enfoque Histórico – Cultural formulado por L. S. Vygotski la influencia de esos elementos no es determinante, en razón del papel activo que el propio alumno desempeña en la formación de su propio rendimiento.

INTRODUCCIÓN

La escuela se ha constituido como eje central de la vida humana actual, ha implicado una gran preocupación y un esfuerzo enorme orientados a su análisis y evaluación para fines de su mejoramiento. Un elemento que está siempre presente, implícita o explícitamente es el fenómeno del “rendimiento escolar”, que representa la misma razón de ser de esta institución, pues constituye el principal indicador de su funcionamiento; por eso el estudio, la reflexión e investigación sobre el mismo se ha convertido en una prioridad generalizada. Este concepto significa el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto sociocultural, para su observancia y cumplimiento en el ámbito escolar; abarca todos los niveles desde el mínimo hasta el más alto desempeño, aunque en la práctica institucional de la escuela sólo se han hecho evidentes ambos extremos pasando desapercibidos o en la indiferencia los niveles intermedios o “aprovechamiento regular” (Cuevas, 2001(a)).

Un criterio usado para determinar el nivel de aprovechamiento es la calificación que obtienen los alumnos, los cuales son evaluados con exámenes que les otorgan una calificación que los define como aptos o no aptos en la materia; escala del 1 al 5 desaprobado y escala del 6 al 10 como aprobado ⁽¹⁾. La aprobación se define como la valoración que indica el suficiente dominio que ha logrado un estudiante sobre la adquisición de aprendizajes contenidos en una asignatura o área escolar determinada (Secretaría de Educación Pública, citada en Bello, op. cit.). Sabemos que al final de un período, el alumno aprueba o reprueba, pero cabe cuestionarse la validez de esos números ya que en la práctica se comprueba que la diferencia numérica no se justifica con los hechos, es decir, las calificaciones no siempre reflejan lo que un alumno ha aprendido.

Es indiscutible que la preparación académica hace individuos más libres, con ideas más amplias acerca de qué hacer en la vida, sin embargo, es lamentable que se haga en detrimento de otras áreas de la vida del individuo que no necesariamente implican el logro de niveles óptimos de rendimiento escolar; lo que hace ver al individuo como incompetente cuando fracasa en sus estudios. Por esta razón, en el presente trabajo se propone el concepto de rendimiento escolar satisfactorio caracterizado por la obtención de

1. (citado en Glosario de la evaluación, publicado por el consejo técnico de la Educación México, 1984, citado en Bello, 1999).

calificaciones superiores al mínimo requerido donde el alumno establece un compromiso y por ello, hace uso de todas sus habilidades y recurre a estrategias que posibilitan el desarrollo armónico e integral de su persona.

Existen diferentes factores relacionados con el rendimiento escolar, por un lado, los relacionados con el propio alumno, como su estado de salud general, sexo, edad y nivel de preparación afectiva; por otro, los aspectos ambientales como el tipo de escuela, las características del profesor y del núcleo familiar. En el presente trabajo se analizan especialmente los relacionados con el ámbito familiar, específicamente los estilos educativos que los padres emplean usualmente en la relación con el niño.

De las diversas tareas que corresponden a la familia sobresale la de socializar a los niños y la transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos de la sociedad a la que pertenece. Es así que el grupo familiar ejerce la tarea de socializar al niño y propiciar el desarrollo de su personalidad. Aquellos procesos por los que el niño absorbe o rechaza, total o parcialmente, su atmósfera familiar, contribuyen a la formación de su carácter. Por ello, la familia provee la clase específica de experiencias formadoras que permiten que una persona se adapte a situaciones vitales diversas. El hogar es el campo de entrenamiento donde la persona adquiere práctica y cada vez mayor destreza para cumplir con una amplia variedad de roles sociales. Se dice que gran parte de los niños con bajo rendimiento escolar actúan en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas en la familia (Bricklin, citada en Bello, op. cit.).

Lo más frecuente es que las crisis o situaciones conflictivas del medio familiar afecten notablemente al niño. Este puede hallar en la escuela un medio distinto y adecuado para sobrellevar sus dificultades. Pero, contrariamente, puede también arrastrar a la escuela las presiones desfavorables del medio familiar y manifestarlas allí como un desajuste emocional. Este desequilibrio emocional afecta primariamente a la motivación para el aprendizaje escolar. Baja el nivel de interés por el aprendizaje o por la continuidad de la tarea. El resultado es un aprovechamiento deficiente o la irregularidad en el desarrollo de las labores escolares (Azcoaga, et. al., citado en Gilly, 1978).

La mayoría de los estudios acerca de la familia (Gilly, op. cit. y Meneses, 1990) entre otros, han destacado la importancia del cariño, la seguridad, la aceptación, y la estabilidad de la familia en la formación y desarrollo psicológico de la persona. En un

estudio realizado por Mc Clellan se pudo concluir que los niños amados por sus padres eran precisamente los que, convertidos en adultos, manifestaron mayor grado de madurez. Otro dato interesante señala que el control rígido de la conducta expresiva de los niños- ruido descuido, alboroto y dependencia- impedía su maduración; es decir, cuando los padres atendían más a la conservación del poder. Sin embargo, el niño necesita sentir que se le ama por ser el hijo, no por lo que hace o por lo que vale (Meneses, op. cit.).

El afecto da origen a la seguridad. Así, el amor de los padres es el punto de apoyo de los esfuerzos infantiles para afrontar la realidad, es puente tendido entre la incapacidad del niño y sus logros futuros, es origen de una seguridad más sólida: basada en la conciencia de la propia capacidad. Un estudio de un grupo de niños seguros de sí mismos, complacientes, buenos estudiantes, trató de averiguar qué método eficaz habían empleado los padres para obtener tan magníficos efectos en su educación. Los resultados fueron desconcertantes. Estos niños habían sido educados con gran variedad de prácticas, sin embargo, apareció un denominador común: estos niños eran amados por sus padres y lo sabían. Como consecuencia del cariño, la aceptación se manifiesta en la aprobación del niño por el hecho de ser el hijo. Los padres que aceptan a su hijo son al mismo tiempo amables y firmes, se muestran especialmente sensibles a las necesidades del niño, respetando su desarrollo. Además los papás que aceptan a sus hijos tratan de que estos crezcan, sin considerar sus muestras de inmadurez como manifestaciones de tontería o perversidad.

Un niño educado cariñosamente en un marco familiar estable mira a sus padres bajo una perspectiva uniforme, en la cual se registran cambios menores y aun algunos mayores, pero de ordinario permanece sólida en su conjunto. La estabilidad en el hogar supone cierto conocimiento de las metas de la educación, implica también que los padres actúen de común acuerdo en las normas dictadas al niño. Pocos factores producen mayor confusión en la mente infantil que la divergencia de los papás en el modo de educarlo (Meneses, op. cit.).

El papel que juega la disciplina dentro de la familia es fundamental, específicamente cuando los hijos son pequeños, ya que precisamente en esta edad los niños están en proceso de formación de su personalidad y la influencia de los padres es mayor. Aludiendo al concepto formulado en el enfoque Histórico - Cultural, la regulación externa

ejercida por los padres; resulta fundamental para posibilitar el desarrollo de la autorregulación en el niño, esto es, la regulación interna, misma que favorece el desempeño escolar (Covarrubias, 2002).

Curiosamente cuando se hace referencia al término disciplina generalmente se piensa en ésta como una forma rígida de mantener el control, sin embargo, en el presente trabajo se aborda el concepto disciplina como el nivel de organización óptimo que permite al alumno lograr un buen rendimiento escolar. La disciplina es el conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo, así como la sujeción de las personas a estas reglas.

Toda familia, al igual que todo sistema, tiene un conjunto de reglas interactivas que muy a menudo son implícitas, pero suelen hacerse visibles cuando empiezan a tornarse disfuncionales. Cada regla instauro un sistema de derechos y obligaciones. Estas reglas proveen un contexto relativamente estable ya que indican cuáles son las expectativas recíprocas y cómo interpretar las comunicaciones y comportamientos de sus miembros.

Un grupo familiar débilmente organizado, en el cual predomina una comunicación cortada, poco clara, genera y multiplica mensajes opuestos, o dobles, no orienta claramente hacia la tarea, no mantiene el foco de atención y tiende a producir fragmentación. En este estilo predomina un estilo de control o autoridad errática, se relaciona más con el “humor” del adulto frente a cada situación que con un proceso de principios o de valores rectores significativos y constantes para ese grupo familiar. Suele imponerse la relación jerárquica por sí misma y se exige acatamiento si es necesario, por la fuerza (real y física o simbólica). En definitiva, situaciones no claras respecto de roles y funciones en los diferentes miembros, suelen producir una desorientación generalizada frente a las tareas al desconocerse el qué y el cómo se espera de cada uno. Tal estilo parental presenta las características del estilo educativo negligente señalado por Barudy y Dantagnan (2005).

Sin embargo, en algunos casos los padres establecen límites rígidos, provocando un estancamiento e incapacidad del grupo familiar para evolucionar a etapas posteriores de desarrollo, en este caso, las características se asocian a la parentalidad autoritaria y perfeccionista. Sin embargo, si el niño sabe que puede hacer hoy gracias a lo que pudo hacer ayer y los pasados días, adquirirá confianza en sí mismo (Meneses, op. cit.) , aquí se habla de una parentalidad que guía (Covarrubias, op. cit); pero si lo permitido ayer no

dependió de una razón objetiva sino del insomnio de su mamá o la euforia del papá por el partido de fútbol, difícilmente sabrá el niño con certeza dónde está y dentro de qué límites le es lícito moverse (Meneses, op. cit.).

En resumen, podemos observar la gran influencia de la familia en la formación del individuo, particularmente la importancia de crear una atmósfera positiva en el hogar que facilite el cumplimiento de ciertas actividades, como el estudio de calidad que se verá reflejado en un rendimiento académico que por lo menos permita al individuo sentirse satisfecho con sus resultados.

En la actualidad, la familia tiene un gran reto y este consiste en saber determinar el punto de equilibrio en el ejercicio de la autoridad, la responsabilidad de los padres es dar pautas de comportamiento y reglas a seguir, buscando la plenitud del grupo familiar en su conjunto. Es momento de reflexionar acerca de los roles de cada miembro de la familia, ¿quién ejerce la disciplina, el padre, la madre, los hijos? Hasta qué punto son importantes las normas y reglas de comportamiento, por qué es necesario establecerlas? Es indiscutible, que el individuo adquirirá seguridad en sí mismo y en todo lo que hace cuando sepa con claridad qué es lo que de él se espera, qué puede hacer y qué no puede hacer.

Por todo lo mencionado en párrafos anteriores, la realización del presente trabajo persigue los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL: Analizar los distintos estilos educativos que los padres emplean en la relación con sus hijos y las repercusiones en el rendimiento escolar del niño.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Reflexionar, discutir y analizar la importancia de la tarea educativa de los padres (es decir, el padre y la madre) en el desarrollo integral de sus hijos (varones y mujeres), incluido el desempeño académico.
2. Analizar las características fundamentales del desarrollo en el niño de edad escolar, es decir, el periodo de la niñez intermedia (de los 6 a los 12 años).
3. A partir del enfoque Histórico – Cultural analizar la relación entre el desarrollo de la regulación interna o autorregulación y el rendimiento escolar.

4. Analizar los estilos educativos empleados por los padres que favorecen el desarrollo del proceso de autorregulación infantil.
5. Contrastar dichos estilos, con aquellos que dificultan el desarrollo del proceso de autorregulación infantil y por lo tanto, el rendimiento escolar.

Con la intención de cubrir tales objetivos el presente trabajo se realizó en tres capítulos que abordan los principales factores relacionados con el rendimiento escolar, la caracterización del desarrollo de la etapa escolar correspondiente a la primaria y los estilos educativos empleados por los padres al relacionarse con sus hijos.

En el primer capítulo se define qué es el rendimiento escolar y los principales factores que se relacionan con el mismo, considerando desde el estado general de salud del niño, el papel de la inteligencia y el nivel de maduración del niño, así como la influencia del tipo de escuela (privada o pública) y las características del profesor y el tipo de relación que el alumno establece con el mismo. También se analizan los aspectos del núcleo familiar que podrían influir en el rendimiento como el nivel de escolaridad de los padres, sus expectativas y grado de interés y compromiso en la educación del niño.

En el segundo capítulo se realiza un detenido análisis de las principales características del niño en edad escolar, específicamente a nivel primaria. Asimismo, se describen y analizan los principales requerimientos físicos y psicosociales (afectivos, cognitivos, sociales y éticos) que los adultos encargados de cuidar al escolar deben cubrir. Para finalizar este capítulo, fundamentado en el enfoque Histórico – Cultural, se realiza un análisis del proceso de socialización y su relación con el desarrollo de la autorregulación.

En el tercer capítulo se destacan los aspectos de los diferentes estilos educativos que favorecen u obstaculizan el proceso de autorregulación en el niño, categorizándolos bajo el rubro de padres que guían o padres que no guían, respectivamente.

Finalmente, la culminación del presente trabajo hace posible ofrecer algunas conclusiones generales.

CAPÍTULO I

EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El estudio del desarrollo de los procesos psicológicos que caracterizan a la especie humana representa un tema de interés para todo profesional relacionado con el trabajo educativo; particularmente, al abordar el rendimiento escolar, el conocimiento de aspectos cuya interrelación no se puede ignorar ofrecen al investigador un panorama que aporta más elementos al momento de realizar sus intervenciones.

En el presente capítulo se analizará el rendimiento escolar, iniciando con la definición de este término, enseguida se analizan los principales factores relacionados y que de acuerdo a la revisión bibliográfica se han encontrado como más significativos, estos consideran aspectos como el estado de salud y nutricional, la inteligencia y nivel de preparación afectiva del niño, así como la influencia del tipo de escuela y la relación con los maestros y por último, los principales aspectos del medio familiar; siendo estos últimos el punto de interés de la presente investigación. En este capítulo se mencionarán los principales aspectos del medio familiar que se han relacionado como variables importantes en el rendimiento escolar y posteriormente, en el capítulo tres, la atención se enfocará en la disciplina familiar.

1. 1 Conceptualización

Desde hace muchos años se han realizado investigaciones sobre los factores que determinan el aprovechamiento en la escuela. Se ha encontrado que las variables del estudiante (inteligencia, edad, aptitud, personalidad, etc.), las de su realidad escolar (tipo de centro, relación con sus compañeros y profesor, ambiente en el salón de clase, materiales, etc.) y su medio sociofamiliar (familia, amistades, barrio) están relacionadas en diferente medida con el aprovechamiento escolar por esta razón su análisis resulta complejo (Leñero y Fernández, 1990; citados en Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez & Vénzala, 1999).

Es así que la definición de este concepto es una tarea interesante ya que plantea la necesidad de considerar diferentes factores que de alguna manera están presentes. Acerca

del rendimiento escolar antes se hablaba menos o no se mencionaba esta cuestión; pero también antes era menor el número de los que estudiaban y menores las exigencias de conocimientos para incorporarse activamente a la sociedad. Era común observar que los hijos de las clases menos favorecidas se resignarán a seguir la huella ocupacional de sus padres que poco requería de los conocimientos escolares, así, no veían tan necesario prolongar sus estudios durante muchos años (Pallares, 1990).

Sin embargo, a raíz de la progresiva expansión del conocimiento científico y tecnológico iniciado en el siglo XIX, ahora se hace necesario saber y poseer conocimientos más amplios con tal de sobrevivir en una sociedad altamente competitiva, lo cual se refleja en el aumento de las demandas en los diferentes niveles educativos (Pallares, op. cit.).

Se considera que el rendimiento escolar es un indicador de la calidad de un Sistema Educativo donde la relación educación-producción es la base del concepto. En la teoría del capital humano, la educación es su principal capital, dada su función de producir capacidad de trabajo. Desde este punto de vista la educación es una inversión hecha por los poderes políticos que busca obtener algún beneficio (Morales y cols., op. cit.).

La **determinación del rendimiento escolar de un alumno** se realiza partiendo del cumplimiento de objetivos los cuales pueden dividirse en dos áreas fundamentales: formativa e informativa.

De estas dos áreas, la segunda ha sido motivo de mayor preocupación tanto para la escuela y profesores como para los padres de familia.

Partiendo de esta postura se considera que el aprovechamiento escolar es la “aprobación de los objetivos contenidos en un número determinado de materias, que se evalúan con exámenes que les otorga una calificación que los define como aptos o no aptos en la materia; escala del 1 al 5 desaprobado y escala del 6 al 10 como aprobado. La aprobación indica el suficiente dominio por parte del estudiante en la adquisición de aprendizajes contenidos en una asignatura o área escolar determinada (SEP 1991, citada en Bello, op. cit., p. 72 y 73). A pesar de que el rendimiento escolar abarca desde el mínimo hasta el más alto desempeño en la práctica institucional de la escuela sólo se han hecho evidentes ambos extremos... pasando en la indiferencia los niveles intermedios o de aprovechamiento regular” (Cuevas, op. cit. (a), p 46 y 47). En el anexo 1 se presenta un cuadro comparativo de las categorías usadas para describir tanto al alumno de bajo como de

alto rendimiento a partir de la valoración de las profesoras titulares del grupo de pertenencia de los alumnos estudiados por Cuevas ((a), op. cit.). En el anexo 2 también se muestran los aspectos que de acuerdo al criterio de los profesores definen al alumno “de buen rendimiento”, derivados de la investigación de Omar (2004) y en el anexo 3, al alumno de “mal rendimiento”.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970) distinguía entre **rendimiento suficiente y satisfactorio**. El rendimiento suficiente queda definido por la calificación académica-suficiente o superior a esta calificación- indicativos a su vez de haber conseguido los objetivos establecidos para cada materia.

El rendimiento satisfactorio se expresa por la relación entre las calificaciones escolares y las posibilidades de cada alumno, y cabe decir que estas posibilidades no son sólo intelectuales, sino de otra índole, como el medio cultural, la salud, la personalidad, etc.

Las **calificaciones** que se conceden a los alumnos son, en teoría, el reflejo del grado de cumplimiento de esos objetivos. Pero no siempre ocurre así en la práctica, lo cual revela deficiencias en la evaluación. Por ello, cabe preguntarse lo atinado de esos objetivos, así como quién los ha propuesto, con qué fin y para quienes. En la práctica, las calificaciones escolares son más el resultado de la comparación con el rendimiento del grupo que con los objetivos propuestos (Pallares, op. cit), aun cuando representan una valoración del grado de cumplimiento del programa de estudios, son la base de la “jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces de la discriminación” (Perrenoud, 1990, citado en Cuevas (b), publicación en prensa, p. 2).

Es cuestionable el hecho de conceder tal importancia a las calificaciones cuando además de no reflejar el cumplimiento de los objetivos, existen discrepancias entre las calificaciones que varios profesores atribuyen a un mismo trabajo o incluso entre las de un mismo profesor respecto a un mismo trabajo de diferentes alumnos. Esto refleja que las calificaciones son más un trámite administrativo y unidimensional que no tiene en cuenta algunos objetivos más importantes de la educación. Por si esto fuera poco, las calificaciones pueden convertirse en un motivo para aborrecer toda forma de estudio, provocando la ansiedad que inhibe el rendimiento, además de estilos memorísticos y

conformistas (Pallares, op. cit.).

En el estudio realizado por Cuevas((a), op. cit.) se observa que el parámetro de las calificaciones por sí solo no es suficiente para considerar a un alumno como de alto o bajo rendimiento escolar, ya que al solicitar a la maestra titular del grupo investigado que nombrara a los alumnos de alto rendimiento mencionó a la alumna del grupo de quien tiene una expectativa elevada acerca de su desempeño y no a la alumna que obtuvo mejor resultado en el examen aplicado para seleccionar a quien los representaría en la Olimpiada del Conocimiento. De acuerdo con Pallares (op. cit.) quizá esto se deba a que la profesora no solo consideró el **cumplimiento de los objetivos instructivos** sino también de los formativos que en conjunto la ubican como alumna de alto rendimiento.

Asimismo, en los dos casos mencionados, es decir, tanto de alto como bajo rendimiento no existe total coincidencia en la percepción del rendimiento de estos alumnos por parte de sus maestras. Sin embargo, se aprecia claramente “el papel de la maestra titular cuya perspectiva y decisión hacia sus alumnos es legitimada por la institución...” (Cuevas, (a) op. cit., p. 53).

Algunos autores como Pallares (op. cit.) usan el término de **fracaso escolar** como sinónimo de bajo rendimiento en las calificaciones y a sus consecuencias como son las repeticiones, el no alcanzar la titulación correspondiente al ciclo o los abandonos. Sin embargo es preciso considerar que no todo el que repite, abandona o no obtiene la titulación prevista es ya un fracasado ya que pudo haber adoptado un nuevo camino más de acuerdo con sus posibilidades reales e, incluso, con sus intereses. Como contraparte del fracaso escolar, se encuentra el éxito escolar que sin embargo, en ocasiones, puede ser un escape al fracaso en otras áreas como la familiar, social, física y personal (Huguette, 1983 y Pallares, op. cit).

En estos casos se advierte una obsesión neurótica por el rendimiento, una conducta compulsiva en lo académico y una tendencia a culparse por todo resultado que no coincida con el ideal que el sujeto se ha puesto a sí mismo.

En relación al **cumplimiento de objetivos de índole formativa** la preocupación ha sido escasa ya que se privilegia la obtención de buenas calificaciones sin considerar los medios usados para lograrlas, es el caso de los alumnos que a pesar de obtener buenas calificaciones por alcanzar los objetivos instructivos propuestos, no han conseguido un

desarrollo integral y armónico de su persona, como lo puede indicar su escasa preocupación por los problemas del hombre y de la sociedad. Así como la situación de los alumnos que asisten regularmente y están físicamente en la escuela, pero en tensión y en conflicto con ella, además de aquellos que se valen de estrategias como copiar en los exámenes, intentar sobornar al profesor y otras para sobrevivir en el medio estudiantil (Lembo, citado en Pallares, op. cit.).

Por otro lado, los problemas en el rendimiento escolar (tomando como criterio las calificaciones escolares), pueden ser temporales, es decir, descensos eventuales, que sin embargo, pueden ser muy positivos al implementar correctivos oportunamente evitando que el problema se agudice (Pallares, op. cit.).

Las causas de un retraso simple con frecuencia son el ausentismo, un cambio de ciudad o de escuela, métodos pedagógicos que no consideran la personalidad del alumno, un grupo muy numeroso o una relación educativa de mala calidad.

Por otra parte, cuando los resultados escolares no coinciden con los que habitualmente se obtienen, se considera un síntoma de un estado de salud deficiente, la incapacidad para adaptarse a un nuevo grupo clase o la manifestación de un sufrimiento (muerte de uno de los padres, disolución familiar o nacimiento de un hermano). Estos cambios en las calificaciones se acompañan de cambios en la conducta como negativas de ir a la escuela, rechazo de los alimentos, terrores nocturnos y agresividad. Esta situación puede ser transitoria y superarse con mayor facilidad si se detecta precozmente y se establecen medidas adecuadas como, por ejemplo, sostener pláticas con el psicólogo escolar (Huguette, op. cit.).

Aquí percibimos la importancia de las visitas periódicas por parte de los padres a la escuela y el contacto frecuente con cada uno de sus profesores, facilitando el conocimiento oportuno de la nota baja. Sin embargo, es bien sabido que aún a las juntas convocadas por el profesor es difícil que acudan los padres, por lo que se ve más lejana la posibilidad de que lo hagan sin ser convocados y menos aún los padres de estos alumnos con bajas calificaciones.

Otro parámetro para distinguir la gravedad del bajo rendimiento escolar consiste en considerar el número de materias en que ha obtenido calificación inferior a suficiente. Cabe destacar que por el carácter básico de las materias de lenguaje y matemáticas, sobre todo en

los primeros niveles, suelen ser la clave y el origen de un bajo rendimiento más general.

De acuerdo a **la noción constructivista** el rendimiento escolar “se relaciona por un lado, con el hecho de que al alumno se le conceda una participación activa y, por otro, que los materiales, experiencias e interrogantes que el profesor y la escuela le brindan correspondan al nivel que está operando actualmente, para cada momento y para cada tipo de asignaturas y contenidos. Por lo tanto, las dificultades en el desempeño escolar deben buscarse en esos elementos sin equiparar un buen desempeño con una repetición mecánica” (Cuevas, 2002 ©, p. 37).

En **la concepción histórico – cultural**: en la cual se fundamenta el presente trabajo, se considera que el rendimiento escolar no es algo aislado del desarrollo personal del individuo, sino que se constituye en parte del mismo. Con su implicación interactiva y dinámica en la escuela cada alumno participa en la formación de otros alumnos, de sí mismo y del maestro; el maestro forma y es formado. Desde este enfoque, cada individuo se apropia de manera activa de la experiencia histórico – social de su medio. Esta construcción se encuentra mediada por sus relaciones con los demás. En este proceso cada individuo se constituye como sujeto único, irrepetible, con una visión personal de su mundo que regula sus criterios, acciones y decisiones (Cuevas, ©, op. cit).

Los planteamientos hasta ahora señalados brindan algunos elementos para enunciar la definición de rendimiento escolar que se usará en el presente trabajo. Dado que la finalidad del mismo consiste en determinar la relación entre distintos tipos de disciplina parental y el rendimiento escolar; pero siempre exaltando el papel activo que juega el propio alumno en su propio rendimiento, resulta una definición más acertada la de **rendimiento escolar satisfactorio** que destaca la relación entre las calificaciones escolares y las posibilidades reales de cada alumno.

Otro rasgo de interés consiste en determinar en qué medida los resultados obtenidos coinciden con los objetivos que el alumno se planteó a sí mismo.

Por último, considerar en qué medida ese rendimiento escolar posibilita el desarrollo integral y armónico de su persona:

- Evitando el uso de medios fraudulentos. Actitud que manifiesta confianza en sus habilidades y el reconocimiento de sus deficiencias o carencias.
- El fomento del proceso de autorregulación. Proceso que diversos autores, entre ellos

Covarrubias (op. cit.) han encontrado fuertemente asociado a la obtención de mejores resultados académicos en comparación con el rendimiento obtenido cuando dicho proceso no se estimula.

En suma, el rendimiento escolar satisfactorio consiste en la obtención de calificaciones superiores al mínimo requerido donde el alumno establece un compromiso y por ello, hace uso de todas sus habilidades y recurre a estrategias que posibilitan el desarrollo armónico e integral de su persona.

Para finalizar, es conveniente reconsiderar el valor exagerado que se le atribuye al éxito escolar, ya que llegar al extremo de considerarlo como sinónimo de éxito en la vida puede resultar peligroso, sobretodo, para aquellos niños que están experimentando problemas en este aspecto. Es así que se deben considerar las consecuencias del bajo rendimiento, como son la creación de conflictos en toda la personalidad del alumno que le dificultan su adaptación sana y eficaz a su medio (Bello, op. cit.). Ejemplos de esos conflictos son las vivencias negativas, las emociones desagradables, los disgustos por parte de los padres y el castigo por las malas notas, los reproches y reprimendas por parte de los profesores y el menosprecio de los compañeros, todo ello va generando una actitud negativa ante los estudios, la escuela y los maestros que hace que el alumno pierda fe en sus esfuerzos.

Por esta razón, vale la pena cuestionar el interés en la obtención de buenas notas a costa de minimizar la importancia del equilibrio en el desarrollo del niño en otras áreas de su vida como la emocional y social.

Enseguida se analizarán los factores que de acuerdo a las investigaciones tienen mayor impacto sobre el rendimiento escolar, por un lado los factores individuales, que son inherentes al alumno mismo y por otro lado, los factores ambientales.

1. 2 Factores individuales

Los Factores personales son los primeros que fueron considerados al intentar explicar el rendimiento escolar y aún cuando se realiza una diferenciación entre éstos y los sociales es conveniente considerar que unos a otros se influyen mutuamente (Pallares, op.cit.).

1. 2. 1 Factores físicos

Hacen referencia al estado de salud general del individuo, defectos físicos graves, posibles defectos hereditarios, edad cronológica, constitución, temperamento, sexo, etc. Cuando el **estado de salud** del escolar es malo, puede experimentar sentimientos de inseguridad, manifestando tendencias regresivas y necesidad de protección, situación que se agrava cuando a causa de la enfermedad el niño interrumpe sus estudios.

Por otro lado, algunos niños presentan dificultades en la alimentación y el sueño, así como desviaciones importantes en su peso, estatura, o de la relación peso/estatura, situación que facilita la aparición de enfermedades, provocando debilidad general, fatiga y dificultad para concentrarse.

Las alteraciones en el **peso corporal** se asocian a la hipersecreción de tiroxina (hipertiroidismo), que además produce irritabilidad, inestabilidad emocional, hiperactividad, deficiente atención y concentración. Si el hipertiroidismo se presenta en la primera infancia y no recibe tratamiento puede generar dificultades escolares a causa de la hiperactividad que suele caracterizarlo. En el extremo opuesto, es decir, el hipotiroidismo se observa fatiga crónica, conductas negativistas y agresivas, unidas a la depresión.

En relación con el **crecimiento** sea demasiado lento o demasiado rápido, puede ocasionar un aumento de la fatiga, así mismo, el que madura tardíamente está más expuesto a sufrir angustia, por sentirse inferior a los demás y el que madura precozmente, puede experimentar un conflicto entre sus intereses y los de los mayores ya que no ha llegado a un grado de maduración psicológica correspondiente.

Anteriormente se han mencionado algunas causas de la **fatiga**, adicionalmente, suele ser consecuencia de falta de interés y motivación hacia el estudio, ritmo de vida y trabajo inadecuado, con horarios donde se distribuyen incorrectamente las horas de sueño, descanso y trabajo. Algunas consecuencias de la fatiga son irritabilidad, ansiedad, conflicto con los demás y aumento en el desinterés de las tareas escolares.

Un aspecto importante de la salud del niño es su **estado nutricional**, ya que se sabe que la alimentación guarda una estrecha relación con el estado general del sujeto y con todas las actividades que éste realiza, incluidas las escolares. “En los últimos años varios estudios han demostrado modificaciones conductuales en niños con anemia ferropénica, lo

que amplía las posibilidades de que los trastornos nutricionales, aunque no se trate de los más graves, estén asociados con alteraciones intelectuales” (Sarría, 1985, p. 128, citado en Pallares, op. cit.).

Otros casos de alimentación inadecuada, se caracterizan por la distribución deficiente de los horarios de comida, por ejemplo, un desayuno deficiente. Además de las dietas no equilibradas, donde existe un consumo excesivo de hidratos de carbono y grasas, pero un déficit de vitaminas (principalmente el complejo B que es fundamental para el rendimiento intelectual), proteínas y minerales (Pallares, op. cit.).

En relación con algunas **deficiencias sensoriales**, se ha comprobado que a pesar de que no inciden directamente en el rendimiento intelectual, pueden hacerlo indirectamente en la adaptación escolar del alumno, ya que se ha comprobado que sus efectos negativos dependen más de la actitud de la familia que del grado de la limitación. No obstante, es preciso subrayar que ciertos déficits sensoriales pueden mermar el rendimiento escolar, por ejemplo, las deficiencias **visuales** dificultan la comprensión de la explicación del profesor cuando éste recurre a apoyos como el pizarrón.

En el caso de las deficiencias **auditivas**, el niño tendrá dificultad para seguir las explicaciones orales, lo que suele desencadenar su aislamiento, inactividad y pereza.

Además de los aspectos físicos ya mencionados, otro aspecto que ejerce influencia en el rendimiento escolar del individuo es el **sexo**, de acuerdo a los resultados de la investigación realizada por Omar (op. cit.) existen asociaciones profundas entre el rendimiento y el género de los alumnos, a tal grado que el perfil del buen alumno se asimila al de las mujeres y el del mal alumno, al de los varones; ya que son las mujeres quienes aparecen más motivadas al conocimiento, deseosas de superarse, competitivas y autodeterminadas. Paralelamente, son los varones con pobres rendimientos escolares quienes, a su vez, aparecen menos motivados frente a la escuela y menos autodeterminados en su actividad escolar. Esta carencia de motivos para superarse ubica a los varones en una posición delicada en cuanto a la posibilidad de concluir con éxito el nivel medio. Como se aprecia, este estudio se realizó con estudiantes de nivel secundaria, y sería interesante investigar si ocurre lo mismo desde los niveles preescolar y primaria, así como ampliar la investigación para corroborar estos datos en la población mexicana.

Retomando la relación entre sexo y rendimiento escolar, a conclusiones semejantes

llegó Pallares (op. cit.) quien señala que a partir de diversos indicadores y según los datos de distintos cursos y países, concretamente Francia y España, se puede afirmar que las mujeres fracasan menos que los hombres, por ejemplo, en el curso 1985-1986 en España, mientras que para las niñas las repeticiones fueron de 5,8 para los niños fue de 7,8. Una explicación de estas diferencias podría radicar en que el comportamiento de las niñas coincide más con la representación mental que el profesorado tiene de lo que debe ser un buen alumno, fruto también de las pautas marcadas en la familia (Molina y García, 1984, citado en Pallares, op. cit.).

Se dice que las mujeres tienen mayor orientación al logro y menores índices de repeticiones, lo cual habla de una gran capacidad. Datos que contrastan con la aun desigual situación laboral, y en general, de oportunidades de la mujer en relación con el hombre.

A partir de los datos señalados en párrafos anteriores surge la necesidad de realizar un trabajo interdisciplinario, ya que la observación cuidadosa de padres y maestros permitirá remitir a consulta a aquellos niños que presenten conductas como irritabilidad, fatiga o cansancio. La evaluación médica oportuna permitirá la detección de trastornos que interfieran en el rendimiento del niño. Por ejemplo, cuando la causa se localice en los hábitos alimenticios, se podrá recomendar una alternativa de acuerdo a las posibilidades de cada familia.

1. 2. 2 Factores psíquicos

La inteligencia como capacidad juega un papel importante entre los procesos psicológicos. Su formación depende básicamente de la herencia y aunque la educación facilita su actualización, el rendimiento escolar está determinado en parte por ella.

La inteligencia es el factor del éxito escolar más estudiado desde hace tiempo. Desde principios de siglo autores como A. Binet (1911) en Francia, C. Burt (1917, 1921) en Gran Bretaña, E. Claparade (1924) en Suiza, consideraron la inteligencia como uno de los principales factores de éxito (citados en Gilly, op. cit.).

También en estudios posteriores al hablar de bajo rendimiento académico, la primera explicación a la que se recurre es el déficit intelectual. Sin embargo, “no existe ninguna duda acerca de la relación entre el rendimiento escolar general y la inteligencia,

pero en ningún caso son cosas idénticas” (Bregelman, 1er Symposium, pág. 162, citado en Pallares, op. cit. pág. 84).

A pesar de que la inteligencia ha sido manejada como uno de los principales factores relacionados con el rendimiento escolar, actualmente parece poco acertado adoptar una postura organicista que enfatice la heredabilidad de la misma, sobretodo porque desde esta postura, se tomaría una actitud derrotista condenando al alumno cuando sus resultados en las pruebas de inteligencia fueran bajos. Desde el punto de vista de este trabajo se comparte el planteamiento de Meneses (op. cit.) quien destaca como variable fundamental en la consecución de un buen rendimiento escolar la persistencia del niño.

De esta forma, de acuerdo al enfoque histórico – cultural, será la participación activa del propio individuo la base de sus resultados escolares.

Sólo durante los primeros años de escolaridad, no debemos descartar la deficiencia intelectual. Sin embargo, en los cursos superiores, principalmente si no existen antecedentes de fracaso escolar, podemos descartar el defecto intelectual como posible causa.

Para finalizar, es importante considerar el papel de la inteligencia pero no como el único ya que existen otros factores que pueden ser tanto o más importantes y prueba de ello es el hecho de que existen alumnos con alto cociente intelectual (superior a 140), que sin embargo, fracasan en su vida académica (Pallares, op. cit.).

Además, el informe de los resultados del examen psicológico aplicado al niño, debe explicarse al maestro o al padre de familia en forma clara y precisa , ya que existe evidencia de que: “Comunicar el coeficiente intelectual es útil raramente, y más bien se corre el riesgo de perjudicar al niño, porque hay la tendencia de presentar los resultados, no como expresión de las capacidades del alumno en un momento dado de su desarrollo, evaluadas en ciertas circunstancias, sino quizás como definitivos e inmutables. Si comunica el CI del alumno, el psicólogo corre el riesgo de fijar al niño en una situación de fracaso y hasta de irrecuperabilidad (Huguette, op. cit., p. 89 y 90).

Cuando existe poco compromiso tanto de padres como de maestros, el conocimiento de esta información quizá sirva de justificación para no intentar estrategias diferentes para mejorar el rendimiento del niño o bien, como una excusa para evitar reconocer sus propias fallas.

Recordemos que en esta etapa los juicios de los adultos juegan un papel fundamental en la formación del autoconcepto del niño.

1. 2. 3 Nivel de preparación afectiva

Es deseable que antes de su ingreso al nivel escolar de primaria el niño haya tenido oportunidad de poner en práctica diversos tipos de interacciones sociales de donde surge la posibilidad de mejorar sus habilidades para manejar asertivamente sus contactos con los miembros de la comunidad escolar así como la expresión de sus emociones. Esta preparación juega un papel importante ya que el niño habrá de superar satisfactoriamente los retos que su formación escolar le presente. También es importante destacar la motivación e intereses propios de la infancia, así como las disposiciones emotivas de índole social (aspectos que se analizan ampliamente en el siguiente capítulo) y la preparación previa que el niño posee en el momento de entrar a la escuela primaria. En relación con este último aspecto, se ha demostrado que la asistencia al nivel preescolar permite al niño llegar al nivel primario con una mejor preparación. En un estudio realizado en Latinoamérica, se encontró que en Argentina y Chile, todos los niños que asistieron al preescolar lograron mejores puntajes en el Test Bender que los que no asistieron (86.6% contra 68.7). Es importante destacar otro efecto favorable de cursar el preescolar ya que además se observaron disminuciones en los porcentajes de repetición, ya que la repetición de los que asistieron fue de 36% más 8 % contra 77.8% de los que no asistieron. Otro dato relevante es que la asistencia al preescolar reduce las diferencias de rendimiento de niños que provienen de sectores sociales diferentes, sin embargo, es preciso aclarar que no se consigue igualar el nivel de preparación ya que generalmente, los niños de los niveles socioeconómicos más bajos obtienen también los puntajes más bajos (Filp & Schiefebein, 1982).

Cabe mencionar que en México, el niño tiene la oportunidad de asistir tres años a la escuela en el nivel preescolar, y a pesar de los beneficios que el niño obtiene, muchos padres presentan resistencia a enviarlos.

En suma, al analizar el rendimiento escolar es básico descartar en primer lugar, la presencia de alguno de los problemas mencionados y si es necesario continuar indagando

en el contexto que rodea al niño: su familia y la escuela. En relación con el contexto escolar, a continuación se analizan algunos aspectos que dificultan en los niños la obtención de mejores resultados académicos.

1.3 Factores ambientales

Los factores ambientales ejercen gran influencia en la vida del niño, sin embargo, el significado personal que el niño les confiera estará relacionado con sus experiencias previas. En primer lugar se analiza el sistema escolar en el que el niño invierte gran parte de su tiempo en esta etapa de su vida y cuya figura representativa es el profesor; enseguida, el sistema social que en este trabajo retoma la influencia de los medios masivos de comunicación, así como el impacto de los avances tecnológicos y por último, el sistema familiar, el cual se aborda con mayor amplitud en el capítulo siguiente.

1.3.1 Sistema escolar.

Observaciones cualitativas y de expertos señalan que el impacto del sistema escolar no deja de ser significativo. Existen numerosas investigaciones acerca de los factores institucionales y de la práctica pedagógica, que se presume inciden en el comportamiento escolar del alumno. Pese a la importancia de la institución escolar, ésta ha sido blanco de numerosas críticas, enseguida se mencionan algunas:

- a) Sus castigos y crueldad tanto física como psicológica, al limitar los movimientos del niño.
- b) Fragmentar el estudio de la realidad al dividirlo en asignaturas.
- c) Pasividad en el modo de aprender “lo que provoca la reducción o desaparición de la natural curiosidad y tendencia a descubrir y a imaginar, propia del niño. El trabajo escolar mecánico y repetitivo..., lo es más todavía comparado con el dinamismo de la personalidad infantil” (Pallares, op. cit., p. 51).
- d) Prevalencia de un modo de relación mando-obediencia que ausenta el deseo de aprender por sí mismo.
- e) Evitar el error y si se comete ocultarlo con tal de no ser objeto de burla.

Estas situaciones evidencian una **actitud represiva y autoritaria** en el sistema escolar, mediada por la figura del profesor, según Iván Illich (citado en Tecla, s/a) la actividad del docente se rige por el currículum oculto que está detrás del currículum visible y en cierto modo, lo esconde. El currículum oculto aplica un modelo autoritario, cuyo fin es la reproducción del orden social y el poder económico. La escuela enseña a obedecer, ve el conocimiento como mercancía, y adapta al “buen ciudadano” a los patrones de consumo. También se manifiesta una inclinación hacia la enseñanza memorística, enciclopédica y acrítica, y por la educación utilitaria que se limita a la capacitación de la fuerza de trabajo... Aun así las sociedades están en crisis, las instituciones represivas encargadas del orden y del control, al igual que las escuelas orientadas a inculcar el orden, no funcionan. Illich reflexiona sobre el parecido de la escuela, el manicomio y la prisión en una sociedad global, al grado de confundirse, distinguiéndose sólo por los nombres.

El **rendimiento escolar**, representa un indicador del aprovechamiento del alumno, pero también es un **indicador del funcionamiento de la escuela**; de ahí la importancia de su estudio (Cuevas, (b), op. cit.).

A pesar de esto, se considera que el sistema educativo está involucrado en algunas situaciones problemáticas como las que se mencionan a continuación:

Más que mantener al alumno como el punto de partida para la elaboración de los programas educativos persigue **mantener la ideología del que detenta el poder** en ese momento. Mediante la escuela se seleccionan los conocimientos, y se transmiten aquellos que favorecen los intereses y los privilegios establecidos (Lucart, 1997, Pallares, op. cit.). El objeto es capacitar a la fuerza de trabajo sin alcanzar las formas integrales y creadoras del pensamiento crítico que amenacen dicho orden (Tecla, op. cit.).

Aunado a lo anterior, el **programa de estudios** suele ser el mismo para todo un país, lo que implica restarle interés a las diferencias socioculturales y regionales, además de que se aplica uniformemente a grupos de alumnos sin importar sus diferencias individuales (Cuevas, (b) op. cit.).

Las **asignaciones económicas** van creciendo en la mayoría de los países, pero todavía quedan algunos por llegar a un nivel satisfactorio mínimo y a casi a todos les queda todavía un amplio margen para mejorar.

A pesar de experimentar grandes avances científicos y tecnológicos, la escuela se mantiene estancada aplicando **planes de estudio añejos**, que en el mejor de los casos al ser modificados siguen conservando los errores de los anteriores (Pallares, op. cit.).

Un estudio importante en Latinoamérica que investiga los impactos de variables extra e intraescolares, ha sido el de Himmel et al (citados en Mella y Ortiz, 1999), entre ellas destacan las expectativas que tienen el director, el profesor y los padres en relación con las posibilidades de rendimiento de los alumno.

Se considera que la institución escolar (profesores, administradores y autoridades escolares) tiende a **etiquetar a los alumnos** como de alto o bajo rendimiento lo cual puede limitar su desarrollo ya que los primeros pueden tener una valoración por encima de sus posibilidades reales lo cual quizá les genere temor para enfrentarse con áreas donde no son tan capaces y en los segundos, porque no se aprecian sus logros en las áreas donde tiene capacidad lo que le impide intentar esforzarse en los aspectos de mayor dificultad (Cuevas,(a), op. cit.).

Se puede apreciar dentro de la institución escolar cierta inquietud por parte de las autoridades escolares cuando se detecta que un alumno a pesar de obtener malas notas en la mayoría de sus asignaturas, logra excelentes puntajes en otras, el maestro inmediatamente es interrogado y quizá sea motivo de sospecha su sistema de evaluación.

A su vez, la valoración y expectativas de los otros se construyen a partir de la apariencia física de los alumnos (Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Einhart, 1990; citados en Cuevas, ©, op. cit.). De tal forma que la expresión de estas valoraciones y expectativas se observa en las calificaciones, valorando la apariencia más o menos agradable, así, la impresión que un alumno causa al profesor tiene un peso importante en el examen (Pallares, op. cit.; Filp, y cols., op. cit.). De lo anterior se deriva la hipótesis de que “las calificaciones escolares no son calificaciones del rendimiento objetivo, sino que son calificaciones a la personalidad total del alumno” (Sacristán, 1976, p. 205, citado en Pallares, op. cit.). De la misma manera se señala la importancia de la influencia de los juicios del maestro en el trabajo escolar diario, al grado que la evaluación en sus diversas manifestaciones (pruebas escritas, generalmente) y su expresión en una calificación sintetizan una carga valorativa (Perrenoud, citado en Cuevas, (b), op. cit.).

1. 3. 1. 1 El profesor

Continuando con el análisis de las formas de influencia del docente, se ha encontrado que el autoconcepto académico de los niños es mediatizado por las **atribuciones de logro** de estos. En este sentido, el estudio desarrollado por Sanders, Field y Diego, 2001(citados en Omar, op. cit.) indica que las creencias por parte de los maestros sobre la existencia de diferencias importantes en el nivel cognitivo entre sus alumnos influye en el tipo y calidad de interrelación entre ambos, con implicaciones directas sobre el rendimiento y el futuro desarrollo académico de los estudiantes. De la misma manera Davis, 2001(citado en Omar, op. cit.) señala que **la percepción de la calidad de la relación con el maestro** es un elemento clave para el rendimiento escolar de los alumnos durante el primer año de su escolarización. Sin embargo, la relación entre el maestro y el alumno puede verse deteriorada cuando el alumno percibe en aquel una figura de autoridad que exige disciplina y trabajo y que además los juzga y selecciona a través de las calificaciones (Pallares, op. cit.).

Las relaciones profesor – alumno también pueden estar influidas por el estatus social de la familia (Warner, 1950, 1953; Becker, 1952, citados en Gilly, op. cit.). Víctima de sus propios **prejuicios sociales**, el educador puede tener tendencia a considerar más favorablemente al niño de buena posición que al de clase popular. Las diferencias de actitud que resultan de ello, se refuerzan rápidamente con las diferencias de éxito y contribuyen a acentuarlas (Gilly, op cit). De hecho, de acuerdo con Filp y cols. (op. cit.), al estudiar algunos indicadores del ambiente en la sala de clases en Bolivia considerando los niveles sociales que se atienden; la única situación donde se observan diferencias significativas corresponde a las actitudes representativas que puede adoptar el profesor, observándose mayores actitudes represivas hacia los alumnos de nivel bajo. Estas actitudes quizá se deban a que los alumnos de clase alta tienden a cumplir en mejor forma la disciplina que se espera de ellos, ya que el 50% guarda silencio ante la presencia del profesor, mientras que sólo lo hace el 39% de los niños de nivel bajo. Esto se confirma también porque un mayor porcentaje de los niños de nivel bajo tiende a iniciar actividades espontáneamente, lo cual podría ser un índice positivo desde muchos ángulos.

Sin embargo, es fácil apreciar en el contexto escolar mexicano que al igual que en

Bolivia, la mayoría del profesorado tiende a conceder un valor exagerado al “guarden silencio” dentro del salón de clase, es más, a manera de broma algunos alumnos expresan su inconformidad con la disciplina ejercida por el maestro al decir: “no puedes pestañear o respirar, porque se molesta”.

Retomando la importancia del papel del profesor, al menos en el nivel de educación primaria o elemental, pareciera que los **juicios docentes** constituyen un incuestionable **predictor del rendimiento** y consecuente **autoconcepto escolar** del alumno. Cuando tales juicios son consonantes con su autopercepción, existirían mayores posibilidades de desarrollo académico armónicos que cuando hay discrepancias valorativas. (Omar, op. cit.).

Tanto si el alumno es de alto como si lo es de bajo rendimiento, se observa la trascendencia de la percepción del profesor y en el nivel básico de educación primaria esto tiene una repercusión importante ya que los profesores frecuentemente están a cargo del grupo por más de un año escolar y como se mencionó cada profesor, en cierta medida, evalúa en forma distinta a cada alumno (Cuevas, (a) op. cit).

La **disonancia perceptiva** entre los actores podría traducirse en demandas cognitivas y comportamentales distorsionadas por parte de los docentes y en respuestas estudiantiles desajustadas que, en los casos más extremos derivarían en la deserción y el abandono del sistema escolar, lo que genera una masa crítica de jóvenes y adolescentes excluidos, en permanente riesgo social y que, por lo general, terminan engrosando las crónicas policiales y las instituciones de rehabilitación (Omar, op. cit.).

Por último, otro dato relacionado con la influencia de los docentes en el rendimiento escolar de sus alumnos, es la crítica que Savater (1997) hace de la educación, donde él considera que el docente ejerce cierta tiranía ya que de algún modo se obliga al niño a realizar algo que él no desea. Señala que se educa al niño no sólo por su propio bien, sino también y quizá ante todo por razones egoístas, la principal, tratar de perpetuar nuestra experiencia, nuestra memoria colectiva, nuestros hábitos y destrezas. En sintonía con Savater, se menciona que los contenidos de cada asignatura no consideran los intereses de los alumnos ya que demasiado de lo que se enseña no es pertinente al mundo de los niños, además, estos últimos no consideran que lo que aprenden en su mundo sea pertinente a la escuela” (Glasser, 1971, citado en Pallares, op. cit.).

A pesar de la importancia de la figura del profesor, se puede considerar que existen

algunas deficiencias tanto en su formación como en el **significado que la sociedad le concede a su labor** de ahí las dificultades que enfrenta el alumno para estimar e identificarse con una figura tan poco valorada.

Por si esto fuera poco, también se observan **deficiencias en su formación didáctica y psicopedagógica**, dado que se concede más importancia a lo que se transmite lo cual se refleja en el mayor tiempo y esfuerzo dedicado a este aspecto, de tal forma que la manera en que se transmite esa información pasa a segundo término.

Algunas de las deficiencias que se pueden presentar en los profesores consisten en no programar o no actualizar la programación de su materia, lo cual se justifica señalando su amplia experiencia; como consecuencia, se presenta una desconexión entre clase y clase dando lugar a repeticiones aburridas u omisiones significativas.

Otro problema importante consiste en que los profesores que en el mejor de los casos si preparan su clase, no consideran relevante elegir los métodos, actividades, lenguaje y proceso de comunicación que podrían mejorar la enseñanza; lo cual se deriva del mayor reconocimiento y admiración de que goza el catedrático y su ciencia más que en su capacidad para transmitirla.

Cabe señalar que algún **desajuste afectivo o rasgo caracterial patológico** puede presentarse en los profesores, por ejemplo:

- Las personalidades autoritarias, cuyo principal objetivo en las relaciones interpersonales consiste en dominar.
- Las personalidades con complejo de inferioridad, que es compensando dominando a los niños.
- La inaccesibilidad, haciéndole saber al niño que el saber esta lejos de su alcance.
- La antipatía hacia determinados alumnos y el excesivo afecto hacia otros, estas conductas tienen un fondo inconsciente relacionado a experiencias de la infancia del profesor, especialmente activas cuando el alumno satisface deseos que él no ha podido cumplir. Así se explica porque los alumnos fracasan con un profesor y no con otro.

Pero ¿qué ocurre cuando el profesor tiene ya varios años de actividad educativa, qué relación tiene con el rendimiento escolar de sus alumnos? ocurre que a mayor tiempo de

docencia se presentan menores problemas de lectura y los fracasos escolares ocurren cinco veces menos en maestros que tienen más de doce años de experiencia (Braslavsky, 1981; citado en Pallares, op. cit.).

Sin embargo, tantos años de docencia no son garantía de éxito y esto se debe al desgaste del profesor por ejercer una profesión por la que no siente verdadera vocación, a la remuneración insatisfactoria, a la asignación de niveles o materias no deseados, exceso de trabajo, excesivo número de alumnos por aula, tensión con los padres de los alumnos, dirección y compañeros, etc.

De los factores señalados, quizá el más significativo sea el de la elección de la actividad docente por exclusión, o como último recurso de una profesión que exige verdadera vocación. Al integrarse al campo educativo, sin preparación profesional especializada, carecerá de preparación didáctica, así como de una formación como orientador del alumno y mucho menos de la familia, a pesar de que se les exige o supone preparados para realizar estas tareas (Pallares, op. cit.).

1. 3. 1. 2 Tipo de escuela

Otro elemento de influencia externa en el rendimiento escolar es la escuela misma. En este contexto destaca el estudio de Lookheed y Bruns (1990, citados en Mella y cols., op. cit.) hecho en Brasil donde se observó la influencia del tipo de escuela. Los estudiantes de las escuelas **técnicas** federales tuvieron mejores resultados que los de las escuelas secundarias **generales**, del SENAI y de las escuelas normales, en matemáticas y portugués, controlando las variables de edad, sexo, tamaño de la familia y número de horas de trabajo. En matemáticas, los alumnos de escuelas privadas rindieron más que los estudiantes de escuelas públicas. Posiblemente las diferencias encontradas reflejan diferencias en el rendimiento de los alumnos en los exámenes de admisión en las escuelas técnicas federales, que son altamente selectivos.

Asimismo, se observa que en los diversos niveles del sistema educativo, las cifras para el fracaso escolar son menores para los centros **privados**, por ejemplo, para el curso 1985-1986, las repeticiones fueron de 8,4 en los centros públicos y 4,1 en los privados y los retrasos de uno o más cursos respecto a la edad de 22,6 en los centros **públicos** y 12, 4 en

los privados. Este hecho podría explicarse por el deseo de mantener a los alumnos y conservar una imagen pública de eficacia. Otras posibles explicaciones de los mejores resultados de los centros privados es la procedencia sociocultural más elevada de los alumnos, la asignación más acertada del profesorado a los cursos y materias, los cursos de recuperación, las actividades extraescolares, el mejor equipo, más tiempo de clase y mayor disciplina entre profesores y alumnos, entre otros, (Molina y García, 1984, citados en Pallares, op. cit.).

Cabe hacer una diferenciación de la función del sistema escolar oficial que sirve al Estado, y el privado donde se ofrece el servicio educativo como una mercancía más, por lo que tiene que ser rentable. Los grupos dominantes demandan un tipo de sistema escolar que garantice la formación de alto nivel para sus miembros.

“El modelo de producción le otorga su esencia dinámica al sistema escolar, que es la de garantizar la producción de plusvalía. Tanto el sistema oficial como el privado responden a esta esencia orgánica. La diferencia es que en el sistema escolar privado se produce plusvalía directamente, mientras que en el oficial es un requisito para la producción de plusvalía: una mediación, no produce plusvalía directamente, sino que garantiza su producción. La fuerza de trabajo empleada tanto en el sistema escolar oficial como en el sistema privado, es parte del obrero colectivo, pero la segunda, además, produce plusvalía directamente, al igual que un obrero, puesto que la producción de un servicio es también la producción de una mercancía, que al igual que un objeto, también se vende. No se puede hablar de una teoría educativa que no tome en cuenta este carácter económico del sistema escolar. La base del sistema escolar es el sistema económico. No se puede abordar su análisis al margen de la producción” (Tecla, p. 7, op. cit.).

Si bien es cierto que la educación tiene estrecha relación con el sistema productivo, es importante comprender que tiene sus propios mecanismos de funcionamiento y además, tiene otras dimensiones como la transmisión de valores o visiones del mundo (Tecla, op. cit.).

En el cumplimiento de estas dimensiones colaboran principalmente los padres de familia y la escuela, en nuestros días existe la misión por parte de la escuela de ofrecer un modelo interesante para los alumnos, de ser una fuente confiable para su formación. En el nivel básico, dada la estrecha relación del padre con la escuela, y específicamente con el

profesor, existe la posibilidad de observar y evaluar su trabajo. En el mejor de los casos, ante los comentarios de los padres de familia que persiguen mejorar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje resultaría útil realizar los cambios pertinentes, lo cual quizá signifique quitar tiempo para charlar con los profesores o llegar puntualmente a sus clases.

Actualmente, la tarea educativa no sólo se circunscribe al contexto familiar y escolar; contextos que peligrosamente están siendo desplazados por otros cuyo poder de influencia no siempre se equipara a su calidad, se trata de los medios masivos de comunicación, entre otros, que forman parte del ambiente social del niño en la etapa escolar (y aún antes y después).

1. 3. 2 Ambiente social

Es fundamental estudiar la influencia del barrio, los medios de esparcimiento, las amistades, el manejo del tiempo libre y de los medios de comunicación. Los medios de comunicación modernos son una poderosa fuente de influencia alejada de criterios pedagógicos que afectan negativamente el desarrollo de la personalidad infantil.

La programación televisiva es actualmente el medio más difundido y más accesible, ya que en la mayoría de los hogares mexicanos existe por lo menos un televisor, que suele hacer el papel de niñera, ante la ausencia de los padres, o lo que es peor, aún en su presencia.

El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible, además “disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños” (Savater, op. cit., p. 76). La televisión compite con los padres y maestros, quienes ofrecen a los niños información en forma gradual y progresiva; en contraste, la televisión, lejos de sumir a los niños en la ignorancia, les hace aprender todo desde el principio sin respeto a los trámites pedagógicos. Si por lo menos los padres estuvieran con ellos para acompañarlos y comentar con ellos lo que ven. Pero lo propio de la televisión es que opera cuando ellos no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están... mientras que en otras ocasiones están, pero tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios niños.

Un punto a favor de la televisión es que abre posibilidades para la formación moral y social de la conciencia de los futuros ciudadanos ya que algunos programas ponen en duda ciertos aspectos de la socialización familiar que antes ni siquiera se cuestionaban (Savater, op. cit.).

También se considera que la televisión puede ser una fuente importante de información y de estimulación y que no ha interferido en el desarrollo de hábitos de lectura en el grado que muchas personas lo suponen. Por lo menos esto ocurre así en la cultura norteamericana en las familias de clase media, donde se ha observado que los padres conceden mucho valor al logro académico y proporcionan a sus hijos modelos adecuados de conquista académica, además de que en estos hogares existe estimulación variada (libros, imágenes, discusiones entre adultos en presencia de los niños) así como oportunidades para el niño de participar y compartir en la búsqueda de metas intelectuales. No obstante, la televisión también puede generar violencia fomentando las conductas impulsivas de imitación, además, tenemos la pasividad que implica mirar la mayoría de los programas, esta pasividad se traduce en una reducción de oportunidades para pensar creativamente, meditar las cosas a fondo y dedicarse a otras aficiones (Ferguson, 1979).

Aquí habla de aficiones, pero qué pasa cuando el niño se deleita frente al televisor a costa de evadir su responsabilidad escolar. O cuando prefiere mirar y mirar eternamente la televisión renunciando al juego con niños de su edad, o a comentar sus dudas escolares.

La mayor parte de los programas de televisión ofrecen estímulos que no exigen mucha atención ni concentración. Además el contenido verbal de la televisión tiende a ser simple y burdo, resaltando más la imagen visual que el uso o la interpretación de un lenguaje complejo.

El lenguaje burdo y simple también caracteriza a la mayor parte de la música dirigida a los niños, por ello, además de no reforzar las actitudes verbales tiende a basarse en líneas melódicas muy breves que se repiten monótonamente una y otra vez. El resultado es que tampoco refuerza la capacidad de retener pautas en la memoria (Levine, 2003).

Los efectos de los juegos electrónicos también se hacen sentir, a pesar de que a veces pueden tener un efecto positivo en la coordinación entre las manos y la vista y en ordenación espacial. Por desgracia estas aptitudes no contribuyen de una manera especial al desarrollo intelectual de los niños.

Asimismo, el uso de internet tiene sus pros y sus contras. Por un lado, saber navegar por la red en busca de información puede llegar a ser una excelente técnica de investigación, siempre que no acabe convirtiéndose en un nuevo modo de aprendizaje pasivo o una forma moderna de plagiar (Levine, op. cit.).

De algún modo, la forma y grado de influencia de estos medios y formas de comunicación se ve matizada por un lado, por la propia interpretación y significado que el individuo realiza y por otro, por la influencia del grupo familiar.

1.3. 3 Ambiente familiar

La familia representa el grupo primario de influencia para el niño ya que generalmente es el grupo con el que pasa la mayor parte del tiempo y el que ejerce mayor impacto debido a los procesos de identificación que el niño experimenta, sobretodo con sus padres. Algunos autores coinciden al señalar los efectos que la educación de los progenitores tiene en el rendimiento de los niños, por ejemplo, Filp y cols. (op. cit.) encontró que al finalizar el primer grado de primaria tenían mejores resultados los niños cuyos padres tenían niveles más altos de escolaridad.

Cabe hacer mención acerca del grado de participación de los padres en la educación de sus hijos, por ejemplo, en un estudio realizado con una muestra de padres de familia del Centro Educativo Ixtliyollotl de la comunidad de San Andrés Cholula, casi todas las madres mencionaron encargarse por completo de la educación de sus hijos (71%). Sólo en algunos casos se mencionó la participación del padre aconsejando a los niños que obedecieran a la mamá (14%), o que la educación era compartida por ambos (14%) (Garduño y Cervantes, 1995).

Por su parte, Mella y cols. (op. cit.) y Cibeles (2005) señalan diferencias en el **uso del lenguaje, estilos de enseñanza y prácticas educativas** que diferencian a las familias de los niños que tienen éxito en la escuela.

Mella y cols. (op. cit.) se enfoca al papel que juega la madre en el logro escolar por parte de los niños ya que en su investigación dedujo bajo nivel de explicación del rendimiento escolar a partir de la educación del jefe del hogar. En contraste, en sus resultados encontró mayor grado de influencia de la figura materna ya que la menor

escolaridad de la madre se asocia a menor logro escolar de sus hijos y a la inversa, a mayor escolaridad de la madre, mayor logro escolar. Esto debido a la riqueza cultural y de lenguaje adquirida a través de la exposición al sistema educativo. En este estudio se comprueba el efecto del grado de instrucción de la madre tanto en lenguaje como en matemáticas; sin embargo, la relación es más evidente en el caso del lenguaje.

En este trabajo se justifica el impacto de la madre sobre el rendimiento del niño, al considerarla el agente socializador fundamental ya que desde el comienzo de la vida se comunica con el niño transmitiéndole su nivel cultural por medio del lenguaje y la relación afectiva. Por otra parte, se puede considerar que la instrucción de la madre es una medida del capital cultural de que dispone la familia debido a que la madre está presente en el hogar en un porcentaje considerable de casos y es la persona consultada por el niño a fin de aclarar dudas o resolver dificultades en la escuela. Por ello, al evaluar el peso de la socialización familiar en los aprendizajes escolares, la educación de la madre pasa a ser la clave.

Como se observa, el autor habla del impacto de la madre en el aprendizaje escolar, lo que podría extrapolarse a aspectos relacionados indirectamente con este aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje o imitación de la disciplina de la madre al realizar las diferentes actividades del hogar o del trabajo, como el apegarse a un horario para realizar sus quehaceres, su puntualidad o asistencia al trabajo, etc. ; aspectos que de alguna manera le transmiten al niño el valor que la madre le otorga al cumplimiento de sus distintas responsabilidades y que el niño traslada a las suyas, incluidas las escolares.

También se ha encontrado que cuando las madres tienen un nivel de estudios medios o altos valoran más el estudio de sus hijos y pueden ayudarlos más, lo cual repercute positivamente en su aprendizaje.

Cuando el nivel de escolarización de los progenitores está determinado por una escolarización incipiente o rozando el analfabetismo es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, por el contrario, en aquellos progenitores con un nivel de formación medio o alto es más fácil encontrar un rendimiento bueno (Gilly, op. cit. y Morales y cols., op. cit.).

Se ha encontrado que los padres con niveles más altos de escolaridad y de ocupación, que vivían en hogares con bajo hacinamiento, tenían pocos hijos y contaban con

acceso a textos y libros favorecen el rendimiento de los niños (Filp y cols., op. cit.). A la inversa el bajo nivel cultural, el elevado número de hijos, la carencia de expectativas e interés en los estudios afectan negativamente el rendimiento escolar (Morales y cols., op. cit.). Desde luego, en este trabajo se rechaza una visión determinista, en función de que a partir de sus vivencias personales el niño tendrá la capacidad de transformarlas a partir de sus procesos reflexivos relacionados con la autorregulación.

Se considera que los padres con más años de escolarización se sienten más protagonistas del desarrollo de sus hijos (Cibeles, op. cit.).

Otro aspecto del entorno familiar que repercute en el éxito escolar son las **características del entorno familiar** como la existencia de libros de consulta/materiales de lectura, juegos que potencian habilidades cognitivas, espacios propios donde el niño pueda realizar éstas u otras actividades (Cibeles, op cit).

Sin embargo, según Busemann (citado en Gilly, op. cit.) las condiciones materiales desfavorables contribuyen más a rebajar los resultados que las buenas condiciones a elevarlas. Además, las condiciones materiales de vida no afectan más que a partir de un cierto nivel, cuando alcanzan el mínimo indispensable. En los medios económicamente débiles, en los que este nivel no se alcanza, estos factores materiales siguen conjugando sus efectos con los culturales.

A conclusiones semejantes llegan Molina y García y García y Pascual (1984) y Marín (1993) (citados en Morales y cols., op. cit.) encontrando que dos terceras partes de los niños y niñas con bajo rendimiento proceden de familias con bajo nivel socioeconómico.

Se considera que los bajos puntajes de los niños se derivan del hecho de habitar en un medio donde existe dificultad para estimular adecuadamente el desarrollo de habilidades requeridas para el desempeño escolar. Filp y cols. (op. cit.) ofrece evidencia de este fenómeno, ya que al comparar el aprovechamiento escolar se comprobó que los niños de los sectores sociales bajos sean del área rural o urbana, obtienen los menores puntajes.

Los niños de los medios sociales menos favorecidos tienen un desarrollo mental medio más lento, porque llegan con un bagaje de experiencias más pobre y menos organizado. Si a la desventaja social unimos la cultural, los comienzos serán más difíciles y recibirán menos ayuda en los momentos más difíciles, lo que los hace más vulnerables al

fracaso, considerando que las actitudes pedagógicas familiares suelen ser bastante diferentes según las clases sociales.

Para definir las **condiciones socioculturales** familiares que intervienen en el desempeño y aprendizaje escolar debe considerarse la capacidad de las familias para apoyar con recursos materiales y culturales así como tiempo de atención, desarrollo del niño y su adecuación a las exigencias y normas de la escuela (Mella y cols., op. cit.).

Hasta aquí se han mencionado algunos aspectos del núcleo familiar que han sido identificados como relevantes en el rendimiento escolar del niño, en el estudio realizado por Cuevas ((a), op. cit.) es posible confirmar algunos de estos planteamientos en los alumnos cuyas profesoras clasificaron como de bajo o alto rendimiento. El alumno de bajo rendimiento procede de una familia extensa donde el nivel escolar es de primaria o menos y el ingreso familiar se ubica en el nivel de salario mínimo.

En contraste, la familia de la alumna de alto rendimiento es una familia nuclear con escolaridad mínima de secundaria y salario muy superior al mínimo, además, la relación de la familia con la escuela es muy estrecha, observándose alta participación de la madre en los asuntos escolares.

De esta manera se puede comprobar que a la par de una débil situación económica se encuentran otras carencias, por esta razón la variable netamente económica, definida a partir del ingreso familiar, no influye directamente en el aprovechamiento escolar (Morales, op. cit., Gilly, op. cit., Filp y cols., op. cit.) siendo más significativos los efectos de otras variables como el nivel cultural o las expectativas de los padres y en especial de la madre respecto al futuro educacional de sus hijos (Mella y cols., op. cit.).

Son precisamente **las expectativas y las atribuciones acerca del logro del niño** en la escuela otro rasgo que identifica a las familias de los niños que tienen éxito escolar, a su vez, los padres con más años de escolarización sostienen expectativas de logro más altas (Cibeles, op cit). Por ejemplo, los padres chinos que radican en Estados Unidos tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos y esperan que tengan mayores oportunidades para ingresar a la universidad, a la vez que sean excelentes en todos los aspectos y puedan sobresalir en la sociedad. A pesar de que radican en Estados Unidos, estos padres conservan la cultura asiática y la transfieren a sus hijos inculcándoles valores morales básicos como el trabajo con el mayor esfuerzo, el respeto a los padres, la autodisciplina, la cooperación y la

limpieza (Wang, Yidan y Kwok Fai Hui, 1992; citados en Garduño y cols., 1995). Sus hijos tienen logros académicos altos en relación con la población general de Estados Unidos, y su desempeño lo atribuyen al trabajo arduo y al valor único de la educación (Butterfield, 1990, citado en Garduño y cols., op cit.).

En contraste, en algunas familias mexicanas de la ya mencionada comunidad de Cholula, a pesar de que los padres expresan deseos de que sus hijos obtengan un título universitario, lo ven como una posibilidad a la que es difícil acceder, principalmente, por razones económicas. Por esta razón, mencionaron las carreras cortas o técnicas como una forma rápida y segura de ganarse la vida. Según Baumrind, 1978 (citada en Garduño y cols., op. cit.) las expectativas que los padres tienen sobre el futuro de sus hijos son un elemento de gran importancia que determina en gran medida su aprovechamiento escolar. De igual forma, “las aspiraciones de los padres son una buena medida para predecir el éxito y fracaso de sus hijos, así como los objetivos que ellos se propongan en el mediano y largo plazos. Si una persona percibe desde la infancia que se espera de él que llegue a cursar estudios superiores, él lo tomará en cuenta para su futuro y tendrá mayor probabilidad de que esto sea así (Coleman, 1988, citado en Garduño y cols., op. cit., pág. 103).

Aunado a las expectativas se encuentra el **interés** que los padres depositan en la educación de sus hijos porque si los niños encuentran “eco” en casa de lo que ellos hacen en la escuela, si los padres están en sintonía con el maestro, esto motivará su trabajo ya que hay una conexión escuela-casa que el niño percibe y llega a repercutir en su trabajo. Resulta evidente la relación del interés de la familia y las expectativas que tienen depositadas en el futuro académico de sus hijos cuando esas expectativas incluyen la institución escolar: estudiar una carrera, tener la suficiente formación, ser alguien en la vida, etc. (Morales y cols., op. cit.).

Sin embargo, “no importa... que expectativas y valores tengan para sus hijos, si no se da el espacio dentro del hogar para su transmisión” (Coleman, 1978; citado en Garduño y cols., op. cit., pág. 94).

Una forma de motivar a los niños es mostrando interés sobre su estado académico, en el estudio realizado en el Centro Educativo Ixtliyollot, todos los padres de familia dijeron saber como iba su hijo en la escuela: calificaciones y nombres de los maestros, dato

de suma importancia ya que **“los alumnos cuyos padres tienen interés en sus avances escolares y colaboran en la escuela se ven beneficiados mostrando una mejor actitud hacia los estudios, mejor asistencia y una mejoría en sus hábitos al hacer la tarea, así como un decremento en la probabilidad de deserción”** (Rich, 1985; citado en Garduño y cols., op. cit. , p. 105).

Las **expresiones de aceptación hacia el trabajo del maestro** son variadas, pero una de éstas se manifiesta cuando los padres apoyan su forma de trabajar, sin embargo, vale la pena mencionar que no en pocas ocasiones los padres hacen comentarios negativos del trabajo del maestro en presencia del niño; sin darse cuenta de que al hacerlo, pueden quitar la responsabilidad que a cada quien corresponde: incluidos padres y alumnos. Este tipo de alusiones que desacreditan el trabajo del maestro o de la institución escolar pueden dificultar la adaptación del niño a la vida académica ya que la adaptación del niño al ambiente escolar depende en gran parte de la educación familiar.

Las prácticas educativas de los padres tienen influencia tanto en la edad preescolar como en la escolar. Se ha encontrado que en la etapa preescolar el niño tiene la posibilidad de encontrar un lugar propio dentro de la familia que le permita no interferir en la relación entre sus padres u otros miembros del grupo familiar, evitando de esta forma una relación de competencia. Cuando el niño conquista su propio lugar dentro de la familia llega a la escuela preparado para aprender. La competencia se dará en la escuela con sus iguales; así **“puede lograr mejores habilidades sociales que lo sitúan en el lugar de los niños que tienen éxito en la escuela”** (Cibeles, op. cit., p. 2). Generalmente cuando los padres logran esta triangulación facilitan el tránsito hacia el nuevo espacio escolar.

Otro aspecto de la vida familiar que facilita la adaptación del niño al ambiente escolar depende de la **naturaleza de las relaciones padres – hijos**. Cuando los padres son afectuosos y tienen una actitud positiva hacia la educación hay mejores resultados académicos. Tópico que se explicará ampliamente en el tercer capítulo.

La responsabilidad familiar no termina cuando el niño ingresa a la escuela, por el contrario, los padres deben preocuparse del trabajo escolar de sus hijos y estimularlos para que lo realicen de la mejor manera (Mercado, 1992).

Según el testimonio de las madres, parece que, en igualdad de inteligencia, de medio social y de condiciones pedagógicas, los alumnos atrasados se distinguen de los

alumnos adelantados por la existencia de un clima educativo familiar de menor calidad. Es verdad que la mala calidad del clima educativo familiar puede ser, en parte, el resultado de la decepción de los niños y de los padres ante el fracaso escolar. También es cierto que el fracaso escolar puede ser debido, en parte, a la mala calidad del clima educativo familiar. Pero no parece conveniente explicar el fracaso escolar o la mala calidad del clima educativo familiar considerando una u otra variable como únicos factores explicativos.

Sin embargo, parece probable que la calidad del éxito debe ser en su mayor parte responsable de algunas actitudes de hostilidad paterna (gritos, reproches, etc.) o a la inversa, de protección excesiva hacia el niño.

Igualmente es más o menos cierto que la insatisfacción que causa a los padres el mal rendimiento escolar del niño los vuelve irritables y versátiles en sus reacciones (Gilly, op. cit.).

Hasta ahora, se ha intentado explicar el problema del bajo rendimiento escolar enfocando la atención en el papel que juegan los padres, desde su escolaridad o sus expectativas, por ejemplo. Enseguida se analiza el fenómeno desde el papel que juega este rendimiento bajo en la vida del niño.

Es frecuente que el niño traslade al núcleo escolar los problemas familiares, cuando esto sucede, el alumno usa el fracaso para perpetuar una situación familiar de la que se ve beneficiado, por ejemplo, la sobreprotección que le permite disfrutar del amor de los padres y de la seguridad que necesita (Huguette, op. cit.). Esta es una situación que brinda satisfacción tanto a los padres como a los niños, veamos los siguientes casos:

1. “Cuando el nacimiento del niño viene a llenar la falta de padres, compensar una infancia desdichada, consolar las frustraciones personales o revalorizar una imagen demasiado negativa de sí mismo.
2. Cuando los padres vivieron su infancia con sufrimiento y en su afán de identificarse con su hijo, los invade la angustia, lo que los lleva a reaccionar de un modo negativo o agresivo frente a las exigencias de la escuela, y exponen así a su hijo al fracaso escolar.
3. Por último, cuando el niño es tomado como un objeto contraedípico. En él se encuentran los padres incapacitados para asumir su cometido de adultos y de padres porque ellos mismos no han superado su propio conflicto edípico.

En todas estas situaciones las actitudes de los padres son perjudiciales para el

desarrollo psíquico del niño. Escoger el síntoma: el no aprendizaje, es la manifestación de los beneficios secundarios que procura a los padres y al niño que éste no adquiriera autonomía” (Huguette, p. 85, op. cit.).

Sin embargo, la situación puede presentar otro matiz, ya que con los trastornos en el aprendizaje, el niño realiza una doble venganza: arremete simbólicamente a los padres y, al mismo tiempo, los frustra privándolos de la satisfacción que significan las buenas calificaciones.

De lo anterior surge la importancia de que el profesional sepa leer a través de lo que no se dice, los sentimientos que esos fracasos provocan en los padres y en el niño, así como buscar la existencia y naturaleza de los beneficios secundarios del bajo rendimiento escolar (Huguette, op. cit.).

Para finalizar el capítulo cabe hacer la siguiente reflexión a partir de las posturas explicativas acerca del rendimiento escolar, lo biológico, el ambiente, el sujeto mismo y por último, la interrelación de todos ellos. De acuerdo con Pallares (op. cit.) “lo más correcto parece que es adoptar un enfoque de interacción, sin establecer una alternativa radical entre la influencia del ambiente y la naturaleza del sujeto. La potencialidad puede ser genética como en el lenguaje, pero para su actualización es imprescindible el concurso del aprendizaje y de los estímulos ambientales” (p. 85).

Por esta razón, es de vital importancia que a través de la intervención del psicólogo se logre encontrar el significado que tiene tanto para los padres como para el niño su propio rendimiento escolar, o en su caso, porqué se está presentando bajo rendimiento escolar.

“Los padres llegan entonces a reconsiderar su manera de ver al niño, así como sus dificultades en la escuela y su comportamiento. Para algunos la entrevista bien llevada puede ser el punto de partida de un trabajo fructífero para mejorar sus actitudes educativas, es decir, la relación educativa. Estos padres podrán proceder a efectuar un reajuste de sus propias demandas que se borrarán frente a las del niño, reconocido ahora como ser que anhela con pleno derecho. En esas condiciones, independientemente de la naturaleza y de la importancia que tenga la inadaptación, las actitudes paternas frente a la escuela evolucionan para que llegue el momento de reconocer la necesidad de ayuda: pedagógica-psicológica, para el niño o a veces, para ellos mismos, ya que ahora pueden formularlas,

dado que se ha observado que “...la solicitud de consejo psicológico por problemas escolares es a veces el único medio encontrado por los padres con el fin de abordar un problema conyugal”(Huguette, p. 88 y 89, op. cit.).

En resumen, es importante reconsiderar que parte de la problemática en la vida escolar del alumno surge precisamente en el núcleo familiar, en ocasiones a pesar de que los padres tengan las mejores intenciones para educar a sus hijos surgen diferencias entre el niño y el adulto, debido al **desconocimiento del proceso de desarrollo** que el niño va experimentando y que supone cambios en sus necesidades o motivaciones. Cuando el padre actúa al margen del proceso de desarrollo del niño quizá pueda interpretar equivocadamente las actitudes del niño. Por esta razón, en el capítulo siguiente se realiza un análisis acerca del desarrollo de la personalidad en la niñez media que corresponde a los años de la primaria.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO DEL NIÑO ESCOLAR

El conocimiento acerca del desarrollo de los niños puede aportar una visión más completa y sobre todo realista que permita a los padres cumplir y adaptar su función educativa no sólo a partir de sus propias expectativas y necesidades, sino además, tomando en consideración al propio niño. A pesar de que la personalidad ha sido motivo de estudio desde hace tiempo, no existe una definición única desde las diferentes posturas teóricas, sin embargo, en ellas se engloba la idea de que “cada individuo tiene un conjunto de tendencias psicológicas relativamente únicas y perdurables y las demuestra en el curso de sus intercambios en varios ambientes sociales tales como el hogar, la escuela y el patio de juego” (Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor, 1994, p. 55).

Como ya se ha venido mencionando en líneas anteriores, el interés de este trabajo se centra en el estudio del rendimiento escolar en la etapa de la niñez media. A pesar de que no existe un acuerdo generalizado acerca del impacto que las experiencias tempranas pueden tener en la vida adulta del niño, en este análisis se parte de la premisa de que es más fácil orientar el desarrollo psicológico del individuo en las etapas más tempranas de su vida, principalmente por la identificación que experimenta con las personas adultas que le son significativas, generalmente sus padres y maestros. Esta visión no es determinista, en el sentido de negar que en etapas posteriores sea posible lograr cambios, sin embargo, se considera que a medida que los esfuerzos se implementen en forma más temprana, los resultados serán más positivos y sobretodo más duraderos ya que generarán en el niño pautas a seguir en las principales áreas de su vida, entre ellas, la escolar. Además, de acuerdo al enfoque histórico cultural, se otorga al propio niño un papel activo, en función del cual la influencia de su medio no es lineal ya que “...ellos incorporan esa experiencia desde la formación psicológica que ya han logrado en cada momento, lo que a la vez la va transformando” (Cuevas, (a), op. cit.).

En relación con la edad para ubicar la etapa de la niñez media, se observan

diferencias entre los diferentes autores por ejemplo, Freud (citado en Bee y Mitchell, 1987) y Theron, Roodin y Gorman (2003) la ubican entre los 6 y los 12 años. Para Piaget (citado en Levine, op. cit.) de los 4 a los 7 años el niño se ubica en el segundo estadio que corresponde al periodo preoperacional en su fase intuitiva y de los 7 a los 11 en el estadio tercero que es el periodo de las operaciones concretas, término con el que Piaget indica que el niño aplica sus esquemas operativos a entidades materiales. Por su parte Perinat (2002), denomina al periodo de los 8 a los 12 años como la etapa preadolescente. En síntesis, es notoria la diversidad de conceptos para referirse a esta edad, así como las diferencias en la edad en que esta queda comprendida. Observándose que la edad promedio de esta etapa abarca el periodo de los 6 a los 12 años, y será la edad de interés de la presente investigación realizada a nivel teórico, dicha edad corresponde a los años de escolaridad primaria. Cabe señalar que la caracterización del niño escolar de acuerdo a su edad sólo se realiza con fines expositivos ya que como se verá más adelante, fundamentado en el enfoque sociocultural de Vygotski “el desarrollo cultural del niño...no puede igualarse con el proceso de madurez orgánica, ni reducirse a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos. Es necesario saber además de la edad cronológica, en que nivel de desarrollo cultural se encuentra el infante. Niños o adultos con igual edad cronológica pueden tener diferentes niveles culturales y viceversa” (Vygotski, 1993; citado en Covarrubias, op. cit., p. 56).

2. 1 Conceptualización del desarrollo

Aún así, es posible señalar algunas características del niño en edad escolar mismas que han ido conformándose a través de su propio desarrollo.

Al hablar de desarrollo podemos considerar el planteamiento de la postura ecológica que lo define como: “un **proceso** de acomodación continua, a lo largo de la vida, entre un ser humano en crecimiento y las características cambiantes del medio inmediato en el que vive y del contexto más amplio en el que está inmerso (Bronfenbrenner, 1989, citado en Linares, 1991).

En este proceso el niño progresa hacia formas más complejas y ordenadas de pensamiento, de movimiento, de sentimiento y de interacción con los demás (Myers, 1991,

p. 115; citado en Linares, op. cit.).

El desarrollo como proceso va desde la concepción hasta la muerte, por ello atraviesa diferentes momentos del ciclo vital: el desarrollo fetal (embarazo), los primeros días después del nacimiento, la primera infancia y la niñez propiamente dicha.

El desarrollo es un proceso **multidimensional e integral** que se manifiesta en todas las esferas en las que el niño se desenvuelve. Existen patrones o pautas generales que se presentan en todos los niños, sin embargo, la manera en que se manifiestan en cada sujeto se ve influida por sus características individuales y las condiciones de su medio (Linares, op. cit.).

Desde el **punto de vista ecológico** se recurre al término “nicho del desarrollo” donde se destaca un sujeto preciado, el niño y un medio o hábitat que lo contiene (Super y Hakness, 1986, citados en Linares, op. cit.). En este concepto se considera el punto de vista psicológico que se ocupa del proceso de cambio, y el antropológico que se enfoca a la cultura y la forma en la que ésta influye en el comportamiento del individuo. Desde esta postura se considera que el desarrollo del niño depende de: “Las condiciones físicas y sociales del medio en que se desarrolla, los valores y costumbres de la cultura en la que el niño y su familia viven y tienen sus raíces, la estructura psicológica de la persona responsable de su cuidado y crianza, y las características particulares del niño” (Linares, op. cit., p. 116).

Se observan coincidencias entre el enfoque ecológico y el **enfoque histórico cultural** de Vygotski, en la medida que ambos otorgan un papel importante a las características del niño. Sin embargo, desde otros enfoques existen tendencias deterministas donde se concede mayor importancia sea a los aspectos biológicos o al ambiente, considerando al individuo por un lado, como un receptor pasivo que se limita a reproducir lo que ya tiene determinado genéticamente o por el otro, a repetir mecánicamente lo que el ambiente le ofrece. Una visión alternativa, que supera las anteriores, es precisamente la de Vygotski, ya que él considera que el niño es un agente activo en el desarrollo de sus procesos psicológicos superiores. En líneas posteriores se ahondará en el análisis de los principales postulados de esta teoría que es la que sustenta el presente trabajo.

Hasta ahora ha quedado claro que al hablar de desarrollo se asume que el niño no es un ser acabado y por lo tanto, va experimentando cambios en su personalidad, es decir,

sus necesidades, sus intereses, sus deseos sus dudas, sus temores, en fin, la complejidad de su personalidad, seguramente va cambiando a medida que va creciendo. Esto no significa que el niño se transforme totalmente, pero al considerar que el niño es un ser cambiante, resulta fundamental que se considere el momento por el que atraviesa y de esta forma orientar la satisfacción de sus necesidades, por ejemplo, educativas (de acuerdo a su etapa cognitiva), su estilo de aprender o inclusive el lugar que ocupa dentro de la familia. Por esta razón, enseguida se realiza un detenido análisis acerca de las principales características y necesidades del niño a esta edad, fundamentadas en el esquema propuesto por Pourtois y Desmet (1997; citados en Barudy y cols., op. cit.). Cabe señalar que en este apartado dicha caracterización retoma argumentos de distintas teorías que posibilitan una visión más amplia acerca del niño escolar.

2. 2 Caracterización del niño escolar

Todavía a los 7 años, los niños sienten que todo es posible; son curiosos, arrojados y expresivos. Manifiestan su asombro ante el mundo. A pesar de que siguen disfrutando del mundo de la fantasía, por lo general, lo saben diferenciar de la realidad. Precisamente dicha fantasía puede generarles miedo debido a que tienen ciertas creencias en la magia (Greenspan, 2004).

Los niños de los 6 a los 12 años desarrollan su capacidad para comportarse de manera independiente y para manejar el tiempo que pasan fuera de casa (Theron y cols., op. cit.). Desde luego, es necesario admitir que hay diferencias entre los niños independientemente de su edad, es decir, no todos los niños de la misma edad se conducen de igual forma, lo que permite resaltar su participación activa y única en su propio proceso de desarrollo, rasgo señalado por la teoría histórico – cultural que se abordará posteriormente.

Generalmente los **psicoanalistas** consideran que en estos años se produce un reposo en los impulsos instintivos, lo denominan periodo de latencia (Freud, 1938, citado en Theron, op. cit. y Bee y cols., op. cit.) y lo consideran como la calma antes de la tormenta que representa la adolescencia. Desde este enfoque se considera que no existen nuevos conflictos en el desarrollo: los anteriores que ya se tenían van comenzando a

resolverse, el súperyo del niño va mejorando su organización y definición.

En contraste, Baldwin (1967, 1969) y Maddi (1976), (cit. en Theron y cols., op. cit.) señalan la gran actividad de este periodo, mencionando las conductas problema y la rebeldía en la segunda parte del mismo. Eric Erikson identifica un conflicto básico entre un sentido de laboriosidad vs. Inferioridad, considerando a los niños como básicamente laboriosos, experimentando placer con sus habilidades para llegar a ser participantes activos y competentes en el proceso de la vida. No obstante, con frecuencia los niños experimentan dudas sobre sí mismos (inferioridad) cuando intentan cumplir con las expectativas y obligaciones impuestas por la familia o la escuela. Erikson califica esta época como paradójica, por una parte la laboriosidad produce placer y satisfacción al niño, porque le permite independizarse y lograr éxitos, adquirir nuevas destrezas y lograr un mayor control sobre su medio ambiente. Por otro lado, los talentos adquiridos lo orientan a la competencia, el niño descubre que otros tienen mayores habilidades (Theron y cols., op. cit.).

De acuerdo con Greenspan (op. cit.), precisamente el ingreso del niño a la educación primaria puede ser motivo de conflicto que se manifiesta a través de algunos síntomas de inseguridad, siendo los más frecuentes:

- a) **Temores y preocupaciones excesivas.** Pueden producirle pesadillas o miedo de dormir solo.
- b) **Tristeza excesiva o depresión.** Se vuelve incapaz de hacer algo bien o simplemente no quiere hacer nada.
- c) **Escape a la fantasía.** Puede ser una forma de evitar un tema que no sabe cómo enfrentar.
- d) **Negación de los sentimientos.** Evita comunicar lo que siente y piensa de sí mismo y de los demás debido a que sus sentimientos le generan mucho temor.
- e) **Síntomas físicos.** Es una forma de canalizar sus temores y ansiedades.
- f) **Pasividad.** Es un mecanismo de reacción ante exigencias desafiantes.
- g) **Egocentrismo extremo y autoritarismo.** A pesar de que todos los niños presentan esta característica por lo menos una parte del tiempo, algunos exageran y quieren que todo se haga a su manera, sin reconocer los sentimientos de los demás.
- h) **Problemas de aprendizaje y/o disciplina en la escuela.** La disciplina y los nuevos

conocimientos que representan mayor grado de complejidad facilitan que el niño demuestre su angustia por medio de problemas para aprender o cumplir reglas.

Como se observa, el proceso de desarrollo de cada niño puede ser muy diferente a pesar de que tengan al mismo profesor, asistan a la misma escuela, en fin, a pesar de que sean semejantes en varios elementos externos, son los mecanismos internos los que hacen tan diferentes a unos niños de otros a pesar de que también tengan la misma edad.

Dado que el interés del presente trabajo radica en analizar la influencia de los estilos educativos (que se revisan con mayor amplitud en el capítulo 3) de la familia sobre el rendimiento escolar, a continuación se detalla minuciosamente cuáles son las principales necesidades o requerimientos que es deseable que la familia cubra con el niño escolar.

De acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) los padres bien tratantes son aquellos que procuran satisfacer esas necesidades en forma adecuada, siendo una manera de apoyar al niño y manifestarle su interés.

2. 3 Necesidades fisiológicas básicas

- “Existir y permanecer vivo y con buena salud.
- Recibir comida en cantidad y calidad suficientes.
- Vivir en condiciones adecuadas.
- Estar protegido de los peligros reales que pueden amenazar su integridad.
- Disponer de asistencia médica.
- Vivir en un ambiente que permita una actividad física sana” (Barudy y cols., op. cit., p. 63).

En repetidas ocasiones es fácil constatar que los padres pasan por alto las visitas con el médico tanto a nivel preventivo como correctivo, lo que provoca una detección tardía de **problemas de salud** que pueden repercutir en el desempeño escolar, por ejemplo, los problemas de la vista. En relación con las condiciones donde el niño se desenvuelve, aun cuando el autor no especifica a que se refiere concretamente, podemos derivar a partir del desarrollo que realiza del tema de los padres bien tratantes, que incluyen un **espacio físico** agradable para el niño, que también incluya un lugar específico para realizar sus actividades

escolares donde tenga a su disposición el material necesario para realizarlas. En la actualidad, a pesar de que las familias ya no son tan numerosas, el alto costo de la vida hace difícil contar con un espacio específico donde el niño pueda correr y jugar libremente; sin embargo, esto no significa que estas actividades deban restringirse, por el contrario, es deseable su práctica, ya que éstas repercuten en su crecimiento físico.

2. 3. 1 Necesidades físicas y biológicas

Generalmente a esta edad se presenta un notorio proceso de crecimiento físico el cual es influido por factores biológicos, se observa que a medida que los niños crecen, su estatura se va haciendo más parecida a la de sus padres.

En el inicio de la infancia media los niños son ligeramente más altos que las niñas, sin embargo, al final del periodo la tendencia se invierte. Los retrasos en el desarrollo físico pueden conflictuar a los niños. Otro rasgo diferencial consiste en que los niños tienen más desarrollados los huesos y los músculos mientras que en las niñas es el tejido graso (Breckinridge y Murphy, 1969, citados en Theron y cols., op. cit.).

A medida que el niño va experimentando cambios en la altura y el peso, al mismo tiempo experimenta otros cambios menos observables en el funcionamiento global de su cuerpo.

El crecimiento físico en niños de escuela elemental al final del periodo de la niñez media repercute en los **requerimientos de ingesta de comida**, notándose que los niños comen más que las niñas. Sin embargo, la mala nutrición es la causa más común del retraso físico (Bee y cols. op. cit.; Theron y cols., op. cit.). Una dieta aumentada en nutrientes, calorías y proteínas puede corregir este retraso (Bailey, 1970, citado en Theron y cols., op. cit.). En contraste, Zeskin & Ramey, 1978, 1981 (citados en Bee y cols., op. cit.) mencionan que los niños que han recibido **dietas inadecuadas** muestran déficits intelectuales que pueden permanecer a pesar de que más tarde se mejore la dieta.

En un ambiente adecuado, la salud general de los niños se ve mejorada en esta etapa. La tasa de enfermedades agudas disminuye, sin embargo, las enfermedades crónicas se hacen más frecuentes (Vaughn, 1975, citado en Theron y cols., op. cit.).

La estimulación diferencial que la sociedad ejerce sobre las actividades que debe

realizar cada sexo también es un factor de análisis importante. Se tiene una creencia equivocada al considerar que las niñas son incapaces de realizar por ejemplo, algunos deportes, situación que actualmente ha sido cuestionada con la inserción de la mujer en algunos que eran practicados sólo por los varones.

Por último, también relacionado con la actividad física, es importante la atención de los padres hacia el niño escolar ya que a esta edad la **actividad física** destaca y es vital para el niño quien prefiere correr, jugar con el balón o columpiarse a la realización de actividades escolares o intelectuales. Sin embargo, al encontrarse en desventaja física, la actividad intelectual o académica puede convertirse en un refugio que quizá sea negativo si se convierte en una forma de aislarse de su grupo de compañeros. Como se mencionó en el capítulo uno, cuando el alumno convierte las actividades escolares en un refugio o un escape, la obtención de buenas notas puede ser una necesidad obsesiva y por lo tanto, ante las bajas calificaciones, el alumno puede sentirse aun más abrumado, ya que al hecho de no ser aceptado por sus compañeros se suman sus fallas académicas. Es así que el significado personal que el escolar le da a su propio desempeño se relaciona con el desarrollo de los afectos. Afecto es un término usado por Covarrubias (op. cit.) en lugar del término emoción. De acuerdo con la autora “los afectos tienen una connotación socio-cultural, que involucra sentimientos y emociones, en tanto que las emociones devienen de estados de ánimo caracterizados por una conmoción orgánica” (p. 57). Otro rasgo sobresaliente de los afectos es que pueden ser autorregulados. De acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) las necesidades afectivas se asocian con el desarrollo psicosocial del infante. Enseguida se explica cuáles son estas necesidades.

2. 4 Necesidades asociadas al desarrollo psicosocial

La participación de los padres y de los adultos cercanos resulta de gran utilidad cuando la autovaloración del niño es negativa, por eso mismo al percatarse de que el niño empieza a manifestar bajo rendimiento escolar, es deseable, en un primer momento, estar atento al cumplimiento de sus necesidades afectivas.

2.4.1 Necesidades afectivas.

“La primera relación humana del niño da forma a las piedras de cimentación de su personalidad en desarrollo. Las adaptaciones saludables dependen de la adecuada satisfacción de las necesidades del niño, de que se lleven a cabo acciones como el cuidado nutricional, la comunicación afectuosa y cálida, la atención, el juego y otros tipos de estimulación que provienen del sentimiento y actitud de amor”(Berryman y cols., op. cit., p. 56).

La satisfacción de necesidades afectivas da la oportunidad al niño de establecer vínculos con sus padres y los demás miembros de su familia, el establecimiento de lazos con otras personas permiten el desarrollo de un **sentimiento de pertenencia** a una comunidad. “Si los niños reciben el afecto que necesitan, serán capaces de aportarlo a los demás y podrán participar en dinámicas sociales de reciprocidad” (Barudy y cols., op. cit., p. 64).

La capacidad del niño para identificar sentimientos emerge a partir de las interacciones que establece con los demás ya que al hacerlo, percibe una gama de **tonalidades afectivas** que no sólo se manifiestan verbalmente sino también mediante mecanismos no verbales como la mirada que puede ser de aprobación o rechazo (Perinat, op. cit.).

Existe acuerdo entre los investigadores de la infancia, entre ellos, Cyrulnik (1994, citado en Barudy y cols., op. cit.) al señalar la importancia de asegurar lazos afectivos de calidad, incondicionales, estables y continuos, para lograr la salud mental de los niños.

La ideología de los vínculos familiares biológicos considera indisoluble el vínculo entre los padres biológicos y sus hijos, sin embargo, de esta forma a algunos niños se les sacrifica al exponerlos a los malos tratos de sus padres, mismos que pueden generar daños que en el peor de los casos pueden ser irreversibles.

La satisfacción de necesidades afectivas se consigue al vincularse, al ser aceptado y al ser importante para alguien.

a) **Necesidad de vínculos.** “Los vínculos profundos con sus padres, con otras personas que los cuidan y con otros miembros de su familia originan la experiencia de pertenencia y de familiaridad. Uno de los desafíos de la parentalidad productora de buen trato es asegurar un apego sano y seguro” (Barudy y cols., op. cit., p. 66).

Este tipo de vínculo en la infancia asegura el desarrollo de la **capacidad de diferenciarse**, para convertirse en una persona singular, psicológicamente sana y con vínculos de pertenencia a su familia de origen y su comunidad. Jay Belsky (citado en Berryman y cols., op. cit.) afirma que “ciertos atributos que indican diferencias entre individuos, y que se miden dentro del primer año de vida, son capaces de anticipar o predecir desarrollos posteriores del niño. Por ejemplo, cuando se trata del desarrollo social o emocional, medir el sentimiento de seguridad del niño en relación con su madre, al final del primer año de vida, predice la probable competencia del niño cuando tenga la suficiente edad para ir a la escuela” (p. 59). En la misma línea, se considera que el desarrollo temprano de los vínculos de apego con los padres influye en las relaciones con la gente en la adultez (Parkes, Stevenson - Hinde y Marris, 1991; citados en Cloninger, 2003).

Desde el enfoque psicoanalista de los 4.5 a los 7 años se le conoce como etapa edípica y se caracteriza porque los niños experimentan un gran conflicto ya que a la par del amor que experimentan por el progenitor del sexo contrario también viven fuertes rivalidades. Esta fase señala el surgimiento de la relación triangular, donde el niño diferencia cada vez más al padre y a la madre; con esto adquiere una mayor flexibilidad emocional que le permite dejar de visualizar su relación con los padres en términos de todo o nada. Asimismo, con la triangulación se libera de la excesiva dependencia hacia su madre al apoyarse más en el padre o cualquier otra persona (hermanos, amigos o profesores) para completar el triángulo.

En esta etapa los padres pueden reajustar el equilibrio en sus relaciones con el fin de generar confianza hacia ellos por parte del niño. Es fundamental que el niño perciba que sus padres están firmemente aliados y evitar las alianzas con el pequeño ya que al hacerlo, es probable que los niños repitan este patrón triangular en sus relaciones, por ejemplo, con una dependencia excesiva hacia el grupo, patrón que se agudiza de los 9 a los 12 años cuando no logran desarrollar su sentido de identidad, lo que los empuja a seguir al grupo en todo.

Generalmente, al finalizar esta etapa poseen las habilidades que los volverán más estables emocionalmente; siendo capaces de sentir y expresar una gama más amplia de sentimientos y de problemas emocionales lo que los vuelve más aptos para desprenderse de la familia e involucrarse en nuevas relaciones. La convivencia con el grupo de iguales permite al niño enfrentarse con una variedad de sentimientos lo que le da oportunidad de ver el mundo en términos relativos, por ejemplo, puede molestarse con un amigo y sin embargo, invitarlo a su casa; esta nueva visión representa notables avances en el rendimiento académico en áreas como matemáticas y literatura.

Los padres que tienen la capacidad de reconocer los **matices de las emociones** enseñan a sus hijos a expresar sus sentimientos de la misma manera. Pero es fundamental que toda la familia aplique el mismo enfoque. Los niños que pertenecen a familias que piensan en términos de “todo o nada” suelen tener dificultades durante esta etapa. El pensamiento polarizado puede distorsionar su percepción de la realidad pensando, por ejemplo, que todas las escuelas son lugares peligrosos (Greenspan, op. cit.).

De acuerdo con lo anterior, se podría concluir que las familias que aplican un **enfoque polarizado** evalúan el desempeño en términos de “todo o nada”, así, consideran que el niño o va muy bien en la escuela o va mal, negando la posibilidad de un excelente rendimiento en algunas materias conjugado con un mal desempeño en otras, o aún más en otros contextos ajenos al escolar. Por esta razón, se podría decir que este tipo de padres asocian su aceptación hacia el hijo con el buen desempeño escolar, por lo tanto; si su desempeño es pobre, entonces, no lo aceptan.

b) Necesidad de aceptación. Los padres y los demás miembros de la familia, al principio y más tarde los pares y los profesores, satisfacen esta necesidad a través de gestos y palabras que le confirman y le acogen. Estos mensajes significan que **se le acepta incondicionalmente** como persona, al ser aceptado podrá iniciar la aceptación de los otros. Estas dosis de afecto que el niño necesita no deben confundirse con una relación fusional, sino al contrario, deben buscar la autonomía del niño (Barudy y cols., op. cit.).

En el aula el profesor aun sin proponérselo puede estar manifestando rechazo hacia el niño a través de su mirada o sus gestos e inclusive comentarios que pueden descalificar el trabajo del niño, quien lo asume como una descalificación hacia su persona. Los padres

al revisar las tareas escolares, pueden expresar su molestia ante las malas notas diciendo que ya no sienten amor hacia el niño a pesar de que esto no sea cierto; sin embargo, el niño lo cree. El padre lo usa como un mecanismo de control o como una forma de presionarlo para que mejore su rendimiento, no obstante, la no aceptación de los demás puede llevar al niño a no aceptar sus propios errores o fallas académicas.

c) Necesidad de ser importante para el otro. El niño necesita ser importante al menos para un adulto. Dentro de la familia es posible que los padres puedan satisfacer esta necesidad al establecer un proyecto o una misión para sus hijos, esta misión ilustra a los niños lo que se espera de ellos y en una relación de buen trato el niño estará dispuesto a satisfacer dichas demandas ya que “al dejarse delegar la vida del niño adquiere una **dirección y un sentido** que se inscribe en la historia de los derechos y deberes que contribuyen a asegurar la continuidad de los cuidados a lo largo de las generaciones” (Barudy y cols., op. cit., p. 67).

Es posible probar la lealtad y la fidelidad al cumplir las misiones que no tienen un significado personal y que sin embargo, afectan al conjunto del grupo familiar (Stierlin, H. et. al., 1981, citado en Barudy y cols., op. cit.).

Cuando el niño no experimenta ese **sentimiento de lealtad** será difícil que exista interés en cumplir ese proyecto, una de las misiones más significativas que los niños enfrentan en esta etapa de la niñez media, es precisamente, en el aspecto escolar. Si el niño experimenta esos sentimientos de lealtad hacia sus padres, el cumplimiento en la realización de tareas escolares empezará a cobrar importancia a pesar de que al principio esta actividad no tenga sentido para él.

En la edad de interés de este trabajo, que es la edad escolar, los cambios más sobresalientes se centran en el área cognitiva.

2.4.2 Necesidades cognitivas

A diferencia de los primeros periodos en los que se presentan cambios significativos en el lenguaje, el desarrollo social y físico, los cambios de los 6 a los 12 años parecen centrarse en un área: el conocimiento (Bee y cols., op. cit). Los niños necesitan satisfacer sus

necesidades cognitivas porque necesitan comprender y encontrar un sentido al mundo en que deben vivir, adaptarse y realizarse. “El niño debe ser estimulado y ayudado en el desarrollo de sus órganos sensoriales, su percepción, su memoria, su atención, su lenguaje, su pensamiento lógico y sobretodo su capacidad de pensar y reflexionar... en un modelo de buen trato, los adultos significativos harán todo lo posible para satisfacer las necesidades cognitivas de estimulación, de experimentación y de refuerzo” (Barudy y cols., op. cit., p. 69).

a) La necesidad de estimulación. La ausencia de estimulación resultado de situaciones de negligencia, de violencia emocional o de maltrato físico, pueden provocar perturbaciones importantes en su desarrollo. Esas perturbaciones se expresan en múltiples situaciones como dificultades de aprendizaje y de fracaso escolar. Sin embargo, es conveniente dosificar dicha estimulación, evitando asimismo caer en el extremo de la sobreestimulación ya que esto podría generar estrés o angustia en el niño.

b) Experimentación. Es una necesidad que permite al niño relacionarse con su medio con el fin de modificarlo de una manera constructiva y a su vez, le permite adquirir una mayor libertad y seguridad personal. Existe una fuerte relación entre la satisfacción de necesidades de experimentación y las necesidades de apego. Cuando el niño experimenta seguridad de sus figuras de apego, es posible que desee explorar su entorno.

Por lo anterior, podríamos explicar las ausencias constantes de los niños a sus clases, que en algunos casos estarán asociadas a su incapacidad para separarse de los adultos que le son significativos y lejos de pensar en experimentar prefiere asegurar sus vínculos.

c) Refuerzo. Es la manifestación de apoyo y alegría por los esfuerzos y logros realizados por el niño para crecer y desarrollarse. El refuerzo brinda información que da sentido a lo que dice y hace, así podrá corregir sus errores y mantener las conductas adecuadas, con lo cual se favorece el aprendizaje.

Es frecuente que a los padres y a los adultos en general, se les dificulte hablar de manera positiva a los niños. “Existe una confusión entre el hecho de ejercer una autoridad y el de reforzar positivamente la capacidad de un niño” (Barudy y cols., op. cit., p. 70). Los

adultos creen que es mejor indicarle continuamente sus faltas y errores, ignorando que es un método que maltrata y más que orientar a la superación, conduce a la rebelión o a la sumisión (Barudy y cols., op. cit.).

Generalmente los padres, los profesores o cualquier persona mayor al niño asumen el papel de “juez” al revisar los trabajos escolares realizados por los niños, quienes pueden mostrar con entusiasmo e incluso con alegría sus creaciones, pero ante la evaluación negativa de su obra se muestran desilusionados y quizá esto genere la pérdida de interés. De aquí se desprende la necesidad no sólo de señalar errores sino también y sobretodo, la necesidad de remarcar sus aciertos.

A partir de la justificación de la importancia de satisfacer las diferentes necesidades del niño, en este caso, las cognitivas, se plantea la importancia de conocer las características del desarrollo mental en esta etapa, es decir, las características de la actividad mental que es la encargada de crear el conocimiento. Pensar implica una variedad de actividades mentales como recordar, reflexionar, meditar y discurrir. El proceso de conocimiento abarca por un lado, el contenido, es decir, ¿qué se conoce?; por otra lado, ¿cómo se llega a lo que se conoce?, es decir, el cómo. La escuela con sus programas y exámenes centra su atención en el primer aspecto, ya que se concede más importancia a la acumulación de conocimientos (Perinat, op. cit.).

Cotidianamente se presiona al niño para que demuestre que ha aprendido al margen de las oportunidades no brindadas para expresar su punto de vista, sus necesidades de aclaración o reafirmación de conocimientos, así como la necesidad de manifestar sus recuerdos (relacionados con el tema sea conocido o desconocido), por ello, poco tiempo se dedica a discurrir y no se fomenta la reflexión ya que el adulto suele decir: “céntrate en el tema, ahora no estamos hablando de eso”, el niño desconcertado tras estas experiencias, dejará de preguntar a pesar de no entender y esto a la larga irá creando lagunas de conocimiento que le impedirán entender las lecciones posteriores.

De acuerdo con Piaget, el niño a través de su actividad que en un primer momento es material, crea esquemas corporales y aprehende el mundo de las cosas materiales tocándolas, mirándolas y actuando sobre ellas; posteriormente, estos esquemas se transforman en representaciones mentales. La etapa que se ubica entre los 7 y los 12 años se caracteriza por la aplicación de esquemas a actividades materiales, por eso se denomina

este periodo como el de las operaciones concretas, posteriormente dichos esquemas se van independizando de la acción material para convertirse en abstracciones puras durante la adolescencia.

Piaget señala que alrededor de la etapa escolar la actividad cognitiva de los niños experimenta cambios importantes, el autor afirma que la inteligencia funciona siempre de manera estructurada de acuerdo con el desarrollo de los niños, siempre en el mismo orden, cuando los niños emplean nuevas estructuras intelectuales con propiedades distintas a las anteriores. La presencia de uno de esos cambios cualitativos señala el principio de una nueva etapa de desarrollo intelectual. Por ejemplo, a los 7 años los niños son capaces de resolver problemas de conservación, es decir, conciben ciertas magnitudes como invariantes al aplicarles una transformación espacial, como vaciar la misma cantidad de líquido de un vaso a otro del mismo volumen, pero más alto y más estrecho, pero hasta los 8-9 años no resuelven la de los pesos que equilibran una balanza y sólo a los 10-11 años la del volumen de un cuerpo que se sumerge en un líquido.

No obstante, algunas investigaciones han realizado replicas de las experiencias de Piaget y han replanteado radicalmente su punto de vista al señalar que los esquemas operativos que los niños van adquiriendo operan en un dominio particular e influidos por las experiencias que el niño tiene. Otra crítica importante a la teoría de Piaget es la de Karmiloff (citada en Perinat, op. cit.), ella sostiene que el niño entiende mejor y avanza cuando consigue aciertos, aunque sean parciales e inexplicables, más que de los fracasos y las correcciones sucesivas de una actividad.

En el salón de clases ante la gran cantidad de alumnos es difícil la atención personalizada frecuente hacia el niño quien ante un error, que tal vez el profesor no detectó, tendrá que esperar hasta descubrirlo y además encontrar la respuesta correcta, es evidente la pérdida de tiempo que se ha generado a partir de un aprendizaje distorsionado o equivocado. De acuerdo con Karmiloff se podría deducir que el niño no perdería tiempo en una lección mal aprendida a la espera de que el profesor la detecte y/o corrija, si los padres están atentos en la realización de las actividades escolares, ya que la falla se detectaría oportunamente.

Para finalizar el análisis de las principales necesidades del niño en la etapa escolar, enseguida se abordan las necesidades sociales. Análisis que resulta muy útil en la

comprensión del tema de interés de este trabajo, que es la relación de la disciplina familiar con el rendimiento escolar del niño. Es mediante la pertenencia a un grupo social que el niño va incorporando ciertas pautas de conducta así como formas de ser y de pensar, en las que necesariamente se gesta una idea acerca del papel del desempeño escolar en la vida de una persona. Además, cuando el niño logra guiar y monitorear su propia conducta tiene la posibilidad de reflexionar acerca del papel del mismo en su propio desarrollo.

2.4.3 Necesidades sociales

La psicología contemporánea al reflexionar sobre la formación de la identidad, ha puesto de relieve la importancia de las relaciones personales en la constitución de la misma a cualquier edad (Perinat, op. cit.). Se considera que las interacciones sociales influyen en el tipo de relación y en el grado de oportunidades que tiene el niño para adquirir y ejercitar ciertas conductas, en éstas se pueden incluir la organización familiar y la organización de roles (Linares, op. cit.).

Las relaciones sociales en esta etapa son vitales y pueden ser un indicador que podría predecir una edad adulta emocionalmente estable e inestable (Kohlberg, La Crosse, & Ricks, 1972, citados en Bee y cols. op. cit.).

A esta edad, la comprensión del niño de lo que es el mundo, las personas y sus relaciones cambia de una perspectiva egocéntrica a una más recíproca lo cual se refleja en la calidad de sus interacciones que ahora se inclinan a compartir e intercambiar (Bee y cols., op. cit.). Aspecto trascendental debido a que se amplía el panorama social de los niños: a las relaciones con los padres y familiares, se agregan las que establecen con las personas desconocidas que encuentra al ingresar a la escuela, principalmente los profesores y compañeros de clase. Las interacciones sociales son un medio valioso de cambio ya que van facilitando la comprensión del papel que juega la cultura, su familia y él mismo en el orden social. A medida que descubre lo que es el ser humano, encuentra que existen derechos, deberes y responsabilidades sociales que constituyen los temas centrales en estos años (Theron y cols., op. cit.).

El adulto bientratante facilita la autonomía del niño apoyando sus capacidades y animándolo a ser responsable, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el

cumplimiento de sus deberes. Así el niño acepta su interdependencia, es decir, acepta las reglas que aseguran el respeto de toda persona y de sí mismo (Barudy y cols., op. cit.).

En este proceso, el adulto se compromete a satisfacer las necesidades del pequeño y éste a su vez trabaja en el proyecto que se le ha asignado, a esta edad, la educación es un derecho, por lo cual, generalmente la misión del niño se encuentra en el estudio.

Según Theron y cols. (op. cit.) al aumentar el tiempo de interacción con sus compañeros al mismo tiempo aumentan su influencia sobre el niño ya que además realizan una serie de actividades que tienen una significación especial para ellos porque están libres del control adulto.

El desarrollo de las potencialidades sociales se facilita a su vez al satisfacer las necesidades de comunicación, consideración y estructura.

a) Comunicación. A través de la conversación el niño recibe la información necesaria para situarse en su historia y en el contexto social y cultural al que él, su familia y su grupo pertenecen. Así como la importancia que él tiene para esos grupos, es así que experimenta el reconocimiento de pertenecer a determinado grupo social (Barudy y cols., op. cit.).

Sin embargo, poco tiempo se dedica a la conversación con los niños siendo sacrificado este valioso tiempo para ver televisión, misma que en muchas familias cumple la labor de niñera.

b) Consideración. El reconocimiento del niño como persona con méritos, competencias específicas y dignidad le facilita su convivencia en sociedad. “Sintiéndose considerado, el niño tendrá la energía psicológica necesaria para desarrollar sus proyectos y esperanzas” (Barudy y cols., op. cit., p. 72).

c) Estructuras. La satisfacción de las necesidades enunciadas anteriormente debe ser el pilar de los procesos educativos. “El niño tiene el derecho de aprender a comportarse de acuerdo con las normas sociales de su cultura, pero también de rebelarse si las normas son injustas” (Barudy y cols., op. cit., p. 72).

Precisamente este último elemento se retomará en el siguiente capítulo debido a que se analiza la influencia de los diferentes estilos educativos usados en el contexto

familiar y su relación con el rendimiento escolar.

2.4.4 Necesidades éticas

Los inicios de la moralidad surgen de las vivencias que el niño tiene, del amor que sus padres le profesan al cuidarlo y preocuparse por su bienestar; en justa reciprocidad el niño ama a sus padres, acepta sus directrices y busca satisfacer sus deseos (Rawls, citado en Perinat, op. cit.). La dimensión ética engloba las tres anteriores, es decir, la afectiva, la cognitiva y la social, “los niños aceptan someterse a las normas porque son legitimadas por los valores de su cultura, especialmente si los valores y reglas sociales garantizan el respeto de todos y permiten la emergencia de la justicia, la tolerancia, la solidaridad, el altruismo social y la ayuda mutua ...interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad” (Barudy y cols., op. cit. p. 74).

De aquí la importancia de la labor socializadora de los padres al hacer reflexionar al niño sobre la proyección de sus actos y las consecuencias que acarrearán, ya que este discurso despierta sentimientos y transmite conocimiento (Hoffman, op. cit. citado en Perinat, op. cit., p. 118).

Sin embargo, desde siempre los niños se ven sometidos a la incoherencia de los adultos, quienes suelen imponer su manera de ver el mundo, por ejemplo, mediante sus creencias ideológicas y teorías científicas o religiosas (Barudy y cols., op. cit.).

A manera de síntesis, es conveniente que al estudiar el rendimiento académico se considere que la inserción del niño en el ámbito escolar puede ser motivo de conflicto cuando muchos padres parecen no darse cuenta de los cambios del niño y “se estacionan” en la percepción que de él se han formado. Por esto, es importante estar atentos a esos cambios y en sintonía con ellos, hacer los ajustes que permitan al niño el desarrollo de sus labores escolares con mayor eficacia y placer. Sobre todo, si se considera que desde el enfoque histórico – cultural que fundamenta este trabajo, el papel más importante lo desempeña el propio niño. De esta forma, se aprecian algunas limitaciones en los argumentos señalados anteriormente. En primer lugar, Caglar, 1985 (citado en Cuevas, ©, op. cit) señala que al abordar el rendimiento escolar partiendo de una determinación

biológica como la herencia o la maduración del sistema nervioso, no es posible establecer alternativas al problema del rendimiento escolar, ya que por ejemplo, los resultados dependen del CI. La segunda línea de expresión determinista del rendimiento escolar lo visualiza como una consecuencia inevitable de los factores externos al individuo.

Sin embargo, un tercer enfoque, considera la participación activa del niño misma que descarta (a diferencia de las posturas antes citadas) una influencia determinante de los aspectos biológicos y ambientales; debido a que el niño incorpora esos aspectos desde la formación psicológica que ya han logrado en cada momento de su desarrollo.

2.5 El desarrollo del niño desde la perspectiva sociocultural

Es a partir de los noventa que la obra de Vygotski empieza a ser más difundida y mejor comprendida. Su obra se inspira en una visión materialista dialéctica. A partir de esta base filosófica propuso una imagen de la actividad psicológica del hombre, luchando en dos frentes, manifestando una clara **oposición hacia la concepción biológica esencial** de la psicología, criticando a los discípulos de Bejterev y al conductismo de Watson (García, 2000). Watson se sitúa en un punto ambientalista extremo, ya que consideraba que el entrenamiento preciso y planificado podía moldear hábitos y formas de pensamiento en los niños en la forma que se deseara; Watson decía: “denme una docena de niños sanos, bien formados, y mi propio mundo específico para educarlos, y garantizo tomar cualquiera al azar y entrenarlo para convertirlo en cualquier tipo de especialista que se escoja: doctor, abogado, artista...independientemente de sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y raza de sus ancestros” (citado en Berryman y cols., op. cit., p. 63).

Vygotski criticaba los enfoques radicalmente biológicos debido a que él consideraba que “a partir de un cierto momento, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como las únicas o incluso las principales fuerzas que orientan el desarrollo. A partir de la intervención de la cultura, la mente del niño sufre una especie de choque y se reorganiza en su funcionamiento. De este modo la evolución pasa de ser explicada por mecanismos biológicos a ser entendida mediante los factores sociales que intervienen en su desarrollo” (García, op. cit., p. 105).

De la misma forma que criticaba la concepción biológica, también criticaba a los exponentes de la psicología tradicional que hablaban de las funciones psíquicas como producto de la actividad de un psiquismo autónomo abstraído del medio.

Precisamente mediante su fundamentación en el método histórico genético, señalaba que los diferentes aspectos de la actividad psíquica debían entenderse como producto de una evolución filogenética y ontogenética entrelazada con el desarrollo histórico cultural del hombre, más que ser considerados como hechos dados en forma definitiva.

Al considerar de esta forma el desarrollo de la actividad psíquica, Vygotski señalaba que era posible dividir el desarrollo en etapas, pero no con el fin de realizar generalizaciones de las fases, “debido a que cada sujeto tiene su propia historia, a diferencia de Piaget, para quien su sujeto de estudio no es nadie en especial...” (García, op. cit., p. 104).

En contraste con otros enfoques, en los cuales el desarrollo se clasifica por etapas a las que el educador se adapta y respeta, para Vygotski **la socialización y la intervención de las fuerzas históricas**, que son representadas por los adultos significativos y otros miembros del grupo humano con los que el niño interactúa, “son fuerzas que imprimen dentro de la mente del niño cambios muy importantes, no sólo en cuanto al “contenido” de lo que se aprende, sino también a la forma (**mecanismos mentales**) en que se aprende” (García, op. cit., p. 105).

Al estudiar el **desarrollo** Vygotski menciona que es importante considerar la forma en que los seres humanos se abren paso en el mundo, de acuerdo al autor, el desarrollo de la conducta cultural del niño no sigue una curva de ascensión uniforme, más bien, es un **proceso zigzagueante** que presenta avances y retrocesos, crisis y cambios que le permiten ir razonando mediante el contacto con la realidad. Por eso, Vygotski señalaba que “el desarrollo cultural del niño solo puede ser comprendido como un proceso vivo de desarrollo, de formación, de lucha...la lucha y el conflicto se entienden como la contradicción y el choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social...” (García. Op. cit., p. 112).

Un ejemplo de esta lucha entre la formación natural del pensamiento y la formación de los procesos psicológicos superiores es señalada por Vygotski: el paso de la aritmética preescolar a la escolar y la adquisición de la conducta de socialización (García, op. cit.).

Ligada a la influencia de los otros, la **participación activa del sujeto** es un aspecto sobresaliente que influye en los cambios cualitativos de sus propios procesos psicológicos superiores.

2.5.1 La categoría del otro y el proceso de socialización

Debido a la inserción del individuo dentro de un ámbito cultural, el desarrollo psicológico se origina con la actividad social, atravesando por dos momentos cualitativos: los **procesos interpsicológicos** y los procesos intrapsicológicos. Los primeros se caracterizan por ser **contactos humanos** que guían, dirigen, amplían, corrigen, estimulan o inhiben una acción, conocimiento o afecto en el sujeto. Esta influencia se relaciona con las características sociales tanto del que guía como del que es guiado, como son la edad, la condición de género, los valores, las costumbres y el lenguaje, entre otros (Covarrubias, op. cit.).

El segundo momento, es decir, los procesos **intrapsicológicos, surgen dentro del niño** y lo hacen capaz de guiar su actividad por sí solo (Vygotski, 1991, 1995, citado en Covarrubias, op. cit.). Este proceso ocurre gracias a la **internalización**, proceso que de acuerdo a Vygotski se encuentra implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos.

El proceso que permite el paso de uno a otro momento cualitativo y que permite el arraigo cultural (valores, costumbres, hábitos, rituales, creencias y afectos) se denomina **proceso de socialización**.

Es mediante el proceso de socialización que se desarrolla la atención voluntaria, la memoria, la formación de conceptos, la volición y el afecto. En los primeros meses de vida los padres atraen la atención hacia determinados objetos y aspectos que consideran relevantes del entorno, de esa forma “el niño va desarrollando una atención más independiente y voluntaria, que le servirá para clasificar el mundo que le rodea” (Vygotski, 1979, p. 192).

De esta manera, **los otros se constituyen en agentes de desarrollo** que le comparten al niño una cultura donde se socializa y desarrolla una conciencia propia. “Cuando el niño amplía las habilidades que puede ejecutar bajo la guía o supervisión de otro, el niño se encuentra dentro de lo que Vygotski llama **Zona de Desarrollo Próximo**

<ZDP>” (Covarrubias, op. cit., p. 44).

La ZDP se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, op. cit., p. 133).

De esta manera, para Vygotski el **nivel real de desarrollo** define las funciones que ya han madurado, los productos terminales del mismo, mientras que la ZDP caracteriza el desarrollo prospectivamente, o sea, las funciones que se hayan en proceso de maduración (Cuevas, ©, op. cit.). Por esa razón, la ZDP “da cuenta de la forma en que un niño puede convertirse en lo que aún no es” (García, op. cit., p. 106).

La calidad y cantidad de la ZDP depende a su vez de la calidad y cantidad de la cultura de los otros, aunado a las potencialidades que el sujeto manifiesta. “La cultura concebida como el conjunto de usos y costumbres e incluso objetivaciones materiales se vuelven objeto de praxis dependiendo de los estilos y patrones de relación” (Cole, 1985; citado en Covarrubias, op. cit.).

En la ZDP el niño es ayudado por otro **al realizar una actividad**, sin embargo, los roles del sujeto que ayuda y aquel a quien se ayuda pueden ser intercambiados siendo que en esta interacción ambos se socializan y se enseñan mutuamente. De esta forma, **la relación es dinámica, bidireccional, intercambiable y transformable**.

A manera de ejemplo, se puede ilustrar el mecanismo de ZDP en el proceso de adquisición de la lectura; donde gradualmente el adulto y el niño comparten funciones cognitivas; así en un principio el adulto extiende los límites de la experiencia del niño hasta lograr una transferencia de conocimiento que el niño internaliza en su propio proceso de lectura (Covarrubias, op. cit.).

Como se afirmó, en líneas anteriores, los roles de los sujetos implicados en el proceso de ZDP se pueden intercambiar, aún así, al examinar las estrategias usadas por los adultos que rodean al niño, o bien la persona que tiene un conocimiento más amplio que éste, se aprecia la idea que culturalmente niega esa posibilidad, generalmente se cree que el niño no tiene nada que enseñar y se le exige por un lado, la aceptación ciega del conocimiento transmitido y, por el otro, el sometimiento a los procedimientos del adulto, a pesar de que la alternativa presentada por el niño pueda ser más conveniente.

En la realización de una tarea cognoscitiva, **el otro** transmite conocimientos, pero también **modela estrategias y habilidades de comportamiento afectivo** que manifiestan su actitud hacia la tarea. A su vez, en la relación otro-niño, el otro puede transformar sus afectos de acuerdo al tipo de interacción que establezca con el niño.

Mc Lane (1987, citado en Covarrubias, op. cit.) señala que en dichas interacciones adulto-niño, se crea la ZDP que favorece el desarrollo, el niño usa formas de conducta en relación consigo mismo, que otros inicialmente usaron con relación a ellos. Sin embargo, no es una mera repetición ya que el significado es diferente debido a la internalización que conlleva a que este nuevo aprendizaje se vuelva personal.

“Así pues, la noción de una **ZDP** nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, **que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo**” (Vygotski, op. cit., p. 138).

“El aprendizaje se centra en la manera como interactúan con el niño los diferentes instrumentos culturales, los cuales le permiten abandonar su desarrollo natural para adquirir otros recursos mentales mucho más complejos” (García, op. cit., p. 109). Estos procesos son los **procesos psicológicos superiores**.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores puede verse estimulado por las prácticas educativas que los padres emplean al relacionarse con sus hijos, sin embargo, no todos los estilos educativos logran esta meta.

2.5.2 Los procesos psicológicos superiores

Generalmente se piensa que una de las principales metas de los padres al relacionarse con sus hijos, consiste en brindarles los elementos que favorezcan su crecimiento y desarrollo personal. Desde el enfoque histórico cultural se considera que los procesos psicológicos superiores son fuertemente estimulados cuando el niño ingresa al sistema escolar.

Desde el enfoque histórico – cultural en el desarrollo psicológico del niño existen diferentes momentos y niveles, en el planteamiento de Vygotski dicho desarrollo atraviesa por dos niveles cualitativos, distinguiendo los procesos psicológicos elementales y superiores que se examinan a continuación.

Los **procesos psicológicos elementales** se asocian a una línea de desarrollo natural-

biológica- (memoria, atención, percepción, emociones). Los factores biológicos son una condición necesaria para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores ya que para que se lleve a cabo dicho desarrollo se requiere una estructura cerebral humana en condiciones sanas. Sin embargo, “en el hombre las propiedades biológicas heredadas no determinan sus aptitudes psíquicas. Las aptitudes humanas no están dadas en su cerebro. El cerebro incluye en sí no una y otras aptitudes propias del hombre, sino la aptitud de formar esas aptitudes” (Leontiev, 1983, p. 196 en Cuevas, ©, p. 19).

Los procesos psicológicos elementales **se expresan involuntariamente** a manera de reflejos y operan sin signos, estos procesos se van transformando a través de la socialización y la educación, particularmente a través del uso del habla (Paéz y Adrián, 1993, citados en Covarrubias, op. cit.).

En contraste, los **procesos psicológicos superiores** (memoria voluntaria/lógica, atención voluntaria, percepción, pensamientos y afectos) se transforman en funciones superiores gracias a las relaciones sociales que el niño realiza con los miembros de su cultura. Estos procesos se pueden identificar a partir de los siguientes atributos:

- Regulación voluntaria, es decir, controlada por el sujeto.
- Carácter conciente.
- El origen de la función social, comunicativa e interpsicológica.
- El uso de signos mediadores complejos o instrumentos psicológicos (García, op. cit.).

La conducta superior es diferente a las formas que se han desarrollado biológicamente, no obstante, “para que se desarrollen las funciones psicológicas superiores debe darse, como premisa, cierto grado de madurez biológica, una determinada estructura. Esa circunstancia es la que cierra el camino al desarrollo cultural incluso a los animales superiores más próximos al hombre” (Vygotski, 1995, p. 41, cit. en Covarrubias, op. cit.).

Es así, que los procesos psicológicos superiores **se caracterizan por ser concientes y por el uso del lenguaje, signos, herramientas y símbolos**. De acuerdo a Vygotski, en la ontogénesis, ambos procesos son paralelos, pero esto no significa que ontogénesis y filogénesis también sean paralelas. “En la medida que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural específico pasa a ser un proceso biológico-históricamente condicionado” (Vygotski, 1995, citado en Covarrubias, op. cit., p. 51).

Aunada a las condiciones biológicas y sociales se encuentra la participación activa del sujeto que tiene lugar en “**contextos locales de práctica**”, por ejemplo, el hogar y la escuela; estos contextos a su vez, son parte de un contexto social y cultural más general. (Dreier, 1999; Hojholt, 1997; citados en Cuevas, ©, op. cit.).

De acuerdo con Cuevas (op. cit. , p. 20) “el desarrollo psíquico en los diferentes contextos locales se lleva a cabo como una unidad afectivo- cognitiva indisoluble ... las operaciones intelectuales se basan en la actividad, pero el sentido psicológico, el valor emocional que el sujeto les atribuye para sí y que le da un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, la cual constituye la base de las principales emociones de la personalidad y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permite su expresión como individualidad creadora en su medio”.

La incorporación del niño dentro de un contexto cultural lo pone en contacto con gran cantidad de información de la cual el niño, a través de un proceso activo e individual, elegirá sólo aquella que se vincula con sus motivaciones, es decir, la influencia del medio se ve influida por las formaciones internas ya logradas por el sujeto, para cuyo análisis es útil la categoría de “**situación social del desarrollo**” que Vygotski introdujo y Bozhovich amplió (Cuevas, (c), op. cit.).

Para Vygotski, el desarrollo psíquico se relaciona con la aparición de formas nuevas, en este proceso la relación entre la personalidad del individuo y su medio es dinámica en cada etapa, por ello las condiciones de vida por sí mismas, no son capaces de determinar el desarrollo psíquico y por aún bajo las mismas condiciones pueden formarse variaciones en el desarrollo de la psiquis: de acuerdo a las relaciones del sujeto con su medio. La influencia del medio varía en dependencia de las propiedades psíquicas del sujeto formadas con anterioridad.

El concepto de situación social del desarrollo permite explicar esta dinámica. “Al inicio de cada periodo de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esa edad. Denominamos esa relación como situación social de desarrollo en dicha edad” (Vygotski, 1996, p. 294; en Cuevas, ©, op. cit.).

Para Bozhovich la situación social de desarrollo representa una “combinación de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas y que es típica en cada

etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente periodo evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen al final de dicho periodo” (Bozhovich, 1976, p. 99; en Cuevas, ©, op. cit).

Nuevamente, al igual que Vygotski, Bozhovich otorga un papel activo al sujeto, el medio no lo determina, debido a que: “una influencia o exigencia del medio sólo actúa como factor del desarrollo cuando entra en la estructura de necesidades propias del niño, cuando asegura su posición objetiva entre los que le rodean y le brinda la posibilidad de ocupar la posición que aspira, es decir, cuando satisface su **posición interna**” (citado en Cuevas, ©, op. cit. p. 22).

Resulta importante cuestionar entonces, cual es el papel que juega el aspecto académico en la jerarquía de necesidades del niño, de ahí derivarían las actividades que el realiza con gusto/agrado/placer y en contraparte con DISGUSTO. Por lo tanto, el niño al jugar un papel dinámico en la formación de sus propios procesos psíquicos necesariamente pondrá en marcha a su vez una estrategia de **elección**.

La elección es una forma en la que el niño manifiesta un rasgo de los procesos psicológicos superiores que consiste en el dominio de sus propias reacciones, mediante la elección el hombre “con su actividad externa modifica el medio circundante e influye sobre su propio comportamiento, lo subordina a su poder (Vygotski, op. cit, p. 292, citado en Covarrubias, op. cit, p. 51).

De esta forma se advierte la capacidad del niño para controlar sus propios procesos, misma que se define como autorregulación.

2. 6 El proceso de autorregulación

El estudio de este proceso resulta de gran utilidad como marco de referencia del presente trabajo debido a que permite analizar en qué medida cada uno de los diferentes métodos educativos la promueven, ya que es deseable que el niño sea un agente activo en su propio proceso educativo, es decir, se asuma como responsable de su propio desempeño escolar.

La autorregulación es un proceso que consiste en “la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta flexiblemente de acuerdo a las circunstancias del

cambio. En la autorregulación la conducta del niño es seguida por un plan o meta formulado por él mismo” (Covarrubias, op. cit., p. 52).

Díaz, Neal y Williams (1990, citados en Covarrubias, op. cit.) concluyen que la autorregulación se manifiesta cuando la supervisión del adulto o de estructuras de apoyo externas se encuentran relativamente ausentes.

Al inicio de este proceso el control del otro es total, dicho proceso se vale de signos, símbolos y herramientas; posteriormente el niño los comparte en su actividad para influir en otras personas; finalmente, el niño los usa activamente para controlar y dirigir su propia conducta o la de los otros (Covarrubias, op. cit.).

Se considera que un proceso que sirve de base a la autorregulación es la **autovaloración**. La autovaloración es “la reflexión consciente tanto del mundo exterior como de los estados y vivencias internos, propiedades y cualidades personales; implica saber apreciar las fuerzas y posibilidades propias con espíritu crítico y cálculo respecto a las exigencias del medio, que permita plantearse, a sí mismo, determinados fines (Domínguez, 1999; cit. en Cuevas, ©, op. cit.).

G. Roloff (1977, cit. en Cuevas, ©, op. cit.) señala que la autovaloración realiza dos funciones: la **subjetivo-valorativa** y la **reguladora**. En la primera, el sujeto tiene la posibilidad de valorar positiva o negativamente su conducta, su forma de ser y sus cualidades personales. En la segunda, la autovaloración guía el comportamiento, le da dirección al plantear metas, aspiraciones y autoestimación. Roloff encontró la primera función en etapas tempranas y sólo al final de la etapa escolar un desarrollo integrado de ambas funciones.

A partir de estas evidencias se manifiesta el papel que el adulto desempeña en el proceso de autorregulación del niño.

Son múltiples los autores que consideran que la diferencia en el desarrollo de la autorregulación “se debe a la **importancia de los juicios y valoraciones adultas** en los primeros grados, que el escolar asimila irreflexivamente, de manera que el control es externo, mientras que la función reguladora requiere que la autovaloración se convierta en motivo personal de la conducta, que sólo se desarrolla posteriormente; sin embargo, se debe también a que el escolar no posee suficientes parámetros o indicadores objetivos para valorarse, lo cual se modifica si la organización de la enseñanza los contempla (Amador,

1987; Rico, 1987, 1998; Roloff, 1987; citados en Cuevas ©, op. cit.).

Al referirse a la autorregulación Vygotski no señaló sus diferentes formas y niveles, y es precisamente la aportación que Covarrubias (op. cit.) realiza.

2. 6. 1 Niveles de autorregulación

Covarrubias (op. cit.) distingue tres niveles de regulación: la predominantemente externa, la conjunta y la regulación propiamente dicha. A su vez la regulación externa puede ser promotora, correctora o inhibidora de acciones. Por su parte, la regulación conjunta puede dirigirse hacia actividades, conocimientos y/o afectos. Enseguida se describen cada uno de estos niveles.

a) Regulación predominantemente externa. El adulto ejerce un control total debido a sus conocimientos, experiencia y afectos: el niño prácticamente es objeto de dominio.

En la regulación promotora de acciones, el otro alienta la formación de una acción, cuando es **correctora** su objetivo es reorientar la acción que se está ejecutando y puede ser a través de modelar, explicar o castigar. La regulación externa que **inhibe** acciones se asocia al uso de expresiones como: “no”, gritos, golpes, regaños, chantajes o amenazas, o bien, argumentos que inducen a suspender una acción por considerarla negativa o generadora de daños materiales o físicos.

b) La regulación conjunta. La influencia del otro ya no es total y el niño manifiesta una participación activa en la regulación de sus acciones, conocimientos o reacciones afectivas, facilitando el surgimiento de una acción conjunta que es compartida, es construida.

Tanto la regulación conjunta de **actividad** como de **conocimiento** señalan la participación de ambos con actividades o conocimientos que facilitan la tarea, por su parte, la regulación conjunta **afectiva** “implica el reconocimiento de preferencias, gustos, aceptaciones, rechazos, en suma, todas las manifestaciones posibles del afecto tanto del otro como del niño, que al manifestarse de manera conjunta son lo que cualifica la relación interpsicológica y le da el carácter cualitativamente distinto de toda relación humana” (Covarrubias, op. cit., p. 55).

Cotidianamente estos niveles se manifiestan de forma integral, pero en forma asimétrica.

Finalmente, existe otro nivel que de alguna manera podría asociarse con un mejor rendimiento escolar ya que señala la capacidad del niño para autogobernarse, este nivel es la autorregulación.

c) Autorregulación. Este proceso aparece “cuando en la relación interpsicológica se manifiesta de manera dominante la actividad, el conocimiento o los afectos del niño (Covarrubias, op. cit., p. 55).

Aplicando los conceptos anteriores al desempeño escolar, se podría deducir que al aplicar la regulación externa en forma extrema, se produce una incapacidad en el niño para realizar sus tareas escolares sin la presencia física de los padres, misma que es indispensable al inicio de la etapa escolar y necesaria a lo largo de la misma; pero la regulación externa debe irse reduciendo progresivamente (lo cual no significa que la supervisión o acompañamiento del adulto desaparezca totalmente) en la medida en la que el niño manifieste su capacidad para realizar adecuadamente sus responsabilidades académicas sin la supervisión del adulto.

En el siguiente capítulo se analizan los estilos educativos que los padres emplean con sus hijos, con el fin de analizar en que medida favorecen u obstaculizan este proceso de autorregulación y con ello el rendimiento escolar.

CAPÍTULO 3

ESTILOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

De acuerdo a la literatura revisada se ha encontrado que existe una tendencia a considerar ciertos estilos de crianza como más adecuados para estimular un mejor rendimiento escolar en los hijos, y otros como definitivamente inadecuados. Dentro de los primeros, consideramos a los modelos que de acuerdo a la clasificación de Covarrubias (op. cit.) pertenecen al estilo de padres que guían, son padres democráticos cuyas principales características consisten en usar explicaciones o razonamientos con sus hijos. En el segundo tipo, es decir, aquellos estilos educativos que pueden obstaculizar el rendimiento escolar encontramos aquellos estilos que se caracterizan por el uso o abuso del poder más que por el uso de razonamientos.

Precisamente, relacionando estos estilos con los conceptos del modelo histórico cultural, principalmente de la teoría de Vygotski, encontramos que los estilos usados por los **padres que no guían** tienden a mantener la regulación externa ya que no favorecen la reflexión en el propio niño quien dominado (padres autoritarios) o confundido (padres inconsistentes o permisivos) por los adultos es difícil que pueda poner en marcha aquellos procesos en los cuales el mismo se cuestiona la pertinencia de ciertos conocimientos y formas de pensar que precisamente redundan en su rendimiento escolar.

Por otro lado, en oposición a éstos, los estilos usados por los **padres que guían** favorecen la regulación interna en el individuo, es decir, la autorregulación.

Esto significa que en un primer momento los padres ejercen un papel importante en el modelamiento de algunas conductas que resultan positivas para el rendimiento académico. Una vez que el escolar ha adquirido la habilidad de discernir por sí mismo aquellas estrategias, conductas, hábitos y estilos que le favorecen, estamos precisamente hablando ya de una regulación interna, es decir, una **autorregulación**. Por lo que el principal objetivo de este capítulo consiste en relacionar cada estilo educativo/método disciplinario que es el más frecuentemente usado por los padres, con el grado en que favorece u obstaculiza la autorregulación.

Se considera que en la medida que el niño pueda autorregular su comportamiento al mismo tiempo favorecerá su rendimiento escolar, ya que la autorregulación estimula los procesos de reflexión, análisis y crítica; con esto el alumno tendrá mayores oportunidades de cuestionar aquello que se le enseña, es decir, los conocimientos y la forma de acceder a ellos; además de la habilidad para proponer formas diferentes para llegar a esos conocimientos que no necesariamente coincidirán con las de sus profesores, sus padres e inclusive sus compañeros de clase.

3. 1 Caracterización de la familia y su función socializadora

Bronfenbrenner (1993) señala que existen cinco contextos que influyen en el desarrollo de los niños: el aula, la escuela, la familia, el barrio y la comunidad. De los cinco contextos mencionados, la familia representa el contexto de interés del presente trabajo, de acuerdo al autor, la importancia de la familia consiste en que el proceso educativo inicia ahí.

En sus primeros años, los niños pasan gran parte de su tiempo dentro del hogar, es decir, antes de ingresar a la escuela han experimentado la influencia educativa de su entorno familiar y social. Mediante el proceso conocido como **socialización primaria** el niño tiene la posibilidad de incorporar las pautas de conducta que se permiten en la comunidad, además de ir aprendiendo y perfeccionando aptitudes como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, entre otras (Savater, op. cit.).

Pallares (op. cit.) considera que las siguientes funciones familiares son las más importantes en la conformación de la personalidad de un estudiante:

1. Ser el sitio donde se vive más tiempo durante los años escolares.
2. Proveer las primeras experiencias.
3. Recibir, seleccionar y modificar los estímulos del ambiente social.
4. Influir en la formación de actitudes, hábitos y expectativas, tanto a través de la disciplina como de la imitación de los padres.
5. Ser el círculo social más íntimo que proporciona refuerzo y lazos de identificación.

En relación con este último aspecto, la identificación, en palabras de Savater (op. cit.) se considera que la educación familiar funciona por vía del ejemplo, más que por sesiones

discursivas de trabajo. Es decir, este proceso emana de la **identificación total** con sus modelos o de un rechazo hacia los mismos, más que de su valoración crítica y desapasionada. También relacionado con el proceso de identificación, Savater señala que derivada de la crisis que atraviesa la familia como institución, el proceso de identificación positiva se dificulta y esto se ha asociado con el aumento de la delincuencia juvenil y la pérdida destructiva de modelos de autoestima.

En relación a los procesos de regulación que son de interés en este escrito, se podría decir que precisamente en el proceso de identificación, el niño experimenta prioritariamente una regulación externa ya que como dice Savater el niño no realiza una valoración crítica de los comportamientos paternos sino más bien, su apreciación tiene una fuerte carga afectiva (que puede ser positiva o negativa, en relación con sus padres).

Se considera que la familia ha experimentado fuertes cambios generados a su vez por las transformaciones del mundo contemporáneo, los progresos científicos y tecnológicos que van generando nuevos sistemas de vida (Arés y Muzio, 1990; citados en Tenorio, s/a).

Las transformaciones que la familia ha ido experimentando conllevan, entre otros aspectos, a una **redefinición de los roles paternos**.

El rol del padre culturalmente definido desde los tiempos de la conquista ha sido de dominación completa, en este sentido, todos los integrantes de la familia le debían obediencia y respeto (Hayner, 1966; citado en Brandes, op. cit.). Ya desde 1969 Fabregat (citado en Brandes, op. cit) señalaba que la autoridad del padre tenía estrecha relación con su responsabilidad económica. Sin embargo, dicha autoridad no se relacionaba con su responsabilidad, ya que el padre mexicano mantenía una distancia física y emocional del grupo familiar. Es decir, se mantenía como un dirigente ajeno que no expresaba preocupación por su grupo y cuyo principal interés consistía en saber que sería obedecido sin ser cuestionado ya que en palabras de Ramírez (1959: “el mexicano surge a la vida con la necesidad de expresar que es muy hombre” (citado en Brandes, op. cit.).

A través de su análisis Brandes (op. cit.) concluye que la distancia psicológica del padre es una manifestación de aislamiento defensivo que según aprendió desde sus primeras experiencias de crianza lo protege de sufrir nuevamente el abandono y rechazo que vivió en su infancia al dejar de ser amamantado.

En la actualidad, **se han superado las creencias tradicionales** en las que existía una tendencia a tipificar en forma rígida, privativa o exclusiva las funciones familiares, mismas que ahora pueden ser compartidas y realizadas en forma complementaria (Papalia y Wendkos Olds, 1992; citados en Tenorio, op. cit.).

Además de cuestionar el estatus superior del hombre dentro de la familia, otro rasgo de la ideología patriarcal dominante que se ha cuestionado en la actualidad, es aquel que señala que el desarrollo sano de un niño supone la existencia de una familia compuesta de padre y madre en la que cada uno asume funciones y roles estereotipados (Barudy y cols., op. cit.).

Sin embargo, la experiencia y la investigación han demostrado que estos resultados se pueden conseguir a pesar de que los sistemas y las dinámicas sean diferentes, situación que en la teoría general de los sistemas se denomina **equifinalidad** (Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. 1981; citados en Barudy y cols., op. cit.). Por ejemplo, una abuela o una madre sola, donde surgen sistemas diferentes con dinámicas relacionales singulares “pueden producir los mismos cuidados de calidad y asegurar el buen trato que un niño necesita para crecer sano” (Barudy y cols., op. cit, p. 95).

En la actualidad el índice de la familia monoparental va en aumento, y si a esto añadimos la problemática generada por el modelo económico que obliga a los padres a adaptarse a los tiempos establecidos por los dueños del dinero; surge la necesidad de que los padres generen nuevas formas y rituales que posibiliten su disponibilidad en relación con el tiempo que pasan con sus hijos, atendiendo tanto la cantidad como la calidad del mismo (Barudy y cols., op. cit.).

Otra característica de la familia actual es que ha cambiado de ser extensa a nuclear, esto impide que los hijos dispongan de otros contactos humanos además de los padres.

En la sociedad norteamericana se ha encontrado una tendencia por parte de los hijos a sustituir la ausencia de los padres en formas no deseadas, por ejemplo, estableciendo relaciones con personas muy aisladas o muy diferentes en edad. Bronfenbrenner (op. cit.) encontró que las ausencias largas de los padres tenían un efecto negativo en sus hijos ya que éstos reportaban niveles bajos de responsabilidad y liderazgo. Otra consecuencia negativa, es que los niños pasan más tiempo viendo la televisión o con sus compañeros que interactuando con sus padres. El ejercicio responsable de la labor educativa de los padres,

manifiesta aquí su importancia, ya que con su respaldo pueden ayudar al niño a mantener sus propios valores a pesar de la presión del grupo (Stone y Church, 1982). Además, podemos agregar que dicho respaldo reduce los efectos negativos del apego excesivo hacia la televisión.

Desafortunadamente, los cambios que ha tenido la familia también se relacionan con una tendencia a evadir su responsabilidad en la labor educativa de los hijos. De acuerdo con Savater (op. cit.) algunas razones de esta evasión tienen su origen en el deseo de los padres de ser eternamente jóvenes, ya que probablemente en su juventud aprendieron que la madurez resulta “sospechosa y antipática”. Fundamentada en esta creencia, los padres más que ejercer su función como verdaderos padres pretenden figurar como los mejores amigos de sus hijos y en el caso de las madres, estimular su vanidad al ser consideradas no como la madre sino como la hermana mayor de sus hijas. De acuerdo al autor, para que una familia funcione educativamente “es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto...y este papel no puede deducirse por sorteo ni por una votación asamblearia” (p. 69). Las actitudes evasivas no fomentan la formación de la conciencia moral y social en los hijos y “cuantos menos padres quieren ser padres, más paternalista se vuelve el Estado” (p. 70).

Por otro lado, Savater (op. cit.) menciona que parte de la renuencia de los padres a ejercer su labor educativa se debe a que sus prácticas y conocimientos se ven seriamente cuestionados por la invasión de los programas televisivos en la formación de los niños. La televisión “desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños” (p. 76).

Desafortunadamente, tal influencia de la televisión no sólo opera en ausencia de los padres sino que suele hacerlo aún en su presencia ya que ellos se encuentran tan atrapados como los hijos.

Para concluir el análisis acerca de la importancia de que la familia asuma su responsabilidad en la educación de los hijos, a pesar de que ellos manifiesten más interés de estar con los compañeros o realizando otras actividades; en este trabajo se parte de dos supuestos señalados por Stone (op. cit., p. 60).

- En primer lugar, la idea de que: “pese a su insistencia de ser libres e independientes de los adultos, a su impertinencia y rebeldía, y a todo lo que

tienen que criticar en los padres y sus costumbres...**el niño necesita a los padres como tales**, es decir, como adultos y no como pseudoniños...los necesita cuando está enfermo, o cuando pasa por otros momentos críticos; los necesita como consejeros sobre problemas morales, y también los necesita simplemente cuando quiere ser un miembro de la familia, intercambiar noticias y bromas, pedir informaciones, **asesoramiento y ayuda para sus tareas escolares**” .

Con estas líneas el autor ejemplifica con claridad, lo cotidiano, pero no por ello trivial, en los requerimientos del niño. En síntesis, se refiere a que el niño necesita siempre de los padres, sin referirnos únicamente a la presencia física, además de estar presentes físicamente, el niño requiere la “atención” de los adulto a pesar de que sus motivos puedan resultar triviales para éste.

- En segundo lugar, la idea de que generalmente los niños en edad escolar no están preparados suficientemente para una completa **autodeterminación**. El ejercicio de una correcta autoridad, a pesar de que no sea de su agrado, se propone ayudarlos y hacer de ellos adultos sanos, racionales, sensibles y humanos.

Aquí resulta evidente que el proceso de autorregulación es un proceso continuo. En qué medida los padres favorecen este proceso se relaciona con la forma específica que aplican para educar a sus hijos. Enseguida se analizan algunos factores relacionados con estas formas de educar que llamaremos estilos educativos.

3.2 Estilos educativos familiares

Con diferentes denominaciones pero con similares connotaciones se ha realizado una cantidad importante de investigación que pretende descubrir los diferentes elementos que están presentes en las relaciones padres – hijos. Para Meneses (op. cit) el proceso educativo es aquel que “proporciona aquellas habilidades que permiten al niño bastarse a sí mismo y tomar su lugar en el grupo” (p. 19). Además, señala que a pesar de que no todas las interacciones que se establecen en el núcleo familiar se orientan a educar a los hijos, éstas tienen un impacto en el niño independientemente de sí se realizan o no en forma consciente.

Desdichadamente, no todos los padres se cuestionan la pertinencia de sus prácticas educativas. El ritmo acelerado de la vida actual suele justificar la ausencia de dicho cuestionamiento y de la búsqueda de un mejoramiento continuo en su papel de padres.

Al respecto, Meneses (op. cit.) agrega que “si los padres admiten que no basta el sentido común, ni las tradiciones familiares para educar a los hijos, es evidente que para ejercer el **oficio de padre y madre** se requiere de preparación. Sin embargo,... los padres se comportan como si el mero hecho de engendrar y dar a luz a un hijo les confiriera automáticamente el conocimiento para educarlo” (p. 18).

En este trabajo se encontró que los conocimientos que los padres han adquirido, en ocasiones los llevan a la aplicación de métodos disciplinarios que más que favorecer el desempeño académico, lo obstaculizan. Enseguida se realiza un análisis de los principales aspectos que pueden ser relevantes en la conformación de cada estilo educativo. Cabe destacar que de acuerdo al enfoque histórico cultural, la práctica de un estilo educativo parental específico no se determina linealmente y tampoco sus efectos sobre los niños son siempre los mismos debido a la participación activa de ambos (progenitores – hijos).

3.2.1 Definición, caracterización y funciones

Es necesario señalar, que no existe acuerdo entre los diferentes autores acerca del término para hacer referencia a las diferentes formas de educar a los hijos, en la literatura se hace referencia a este aspecto recurriendo a términos como prácticas de crianza, estrategias educativas, estilos de relación padres – hijos, o precisamente, estilos educativos; en el presente trabajo se usará este último concepto; bajo el supuesto de que a pesar de tener diferentes denominaciones hacen referencia al mismo fenómeno.

Los diferentes tipos de paternidad representan formas distintas de crianza, que caracterizan los comportamientos o actitudes que toman los padres hacia los hijos (Tenorio, op. cit.). La caracterización de los estilos educativos hace referencia a “las formas estables y convergentes del actuar de los padres en relación con la educación de los hijos” (Pallares, op. cit., p. 65).

Los padres atraviesan por diferentes **estados anímicos** y reaccionan por ello de diversas maneras, por esta situación Papalia (citado en Tenorio, op. cit.) considera que los

padres adoptan todos los tipos de paternidad. Sin embargo, en el presente trabajo se coincide con Pallares, Tenorio y Covarrubias (op. cit.) al considerar que los padres tienen mayor recurrencia a un estilo particular; lo cuál (como se verá posteriormente al analizar cada estilo educativo) se relaciona con ciertas variables como la imitación de las prácticas empleadas por sus propios padres.

El empleo de un estilo educativo específico puede generar en los hijos resultados (favorables o desfavorables) que pueden permanecer a lo largo de la vida (Tenorio, op. cit.). Particularmente, repercuten en el rendimiento escolar de los hijos (Pallares, op. cit.).

Se considera en primera instancia que cada estilo educativo encierra una **función**, ya que a partir de la labor educativa que los padres realizan permiten el acceso del niño al mundo social de la convivencia y de la verdadera autonomía. “La educación sirve para formar a un niño a nivel individual, pero sobre todo, es el proceso que posibilita pertenecer a un tejido social más amplio, a una sociedad, a una comunidad... los niños se preparan para colaborar en la construcción del bienestar común. En este sentido, la integración de las normas, reglas, leyes y tabúes, que permiten el respeto de la integridad de las personas, incluyendo la de los niños, en las dinámicas sociales, es uno de los logros de la parentalidad competente” (Barudy y cols., op. cit., p. 90).

Parte de esa dinámica social consiste en otorgar un papel preponderante al área escolar, de lo que emana la importancia concedida a una vida académica responsable que suele equipararse con un buen rendimiento escolar.

Barudy y cols. (op. cit.), caracterizan los **procesos educativos de los padres competentes**; para ello incluyen cuatro elementos: el **afecto** que se manifiesta en un ambiente nutridor y bientratante, la **comunicación**; la cual incluye escucha mutua, respeto y empatía, el **apoyo de los procesos de desarrollo y la exigencia de madurez**; los padres la aplican estableciendo retos que estimulan los logros de los niños, mismos que son reconocidos y estimulados, y por último, el **control**; aspecto último de gran importancia en el marco de análisis de este trabajo.

El principal objetivo de la aplicación del control es modular las emociones y las conductas de los niños...al mismo tiempo, deben aprender a controlar los impulsos de sus comportamientos, que pueden presentarse cuando desean algo o ante la frustración por no tener lo que quieren.

En el mejor de los casos, a pesar de los intentos de los padres por realizar su labor educativa adecuadamente, diversas disciplinas sociales, educativas y de salud y desde luego, las psicológicas han comprobado la existencia de pautas fundadas en creencias erróneas, que no respetan los derechos de los niños, ni reconocen sus necesidades y por el contrario los someten a las exigencias de los adultos (Tenorio, op. cit.). Los principales intentos se han dirigido a sustituir dichas prácticas por otras más adecuadas.

A pesar de dichos intentos, esta es una labor difícil debido a que el estilo específico que suele caracterizar el desempeño de la función educativa de los padres se ve impregnado por factores que propician su arraigo y además, no suele existir una reflexión acerca de su empleo, ya que generalmente ellos así fueron educados. Enseguida se realiza un análisis de la forma en que cada uno de estos factores va configurando cada estilo parental.

3.2.2 Factores relacionados con la elección de un estilo educativo específico

En este apartado se realiza un análisis de los elementos que diferentes autores han relacionado con la elección de un estilo determinado al momento de realizar su función educativa. Podemos distinguir, por un lado, aquellos relacionados con las características de los padres (por ejemplo, creencias y expectativas, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico) y por otro, aquellos relacionados con las características del niño (sexo, edad, actitud o reacciones en su interacción con los padres). Un tercer factor podría estar relacionado con el contexto y con el tipo de tarea, como se explicó ampliamente en el capítulo uno.

Uno de los factores más importantes son las **creencias y expectativas** que tienen los padres acerca de sus hijos debido a que a partir de éstas los padres establecen una idea de lo que es un hijo, cómo educarlo y cómo relacionarse con él. Cabe destacar que las creencias y expectativas que cada padre se crea surgen en un **contexto cultural** que se inclina hacia un prototipo de crianza (Covarrubias, op. cit.).

En México, las prácticas de crianza son el resultado de una historia común influida por tres corrientes principales: la prehispánica, la de la colonia y la moderna. Esta influencia se ha presentado en grados distintos de acuerdo a las características particulares

de los diferentes grupos que integran la población del país, por ejemplo, la influencia es diferencial dependiendo de si el grupo es rural o urbano (Linares, op. cit.).

En este trabajo es de gran utilidad conocer las creencias y expectativas de los padres, a partir de los resultados reportados por diversos autores (Houtrouw y Carlson, 1993; Stiper, Mirburn, Clements y Daniels, 1992; Laslett, 1995 y Chao, 1996; citados en Covarrubias, op. cit.), quienes han señalado que éstas “son la principal fuente reguladora de las conductas de interacción con sus hijos”.

Esto fundamenta la necesidad de analizar las creencias de los padres sobre el desarrollo de sus hijos en cualquier área, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas, debido a que esas ideas van conformando el **proceso de autorregulación** tanto intelectual como afectiva del niño (Covarrubias, op. cit.).

Otro elemento de influencia en la elección de un estilo específico es el **contexto**, por ejemplo, una misma conducta puede ser percibida diferencialmente en diferentes contextos. Los padres estresados pueden percibir las trasgresiones como conductas desafiantes a su autoridad, mientras que otros libres de la influencia del estrés podrían ver las mismas conductas como parte del desarrollo del niño (Critchley & Sanson, 2006).

Además del estrés, Critchley y cols. (op. cit.) encontraron que el empleo de una determinada estrategia dependía del tipo de conducta del niño, del humor de los padres y de la intencionalidad de la misma. En todos los padres encontró que el incremento de “ejercer/mantener su poder” (power assertion) era más probable en respuesta a una trasgresión moral (comparada con una convencional) que también aumentaba su uso cuando estaban de mal humor y cuando la trasgresión de los niños era deliberada; resultados que confirman uno de los postulados de las teorías de la atribución. Esto es, los padres que están en riesgo de experimentar estados afectivos de experiencias negativas están particularmente susceptibles de interpretar las conductas de sus hijos como deliberadas, lo cual incrementa su ira y frustración, y, eventualmente influye en el uso de respuestas del tipo “power assertion” (Dix, et. al, 1989 & Smith Slep & O’Leary, 1998, citados en Critchley y cols., op. cit.). Al observar la muestra de padres que participaron en el estudio, ellos manifestaban diferentes grados de estrés. Critchley y cols. consideran que el uso de “power assertion” podría disminuir en padres más relajados que sienten tener control sobre su paternidad.

La **edad** del niño es otro factor de influencia, por ejemplo, en la comunidad mixteca se piensa que antes de los dos años el niño no tiene “conciencia” ni “razón”, y por lo tanto no puede aprender más que por imitación. Como no puede distinguir lo bueno de lo malo, no se le considera responsable de su conducta, por ello, tampoco se le pide su colaboración. Ya a los 6 o 7 años: “edad de la razón” se le pueden enseñar otras cosas y cambian los sistemas de disciplina, esto lleva la idea de aumentar las demandas de obediencia y el cumplimiento de responsabilidades (Linares, op. cit.).

En contraste, en los centros educativos de la Unión Soviética (donde la madre, generalmente, trabaja fuera del hogar) se espera que los niños desde el nivel maternal y durante el preescolar asuman responsabilidades comunitarias cada vez mayores como cuidar el jardín o dar de comer a los animales (Bronfenbrenner, op. cit.).

Al parecer, este es un rasgo sobre el cual es necesario reflexionar, ya que el no exigir nada por largos periodos de tiempo (etapas de desarrollo) y después exigir demasiado, puede resultar un proceso desordenado ya que se esperan saltos en las habilidades de los niños, a quienes se niega la oportunidad de realizar este proceso de una forma gradual. Oportunidad que resulta fundamental, ya que retomando el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** que se describió en el capítulo dos, es deseable que los adultos (sobre todo los padres y los profesores) implementen en forma constante y gradual tareas y actividades encaminadas a estimular la **ZDP**, es decir, posibilitar que el niño se convierta en lo que aún no es; y en relación con su rendimiento escolar, parafraseando a García (op. cit.) que el niño aprenda lo que aún no sabe.

En suma, que los niños aprendan o no ciertos aspectos de la realidad depende más de ciertas limitantes culturales que se fundamentan en la creencia de que los niños son incapaces de hacerlo. Estos datos confirman las conclusiones de Cuevas (©, op. cit.), quien señala que la ausencia de ciertas habilidades y conocimientos en los niños más que reflejar su incapacidad para hacerlo, manifiestan que no han sido estimulados en esas áreas. Al respecto, Covarrubias (op. cit.) demostró en su estudio que en niños pequeños, cuya edad se sitúa alrededor de los 4 años es posible observar la aparición de procesos autorregulatorios a partir del fomento de esas habilidades.

Para finalizar el análisis de las principales variables asociadas a la elección de ciertos estilos educativos, se considera que el **sexo** de los hijos también tiene cierta

influencia. Musitu, Román & Gracia (1988) señalan que los padres tienen mayores expresiones afectivas hacia las hijas. Observamos el impacto de las creencias de los progenitores, ya que los autores explican que las menores expresiones afectivas que el padre dirige a los hijos varones tienen su origen en los estereotipos sexuales rígidos que las consideran inadecuadas cuando se dirigen hacia los hijos varones, no así al ser dirigidas a las hijas.

Como contraparte, también derivadas de patrones transmitidos culturalmente, las **expresiones afectivas** de las madres no suelen hacer diferencias de acuerdo al sexo de los hijos, situación que le otorga su rol de cuidadora principal del hijo (Castelló, 1984; Escartí, 1984; citados en Musitu y cols., op. cit.).

El sexo también ejerce su efecto diferencial con relación al **tipo de disciplina** familiar que se usa con los hijos, de los estudios más recientes citados por Musitu y cols. (op. cit), el realizado en 1985 por Siegal y Barelay señala que la coerción física se usa con más frecuencia con los hijos varones, mientras que con las hijas predominan las reprimendas y la coerción verbal.

De acuerdo al modelo historio – cultural, los estilos educativos parentales más que ser una repetición mecánica de las practicas usadas por sus propios padres, son procesos en los que se ponen en juego diversos factores como sus creencias, la propia situación donde se efectúa la interacción con los hijos y sobretodo, como diría Bozhovich (citada en Cuevas, © op. cit.) aquellas vivencias que entran en la estructura de necesidades de los padres y que posibilitan que ellos ocupen la posición que aspiran dentro del grupo social en el que se desenvuelven, esto es, satisfacen su **posición interna**. Cuando los padres logran aplicar ciertas estrategias que posibilitan un mejor rendimiento escolar en sus hijos, se pone en marcha, primero una regulación principalmente externa, lo cual significa (desde el enfoque histórico – cultural) que son los padres quienes principalmente determinan el qué y el cómo de todas las actividades que el niño realiza, lo cual no exenta las escolares. En un segundo momento, sobretodo cuando los padres establecen como meta el logro de la autonomía e independencia de los hijos, se posibilitará el desarrollo de los procesos autorregulatorios, mismos que como ya se ha mencionado, favorecerán el desempeño escolar.

En el siguiente apartado se hace énfasis en la necesidad de que los padres asuman efectivamente su rol, es decir, no evadan su responsabilidad al disciplinar a los hijos.

3.2.3 Relación entre disciplina y autorregulación

La capacidad de los padres para educar a sus hijos se relaciona con el significado que para ellos tiene la palabra disciplina, para algunos disciplinar puede ser sinónimo de castigar u obligar. Para otros, puede ser la oportunidad de fomentar el logro y la independencia en los hijos, aspectos que se retoman en líneas posteriores de este trabajo.

Si consideramos la disciplina como “un medio para controlar a los niños y su conducta, entonces, estamos diciendo que alguien debe tener el control sobre ellos” (Danoff, Bretbart y Barr, 1990, p.68). Sin embargo, la disciplina debe buscar que el niño logre su autocontrol. Para acceder a la adquisición del control interno, primero es necesario experimentar las fuerzas de control externo. Para Barudy y cols. (op. cit.) dichas fuerzas de control externo es lo que se conoce como **disciplina**.

Los padres competentes aplican su control de tal forma que en cada oportunidad facilitan lo que parece favorable: “...espacios de conversación o de reflexión sobre las vivencias emocionales y formas de controlar las emociones, así como formas adaptativas y adecuadas de comportarse cuando se producen transgresiones. La repetición de las faltas va acompañada de una reflexión sobre los efectos en sí mismo y en los demás, así como el sentido de los castigos y los actos reparativos” (Barudy y cols., op. cit., p. 91).

En la psicología occidental, se considera que la autodisciplina es una forma de obediencia interiorizada: esto quiere decir que el niño satisface los deseos de los adultos, pero no como órdenes del exterior, sino como deseos internamente motivados (Bronfenbrenner, op. cit.).

Perchernikova (citada en Bronfenbrenner, op. cit.) pedagoga rusa señala que la obediencia sienta las bases de la autodisciplina. Considera que a través de la obediencia el niño expresa su amor, confianza y respeto hacia los padres y los adultos. Si el niño no obedece, es posible que su independencia adopte una forma inadecuada: si no hay obediencia no hay autodisciplina.

Esto expresa coincidencia entre los autores ya que se acepta la necesidad de un guía externo al niño, quien asume la responsabilidad de ir orientándolo y apoyándolo de acuerdo a sus requerimientos.

En el contexto de la etología animal se emplea el término **dominancia** para hacer referencia a los comportamientos ritualizados con los que los adultos mantienen su poder o dominio dentro de una manada (Barudy, J., 1998; Barudy y Dantagnan, M., 1999; citados en Barudy y cols., op. cit.). La dominancia establece una jerarquía entre padres e hijos. Aplicando este concepto al proceso de regulación externa, se aprecia que la dominancia siempre existe en una familia sana, en estas familias, los padres asumen la responsabilidad de ser los principales educadores de sus hijos, ejerciendo una autoridad afectuosa, donde el niño es considerado de acuerdo a su edad y posibilidades como actor co-participante de los procesos familiares y sociales en los que está inmerso (Barudy y cols., op.cit.).

A semejanza de lo señalado por Covarrubias (op. cit.) quien habla de un proceso de **co-construcción**. Aquí Barudy y cols. Exponen que en una familia sana si bien es el adulto el que asume el control, permite al niño desenvolverse de acuerdo a sus posibilidades en el proceso familiar y social.

Como se mencionó con anterioridad, el objetivo de la disciplina consiste en fomentar el control interno por parte del niño, en otras palabras, la **regulación externa** se aplica con el fin de posibilitar el surgimiento de la regulación interna o **autorregulación**. Forma de proceder que se aplica diferencialmente de acuerdo a las creencias dominantes en la comunidad en la que se desenvuelven los individuos, por ejemplo, en los centros educativos de la Unión Soviética, cada colectivo infantil tiene un coordinador quien abandona gradualmente su papel de líder con el fin de estimular en los niños la cooperación y la disciplina (durante las comidas, los juegos, etc.).

En la explicación realizada hasta este momento es posible apreciar que la conformación de cada estilo educativo incorpora múltiples aspectos, sin embargo, de acuerdo al enfoque histórico cultural, cada padre tiene la facultad de ejercer una participación activa y por lo tanto retomar lo que a su juicio sea más conveniente para realizar su labor educativa, de aquí es posible explicar porqué existiendo múltiples alternativas para relacionarse con los hijos, los padres eligen una en particular.

Enseguida se analiza a manera de síntesis, cuáles son las características de los padres que guían con el fin de usar esta información (en el apartado 3.3) como marco de referencia que nos permita analizar en qué medida cada estilo educativo las posee y en ese sentido, promueve el proceso de autorregulación, que como veremos, tiene una fuerte relación con el rendimiento escolar.

3.2.4 Características de los padres de acuerdo a su estilo educativo

En el presente trabajo se estudia el tipo de interacción que caracteriza las relaciones padres - hijos, dividiéndola en dos grandes rubros, de acuerdo con Covarrubias (op. cit.), estos son los estilos educativos empleados por los padres que guían y los padres que no guían. A continuación, se realiza un análisis de las estrategias usadas por los padres que guían y posteriormente, de los padres que no guían.

3. 2. 4 1. Padres que guían

A través de examinar diferentes estilos educativos y con esto, diferentes tipos de estrategias usadas por los padres con sus hijos, mediante el análisis de su ejecución al realizar diferentes tareas de solución de problemas, se ha encontrado que: “la solución de problemas depende de la efectividad del tutelaje, esto es de la instrucción y ayuda proporcionada” (Wood y Middleton, 1985, en Covarrubias, op. cit., p. 107).

Diferentes autores han confirmado que las características de los padres se relacionan con las ejecuciones de sus hijos. Por ejemplo, en 1990, Henry, Janaway y Kagan (citados en Covarrubias op. cit.) encontraron que los hijos de padres eficaces en sus prácticas de crianza y compatibles entre sí, presentaban una estabilidad emocional, independencia y animosidad. Específicamente, en relación con sus prácticas de crianza: “sus madres hacían cumplir consecuentemente las reglas establecidas y preferían las recompensas y el trato no coercitivo para modificar la conducta de sus hijos. También administraban de manera firme castigos adecuados cuando eran necesarios. Consultaban y respetaban las opiniones de los hijos en la toma de decisiones, y, hacían concesiones cuando había discrepancias” (p. 96).

Por su parte, Brown y cols., encontraron que “las madres que apoyaban más, eran más sensibles a las necesidades del niño, ofreciendo ayuda contingente a las respuestas de los niños en una dirección previa. Las madres rara vez tomaron la responsabilidad completamente ante la solución de problemas de los niños (citados en Covarrubias, op. cit.).

Wertsch y Hickman (1987) así como Mac Lane (1987, cit. en Covarrubias, op. cit.) encontraron además que en las tarea de solución de problemas, en este estudio el armado de un rompecabezas, las madres que ayudaban paulatinamente iban reduciendo sus intervenciones hasta que el niño era capaz de terminar la actividad por sí mismo. De acuerdo con Covarrubias (op. cit.) esta estrategia estaba propiciando **la transición de la regulación del otro a una autorregulación** en la solución del problema. También se encontró, al igual que Brown y cols. (op. cit.) que las madres ofrecían respuestas de acuerdo a las necesidades inmediatas de los niños, pero además procuraban brindar instrucciones para la estrategia total de la misma, esto condujo al niño a una redefinición de la tarea, misma que fue asimilada en forma gradual a través de su participación en ella. Se observó también un cambio de estrategia, la regulación externa sólo se realizaba cuando era necesario o se evitaba cuando los niños ya no requerían su ayuda, esto es, se autorregulaban.

Se puede apreciar que en este estudio la participación activa de los niños facilitó su comprensión de la tarea, lo cual indica la necesidad de involucrar al niño en actividades que le aporten elementos para facilitar su comprensión de los contenidos abordados en clase, es decir, fortalecer la relación de esos contenidos con aspectos cotidianos.

Por otro lado, se observa un cambio de estrategia por parte de las madres quienes disminuyeron su participación cuando los niños ya regulaban su conducta, de ello surge el grado de participación y observación por parte de las madres quienes necesariamente estaban muy atentas al desarrollo de la tarea. De alguna manera, su grado de compromiso se refleja en la **disposición a cambiar de estrategia**, partiendo de las necesidades y la propia evolución que el niño va reflejando al realizar la tarea. Este tipo de padres no ven amenazada su autoridad y por ello, no ofrecen resistencia a un cambio de estrategia a pesar de que pueda implicar una disminución de su grado de poder. De acuerdo con Critchley (op. cit.) dicho rasgo se presenta en aquellos padres que se sienten seguros acerca de su

paternidad y por lo tanto no se sienten amenazados ante la necesidad de realizar un cambio de estrategia.

En conclusión, de acuerdo al estudio realizado por Wertsch y Hickman (op. cit.) los adultos que guiaron la solución de un problema:

1. Propiciaron la autorregulación de los niños, esto posibilitaba su compromiso con la tarea de solución de problemas.
2. Propiciaron que el niño adquiriera nuevas estrategias.
3. Aumentó el control de esas estrategias por parte del niño.
4. Facilitaron el desarrollo de nuevas habilidades reflexivas para entender explicaciones abstractas.

Dweck y Legget (1988) agregan:

1. Los adultos posibilitan que el niño se involucre más en cualquier tipo de tareas.
2. Incentivan la búsqueda de desafíos.
3. Propician actitudes de esfuerzo efectivo en el niño, a pesar de que éste se equivoque o fracase ante la tarea.

De acuerdo con Covarrubias (op. cit.) además de analizar el papel de la madre, es necesario analizar también las respuestas del niño que además de permitir el paso de la regulación a la autorregulación; nos permitiría observar en qué nivel se presenta dicho proceso.

Con el fin de aportar parámetros más objetivos que permitan analizar cada estilo educativo paterno, enseguida se describen las categorías que Covarrubias (op. cit.) usó en su análisis para evaluar la autorregulación afectiva en la relación madre - hijo; dichas categorías ayudan en el presente trabajo a identificar cómo cada estilo educativo promueve la autorregulación en el niño. Por ello, se hace una pequeña modificación al formato original de la autora quien alude a las conductas maternas; en este trabajo se habla de categorías de regulación paternas (considerando tanto al padre como a la madre) y se analiza su manifestación en los padres que guían y posteriormente, en los padres que no guían.

Categorías de regulación paternas

1) Regulación verbal favorable: Expresiones verbales de aliento que orientan la ejecución del niño y propician que por sí mismo tome la responsabilidad de la tarea.

2) Regulación no verbal favorable: Son expresiones no verbales como gestos y tono de voz que proporcionan información al niño y favorecen que por sí mismo ejecute la tarea.

3) Regulación guía. “Los padres participan con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo la tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como **respeto, comunicación y tolerancia**. En este tipo de regulación los padres son conscientes de que su función es la de facilitadores de aprendizaje al mismo tiempo que son conscientes que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o error ” (Covarrubias, op. cit., p. 342).

4) Autoestima: Valoración que hace la persona y acostumbra mantener de sí misma, expresada en una actitud de aprobación, entendiendo como “actitud” designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables. Un instrumento de apoyo en la determinación del nivel de autoestima de los padres es el Inventario de Autoestima de Coopersmith usado por Covarrubias (op. cit.), (ver anexo 4).

5) Creencias paternas: Tipo de información que manejan los padres sobre cómo se debe educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como su papel como padres.

A partir de estas categorías, sus efectos en la autorregulación del niño.

6) Autorregulación: “El niño muestra un comportamiento capaz de dirigirse por sí mismo y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático” (Covarrubias, op. cit. p. 343).

Un análisis cuidadoso posibilita el estudio más preciso de los estilos educativos empleados por los padres al interactuar con sus hijos. La presencia de uno sólo de estos indicadores no necesariamente implica que los padres guíen, es el análisis global e integral de cada uno de estos elementos el que incrementa la comprensión de este fenómeno, permitiendo distinguirlo de los padres que no guían. Estilo educativo que se aborda a continuación.

3. 2. 4. 2 Padres que no guían

Al estudiar los estilos educativos empleados por los padres que no guían, encontramos marcadas diferencias con los padres que guían y en ocasiones, graves carencias de elementos indispensables para realizar la crianza de los hijos de tal forma que se estimule su desarrollo, mismo que puede reflejarse en áreas tan distintas pero a la vez complementarias como sus relaciones sociales, su autoestima (para este aspecto, Covarrubias señala un instrumento de evaluación que a partir de las respuestas del profesor permiten determinar el grado de autoestima del niño, ver anexo 5) y el propio rendimiento escolar.

A los padres que no guían, Barudy y cols. (op. cit.) los denominan padres incompetentes, quienes se caracterizan por la ausencia de competencias parentales que aseguren en sus hijos un desarrollo sano. El origen de esta incompetencia es multifactorial, por ejemplo, historias de vida caracterizadas por pérdidas, rupturas y experiencias traumáticas no elaboradas ocurridas en los principales contextos socializadores (hogar, escuela). Además de la pobreza extrema y la exclusión social cuyas consecuencias son la no escolarización o la deserción escolar. Generalmente los padres que no guían tienen bajos niveles de autoestima que se reflejan en una **identidad desvalorizada y vulnerable**: creen que no obtendrán algo bueno de sí mismos, por eso no aceptan ayuda terapéutica.

Los autores mencionan que la “incompetencia parental siempre está asociada a los malos tratos infantiles” (p. 105). Enseguida se mencionan algunas características que ellos aportan para identificar a los padres incompetentes, cabe señalar que de las características que se mencionan, algunas tienen mayor relación con un estilo específico de parentalidad que no guía.

- En relación con el área comunicativa, existe un uso frecuente de **paradojas** ejemplificadas en el siguiente mensaje: “eres mi hijo y te maltrato”. El maltrato infantil es un ejemplo de lo que se conoce como doble vínculo (Watzlawick, P. et. al, 1997; Bateson, G., 1977; Barudy, J., 1998; citados en Barudy y cols., op. cit.), donde además de ser víctimas de la incoherencia comunicacional, a los hijos se les obliga a omitir esta incoherencia. Esto significa que no pueden <metacomunicar> la experiencia y, por lo tanto, pensarla o enunciarla.

Esta característica es frecuente en los padres **autoritarios**, sobre todo, en relación con el maltrato. En este estilo también existen incoherencias, sin embargo, son más acentuadas en los padres **negligentes**.

- Otro rasgo de los padres que no guían consiste en fabricar **expectativas mágicas e irreales** de sus hijos, por ejemplo, esperan que sus hijos los cuiden y reparen los daños que sufrieron. Sin embargo, también pueden recurrir a dinámicas proyectivas en las que pretenden hacer pagar a sus hijos el daño que otros adultos les ocasionaron. Obviamente, no se sienten responsables de los daños que generan en sus hijos a quienes suelen atribuirlos.

Es posible que los padres más que procurar satisfacer las necesidades educativas de sus hijos, coloquen en primer plano la satisfacción de sus propias necesidades (dormir más, comer mejor, cansarse menos, en fin, la ausencia del reconocimiento general de las necesidades de los hijos. De ello deriva la necesidad de una intervención multidisciplinaria ya que el profesor fácilmente detectará la escasa preocupación de los padres hacia los asuntos escolares de sus hijos, por ejemplo, ante las faltas constantes a las juntas convocadas por él mismo.

- Los estilos educativos empleados por los padres que no guían generalmente se asocian con un tipo de relación que se considera de **apego inseguro** porque no brindan los cuidados necesarios y no pueden ser empáticos. Los hijos, al establecer una relación de dependencia biológica y psicosocial con sus agresores, y carecer de protección, no toman conciencia del maltrato al que son sometidos, y en ocasiones esto deriva en trastornos del

comportamiento con lo que los padres aumentan sus malos tratos (Barudy y cols., op. cit.). Situación que confirma los planteamientos de Gilly (op. cit.) quien sugiere en relación a los rendimientos escolares, que éste se vuelve causa y efecto a la vez de la problemática familiar.

En suma, los padres que no guían, obstaculizan la autorregulación al impedir al niño hacerse conciente del proceso comunicativo poco saludable en el que está participando: círculo vicioso en que al inicio por presión paterna “finge no captar las incoherencias”, habituado a dicho estilo carente de un proceso de reflexión, posiblemente, sus formas de actuar y de pensar se inclinarán a ignorar o dejar de percibir las incoherencias. Por ejemplo, dejar el cumplimiento de sus deberes escolares en último lugar y pretender realizarlos con la calidad mínima que se requiere. Sin embargo, la comprensión de esa actitud incoherente puede resultar lejana, en función de que ha sido una costumbre observada e incorporada irreflexivamente. Algunos autores han ofrecido evidencias del impacto negativo en los hijos del estilo de padres que no guían.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Deck y Legget en 1988 (cit. en Covarrubias, op. cit.) se encontró que las madres que no ofrecían apoyo eran poco constantes en guiar y en explicar estrategias de solución. Los autores señalan algunos efectos de este estilo en los hijos:

1. Evitar el desafío para realizar un problema.
2. Deterioro de su ejecución al encontrar obstáculos.

Covarrubias (op. cit.) agrega:

3. No se estimula su habilidad para elaborar estrategias ante la solución de problemas.
4. Se impide la autorregulación.

A la caracterización general de los padres categorizados bajo el rubro de padres que no guían que se ha realizado hasta este momento, se suma el análisis de indicadores propuestos por Covarrubias (op. cit.), del mismo modo que se procedió en la caracterización de los padres que guían.

Categorías de regulación paterna usadas por los padres que no guían

1) Regulación verbal desfavorable: “Comentarios de los padres que descalifican, desalientan o subestiman la ejecución del niño”.

2) Regulación no verbal desfavorable: Expresiones gestuales de los padres a través de las cuales se transmite incapacidad, desaliento o subestimación al niño.

3) Regulación directiva: Participación de los padres de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea.

4) Autoestima: Valoración que hacen los padres y acostumbran mantener de sí mismos, expresada en una actitud de rechazo, entendiendo como “actitud” designar hechos, opiniones, valores y orientaciones desfavorables” (Covarrubias, op. cit., p. 342 y 443).

5) Creencias paternas. Información equivocada que los padres manejan sobre cómo deben educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como de su papel como padres.

Del análisis de estos indicadores, es posible establecer en qué medida los padres favorecen el desarrollo de la autorregulación en el niño y con ello, el rendimiento escolar.

6) Autorregulación. “Capacidad del niño de dirigirse por sí mismo y presencia de un control interno que produce orden sistemático en sí mismo; pero dados los rasgos desfavorables anteriores; el grado de desarrollo de la misma es escaso (Covarrubias, op. cit., p. 343).

Enseguida se realiza, en primer lugar, un análisis de los diferentes estilos educativos empleados por los padres al realizar su tarea educativa con sus hijos; posteriormente a partir de los indicadores antes citados se procede a evaluar en qué medida posibilitan o no el paso de la regulación externa a la autorregulación. Generando puntos de análisis que faciliten la comprensión de cómo cada estilo, por lo tanto, favorece o no el **rendimiento escolar**. En primer lugar se analizan los estilos de padres que no guían, estos son: autoritario, perfeccionista, permisivo y por último, negligente. En segundo lugar, aquellos padres que guían, estilo parental al que los distintos autores se refieren con

diferentes denominaciones: democráticos (Baumrind, cit. en Covarrubias, op. cit., Palacios, Marchesi y Coll, 2002), disciplina inductiva y de apoyo (Musitu y cols., op. cit.), competentes (Barudy y cols., op. cit.) asertivos, que apoyan y guían (Covarrubias, op. cit.).

3. 3 Estilos educativos de padres que no guían

En esta categoría se encuentran los padres autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes. Cabe señalar que desde varias décadas atrás existe un fuerte interés en evaluar las competencias parentales y con ese fin se han diseñado diferentes instrumentos como el propuesto por Covarrubias (op. cit.) para evaluar la autorregulación materna (ver anexo 6). Al revisar los siguientes estilos educativos es clara la necesidad no sólo de evaluar, sino de implementar medidas correctivas que faciliten a los padres el uso de estilos educativos alternativos que favorezcan el desarrollo armónico e integral de sus hijos, mismo que podrá verse reflejado en su rendimiento escolar.

A continuación se realiza un análisis de las prácticas educativas que caracterizan a los padres autoritarios.

3.3.1 Estilo educativo autoritario

En este apartado se examina las características exhibidas por los padres autoritarios, aspectos como la frecuencia de expresiones afectivas de los padres a los hijos, el tipo de comunicación que impera en sus interacciones, así como la forma de establecer las reglas y con ello, límites a los hijos.

En estas familias el grado de afecto y comunicación es bajo; debido a que los padres autoritarios no expresan abiertamente su afecto hacia los hijos (Palacios y cols., op. cit), de esta forma, sus actitudes o intervenciones se caracterizan por ser rígidas (Pallares, op. cit.), si llegan a explicar sus actos usan argumentos estereotipados y repetitivos (Barudy y cols., op. cit.).

En relación con su forma de aplicar el control, es un estilo educativo usado por los padres que dan por hecho el respeto a su autoridad, idea que da paso a la **restricción de la**

autonomía de sus hijos, a quienes controlan y exigen obediencia de las normas que imponen ya que **no proporcionan ninguna explicación** del porqué de las mismas (Palacios, op. cit.) de ello deriva que no toman en cuenta las necesidades y los intereses del niño (Faw, 1981; citado en Tenorio, op. cit; Palacios, op. cit.). Su justificación consiste en pensar que **todo lo hacen por el bien del niño, pero sin contar con él** (Pallares, op. cit.).

Los padres autoritarios suelen ser exigentes y esto los puede llevar al **uso de prácticas coercitivas** basadas en el castigo o la amenaza (Palacios y cols., op. cit.). Por esta razón, sus prácticas disciplinarias adoptan un estilo agresivo que busca provocar miedo en los niños (Barudy y cols., op. cit op. cit.). De acuerdo con Musitu y cols. (op. cit.) el castigo es una de las técnicas disciplinares más discutidas en la literatura, lo cual puede indicar su alta frecuencia de uso. Van Pelt (1985, citado en Tenorio, op. cit.) señala que el uso repetido del castigo genera un contexto de temor y zozobra.

A pesar de que su uso puede generar cierto temor en los padres, por los efectos del mismo en el niño y por la crítica que pueda despertar; es una forma disciplinar que generalmente elimina la conducta aversiva del niño. Si bien es un estilo que puede lograr resultados inmediatos, es difícil que éstos se transformen en moduladores internos de los hijos ya que **obstaculizan la autonomía, la diferenciación y la responsabilidad** hacia el futuro (Barudy y cols., op. cit.).

Además, es necesario puntualizar que “el uso del castigo físico, a pesar de que es aceptado culturalmente...no deja de ser violencia, puesto que implica el uso y generalmente el **abuso de la fuerza física**” (Musitu y cols., op. cit.).

Otra forma de coerción, pero esta vez verbal, son las **reprimendas**: expresiones de desaprobación. Las reprimendas pueden incluir el uso de gestos (como mover la cabeza) o expresiones faciales (mirada intensa, fruncir el entrecejo) o cambios en el volumen (más alto o más bajo) (Van Houten y Doleys, 1983, citados en Musitu y cols. op. cit.).

Al estudiar el uso de las reprimendas Christensen y cols. (1980, citados en Musitu y cols., op. cit.) encontraron que éstas pueden presentarse en forma de censura, amenazas, quejas y vociferaciones. A pesar de que es una técnica disciplinar muy usada, su uso no se justifica; ya desde muchos años atrás fue señalado por los estudios de Doleys y Forehand y cols., ambos en 1976 (citados en Musitu y cols., op. cit.) que los adultos que usan las

reprimendas son menos aceptados por los niños que los que otorgan elogios o permanecen neutrales.

Corkille (2005) explica otras formas que los padres autoritarios usan para ejercer control sobre sus hijos:

- El retiro del amor. Conducta manipuladora altamente efectiva porque los niños necesitan amor, sin embargo, los padres envían comentarios como el que sigue: “mamá no te quiere si haces x” que pueden dañar su autoestima y tener consecuencias a lo largo de su vida.
- Negación de la comida. Esta forma de hacer cumplir las reglas simboliza el retiro del amor, por lo que el niño asocia comida con amor y aprobación.
- Negar privilegios. Mecanismo de control que consiste en quitarle al niño los objetos que valora.
- Aislamiento. Se retira al niño de la situación sin dar ninguna explicación. Barudy y cols. (op. cit.) hablan de privación de la libertad. Comparativamente, se podría pensar que este último es más severo ya que conduce a pensar en una situación constante que impide al niño moverse libremente fuera y dentro de su casa. En contraste, el aislamiento, de acuerdo a la explicación de Corkille (op. cit.) se podría considerar como alejar temporalmente al niño de los demás.
- Barudy y cols. (op. cit.) agregan otra forma:
- Manipulación psicológica. Ejercida a través de negar la palabra o insultar.

En síntesis, resulta evidente que en relación con sus prácticas educativas, los padres autoritarios manifiestan escasa estimulación hacia el crecimiento integral y armónico de sus hijos y con ello, su rendimiento escolar puede verse deteriorado.

3. 3. 1. 1 Consecuencias del estilo educativo autoritario en el rendimiento escolar del niño

Al analizar las consecuencias en los hijos del estilo parental autoritario, un parámetro que facilita esta tarea consiste en revisar el grado en que estos padres satisfacen las necesidades de sus hijos en edad escolar. Como vimos en el capítulo dos, éstas son múltiples y variadas. En relación al aspecto escolar, no es posible separarlo de otros que conforman la vida cotidiana del niño, quien gracias a que no es un receptor pasivo que sólo se limita a duplicar o reproducir los modelos brindados por los padres, dará un valor determinado a su preparación académica y en esa medida contrarrestar los efectos negativos de la parentalidad autoritaria como los que se mencionan enseguida:

- 1. Impacto dañino en la formación del autoconcepto.** Es probable que los niños educados en contextos familiares autoritarios se vean afectados en la percepción que tienen de sí mismos. Sobre todo si retomamos la afirmación de Barudy y cols. (op. cit.) quienes señalan que los padres suelen ser para el niño la principal fuente de información sobre sí mismo.
- 2. Problemas de conducta.** La manifestación de los problemas de conducta en el contexto escolar se observa en los hijos de padres autoritarios. Los hijos suelen ser pendencieros, desobedientes, problemáticos, nerviosos, hiperactivos y temperamentales (Van Pelt, citado en Tenorio, op. cit.). Además, los padres punitivos “abonan el terreno para que sus hijos se comporten agresivamente (Musitu, 1982, 1983, citado en Musitu y cols., op. cit., p. 113).
- 3. Reprimir iniciativa y creatividad.** Desde la perspectiva del presente trabajo, tanto la iniciativa como la creatividad se consideran herramientas valiosas que pueden contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los niños. La presencia de estas habilidades genera en los infantes actitudes propositivas acerca de lo que quieren hacer o saber y al mismo tiempo la posibilidad de sugerir métodos para lograrlo. Con esto, el estudiante se vuelve un agente activo y comprometido con su desarrollo académico. Sin embargo, Van Pelt (citado en Tenorio, op. cit.) señala que los hijos de padres autoritarios han sido educados mediante el sometimiento ante todo aquello que represente autoridad. Por ello, agregaríamos, será difícil que manifiesten estas características.

4. **Tienen logros escolares pobres.** El rendimiento escolar tiene una explicación multifactorial (como se menciona en el capítulo uno), la atmósfera familiar representa uno de los principales factores que lo afectan o benefician. Desafortunadamente, el contexto de temor que impera en estas familias, a su vez ocasiona inseguridad y temor en los niños debido a la presión, los golpes y los regaños de sus padres (Van Pelt, op. cit., citado en Tenorio, op. cit.). Dentro de este contexto se aprecia que las expresiones afectivas tienen poco lugar y el tipo de comunicación no promueve espacios de expresión de sus conflictos escolares, y aún menos de reflexión que orienten al niño para mejorar su desempeño.
5. **Relaciones sociales deficientes.** En el marco de un estilo parental autoritario, destaca la ausencia o en el mejor de los casos, los bajos niveles de expresiones afectivas que son fundamentales para propiciar en el niño un sentimiento de pertenencia a su grupo familiar, primero, y posteriormente, al escolar. Los padres autoritarios pueden obstaculizar el desarrollo de los vínculos de apego en sus hijos y con esto afectar su competencia social. En las interacciones con sus compañeros, amigos, profesores y demás miembros de la comunidad escolar, podría, por ejemplo, usar las mismas formas agresivas y coercitivas que sus padres usan con él.

3.3.1.2 Efectos de la regulación paterna autoritaria sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

En general, se aprecia que el estilo autoritario al estar fundamentado en la conducción constante, por parte del adulto, de todos los aspectos involucrados con el desempeño del niño, en cierto modo obstaculizan las iniciativas del mismo para dirigirse efectivamente sin requerir de apoyo o supervisión externa.

- 1) **Regulación verbal desfavorable.** En este estilo educativo, predomina la comunicación dirigida al niño caracterizada por el uso de argumentos rígidos, que podrían evidenciar la poca disposición o incapacidad de los padres para modificar ese estilo por otro ajustado a los requerimientos del niño. Esta situación más que ser real se puede relacionar con su temor a perder el control sobre el niño. De esta forma, prefieren seguir usando el

método que al parecer hasta ahora les ha funcionado, recurriendo con frecuencia al uso de amenazas y reprimendas que generan temor en sus hijos e inhiben su capacidad de reflexión.

- 2) **Regulación no verbal desfavorable.** A pesar de que puedan existir periodos caracterizados por la manifestación de apoyo y aliento hacia el niño, es más frecuente el castigo físico o cualquier manifestación del abuso de la fuerza física que privan al niño del componente afectivo que se supone debe ser aportado por los padres. Al castigo físico se pueden sumar miradas de desaprobación, rechazo, burla y amenaza que dificultan al niño sentirse como parte importante de su núcleo familiar.
- 3) **Regulación directiva.** Los padres autoritarios guían todas las acciones del niño, es así que existe una prevalencia de la regulación externa; esto significa que son los padres quienes actúan y proponen lo que se hará y cómo se hará. El niño en esta atmósfera autoritaria, ha aprendido a obedecer sin cuestionar la autoridad. De este modo, no se propicia una reflexión o crítica del contexto que le rodea; esto podría incluir el no someter a cuestionamiento el saber de los padres o adultos en general y específicamente, los contenidos académicos.
- 4) **Autoestima.** Como se mencionó al iniciar la caracterización de este estilo educativo, los padres autoritarios tienen poca confianza en su capacidad para educar a sus hijos. Este estilo, al parecer es el más arraigado en la sociedad mexicana y se relaciona con los papeles estereotipados que conceden roles diferenciados pero no equitativos al padre y a la madre. El primero, con una idea que lo orienta a demostrar su poder o machismo (como lo señala Brandes, op. cit.), rasgo que le impide identificar y mucho menos reconocer que la forma de relacionarse con su familia y en particular, con sus hijos posiblemente tenga deficiencias. Por su parte, las madres pueden verse inclinadas a asumir un rol pasivo o de sumisión ante el padre, situación que daña su autoestima y por lo tanto, la confianza en sus prácticas educativas.
- 5) **Creencias paternas.** Podrían manejar una paradoja constante: “eres mi hijo y te maltrato” (Barudy y cols., op. cit, p. 105). Los padres apoyados en un

contexto cultural que de alguna manera legitima el uso de su autoridad a pesar de que esta pueda dañar física o psicológicamente al niño, siguen maltratando de múltiples maneras, no sólo con el castigo físico. Además su forma de proceder se fundamenta en la idea de que todo es por el bien del niño, idea por demás cuestionable ya que sus prácticas no corresponden con sus metas.

- 6) **Autorregulación.** Para evaluar el proceso de regulación en los niños Covarrubias (op. cit.) aplicó la escala de autorregulación para niños preescolares, misma que podría ser de utilidad al evaluar a niños de nivel primaria (ver anexo 7). Las conductas manipulatorias y de castigo generan sumisión, así como la represión de su iniciativa y creatividad; ya que el niño no ha sido enseñado a pensar sino a obedecer: esto significa que tendrá una tendencia a adherirse a los métodos o estrategias que se le señalan, pero, con esto se dificulta su capacidad de adquirir, proponer y aumentar su control de nuevas estrategias. La ausencia de este proceso no estimula su capacidad de reflexión. Debido a que el niño generalmente reacciona ante la regulación externa (disciplina) se dificulta el desarrollo de una regulación interna o autorregulación (autodisciplina). En sus actividades escolares difícilmente podrá establecer un compromiso, ya que si las realiza, se debe a la presión externa que sus padres o maestros ejercen más que a su propia conciencia acerca de la importancia de las mismas en su formación académica. Por ello, evitará involucrarse en cualquier tarea y si lo hace, ante el fracaso o error es posible que deje de esforzarse.

En síntesis, aquellos niños que son guiados bajo un estilo educativo parental de tipo autoritario, más que intentar vencer algunos desafíos que surgen durante su formación escolar, los evitan y con esto reducen sus posibilidades de mejorar su desempeño, principalmente por el sentimiento de inseguridad que experimentan; dichos rasgos pueden manifestarse también en los hijos de padres perfeccionistas. Estilo parental que enseguida se analiza.

3.3.2 Estilo educativo perfeccionista

El estilo perfeccionista también ha sido considerado dentro del grupo de los padres que no guían. Los efectos de este tipo de relación sobre los hijos pueden presentar rasgos semejantes al estilo parental autoritario, sin embargo, en el estilo perfeccionista suelen presentarse actitudes que hacen ver a los padres como difícilmente satisfechos con el desempeño de sus hijos, a pesar de que éste manifieste ser de calidad y muestre que el niño realizó su mejor esfuerzo.

En este estilo **dominan las censuras y los castigos**, en oposición las recompensas son escasas. Los padres perfeccionistas hacen uso del refuerzo de forma ambigua e incompleta, por ejemplo, esto se percibe en la siguiente frase: “está bien, pero...” (Pallares, op. cit.). De acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) este tipo de mensajes podría considerarse como una comunicación de “doble vínculo” en ésta existe una **incoherencia comunicacional**, y sin embargo, a los hijos se les obliga a omitir esta incoherencia; para el autor este tipo de comunicación es una forma de maltrato.

El psicoanálisis señala que los padres que recurren a este estilo tienen un Súper – Yo muy desarrollado; dicho rasgo se relaciona con la tendencia de ver a sus **hijos** como una **extensión de su yo ideal**.

Al caracterizarse su realización del trabajo de una forma que aspira a ser ideal, invierten mucho tiempo en él; a pesar de que a veces su **dedicación extrema al trabajo** puede dirigirse a tareas irrelevantes. Al ver a sus hijos como una extensión de su yo ideal, tienden a someterlos a una planificación exagerada, además de emplear parte importante de su tiempo en tareas para y extraescolares. Al igual que los padres, es posible que los hijos ocupen periodos significativos en la realización de tareas irrelevantes; esperando que otros los gobiernen (Pallares, op. cit.).

Si el perfeccionismo de los padres se relaciona con la brillantez, característica que usualmente está asociada a una dedicación fuera de lo común a la lectura y actividades científicas y culturales; estos padres suelen hacer referencia a esos conocimientos o habilidades en sus intercambios comunicativos con la familia. De este modo, a los hijos puede resultarles difícil identificarse con sus padres por la distancia que existe entre ellos.

Además es común que los padres perfeccionistas no acepten grados intermedios o el logro gradual de objetivos. Los mensajes que se envían, no necesariamente a través de

canales verbales, pueden manifestar la **exagerada importancia concedida a las notas** y al rendimiento. Otra forma de presionar consiste en otorgar aprecio y amor a cambio de las buenas notas, cabe destacar que estos procesos no son concientes (Pallares, op. cit.).

3.3.2. 1 Consecuencias del estilo educativo perfeccionista en el rendimiento escolar del niño

Los niños educados en un hogar caracterizado por el uso del estilo perfeccionista pueden experimentar alguno de los siguientes efectos negativos en su desempeño académico ya que sus esfuerzos nunca serán suficientes para satisfacer a sus padres, quienes suelen fabricar expectativas que rebasan la capacidad actual del niño, esto es el **nivel de desarrollo real** en palabras del enfoque histórico cultural. Mismo que podría verse favorecido bajo la supervisión de una parentalidad de tipo guía que facilitaría la aparición de una ZDP. En función de que en los padres perfeccionistas sobresale la creencia de que solo ellos tienen la capacidad de enseñar o socializar a los hijos, obstaculizan los procesos en los que el niño cuestiona sus prácticas y conocimientos.

- 1. Temor al fracaso.** Es posible que el niño manifieste temor a fracasar o a equivocarse, situación que se relaciona con las altas expectativas que los padres se han fabricado y que señalan lo que los padres esperan de él. Hecho que a su vez puede orillar a crearse una autoimagen rígida e irreal que lo hace intolerante a la posibilidad de fracasar. Al experimentar continuamente el fracaso en sus estudios, “...terminan no sólo odiando a los libros y la cultura, sino también a las personas que los exponen a las derrotas frecuentes” (Meneses, op. cit., p.101).
- 2. Ansiedad.** Como mencionamos al iniciar este capítulo, el grado de estrés puede tener cierto grado de influencia en las interacciones padres – hijos, ya que en la realización de las actividades escolares los padres además de transmitir conocimientos modelan estrategias y habilidades de comportamiento afectivo que evidencian su actitud hacia la tarea. Los hijos de padres perfeccionistas al ser sometidos a un bombardeo constante de comentarios y expresiones que devalúan su desempeño quizás puedan verse afectados en su rendimiento y esto llevarlos a una

desorganización de la conducta intelectual debido a la ansiedad que experimentan y que les impide concentrar sus esfuerzos en las diversas actividades académicas al estar más preocupados por las opiniones o reacciones de sus padres.

3. **Preocupación excesiva por lo escolar.** Al igual que los padres perfeccionistas, sus hijos tienden a centrar su atención en las notas y el rendimiento excelentes. Cabe recordar, que el logro de altos niveles de aprendizaje se posibilita al estimular los procesos psicológicos superiores como la memoria y la atención voluntaria, sin embargo, para que se presente este desarrollo es necesario cierto grado de madurez biológica. Los padres perfeccionistas suelen ignorar este requisito y mantienen altas exigencias académicas con los hijos a quienes consideran como una extensión de sí mismos y por ello esperan que satisfagan esas exigencias.
4. **Desánimo.** De acuerdo con Pallares (op. cit.), el hijo de padres perfeccionistas cansado de no satisfacer las expectativas paternas puede presentar una conducta reactiva e inclinarse a dejar las tareas sin terminar antes que no terminarlas perfectamente, mostrar desinterés lejos de admitir su temor al fracaso o no estudiar mucho, de forma tal que pueda justificar el no aprobar.
5. **Minuciosidad.** El hijo de estos padres, generalmente centra su atención en aspectos no esenciales de las tareas más que en los fundamentales, y como ya se mencionó, esta característica es compartida con los padres.

En suma, se aprecia que los padres perfeccionistas, a veces sin darse cuenta, llevan a la práctica acciones que más que favorecer impiden el desarrollo armónico e integral que repercute a su vez en el desempeño académico de sus hijos. A continuación se explican estos efectos.

3.3. 2. 2 Efectos de la regulación paterna perfeccionista sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Se considera el estilo paternal perfeccionista dentro del rubro de los padres que no guían. Los hijos educados por padres perfeccionistas generalmente no son tomados en cuenta por éstos. Sin embargo, los padres conciente o inconcientemente pueden intentar hacerle creer lo contrario. Este hecho se relaciona con la aceptación inconsciente tanto de información como de mensajes contradictorios por ejemplo, se mantienen altas exigencias en su rendimiento escolar y al mismo tiempo se envían mensajes que hacen pensar al escolar que nunca podrá alcanzar los altos niveles de desempeño logrados por sus padres. Bajo estos parámetros, el niño quizás experimente ciertos problemas en el desarrollo de su capacidad para monitorear y regular su conducta, como se explica enseguida.

1) Regulación verbal desfavorable. Al mantenerse un estilo de relación padres – hijos caracterizado por el empleo de frases ambiguas (frases que se contradicen entre sí) es posible que su efecto en el desarrollo de los procesos autorregulatorios del escolar sean más negativos que los del propio castigo físico. En este tipo de interacciones los mensajes que el niño recibe le reafirman cada vez que sus ejecuciones no satisfacen las expectativas de sus padres; quienes podrían estar eternamente inconformes debido a sus altas exigencias. En este caso, se obstaculiza la participación activa y por lo tanto el desarrollo psíquico del menor; ya que como señalamos en el capítulo anterior, este desarrollo se realiza como una unidad afectivo – cognitiva indisoluble de la que emana el significado personal del rendimiento escolar para el niño, mismo que suele ser ignorado por los padres perfeccionistas.

2) Regulación no verbal desfavorable. Atendiendo a la categoría de “situación social de desarrollo” propuesta por Bozhovich (citada en Cuevas, ©, op. cit.) se rechaza la tendencia de los padres perfeccionistas a considerar que los hijos deben ser como ellos ya que “una influencia o exigencia del medio solo actúa como factor del desarrollo cuando entra en la estructura de necesidades propias del niño...” (p. 22) quien posiblemente ante las escasez de expresiones de aceptación hacia su desempeño escolar, interprete este hecho como un rechazo hacia su persona ya que la recurrencia a las expresiones corporales de desaprobación, movimientos y

ademanes que minimizan los esfuerzos y logros del niño son frecuentes es este tipo de relación familiar. De esta forma, es posible que el niño se muestre más interesado en el logro de mejores lazos afectivos con sus padres que en la obtención de un alto desempeño académico. O bien, dirigir sus esfuerzos a otras áreas ajenas al ámbito educativo que para él son de mayor interés y además le permiten desenvolverse en forma más satisfactoria. Como el caso del niño de bajo rendimiento escolar citado por Cuevas (©), que a pesar de ese desempeño académico, se desenvuelve eficazmente en las actividades deportivas.

3) Regulación directiva. Con el fin de promover el desarrollo de la autorregulación en sus hijos, es deseable que los padres permitan al niño ejercer su capacidad de elección en algunos aspectos de su vida, por ejemplo, el tipo de materiales que desea usar al realizar sus tareas, la forma de acomodar ilustraciones, en fin, dar la oportunidad de que el niño decida en situaciones que quizás puedan considerarse de poca importancia y que sin embargo, suelen tener efectos significativos en el desempeño del infante. Para Vygotski (citado en Covarrubias, op. cit.) esta situación se observa particularmente en los procesos psicológicos superiores ya que como se menciona en el capítulo dos, mediante la elección el niño podrá modificar su ambiente circundante e influir en su propio comportamiento, subordinándolo a su poder. Sin embargo, es necesario precisar que este hecho no significa que los padres deban dejar de guiar a sus hijos, sino que la forma de hacerlo considere en qué medida sus prácticas educativas estimulan el rendimiento escolar que ellos exigen a sus hijos.

4) Autoestima. De alguna forma, podría deducirse que los padres perfeccionistas experimentan problemas con su autoestima, ya que no suelen diferenciar sus necesidades de las de sus hijos. Exigen al escolar el logro de un buen rendimiento y sin embargo, ellos mismos se inclinan a invertir tiempo excesivo en la realización de tareas irrelevantes, hecho que puede manifestar su poca confianza en sus propias capacidades así como la ausencia del reconocimiento de sus carencias (no sólo intelectuales), este hecho los puede conducir a la evitación de situaciones desafiantes o que amenazan su desempeño (que ellos consideran perfecto).

5) Creencias paternas. Al iniciar este capítulo mencionamos que la forma de relación entre padres e hijos tiene su fundamento en el contexto cultural en que se presentan. Es probable que los padres perfeccionistas equivocadamente consideren que siempre tendrán respuestas acertadas para resolver todas las situaciones, dudas o cuestionamientos que la interacción con sus hijos les presente, hecho que difícilmente surge en la realidad en función de la evolución y los cambios constantes que experimenta el mundo actual. Sin embargo, desde su enfoque les resulta difícil admitirlo, en alguna medida, como resultado de su baja autoestima. Otra creencia consiste en considerar que la misión de sus hijos es acatar y someterse a todas sus disposiciones, por ello, se encargan de asegurar que esto suceda. Este tipo de creencias suele entorpecer el desarrollo de la capacidad en el niño para planear, guiar y monitorear su conducta de acuerdo a los requerimientos de cada situación. El hijo de padres perfeccionistas puede inclinarse a dejar de planear u organizar la realización de sus tareas y deberes escolares, además de poner en manos de sus padres la responsabilidad total de la comprobación de que sus tareas presentan datos, información o desarrollo correcto. Por ejemplo, no comprueban que sean correctos los resultados de las operaciones matemáticas que realizaron como tarea, ya que de ello, se encargarán sus padres. Desde luego, es importante que el adulto verifique la exactitud de los resultados, sin embargo, también lo es (y aun más) que el niño lo haga, si el objetivo de los padres se relaciona con el logro progresivo de niveles de autonomía e independencia cada vez mayores en los hijos, así, sus interacciones buscarán el desarrollo de sus procesos de autorregulación.

6) Autorregulación. En forma poco afortunada, se aprecia que los niños educados en un clima familiar perfeccionista se inclinan a visualizar a sus padres como modelos inalcanzables, su papel de subordinación podría prolongarse al evitar su participación activa y por lo tanto, su compromiso en su propio proceso de aprendizaje. Esto significa que prevalece una regulación externa que puede dificultar su transición hacia la autorregulación. Precisamente, su temor a no satisfacer los deseos de sus padres los puede conducir al uso de métodos fraudulentos (copiar en los exámenes, aparentar que sabe, etc.) con el sólo fin de obtener altas calificaciones. Más que conceder un valor importante al estudio por

considerarlo realmente así, siguen actuando sin detenerse a pensar que es lo que realmente desean. Sin embargo, ya que no han logrado confiar en su capacidad pueden sentirse paralizados y preferir no hacer nada o no terminar tanto sus actividades de clase como sus tareas escolares. Situación que los lleva a la acumulación de malas notas, y con esto se convencen una vez más de que sus habilidades nunca serán suficientes.

Como se ha observado, tanto los padres autoritarios como los perfeccionistas asumen que al disciplinar a sus hijos, ellos deben someterlos. Es decir, en este proceso educativo la regulación externa juega un papel principal, dado que todas las actividades están controladas por los adultos sin dar oportunidad al niño de proponer, sugerir o por lo menos externar sus inquietudes o necesidades; oportunidad que estaría estimulando el desarrollo de sus procesos autorregulatorios.

En el otro extremo, se pueden ubicar los estilos educativos de los padres que si bien pretenden guiar a sus hijos, no lo consiguen ya que sus estrategias suelen ser tan equivocadas como las de los padres autoritarios y perfeccionistas; a pesar de que no se haga uso de técnicas disciplinarias coercitivas, nos referimos al estilo de los padres que se ha denominado permisivo.

3.3.3 Estilo educativo permisivo

El estilo empleado por los padres permisivos se inserta en la categoría de padres que no guían. En este apartado examinamos la forma característica mediante la cual estos padres expresan su afecto hacia los hijos, además de establecer comparaciones con los estilos previamente analizados en relación al tipo de prácticas comunicativas que usan y por último, la forma en la que aplican su control sobre los hijos; con el objetivo de ampliar la comprensión acerca de la forma en que los padres permisivos suelen afectar el desarrollo de los procesos autorregulatorios de los que emana un mejor desempeño escolar.

En contraste con el estilo autoritario, en el estilo educativo permisivo, los niveles de afecto y comunicación son altos; sin embargo, existe ausencia de control y exigencias de madurez (Palacios y cols., op. cit.).

El tipo de relación padres – hijos que caracteriza los hogares permisivos señala una

ausencia de límites marcados por los padres hacia la conducta de sus hijos (Corkille, op. cit.). A pesar de que los padres pretenden gobernar a sus hijos, no existe una verdadera autoridad, en apariencia puede apreciarse lo contrario. (Pallares, op. cit.). Las **actitudes** predominantes en los padres permisivos son **afirmativas, aceptantes y benignas** hacia los impulsos y las acciones del niño; ya que para ellos la libertad significa ausencia de restricciones (Baumrind, 1973; citada en Covarrubias, op. cit.). Se ha encontrado que los padres permisivos experimentan cierta inseguridad al establecer normas y cierto grado de culpa al aplicar correctivos (Pallares, op. cit.).

Otro rasgo distintivo del estilo educativo permisivo que contrasta tanto con el autoritario como el perfeccionista, estriba en que para el padre permisivo son **los intereses y deseos del niño** los que **guían las interacciones** adulto – niño; de esta forma, los padres tratan de adaptarse a las necesidades de éste, **procurando evitarle exigencias** o peticiones **que impliquen esfuerzo** (Palacios y cols., op. cit.).

Para Barudy y cols. (op. cit.), es necesario que los padres satisfagan las necesidades afectivas de sus hijos, pero no en un nivel que los autores equiparan con un “**incesto psicológico**”, en el que los padres gratifican excesivamente cumpliendo al niño todos sus deseos y evitándole cualquier frustración; ante esta actitud, es difícil que los hijos conozcan sus propias capacidades y se adapten sanamente a su entorno extrafamiliar. Para los autores, **la finalidad de los padres permisivos** más que estimular la maduración de sus hijos, **se orienta a crear en ellos unos personajes dependientes e indiferenciados** que les gratifiquen permanentemente con su cariño, su reconocimiento y sus logros” (Barudy, op. y cols., cit. p. 109).

Se observa que a pesar de que los padres permisivos no hagan uso de la violencia física y eviten desaprobación los comportamientos de sus hijos, sus estrategias al igual que las usadas por los padres perfeccionistas **no promueven el crecimiento de la ZDP** debido a que no se interesan en exigir al niño que se esfuerce más allá de sus deseos, situación que puede afectar negativamente su rendimiento académico, en función de que como ya se explicó en el capítulo anterior Vygotski (citado en Covarrubias, op. cit) señala que el verdadero aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo, García (op.cit.) agrega que este aprendizaje hace posible que el niño adquiera recursos mentales más complejos, estos son los procesos psicológicos superiores.

En las siguientes líneas se realiza una explicación y análisis derivados de los planteamientos que hasta ahora se han señalado, acerca del modo en que el estilo educativo permisivo puede manifestarse en el desempeño escolar de los niños.

3. 3. 3. 1 Consecuencias del estilo educativo permisivo en el rendimiento escolar del niño

Como señalamos con anterioridad, la parentalidad de tipo permisivo se incluye en la categoría de los padres que no guían. De acuerdo con Wood y Middleton (1985, citados en Covarrubias, op. cit.) esto significa que en sus interacciones con el niño los padres permisivos son poco efectivos en su tutelaje, ya que el tipo de ayuda e instrucciones que usan no logran guiar con claridad las ejecuciones de los niños.

Se podría asumir que la dependencia de los hijos hacia los padres que es fomentada en este tipo de hogares, a su vez se relaciona con la poca habilidad de los padres para desarrollarse independientemente, y, desafortunadamente, recurren a los hijos en quienes proyectan sus necesidades de cuidado y amor que no fueron satisfechas desde su niñez. En oposición a los estilos autoritario y perfeccionista, los padres permisivos colocan en primer plano la satisfacción de las necesidades de sus hijos, enseguida se analiza la influencia negativa que podría tener este tipo de parentalidad sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

- 1. Inmadurez.** La inmadurez puede ser una característica de los hijos de padres permisivos a pesar de que a primera vista puedan ser los más alegres y vitales, su inmadurez la manifiestan al ser incapaces de controlar sus propios impulsos (Palacios y cols., op. cit.). Al iniciar la caracterización de los padres permisivos, señalamos su escasa habilidad para señalar límites a la conducta de los hijos. Anteriormente se asevero de acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) que el señalamiento de límites se convierte en una condición básica para conseguir el logro de un control interno por parte del niño. Los padres permisivos al dejar que el niño haga siempre lo que quiere no lo orientan a reflexionar acerca de la importancia que en este momento puede tener su obediencia y respeto hacia las normas señaladas por los padres. De acuerdo con Pechernikova (citada en Bronfenbrenner,

op. cit.) la falta de obediencia podría relacionarse con un modo de independencia inadecuado, dificultando la aparición de la autodisciplina. En suma, una aparente madurez podría esconder la inmadurez real que más que beneficiar al niño, lo perjudica. Los padres permisivos pueden inclinarse a permitir que los niños hagan siempre las cosas a su manera, reduciendo o eliminando completamente sus intervenciones educativas y por lo tanto evadiendo su responsabilidad en la orientación del desarrollo de sus hijos. De esta forma, cuando los niños se enfrentan a la realización de actividades escolares, no cuentan con los lineamientos mínimos que les permitan identificar en que grado se acercan al cumplimiento adecuado de las mismas. Si se presentara algún indicador de que no están realizando de modo acertado estas actividades, podrían manifestar su escasa habilidad para enfrentarse a la frustración, como se explica enseguida.

- 2. Poca tolerancia a la frustración.** Las manifestaciones de bajos niveles de manejo de la frustración pueden surgir fácilmente en los hijos de padres permisivos ya que fundamentados en la idea de no expresar mensajes que indiquen al niño la presencia de errores en sus ejecuciones, ofrecen pocas oportunidades para que el niño realice una valoración objetiva de sus verdaderas capacidades y por lo tanto de sus limitaciones. Sin embargo, es deseable que los padres proporcionen elementos con los que el niño pueda autovalorarse de un modo realista. Al respecto, Roloff (1977, citado en Cuevas, ©, op. cit) señala que la autovaloración posibilita la evaluación (positiva o negativa) de su conducta, su manera de ser y sus cualidades personales y si de esta autovaloración emana la función reguladora, el niño será capaz de plantearse metas y mantener aspiraciones. Sin embargo, dado que los padres permisivos evitan señalar al niño sus errores o trasgresiones a las normas, es difícil que la autorregulación se presente. Es posible que estas ideas se presenten en los padres permisivos debido a que ellos equiparan (equivocadamente) la expresión de conductas o mensajes que no aceptan el desempeño o las conductas de sus hijos con un rechazo global de éstos últimos. Uno de los efectos negativos de esta forma de proceder es la escasez o falta total de herramientas o estrategias personales que faciliten su adaptación al medio escolar.

- 3. Dificultades en la adaptación escolar.** El escolar involucrado en un ambiente educativo familiar de tipo permisivo puede mostrarse incapaz de someterse a la disciplina escolar, evidenciándolo a través de la ausencia o insuficiencia de hábitos de trabajo y perseverancia en el trabajo (Barudy y cols., op. cit., Brown y cols., citados en Covarrubias, op. cit., Pallares, op. cit.). Esta conducta surge en el contexto escolar ya que los hijos de padres permisivos esperan que al igual que éstos, los demás les cumplan todos sus caprichos (Covarrubias, op. cit.); de aquí se podría deducir que la relación de los hijos de padres permisivos con sus profesores se encuentre con dificultades ya que en el contexto mexicano el número de alumnos por grupo suele ser elevado, situación que seguramente rebasa la capacidad de los profesores para satisfacer las demandas de los alumnos bien adaptados y por lo tanto, aún más de los niños que no han sido estimulados en sus familias en el desarrollo de habilidades adaptativas.
- 4. Abandona fácilmente las tareas.** Los padres permisivos generalmente evitan solicitar a sus hijos la realización de tareas que les representen grandes esfuerzos, por esta razón, es probable que cuando estos niños se enfrenten a tareas cuya resolución adecuada exige un alto grado de compromiso (por ejemplo, un nivel elevado y constante de atención, largos periodos de trabajo, alto grado de participación) o la puesta en marcha de procesos de pensamiento más complicados (los procesos psicológicos superiores, desde el enfoque histórico - cultural) abandonen las tareas. De acuerdo con Palacios y cols. (op. cit.) y Pallares (op. cit.) esta predisposición los lleva a suspender sus esfuerzos sin intentar superar los obstáculos.
- 5. Falta de valores firmes.** Lo puede inclinar hacia un ejercicio equivocado de su libertad (Pallares, op. cit.). Por ejemplo, ante la ausencia de vigilancia por parte de los profesores o los padres, puede simular que hace las tareas, actividades o trabajos escolares. También podría manifestar una tendencia a copiar en los exámenes o en la resolución de cuestionarios. Por último, podría manifestar escasa preocupación por colaborar efectivamente (y sólo fingir que lo hace) en equipos de trabajo.
- 6. Dificultad para renunciar a su poder y privilegios otorgados por los padres.** Como se ha demostrado en líneas anteriores, el clima familiar permisivo puede

orientar al niño hacia una actitud que lo hace sentirse eternamente insatisfecho al igual que los padres perfeccionistas. La preocupación exagerada de los padres que los lleva a intentar satisfacer todas las necesidades de sus hijos podría hacerlos asumir papeles alarmantes al educar a sus hijos, ya que no se favorece una reflexión en el niño acerca de sus requerimientos reales. De acuerdo con Pallares esta situación no propicia la responsabilidad ni la autodisciplina y eventualmente los lleva al rechazo y consistentemente al fracaso. Por ejemplo, el niño puede mostrar poca disposición para realizar sus tareas, el padre permisivo con tal de no crearle conflictos asumirá dicha responsabilidad y sin embargo, con ello, inevitablemente los problemas surgirán; las ejecuciones deficientes del niño en la escuela, no corresponderán con las tareas que los padres realizaron por él.

De los párrafos anteriores, se pueden derivar los posibles efectos desfavorables que las prácticas educativas de los padres permisivos generan en el desempeño de sus hijos, especialmente en relación al rendimiento escolar.

3. 3. 3. 2 Efectos de la regulación paterna permisiva sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Educados en un contexto familiar caracterizado por bajos niveles de control y por lo tanto, la ausencia de límites claros que sirvan de punto de referencia a las conductas del niño, es difícil que éste asuma desde una perspectiva realista su desempeño académico.

1) Regulación Verbal desfavorable. En las interacciones padres – hijos, pesar de que los padres no emplean mensajes represivos que descalifiquen o desalienten el desempeño del niño, al suprimir los padres permisivos sus comentarios para señalar a los hijos sus fallas, no posibilitan que el infante sea conciente de éstas, y, por lo tanto, intente corregirlas. De acuerdo con Meneses (op. cit.) ubicar al niño en forma realista le permite hacerse conciente de sus fallas y buscar oportunidades para crecer y explorar el mundo, a través de repetidos ensayos y también fracasos. Además, la aceptación constante pero carente de bases realistas puede obstaculizar que el niño se acepte como es, “con sus cualidades y defectos, sin necesidad de exagerar unas y

negar los otros, y a sentirse menos culpable de los errores que comete...” (p. 44).

2) Regulación no verbal desfavorable. Un rasgo que permite observar la manifestación de la regulación no verbal desfavorable puede apreciarse en el desenvolvimiento que tuvo lugar entre las diadas madre – hijo estudiadas por Covarrubias (op. cit.), en ésta, a pesar de que la madre pretendía ayudar, no lo lograba debido al bajo nivel de firmeza y su estilo permisivo. Este es un rasgo de comunicación no verbal desfavorable ya que existe una incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Independientemente de su conducta, los padres siempre envían mensajes benignos de aceptación y afirmación.

3) Regulación directiva. A lo largo de este trabajo se ha planteado la importancia del papel de guía que normalmente es asumido por los padres, para propiciar en el niño el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas. Sin embargo, en este tipo de relación, el papel de guía de los padres se reduce ya que son ellos quienes generalmente se subordinan a las necesidades o deseos del niño. Si bien esa consideración es importante, su nivel aquí es tal que no logra dirigir eficazmente el desempeño de los hijos. Situación que se explica en función de los argumentos proporcionados por Meneses (op. cit.) quien señala que el niño experimentará gran confusión al ignorar los principios fundamentales que gobiernan la vida humana. En el estudio de Covarrubias (op. cit.) la ausencia de una regulación directiva eficaz por parte de la madre, se relacionó con las reacciones extremas de su hijo quien pasaba de una actitud de iniciativa, perseverante y concentrada, a una retadora e indisciplinada. Cabe destacar que en esta diada el grupo de adultos que rodean al niño (abuelos, tíos, madre y profesora) manejan criterios diferentes al ejercer su autoridad. En el caso de la madre, ante los errores del niño “asume una actitud tranquila, pero no hay correspondencia gestual cuando muestra enfado para marcar un límite al niño...por lo que no se favorece la Zona de Desarrollo Próximo, ya que la madre no permite que el niño enfrente las consecuencias de sus propias acciones”.

4) Autoestima. Se puede observar en los padres permisivos ausencia de confianza, que se refleja en sus prácticas de crianza y en la ausencia de un ambiente

enriquecedor para el niño, específicamente al procurar evitar al niño situaciones que impliquen alto grado de dificultad, alejan las posibilidades de que el niño se enfrente a nuevos desafíos y con ello aumente sus habilidades. En la diada ya mencionada, el nivel de autoestima de la madre es inferior al de su hijo, quien intenta llevar el control que le corresponde a su madre.

5) Creencias paternas. Para ellos, la libertad significa ausencia de límites. Además son extremadamente sensibles a las necesidades del niño, dicha creencia puede ser tan negativa como su contraparte (observada en los padres autoritarios y perfeccionistas).

6) Autorregulación. Los padres permisivos no favorecen el desarrollo de los procesos autorregulatorios en los hijos, dado que un prerrequisito es la existencia de una disciplina o regulación externa señalada por los padres; quienes gradualmente reducirían sus niveles de intervención; sin embargo, en este estilo educativo, la regulación paterna dirigida a los hijos no existe. Por esta razón, no se propicia en el niño el surgimiento de una autodisciplina o autorregulación, hecho que se relaciona negativamente con su ejecución académica al no favorecer la responsabilidad del escolar.

Algunos autores han señalado semejanzas entre el estilo permisivo y otros, por ejemplo Covarrubias (op. cit.) lo maneja como equivalente al estilo de padres inconsistentes; por su parte Pallares (op. cit.) lo equipara al estilo de abandono y rechazo. Como se verá enseguida, efectivamente comparten una serie de rasgos, sin embargo, con el fin de apreciar las diferencias con el estilo permisivo, enseguida se analiza el estilo educativo empleado por los padres negligentes (mismo que incluye el estilo de abandono y rechazo, indiferente e incompetente).

3.3. 4 Estilo educativo negligente

De todos los estilos revisados, al parecer este es el más perjudicial ya que la función educativa de los padres tiende a irse a extremos poco saludables.

De acuerdo con Palacios y cols. (op. cit.), en este estilo los progenitores manifiestan los niveles más bajos en el área de afecto y comunicación, lo cual explica su

escasa implicación en las tareas de crianza. Además, también presentan los niveles más bajos en el área de control y exigencias debido a que generalmente la forma de ejercer su disciplina carece de normas, pero en ocasiones su control es excesivo, injustificado e incoherente. Pallares (op. cit.) menciona que la actitud de los padres es insegura y provoca inseguridad en sus hijos en la medida en que sus prácticas de crianza **oscilan entre el abandono y la sobreprotección.** En el primer caso, manifiestan una incapacidad para dar los nutrientes afectivos que el niño necesita (Barudy y cols., op. cit.), la ausencia de estos nutrientes se expresa a través de su frialdad y distanciamiento que los hace **insensibles a las necesidades de los niños,** no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas (Palacios y cols., op. cit.). La poca frecuencia de los acercamientos de los padres hacia los hijos tiene efectos perjudiciales en las respuestas que dan a las transgresiones infantiles, estas respuestas implican recurrir al castigo con asiduidad, mostrando mayor irritabilidad y menor discriminación (Musitu y cols., op. cit.).

En el segundo caso, es decir, la sobreprotección, se brinda una “intoxicación de cuidados” característica que manifiesta la necesidad de los padres de sentirse cuidadores ejemplares (Barudy y cols., op. cit.).

Es así que la forma de proceder de los padres negligentes, destaca por la falta de coherencia, ya que el proceder es impulsivo y va de la rigidez a la permisividad (Pallares, op. cit.); esto significa que en las interacciones con sus hijos existen periodos caracterizados por la imposición arbitraria de ideas, sentimientos y conductas, alternados con periodos donde ceden siempre ante las peticiones de sus hijos (Barudy y cols., op. cit.). De ahí que predomina una **disciplina errática.** Por esta razón, se caracterizan por un estilo personal desorganizado, esto incluye hábitos muy poco ordenados; dejan todo para el final (Pallares, op. cit.).

Esta última característica los ubica en el polo opuesto de los padres perfeccionistas en quienes predomina una actitud de excesiva planificación; los padres que manejan el estilo incongruente perjudican tanto como los primeros al carecer de estructuras elementales de organización.

Pallares (op. cit.) menciona que ante estas prácticas parentales es posible que los hijos tengan dificultades en la adquisición de estrategias de organización y planificación requeridas para el estudio. Por ejemplo, el estudio de Brown y cols. (1991) permitió

observar que las madres inconsistentes no mostraron un patrón identificable de enseñanza en una situación de solución de problemas matemáticos, ante este estilo, “los niños presentaron mayores dificultades en enfrentar los problemas cognitivos teniendo puntuaciones menores” (citados en Covarrubias, op. cit., p. 103).

Finalmente, las demandas de los padres negligentes además de ser vagas son imprecisas al carecer de sistematización y coherencia: el niño recibe mensajes difusos de irritación que manifiestan el rechazo de los padres hacia el niño como persona, más que el rechazo hacia las conductas no deseadas.

Adicionalmente, pueden mostrar una ambivalencia en relación a la importancia que conceden a la preparación académica. Por un lado, subestiman su valor al señalar ejemplos de personas que han triunfado aun sin haber estudiado o muestran poco respeto hacia los profesores; por otro lado, esperan un buen desempeño académico del hijo. Con esto manifiestan una contradicción: están a favor y a la vez en contra del estudio (Pallares, op. cit.).

Se aprecia que los padres ejercen su autoridad negativamente al exigir buen desempeño a los hijos, pero sin comprometerse ellos mismo en sus propias tareas.

3. 3. 4. 1 Consecuencias del estilo educativo negligente en el rendimiento escolar del niño

- 1. Respuestas indirectas.** Dado que el tipo de relación que los niños establecen con sus padres no ofrece indicadores que le permitan un manejo y expresión asertiva de sus emociones, en función de que estas oportunidades de relacionarse pueden ser escasas, en el mejor de los casos, ya que los padres negligentes establecen barreras que impiden al niño acercarse y expresarse. De este modo, no se favorece el conocimiento de los sucesos y de las experiencias cotidianas que el niño tiene como parte de su formación escolar. Ante esta situación pueden aparecer respuestas indirectas, por ejemplo, como lo indica Pallares (op. cit.) el niño puede desplazar su agresión y rechazo hacia el profesor y la escuela. Mediante esta actitud, el niño dirige su rechazo que originalmente no iba dirigido hacia su maestro; existiendo la

posibilidad de que tal rechazo se extienda a lo que el maestro ofrece: el saber y el estudio.

- 2. Personalidad pasivo- agresiva.** El niño oculta su agresividad por temor al castigo y la pérdida de amor; por ello, a través de su bajo rendimiento busca herir a los padres y al mismo tiempo castigarse por su agresividad (Pallares, op. cit.).

Palacios y cols. (op. cit.) menciona las siguientes consecuencias, las explicaciones se deducen de los argumentos aportados por el análisis realizado hasta ahora.

- 3. Problemas de identidad y baja autoestima.** Los problemas de autoestima que el niño podría manifestar en este periodo temprano de su preparación escolar se relacionan en gran medida con el tipo de acciones que los padres realizan y en el caso de los padres negligentes, no existen pautas organizadas y si nos referimos a la preparación previa que el niño debe tener antes de su ingreso al nivel de educación primaria, seguramente se podrá comprobar que gran porcentaje de estos infantes no fueron enviados a cursar el nivel preescolar y si lo hicieron, los padres no mantuvieron una organización adecuada que se asocia a las faltas repetidas de los niños a sus labores escolares. De esta forma, se reducen al niño las oportunidades de interactuar con compañeros de su edad, situación que le permite de poner en práctica y perfeccionar sus habilidades sociales, así como acceder a los conocimientos y habilidades fundamentales para iniciar el nivel escolar siguiente, el nivel de escolaridad primaria.

En relación con el tipo de comunicación que los padres establecen con los niños, en función del alto uso de mensajes confusos, incoherentes o contradictorios el niño puede sentirse inseguro y si a esto agregamos el contexto afectivo carente de los nutrientes afectivos básicos que lo llevan a percibir el rechazo hacia toda su persona, y no sólo de su rendimiento escolar, es natural que el niño experimente una pobre autovaloración.

- 4. Insensibilidad ante las necesidades de los demás.** Los padres negligentes no satisfacen adecuadamente las necesidades de vínculos que tienen sus hijos ya que por su rechazo constante les obstaculizan sentirse como parte importante del grupo familiar y escolar. En la familia ha aprendido a no tomar en cuenta las necesidades de los demás, esta es la forma natural y tal vez única que el niño tiene para

establecer relaciones con los demás, por ello, sin un proceso reflexivo acerca de la pertinencia de este tipo de acciones, repetirá lo observado en casa y no le importará lo que los demás necesiten ; situación que puede llevarlo a no ser aceptado en equipos de trabajo en la escuela; ya que prefiere imponer sus ideas o estilos de trabajo, sin tomar en cuenta a los demás miembros de su grupo o equipos de trabajo escolar.

- 5. Dificultad para acatar normas.** En el capítulo anterior señalamos la importancia de la adecuada satisfacción de las necesidades de los niños, Berryman y cols. (op. cit.) mencionan que el cuidado nutricional, la comunicación afectuosa y cálida, la atención, el juego y otros tipos de estimulación fundamentados en un lazo de afecto, se relacionan con la adaptación saludable del niño a su entorno. Sin embargo, los padres negligentes al implicarse poco en el cuidado del niño, no proporcionan este tipo de experiencias y por tanto el niño tiene problemas para distinguir límites a su conducta, problemática que puede manifestarse por su incapacidad para cumplir los acuerdos del grupo, los equipos de trabajo y los requerimientos de sus profesores.
- 6. Vulnerabilidad y tendencia a experimentar conflictos personales y sociales.** La ausencia de modelos coherentes podría dificultar en el niño el desarrollo de estrategias y conductas que favorezcan el establecimiento de relaciones positivas con los compañeros de clase y la comunidad escolar, en general. El grado de conflicto que posiblemente experimente ante la ejecución de sus actividades escolares quizá se relaciona más con su propia apreciación que con la dificultad real de las tareas. En los hogares de padres que usan un estilo educativo negligente son pocas las oportunidades que el niño tiene para adquirir y ejercitar sus habilidades sociales, requerimiento básico de acuerdo a Linares (op. cit.) ya que con los intercambios sociales se amplía la visión del mundo (Theron y cols., op. cit) y se facilita su convivencia en la sociedad (Barudy y cols. op. cit.).

3. 3. 4. 2. Efectos de la regulación paterna negligente sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Educados por padres que dan muestran múltiples de no poseer repertorios mínimos para dirigir su propia vida, sus hijos se enfrentan a un reto inmenso al intentar cubrir los requerimientos académicos. En estos hogares lo más coherente es la constante actitud incongruente de los padres.

1) Regulación verbal desfavorable. A pesar de que en las interacciones que tienen lugar entre los padres negligentes y sus hijos en ocasiones puedan existir ciertas dosis de expresiones afectivas que lo hacen sentir al parte importante de su grupo familiar, además de aportar puntos de referencia para guiar su conducta, la situación es tal que confunde al niño, ya que como lo señala Meneses (op. cit.), lo que en momentos se acepta como válido; en otros, donde los padres por ejemplo, se encuentran sometidos a una situación de altos niveles de estrés, ya no se permite. Esto explica la inestabilidad e incapacidad de los padres para manejar adecuadamente sus emociones y mantener con sus hijos interacciones más positivas. De esta forma, al carecer sus interacciones de sistematización y coherencia envían mensajes que en ocasiones alientan y orientan al niño y en otras; descalifican, desalientan o subestiman su ejecución.

2) Regulación no verbal desfavorable. Generalmente en el estilo parental negligente los gestos contradicen la información enviada mediante el canal verbal. En oposición a González y Mitjás (citados en Covarrubias, op. cit.) quienes señalan que un comentario negativo con un comentario positivo neutraliza el mensaje, Covarrubias (op. cit.) expresa que: “un mensaje negativo aunque sea precedido o seguido por un mensaje positivo, se traduce en uno doble que es decodificado como ambiguo y sobretodo negativo. Es decir, ambos mensajes provocan una confusión en el niño, sin esclarecerle lo que hizo y cómo lo hizo; no le permite una clara y adecuada percepción de los eventos o acciones, y por lo tanto no se facilita el proceso de autorregulación (Covarrubias, op. cit., p. 313).

3) Regulación directiva. La relación entre padres e hijos adopta un estilo caótico dado que existe poca sistematización en la disciplina parental que

conduce a una confusión de roles y funciones, en ocasiones los padres subordinan su papel ante el hijo y en otras, mediante técnicas que implican el uso exagerado del poder, es el hijo quien se subordina; ambos niveles se presentan en extremos patológicos. En ocasiones los padres emplean las estrategias disciplinarias características de los padres autoritarios, por ejemplo, señalan al niño hasta el más mínimo detalle para la forma en que debe realizar sus actividades escolares, pero en otras, se mantiene a distancia, dejando la actuación del niño carente de guía por parte del adulto; es decir, el paso de un tipo de regulación externa a la autorregulación, situación deseable al derivarse de la observación por parte del adulto del desempeño del escolar (misma que no se da) ya que los padres negligentes tienden a ignorar y ser insensibles a las necesidades (incluyendo las cognitivas) de sus hijos. De esto se deduce que en relación a los papeles de guía y aprendiz considerados por Covarrubias (op. cit.), los roles de experto y aprendiz no se intercambian en función del desempeño del niño en sus actividades académicas, a veces el adulto insistirá, por ejemplo, en que el niño debe saber la forma de realizar su actividad (a pesar de que evidentemente demuestre lo contrario) y otras explicará paso a paso cómo hacerlo, también a pesar de que el niño dé señales de haber entendido o saber cómo monitorear y regular su conducta por sí mismo.

- 4) **Autoestima.** Barudy y cols. (op. cit.) explican que los padres incompetentes no poseen los elementos necesarios para realizar en forma acertada su labor educativa con los hijos, los padres negligentes tienen esta característica, ya que más que guiarlos, los confunden. Los autores señalan que el origen de estas carencias se puede encontrar en experiencias traumáticas en su niñez, como el divorcio de sus padres o la pérdida de un ser querido. Generalmente la autoestima de los padres de estilo educativo negligente es baja y se asocia a la carencia de habilidades básicas para resolver los conflictos familiares y personales y se refleja en una identidad desvalorizada y vulnerable. De acuerdo con los autores, será difícil que los padres negligentes soliciten la ayuda de un profesional por considerar que no obtendrán algo bueno de sí mismos, más que

dudar del profesional. Es decir, no dudan de la competencia del terapeuta, sino de sí mismos.

5) Creencias paternas. Una creencia que puede estar presente en este tipo de padres consiste en esperar que sea el hijo quien satisfaga sus necesidades, más que procurar cumplir efectivamente ellos mismo los requerimientos del infante, al respecto White (1983, citado en Musitu y cols., op. cit.) ha reconocido la existencia de una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones.

Sin embargo, para que esta característica de reciprocidad se manifieste en el niño, de acuerdo al modelo histórico – cultural, es necesario que satisfaga su posición interna al entrar en su estructura de necesidades de forma que le acerque a la posición objetiva que desea dentro de su grupo, en este caso su familia. Los padres negligentes no reconocen tener un problema, a pesar de no satisfacer las necesidades de apoyo instrumental de sus hijos, señaladas por Musitu y cols., (op. cit.), por ejemplo dando información, consejo, orientación o simplemente ayuda en las tareas escolares de rutina o facilitando los materiales necesarios para su realización. De este modo de actuar podrían derivarse problemas escolares que los padres negligentes no reconocen.

6) Autorregulación. La presencia de problemas escolares puede ser para el niño motivo de estrés, sin embargo, los padres negligentes “no ofrecen cambios psicológicos cuando sus hijos padecen situaciones estresantes” (Musitu y cols., op. cit., p. 125); derivando en bajos niveles de autocontrol en los hijos quienes tienen dificultades para adquirir un conocimiento real de las normas y exigencias del mundo exterior, de ahí su inhabilidad para independizarse y adaptarse sanamente (Musitu y cols., op. cit.). En suma, el estilo parental negligente confunde al niño en alto grado, la disciplina de los padres es inestable ya que su disponibilidad hacia los hijos es sumamente inconsistente: en ocasiones, asumen la responsabilidad que corresponde al niño llegando a realizar por ellos sus tareas y en otras; se van al otro extremo, dejándolo completamente solo al no aplicar la regulación externa que es su responsabilidad. Por lo tanto, el desarrollo de la autorregulación adopta un curso exageradamente “zigzagueante” aludiendo al concepto usado por Cuevas (op.

cit.) en razón de que no se brindan las oportunidades mínimas para que el niño pueda internalizar ciertas pautas de conducta favorables para su desempeño académico.

Resulta evidente que la característica más definitoria de este tipo de padres consiste en mantener una actitud incongruente la mayor parte del tiempo, a diferencia de los padres competentes en quienes predomina una actitud congruente reduciendo así las posibilidades de que su conducta resulte paradójica para los hijos. Enseguida se realiza un análisis más detallado de dicho estilo parental.

3.3.5 Estilo educativo de la parentalidad que guía

En el ejercicio de la parentalidad, esta forma de educar a los hijos representa para la generalidad de los autores consultados la forma más deseable para que los padres satisfagan su función socializadora, misma que surge desde el momento en que deciden dar vida a un nuevo ser. Sin embargo, sus formas de proceder no surgen de manera espontánea sino que son fruto de la herencia cultural que el medio social en que se desenvuelve le ofrece. Desde luego, de acuerdo al enfoque histórico – cultural, los padres no ejercen su tarea educativa de forma mecánica ya que precisamente este tipo de padres suele hacer cuestionamientos a los métodos heredados a su vez por sus padres, mismos que al no ser cuestionados podrían impregnarse de altos grados de control ausentes de manifestaciones afectivas y prácticas comunicativas eficientes.

Para Baumrind (cit. en Tenorio, op. cit.) este representa el estilo más adecuado al posibilitar en el niño la experiencia de poder cumplir con las expectativas de sus padres, quienes tienen una idea realista acerca de las posibilidades de sus hijos.

Rasgo positivo en esta etapa escolar, donde el adulto todavía es responsable de la educación del niño, así, brinda claramente las metas a cumplir y con ello, aplica la regulación externa que le corresponde como padre y posibilita el surgimiento de la autorregulación.

De acuerdo a las diferentes investigaciones, es el estilo que ha demostrado relacionarse con los mejores resultados en el rendimiento escolar. Este estilo ha recibido diferentes denominaciones, sin embargo, al analizar las diferentes caracterizaciones se

observa que hacen referencia al mismo. Tenorio y Palacios y cols. (op. cit.) los denominan padres democráticos, término que ya había sido empleado por Baumrind desde 1971 (citada en Tenorio, op. cit.), autora que ha destacado y por ello, diferentes autores toman sus postulados como punto de partida al investigar las distintas modalidades para educar a los hijos y por lo tanto, relacionarse con ellos. Covarrubias (op. cit.) los denomina padres asertivos, que apoyan o guían; Musitu y cols. (op. cit.) comparte el concepto de apoyo aunado al término inductivo, así, denomina a la disciplina característica de este tipo de parentalidad como disciplina inductiva y de apoyo. Finalmente, Barudy y cols. (op. cit.) proponen el concepto de padres competentes.

En aquellas familias cuyos padres se apoyan en esta forma de educar a los hijos se **presentan niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias**. Lo cual se traduce en relaciones cálidas, afectuosas y comunicativas de padres a hijos; que al mismo tiempo mantienen una actitud firme y exigente con ellos (Palacios y cols., op. cit.). En otras palabras, “el ejercicio de la función educativa...se ejerce en un sistema familiar...nutridor donde existe una **jerarquía clara y explícita**. Por lo tanto, la atribución de roles y funciones está claramente definida, siendo al mismo tiempo **flexible** para hacer frente a los desafíos familiares...” (Barudy y cols., op. cit., p. 95).

Resulta evidente que el establecimiento de normas es básico para los padres del tipo guía, mismas que mantienen coherentemente sin llegar a niveles de rigidez. El ejercicio de la disciplina, es decir, la regulación externa que ellos realizan; se basa en el **uso de técnicas inductivas** caracterizadas por el uso del razonamiento y la explicación (Palacios y cols., op. cit.).

“La **inducción** se define como el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos” (Musitu y cols., op. cit., p. 119).

De acuerdo con la teoría de la atribución la percepción subjetiva de los hijos de estar o no bajo los efectos de la presión externa influye en su conducta: “la teoría de la atribución sugiere que cuanto **menor** sea la **presión** necesaria para obtener la sumisión del hijo, **mayor** será la **internalización de normas** (Lepper, 1981; Musitu y Estalleres, 1986; citados en Musitu y cols., op. cit.). Por otra parte, las prácticas parentales que proporcionan a los hijos cierto sentido del control sobre su sumisión (sentimiento de someterse por

elección y no por presión externa) generarán una mayor internalización de normas” (Lytton, 1980, citado en Musitu y cols., op. cit., p. 120).

La eficacia de las técnicas inductivas mejora al enfatizar los efectos que tiene la conducta sobre los demás, “especialmente en los hijos más que en los padres” (Musitu y cols., op. cit., p. 120), también cuando los padres adaptan sus demandas al estado emocional del hijo ya que obtienen más éxito en su aprobación (Schaffer y Crook, 1980, cit. en Musitu y cols., op. cit.), por último, cuando **los padres legitiman las necesidades del hijo** también se incrementa la aceptación del hijo (Musitu y cols., op. cit.).

El acompañamiento de las técnicas de inducción del apoyo emocional (afecto, aceptación y reconocimiento de los padres) son piezas básicas para el desarrollo en el niño de altos niveles de autoestima y un eficiente autocontrol, por ello, Musitu y Gutiérrez (1984) y Estalleres (1987) señalan esta combinación como la más posibilitadora de niños autocontrolados y estables psíquica y socialmente (cit. en Musitu y cols., op. cit.).

Una forma de brindar apoyo consiste en aportar **asistencia instrumental**, a través de formas tan variadas como facilitar información, ayudar en las tareas de rutina o sencillamente atender y cuidar al hijo (Musitu y cols., op. cit.).

A pesar de que el apoyo se manifiesta básicamente de padres a hijos (Grotevant y cols., 1985, cit. en Musitu y cols., op. cit.) existe una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones (White, 1983). Barudy y cols. (op. cit.) proponen las siguientes características para los padres competentes:

1. Disponibilidad múltiple. Al favorecer experiencias diversas en una variedad de espacios:

- a) **Espacios afectivos.** Confirman al niño ser un sujeto de amor, cuidado y protección, posibilitando sentimientos de reciprocidad afectiva.
- b) **Espacios íntimos.** Le confirman como ser único, reforzando sus rasgos y atributos y a la vez explorando sus potencialidades con el fin de superar sus dificultades y resolver sus conflictos. Los padres competentes brindan “momentos de exclusividad relacional de una forma ritualizada” (p. 95).
- c) **Espacios lúdicos.** A través del juego con los hijos les facilitan vivencias gratificantes y al mismo tiempo la oportunidad de irse explicando diferentes aspectos de la realidad. Así, “el niño es un sujeto activo de la construcción

de esa realidad compartida y receptor del apoyo afectivo para comprometerse en el cambio de esa realidad cuando es injusta, adversa o violenta (p. 96).

d) Espacios de aprendizaje. En edades tempranas los niños aprenden más de lo que el adulto hace que de lo que dice.

2. Estabilidad. Es la continuidad a largo plazo de las relaciones que aseguran sus cuidados y protección de los riesgos del entorno, además de la socialización.

3. Accesibilidad. Transmiten a sus hijos el mensaje de estar con ellos siempre que lo requieran.

4. Perspicacia. Están atentos a los cambios y progresos de sus hijos ante los cuales expresan su alegría y satisfacción.

5. Eficacia. Comportamientos que garantizan el cuidado y crianza de los hijos.

6. Coherencia. “Existe una concordancia entre lo que se dice: palabras y gestos, entonación de la voz y posturas corporales” (p. 99).

3. 3. 5. 1 Consecuencias del estilo educativo de la parentalidad de tipo guía sobre el rendimiento escolar del niño

Para finalizar el análisis de este último estilo de relación padres - hijos, es decir, la parentalidad de tipo guía, es necesario insistir en que sus efectos sobre el rendimiento escolar de su descendencia, al igual que en los estilos anteriores, no se presentan de manera similar como una mera reproducción ya que de acuerdo al modelo histórico – cultural si bien se presenta una apropiación por parte del niño de los pensamientos, valores, actos y sentimientos a partir de las relaciones que establece con los otros; al mismo tiempo “cada niño los transformará en su propio estilo de acuerdo a su personalidad” (Le Bretón, citado en Covarrubias, op. cit.). Tomando en consideración estas observaciones enseguida se mencionan los posibles efectos de este tipo de parentalidad sobre el desempeño académico de los menores. Craig (1994, cit. en Tenorio, op. cit.) menciona las siguientes:

1. Resultados escolares satisfactorios. En este trabajo se emplea la siguiente definición de rendimiento escolar satisfactorio :

“La obtención de calificaciones superiores al mínimo requerido donde el alumno establece un compromiso y por ello, hace uso de todas sus habilidades y recurre a estrategias que posibilitan el desarrollo armónico e integral de su persona”.

Como se indicó en el capítulo uno, en esta definición destacan los siguientes aspectos:

- La relación entre las calificaciones escolares y las posibilidades reales de cada alumno. Esto significa que a pesar de que numéricamente los resultados académicos del niño no se sitúen en el nivel más alto de la escala de evaluación, éstos son el reflejo de una actitud de esfuerzo y una dedicación permanente orientadas a obtener y perfeccionar sus conocimientos, estrategias y habilidades. Objetivos emanados del convencimiento personal y no de la imposición arbitraria de los padres acerca de la importancia de la preparación académica en la sociedad actual.
- La medida en que los resultados escolares obtenidos coinciden con los objetivos que el alumno se planteó a sí mismo. Para los hijos educados en una familia que ejerce la parentalidad de tipo guía se posibilita el planteamiento de metas académicas acordes a sus posibilidades reales.
- El grado en que ese rendimiento escolar posibilita el desarrollo integral y armónico del alumno. La confianza del niño en su propia capacidad lo lleva a buscar estrategias diferentes para realizar sus actividades escolares, sin embargo, evita el uso de métodos fraudulentos como copiar en el examen o sobornar al profesor (rasgos señalados por Pallares, op. cit.) o pedir que sus padres u otras personas realicen sus tareas o trabajos escolares.

2. Competentes socialmente. Las interacciones que tienen lugar entre los padres del tipo guía y sus hijos son tales que facilitan en éstos la adquisición de estrategias que les permiten desenvolverse exitosamente en sus relaciones con las personas que les rodean, sus compañeros de clase, sus profesores, etc. Esto no significa que sus relaciones estén libres de conflictos, sin embargo, cuando éstos surgen tiene la

capacidad de autorregularse, es decir guiar su conducta en forma tal que su participación asertiva los conduce a la solución de los mismos sin pasar por alto las necesidades y requerimientos de su grupo social. De acuerdo con Musitu y cols. (op. cit.) dicho rasgo facilita su adaptación.

- 3. Seguridad / Autoestima favorable.** Tienen una visión realista acerca de sus habilidades pero también de sus carencias, sin embargo, estas últimas no son para ellos una limitación a su desempeño, por el contrario, el niño educado por padres tipo guía buscarán los retos, ya que los visualizan como oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal que les habilitan también en la adquisición de estrategias alternativas que pueden favorecer sus ejecuciones
- 4. Independencia / Autocontrol.** De acuerdo con Covarrubias (op. cit., p. 110) “es más probable que aquellos niños que desarrollen una autoestima con una tendencia alta, autorregulen afectivamente sus acciones, frecuentemente esta autoestima se asocia con una guía experta derivada de un patrón de crianza de padres asertivos”. Este tipo de padres hacen cumplir consecuentemente las reglas establecidas mediante un trato no coercitivo que reconoce las necesidades del niño.
- 5. Creatividad.** Los hijos de padres de tipo guía tienen múltiples oportunidades para sugerir formas alternativas, modos diferentes de hacer las cosas ya que su desempeño académico no es una exigencia establecida de forma arbitraria por sus padres, por el contrario, los padres de tipo guía en cada oportunidad permiten al niño exponer sus múltiples inquietudes, dudas o desacuerdos y procuran dar respuesta a las interrogantes que les plantean. Es decir, la evolución de las interacciones que establecen con sus hijos considera los requerimientos de éstos y al mismo tiempo, dan respuestas claras en forma tal que realmente orientan y apoyan la ejecución de los niños.

3. 3. 5. 2 Efectos de la regulación paterna de tipo guía sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

- 1) Regulación verbal favorable:** Existe una comunicación congruente, los mensajes enviados al niño le confirman ser un sujeto único digno de amor,

los padres no niegan las deficiencias del niño, sin embargo, al percibir las lo estimulan para superarlas.

- 2) **Regulación no verbal favorable:** A través de miradas de aceptación, y múltiples manifestaciones afectivas se comunica al niño la confianza de los padres en su potencial para desarrollarse.
- 3) **Regulación guía.** En una atmósfera de respeto y tolerancia “los padres son concientes de que su función es la de facilitadores del aprendizaje...y que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda y error (Covarrubias, op. cit., p. 342).
- 4) **Autoestima.** Los padres competentes tienen altos niveles de autoestima y muestran confianza en sus prácticas parentales. Las familias de los padres competentes aplican estrategias de regulación en el área laboral, social y, sobretodo, personal. Covarrubias (op. cit.) observó que las acciones de las madres competentes se realizaban en el marco de una rutina diaria bien planeada que facilitaba el cumplimiento de sus metas. En estas madres se observó un patrón bajo el cual de acuerdo al tipo de tarea autorregulaban sus niveles de exigencia para la organización de las mismas.
- 5) **Creencias paternas.** En el estudio realizado por Covarrubias (op. cit.) fue posible confirmar que las creencias que las madres tienen acerca de sus hijos pueden propiciar conductas autorregulatorias en ellos. Las madres que guiaban mostraron ciertos rituales para la realización de las tareas escolares, por ejemplo, rutinas establecidas consistentes en elaborarlas en el mismo lugar todos los días. Una creencia fundamental que se manifiesta en este tipo de padres al interactuar con sus hijos consiste en ser sensibles a las necesidades del niño, considerarlo como un ser único y que atraviesa por un proceso de desarrollo, esto es, en términos de Musitu y cols. (op. cit.) legitimizar las necesidades de los hijos.
- 6) **Autorregulación.** En su estudio Covarrubias (op. cit.) también pudo analizar la forma en que se manifestaban los papeles de experto y aprendiz en las interacciones con los hijos de los padres que guían. De acuerdo con

Vygotski (op. cit.) estos roles son intercambiables y/o recíprocos. El siguiente mensaje extraído de la investigación de Covarrubias (op. cit.) ejemplifica la actitud paternal dispuesta a aprender del niño: “¿cómo le hacemos hijo?”. Con este mensaje se invita al niño a participar activamente en la construcción de estrategias para desarrollar las actividades que la vida académica le exige. Es posible que el rendimiento se vea favorecido al considerar sus ideas más que imponer arbitrariamente los métodos paternos.

La guía experta de los padres permite el desarrollo de los procesos de autorregulación afectiva a edades más tempranas que la señalada por Vygotski (op. cit.), en algunos niños de la población estudiada por Covarrubias (op. cit.) la autorregulación afectiva se presentó los 4 años, a pesar de que Vygotski señala como prerequisite a este proceso el manejo de signos que es posible alrededor de los 11 años. Sin embargo, como se indicó en el capítulo anterior, la edad por sí misma no garantiza la presencia de determinadas características. Situación que es comprendida por los padres competentes, es así que la regulación externa usada por la parentalidad del tipo guía en forma sistemática se va reduciendo hasta desaparecer precisamente cuando los procesos autorregulatorios hacen su aparición. En suma, el ejercicio adecuado de la disciplina parental, sobre todo al identificar y reconocer los requerimientos diferenciales del niño, facilita el surgimiento de una autodisciplina en los hijos. Por esta razón, el niño educado bajo la guía de un padre competente puede percibir que las consecuencias de no asumir la responsabilidad de su propio rendimiento escolar, lo afectarán a él principalmente. Si los padres evitan asumir las responsabilidades del niño están posibilitando que él las asuma, por ello, será capaz de comprometerse en sus tareas, mostrando una actitud persistente aún ante los fracasos o desafíos. Características que se relacionan con la adquisición y dominio de nuevas estrategias y habilidades, mismas que son indispensables en la actividad básica de los niños que atraviesan el periodo de la niñez intermedia: la escolar.

A partir de la caracterización realizada tanto para los padres que no guían (autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes) como los que guían (asertivos, competentes, democráticos, que apoyan) es posible señalar las siguientes observaciones:

- Cada padre tiene concepciones distintas acerca de lo que es guiar a los hijos de ahí que al analizar la forma en que intentan cubrir este objetivo se encuentren todo tipo de prácticas de crianza, mismas que pueden resultar favorables/desfavorables para el desarrollo del niño, específicamente, su rendimiento escolar. De aquí, que ante niños diferentes, se requieran métodos educativos diferentes.
- Al intentar identificar bajo qué estilo parental educativo se encuentran las interacciones del niño con sus padres es fundamental una visión que considere en la medida de lo posible los siguientes elementos: características de la familia de origen, creencias, expectativas, nivel de escolaridad y características del contexto social y cultural, ya que la presencia de una característica en forma aislada no determina que el padre necesariamente ejerza un estilo educativo determinado para relacionarse con sus hijos.
- Finalmente, de acuerdo a los resultados de distintas investigaciones es posible afirmar que la forma específica en que los padres se relacionan con sus hijos implica grados diferentes de estimulación de los procesos regulatorios, por ejemplo, Musitu y cols. (op. cit.) señala el estilo en que predomina una disciplina inductiva y de apoyo como más favorecedor al objetivo de lograr en los niños que sus acciones sean motivadas internamente y no como respuesta a las demandas de los adultos, situación que de acuerdo con Covarrubias (op. cit.) se presenta en los niños educados bajo un estilo parental autoritario que los induce a depender de las valoraciones del otro para cualificar sus acciones. Con estos ejemplos, se confirma que efectivamente existe una estrecha relación entre las formas de guiar al niño y su rendimiento escolar. A mayor regulación por parte del adulto, menor autorregulación en el niño, esto es menor capacidad para guiar y monitorear su conducta por sí mismo. Desde luego, es necesario insistir en la necesidad de un guía experto que en forma gradual debe reducir sus intervenciones fundamentado en las propias necesidades y demostraciones de desarrollo de los procesos autorregulatorios del niño mismos que se manifiestan cuando

éste es capaz de dirigirse por sí mismo y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático que posibilitará un mejor rendimiento escolar.

CAPÍTULO 3

ESTILOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

De acuerdo a la literatura revisada se ha encontrado que existe una tendencia a considerar ciertos estilos de crianza como más adecuados para estimular un mejor rendimiento escolar en los hijos, y otros como definitivamente inadecuados. Dentro de los primeros, consideramos a los modelos que de acuerdo a la clasificación de Covarrubias (op. cit.) pertenecen al estilo de padres que guían, son padres democráticos cuyas principales características consisten en usar explicaciones o razonamientos con sus hijos. En el segundo tipo, es decir, aquellos estilos educativos que pueden obstaculizar el rendimiento escolar encontramos aquellos estilos que se caracterizan por el uso o abuso del poder más que por el uso de razonamientos.

Precisamente, relacionando estos estilos con los conceptos del modelo histórico cultural, principalmente de la teoría de Vygotski, encontramos que los estilos usados por los **padres que no guían** tienden a mantener la regulación externa ya que no favorecen la reflexión en el propio niño quien dominado (padres autoritarios) o confundido (padres inconsistentes o permisivos) por los adultos es difícil que pueda poner en marcha aquellos procesos en los cuales el mismo se cuestiona la pertinencia de ciertos conocimientos y formas de pensar que precisamente redundan en su rendimiento escolar.

Por otro lado, en oposición a éstos, los estilos usados por los **padres que guían** favorecen la regulación interna en el individuo, es decir, la autorregulación.

Esto significa que en un primer momento los padres ejercen un papel importante en el modelamiento de algunas conductas que resultan positivas para el rendimiento académico. Una vez que el escolar ha adquirido la habilidad de discernir por sí mismo aquellas estrategias, conductas, hábitos y estilos que le favorecen, estamos precisamente hablando ya de una regulación interna, es decir, una **autorregulación**. Por lo que el principal objetivo de este capítulo consiste en relacionar cada estilo educativo/método disciplinario que es el más frecuentemente usado por los padres, con el grado en que favorece u obstaculiza la autorregulación.

Se considera que en la medida que el niño pueda autorregular su comportamiento al mismo tiempo favorecerá su rendimiento escolar, ya que la autorregulación estimula los procesos de reflexión, análisis y crítica; con esto el alumno tendrá mayores oportunidades de cuestionar aquello que se le enseña, es decir, los conocimientos y la forma de acceder a ellos; además de la habilidad para proponer formas diferentes para llegar a esos conocimientos que no necesariamente coincidirán con las de sus profesores, sus padres e inclusive sus compañeros de clase.

3. 1 Caracterización de la familia y su función socializadora

Bronfenbrenner (1993) señala que existen cinco contextos que influyen en el desarrollo de los niños: el aula, la escuela, la familia, el barrio y la comunidad. De los cinco contextos mencionados, la familia representa el contexto de interés del presente trabajo, de acuerdo al autor, la importancia de la familia consiste en que el proceso educativo inicia ahí.

En sus primeros años, los niños pasan gran parte de su tiempo dentro del hogar, es decir, antes de ingresar a la escuela han experimentado la influencia educativa de su entorno familiar y social. Mediante el proceso conocido como **socialización primaria** el niño tiene la posibilidad de incorporar las pautas de conducta que se permiten en la comunidad, además de ir aprendiendo y perfeccionando aptitudes como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, entre otras (Savater, op. cit.).

Pallares (op. cit.) considera que las siguientes funciones familiares son las más importantes en la conformación de la personalidad de un estudiante:

6. Ser el sitio donde se vive más tiempo durante los años escolares.
7. Proveer las primeras experiencias.
8. Recibir, seleccionar y modificar los estímulos del ambiente social.
9. Influir en la formación de actitudes, hábitos y expectativas, tanto a través de la disciplina como de la imitación de los padres.
10. Ser el círculo social más íntimo que proporciona refuerzo y lazos de identificación.

En relación con este último aspecto, la identificación, en palabras de Savater (op. cit.) se considera que la educación familiar funciona por vía del ejemplo, más que por sesiones

discursivas de trabajo. Es decir, este proceso emana de la **identificación total** con sus modelos o de un rechazo hacia los mismos, más que de su valoración crítica y desapasionada. También relacionado con el proceso de identificación, Savater señala que derivada de la crisis que atraviesa la familia como institución, el proceso de identificación positiva se dificulta y esto se ha asociado con el aumento de la delincuencia juvenil y la pérdida destructiva de modelos de autoestima.

En relación a los procesos de regulación que son de interés en este escrito, se podría decir que precisamente en el proceso de identificación, el niño experimenta prioritariamente una regulación externa ya que como dice Savater el niño no realiza una valoración crítica de los comportamientos paternos sino más bien, su apreciación tiene una fuerte carga afectiva (que puede ser positiva o negativa, en relación con sus padres).

Se considera que la familia ha experimentado fuertes cambios generados a su vez por las transformaciones del mundo contemporáneo, los progresos científicos y tecnológicos que van generando nuevos sistemas de vida (Arés y Muzio, 1990; citados en Tenorio, s/a).

Las transformaciones que la familia ha ido experimentando conllevan, entre otros aspectos, a una **redefinición de los roles paternos**.

El rol del padre culturalmente definido desde los tiempos de la conquista ha sido de dominación completa, en este sentido, todos los integrantes de la familia le debían obediencia y respeto (Hayner, 1966; citado en Brandes, op. cit.). Ya desde 1969 Fabregat (citado en Brandes, op. cit) señalaba que la autoridad del padre tenía estrecha relación con su responsabilidad económica. Sin embargo, dicha autoridad no se relacionaba con su responsabilidad, ya que el padre mexicano mantenía una distancia física y emocional del grupo familiar. Es decir, se mantenía como un dirigente ajeno que no expresaba preocupación por su grupo y cuyo principal interés consistía en saber que sería obedecido sin ser cuestionado ya que en palabras de Ramírez (1959: “el mexicano surge a la vida con la necesidad de expresar que es muy hombre” (citado en Brandes, op. cit.).

A través de su análisis Brandes (op. cit.) concluye que la distancia psicológica del padre es una manifestación de aislamiento defensivo que según aprendió desde sus primeras experiencias de crianza lo protege de sufrir nuevamente el abandono y rechazo que vivió en su infancia al dejar de ser amamantado.

En la actualidad, **se han superado las creencias tradicionales** en las que existía una tendencia a tipificar en forma rígida, privativa o exclusiva las funciones familiares, mismas que ahora pueden ser compartidas y realizadas en forma complementaria (Papalia y Wendkos Olds, 1992; citados en Tenorio, op. cit.).

Además de cuestionar el estatus superior del hombre dentro de la familia, otro rasgo de la ideología patriarcal dominante que se ha cuestionado en la actualidad, es aquel que señala que el desarrollo sano de un niño supone la existencia de una familia compuesta de padre y madre en la que cada uno asume funciones y roles estereotipados (Barudy y cols., op. cit.).

Sin embargo, la experiencia y la investigación han demostrado que estos resultados se pueden conseguir a pesar de que los sistemas y las dinámicas sean diferentes, situación que en la teoría general de los sistemas se denomina **equifinalidad** (Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. 1981; citados en Barudy y cols., op. cit.). Por ejemplo, una abuela o una madre sola, donde surgen sistemas diferentes con dinámicas relacionales singulares “pueden producir los mismos cuidados de calidad y asegurar el buen trato que un niño necesita para crecer sano” (Barudy y cols., op. cit, p. 95).

En la actualidad el índice de la familia monoparental va en aumento, y si a esto añadimos la problemática generada por el modelo económico que obliga a los padres a adaptarse a los tiempos establecidos por los dueños del dinero; surge la necesidad de que los padres generen nuevas formas y rituales que posibiliten su disponibilidad en relación con el tiempo que pasan con sus hijos, atendiendo tanto la cantidad como la calidad del mismo (Barudy y cols., op. cit.).

Otra característica de la familia actual es que ha cambiado de ser extensa a nuclear, esto impide que los hijos dispongan de otros contactos humanos además de los padres.

En la sociedad norteamericana se ha encontrado una tendencia por parte de los hijos a sustituir la ausencia de los padres en formas no deseadas, por ejemplo, estableciendo relaciones con personas muy aisladas o muy diferentes en edad. Bronfenbrenner (op. cit.) encontró que las ausencias largas de los padres tenían un efecto negativo en sus hijos ya que éstos reportaban niveles bajos de responsabilidad y liderazgo. Otra consecuencia negativa, es que los niños pasan más tiempo viendo la televisión o con sus compañeros que interactuando con sus padres. El ejercicio responsable de la labor educativa de los padres,

manifiesta aquí su importancia, ya que con su respaldo pueden ayudar al niño a mantener sus propios valores a pesar de la presión del grupo (Stone y Church, 1982). Además, podemos agregar que dicho respaldo reduce los efectos negativos del apego excesivo hacia la televisión.

Desafortunadamente, los cambios que ha tenido la familia también se relacionan con una tendencia a evadir su responsabilidad en la labor educativa de los hijos. De acuerdo con Savater (op. cit.) algunas razones de esta evasión tienen su origen en el deseo de los padres de ser eternamente jóvenes, ya que probablemente en su juventud aprendieron que la madurez resulta “sospechosa y antipática”. Fundamentada en esta creencia, los padres más que ejercer su función como verdaderos padres pretenden figurar como los mejores amigos de sus hijos y en el caso de las madres, estimular su vanidad al ser consideradas no como la madre sino como la hermana mayor de sus hijas. De acuerdo al autor, para que una familia funcione educativamente “es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto...y este papel no puede deducirse por sorteo ni por una votación asamblearia” (p. 69). Las actitudes evasivas no fomentan la formación de la conciencia moral y social en los hijos y “cuantos menos padres quieren ser padres, más paternalista se vuelve el Estado” (p. 70).

Por otro lado, Savater (op. cit.) menciona que parte de la renuencia de los padres a ejercer su labor educativa se debe a que sus prácticas y conocimientos se ven seriamente cuestionados por la invasión de los programas televisivos en la formación de los niños. La televisión “desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños” (p. 76).

Desafortunadamente, tal influencia de la televisión no sólo opera en ausencia de los padres sino que suele hacerlo aún en su presencia ya que ellos se encuentran tan atrapados como los hijos.

Para concluir el análisis acerca de la importancia de que la familia asuma su responsabilidad en la educación de los hijos, a pesar de que ellos manifiesten más interés de estar con los compañeros o realizando otras actividades; en este trabajo se parte de dos supuestos señalados por Stone (op. cit., p. 60).

- En primer lugar, la idea de que: “pese a su insistencia de ser libres e independientes de los adultos, a su impertinencia y rebeldía, y a todo lo que

tienen que criticar en los padres y sus costumbres...**el niño necesita a los padres como tales**, es decir, como adultos y no como pseudoniños...los necesita cuando está enfermo, o cuando pasa por otros momentos críticos; los necesita como consejeros sobre problemas morales, y también los necesita simplemente cuando quiere ser un miembro de la familia, intercambiar noticias y bromas, pedir informaciones, **asesoramiento y ayuda para sus tareas escolares**” .

Con estas líneas el autor ejemplifica con claridad, lo cotidiano, pero no por ello trivial, en los requerimientos del niño. En síntesis, se refiere a que el niño necesita siempre de los padres, sin referirnos únicamente a la presencia física, además de estar presentes físicamente, el niño requiere la “atención” de los adulto a pesar de que sus motivos puedan resultar triviales para éste.

- En segundo lugar, la idea de que generalmente los niños en edad escolar no están preparados suficientemente para una completa **autodeterminación**. El ejercicio de una correcta autoridad, a pesar de que no sea de su agrado, se propone ayudarlos y hacer de ellos adultos sanos, racionales, sensibles y humanos.

Aquí resulta evidente que el proceso de autorregulación es un proceso continuo. En qué medida los padres favorecen este proceso se relaciona con la forma específica que aplican para educar a sus hijos. Enseguida se analizan algunos factores relacionados con estas formas de educar que llamaremos estilos educativos.

3.2 Estilos educativos familiares

Con diferentes denominaciones pero con similares connotaciones se ha realizado una cantidad importante de investigación que pretende descubrir los diferentes elementos que están presentes en las relaciones padres – hijos. Para Meneses (op. cit) el proceso educativo es aquel que “proporciona aquellas habilidades que permiten al niño bastarse a sí mismo y tomar su lugar en el grupo” (p. 19). Además, señala que a pesar de que no todas las interacciones que se establecen en el núcleo familiar se orientan a educar a los hijos, éstas tienen un impacto en el niño independientemente de sí se realizan o no en forma consciente.

Desdichadamente, no todos los padres se cuestionan la pertinencia de sus prácticas educativas. El ritmo acelerado de la vida actual suele justificar la ausencia de dicho cuestionamiento y de la búsqueda de un mejoramiento continuo en su papel de padres.

Al respecto, Meneses (op. cit.) agrega que “si los padres admiten que no basta el sentido común, ni las tradiciones familiares para educar a los hijos, es evidente que para ejercer el **oficio de padre y madre** se requiere de preparación. Sin embargo,... los padres se comportan como si el mero hecho de engendrar y dar a luz a un hijo les confiriera automáticamente el conocimiento para educarlo” (p. 18).

En este trabajo se encontró que los conocimientos que los padres han adquirido, en ocasiones los llevan a la aplicación de métodos disciplinarios que más que favorecer el desempeño académico, lo obstaculizan. Enseguida se realiza un análisis de los principales aspectos que pueden ser relevantes en la conformación de cada estilo educativo. Cabe destacar que de acuerdo al enfoque histórico cultural, la práctica de un estilo educativo parental específico no se determina linealmente y tampoco sus efectos sobre los niños son siempre los mismos debido a la participación activa de ambos (progenitores – hijos).

3.2.1 Definición, caracterización y funciones

Es necesario señalar, que no existe acuerdo entre los diferentes autores acerca del término para hacer referencia a las diferentes formas de educar a los hijos, en la literatura se hace referencia a este aspecto recurriendo a términos como prácticas de crianza, estrategias educativas, estilos de relación padres – hijos, o precisamente, estilos educativos; en el presente trabajo se usará este último concepto; bajo el supuesto de que a pesar de tener diferentes denominaciones hacen referencia al mismo fenómeno.

Los diferentes tipos de paternidad representan formas distintas de crianza, que caracterizan los comportamientos o actitudes que toman los padres hacia los hijos (Tenorio, op. cit.). La caracterización de los estilos educativos hace referencia a “las formas estables y convergentes del actuar de los padres en relación con la educación de los hijos” (Pallares, op. cit., p. 65).

Los padres atraviesan por diferentes **estados anímicos** y reaccionan por ello de diversas maneras, por esta situación Papalia (citado en Tenorio, op. cit.) considera que los

padres adoptan todos los tipos de paternidad. Sin embargo, en el presente trabajo se coincide con Pallares, Tenorio y Covarrubias (op. cit.) al considerar que los padres tienen mayor recurrencia a un estilo particular; lo cuál (como se verá posteriormente al analizar cada estilo educativo) se relaciona con ciertas variables como la imitación de las prácticas empleadas por sus propios padres.

El empleo de un estilo educativo específico puede generar en los hijos resultados (favorables o desfavorables) que pueden permanecer a lo largo de la vida (Tenorio, op. cit.). Particularmente, repercuten en el rendimiento escolar de los hijos (Pallares, op. cit.).

Se considera en primera instancia que cada estilo educativo encierra una **función**, ya que a partir de la labor educativa que los padres realizan permiten el acceso del niño al mundo social de la convivencia y de la verdadera autonomía. “La educación sirve para formar a un niño a nivel individual, pero sobre todo, es el proceso que posibilita pertenecer a un tejido social más amplio, a una sociedad, a una comunidad... los niños se preparan para colaborar en la construcción del bienestar común. En este sentido, la integración de las normas, reglas, leyes y tabúes, que permiten el respeto de la integridad de las personas, incluyendo la de los niños, en las dinámicas sociales, es uno de los logros de la parentalidad competente” (Barudy y cols., op. cit., p. 90).

Parte de esa dinámica social consiste en otorgar un papel preponderante al área escolar, de lo que emana la importancia concedida a una vida académica responsable que suele equipararse con un buen rendimiento escolar.

Barudy y cols. (op. cit.), caracterizan los **procesos educativos de los padres competentes**; para ello incluyen cuatro elementos: el **afecto** que se manifiesta en un ambiente nutridor y bientratante, la **comunicación**; la cual incluye escucha mutua, respeto y empatía, el **apoyo de los procesos de desarrollo y la exigencia de madurez**; los padres la aplican estableciendo retos que estimulan los logros de los niños, mismos que son reconocidos y estimulados, y por último, el **control**; aspecto último de gran importancia en el marco de análisis de este trabajo.

El principal objetivo de la aplicación del control es modular las emociones y las conductas de los niños...al mismo tiempo, deben aprender a controlar los impulsos de sus comportamientos, que pueden presentarse cuando desean algo o ante la frustración por no tener lo que quieren.

En el mejor de los casos, a pesar de los intentos de los padres por realizar su labor educativa adecuadamente, diversas disciplinas sociales, educativas y de salud y desde luego, las psicológicas han comprobado la existencia de pautas fundadas en creencias erróneas, que no respetan los derechos de los niños, ni reconocen sus necesidades y por el contrario los someten a las exigencias de los adultos (Tenorio, op. cit.). Los principales intentos se han dirigido a sustituir dichas prácticas por otras más adecuadas.

A pesar de dichos intentos, esta es una labor difícil debido a que el estilo específico que suele caracterizar el desempeño de la función educativa de los padres se ve impregnado por factores que propician su arraigo y además, no suele existir una reflexión acerca de su empleo, ya que generalmente ellos así fueron educados. Enseguida se realiza un análisis de la forma en que cada uno de estos factores va configurando cada estilo parental.

3.2.2 Factores relacionados con la elección de un estilo educativo específico

En este apartado se realiza un análisis de los elementos que diferentes autores han relacionado con la elección de un estilo determinado al momento de realizar su función educativa. Podemos distinguir, por un lado, aquellos relacionados con las características de los padres (por ejemplo, creencias y expectativas, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico) y por otro, aquellos relacionados con las características del niño (sexo, edad, actitud o reacciones en su interacción con los padres). Un tercer factor podría estar relacionado con el contexto y con el tipo de tarea, como se explicó ampliamente en el capítulo uno.

Uno de los factores más importantes son las **creencias y expectativas** que tienen los padres acerca de sus hijos debido a que a partir de éstas los padres establecen una idea de lo que es un hijo, cómo educarlo y cómo relacionarse con él. Cabe destacar que las creencias y expectativas que cada padre se crea surgen en un **contexto cultural** que se inclina hacia un prototipo de crianza (Covarrubias, op. cit.).

En México, las prácticas de crianza son el resultado de una historia común influida por tres corrientes principales: la prehispánica, la de la colonia y la moderna. Esta influencia se ha presentado en grados distintos de acuerdo a las características particulares

de los diferentes grupos que integran la población del país, por ejemplo, la influencia es diferencial dependiendo de si el grupo es rural o urbano (Linares, op. cit.).

En este trabajo es de gran utilidad conocer las creencias y expectativas de los padres, a partir de los resultados reportados por diversos autores (Houtrouw y Carlson, 1993; Stiper, Mirburn, Clements y Daniels, 1992; Laslett, 1995 y Chao, 1996; citados en Covarrubias, op. cit.), quienes han señalado que éstas “son la principal fuente reguladora de las conductas de interacción con sus hijos”.

Esto fundamenta la necesidad de analizar las creencias de los padres sobre el desarrollo de sus hijos en cualquier área, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas, debido a que esas ideas van conformando el **proceso de autorregulación** tanto intelectual como afectiva del niño (Covarrubias, op. cit.).

Otro elemento de influencia en la elección de un estilo específico es el **contexto**, por ejemplo, una misma conducta puede ser percibida diferencialmente en diferentes contextos. Los padres estresados pueden percibir las trasgresiones como conductas desafiantes a su autoridad, mientras que otros libres de la influencia del estrés podrían ver las mismas conductas como parte del desarrollo del niño (Critchley & Sanson, 2006).

Además del estrés, Critchley y cols. (op. cit.) encontraron que el empleo de una determinada estrategia dependía del tipo de conducta del niño, del humor de los padres y de la intencionalidad de la misma. En todos los padres encontró que el incremento de “ejercer/mantener su poder” (power assertion) era más probable en respuesta a una trasgresión moral (comparada con una convencional) que también aumentaba su uso cuando estaban de mal humor y cuando la trasgresión de los niños era deliberada; resultados que confirman uno de los postulados de las teorías de la atribución. Esto es, los padres que están en riesgo de experimentar estados afectivos de experiencias negativas están particularmente susceptibles de interpretar las conductas de sus hijos como deliberadas, lo cual incrementa su ira y frustración, y, eventualmente influye en el uso de respuestas del tipo “power assertion” (Dix, et. al, 1989 & Smith Slep & O’Leary, 1998, citados en Critchley y cols., op. cit.). Al observar la muestra de padres que participaron en el estudio, ellos manifestaban diferentes grados de estrés. Critchley y cols. consideran que el uso de “power assertion” podría disminuir en padres más relajados que sienten tener control sobre su paternidad.

La **edad** del niño es otro factor de influencia, por ejemplo, en la comunidad mixteca se piensa que antes de los dos años el niño no tiene “conciencia” ni “razón”, y por lo tanto no puede aprender más que por imitación. Como no puede distinguir lo bueno de lo malo, no se le considera responsable de su conducta, por ello, tampoco se le pide su colaboración. Ya a los 6 o 7 años: “edad de la razón” se le pueden enseñar otras cosas y cambian los sistemas de disciplina, esto lleva la idea de aumentar las demandas de obediencia y el cumplimiento de responsabilidades (Linares, op. cit.).

En contraste, en los centros educativos de la Unión Soviética (donde la madre, generalmente, trabaja fuera del hogar) se espera que los niños desde el nivel maternal y durante el preescolar asuman responsabilidades comunitarias cada vez mayores como cuidar el jardín o dar de comer a los animales (Bronfenbrenner, op. cit.).

Al parecer, este es un rasgo sobre el cual es necesario reflexionar, ya que el no exigir nada por largos periodos de tiempo (etapas de desarrollo) y después exigir demasiado, puede resultar un proceso desordenado ya que se esperan saltos en las habilidades de los niños, a quienes se niega la oportunidad de realizar este proceso de una forma gradual. Oportunidad que resulta fundamental, ya que retomando el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** que se describió en el capítulo dos, es deseable que los adultos (sobre todo los padres y los profesores) implementen en forma constante y gradual tareas y actividades encaminadas a estimular la **ZDP**, es decir, posibilitar que el niño se convierta en lo que aún no es; y en relación con su rendimiento escolar, parafraseando a García (op. cit.) que el niño aprenda lo que aún no sabe.

En suma, que los niños aprendan o no ciertos aspectos de la realidad depende más de ciertas limitantes culturales que se fundamentan en la creencia de que los niños son incapaces de hacerlo. Estos datos confirman las conclusiones de Cuevas (©, op. cit.), quien señala que la ausencia de ciertas habilidades y conocimientos en los niños más que reflejar su incapacidad para hacerlo, manifiestan que no han sido estimulados en esas áreas. Al respecto, Covarrubias (op. cit.) demostró en su estudio que en niños pequeños, cuya edad se sitúa alrededor de los 4 años es posible observar la aparición de procesos autorregulatorios a partir del fomento de esas habilidades.

Para finalizar el análisis de las principales variables asociadas a la elección de ciertos estilos educativos, se considera que el **sexo** de los hijos también tiene cierta

influencia. Musitu, Román & Gracia (1988) señalan que los padres tienen mayores expresiones afectivas hacia las hijas. Observamos el impacto de las creencias de los progenitores, ya que los autores explican que las menores expresiones afectivas que el padre dirige a los hijos varones tienen su origen en los estereotipos sexuales rígidos que las consideran inadecuadas cuando se dirigen hacia los hijos varones, no así al ser dirigidas a las hijas.

Como contraparte, también derivadas de patrones transmitidos culturalmente, las **expresiones afectivas** de las madres no suelen hacer diferencias de acuerdo al sexo de los hijos, situación que le otorga su rol de cuidadora principal del hijo (Castelló, 1984; Escartí, 1984; citados en Musitu y cols., op. cit.).

El sexo también ejerce su efecto diferencial con relación al **tipo de disciplina** familiar que se usa con los hijos, de los estudios más recientes citados por Musitu y cols. (op. cit), el realizado en 1985 por Siegal y Barelay señala que la coerción física se usa con más frecuencia con los hijos varones, mientras que con las hijas predominan las reprimendas y la coerción verbal.

De acuerdo al modelo historio – cultural, los estilos educativos parentales más que ser una repetición mecánica de las practicas usadas por sus propios padres, son procesos en los que se ponen en juego diversos factores como sus creencias, la propia situación donde se efectúa la interacción con los hijos y sobretodo, como diría Bozhovich (citada en Cuevas, © op. cit.) aquellas vivencias que entran en la estructura de necesidades de los padres y que posibilitan que ellos ocupen la posición que aspiran dentro del grupo social en el que se desenvuelven, esto es, satisfacen su **posición interna**. Cuando los padres logran aplicar ciertas estrategias que posibilitan un mejor rendimiento escolar en sus hijos, se pone en marcha, primero una regulación principalmente externa, lo cual significa (desde el enfoque histórico – cultural) que son los padres quienes principalmente determinan el qué y el cómo de todas las actividades que el niño realiza, lo cual no exenta a los escolares. En un segundo momento, sobretodo cuando los padres establecen como meta el logro de la autonomía e independencia de los hijos, se posibilitará el desarrollo de los procesos autorregulatorios, mismos que como ya se ha mencionado, favorecerán el desempeño escolar.

En el siguiente apartado se hace énfasis en la necesidad de que los padres asuman efectivamente su rol, es decir, no evadan su responsabilidad al disciplinar a los hijos.

3.2.3 Relación entre disciplina y autorregulación

La capacidad de los padres para educar a sus hijos se relaciona con el significado que para ellos tiene la palabra disciplina, para algunos disciplinar puede ser sinónimo de castigar u obligar. Para otros, puede ser la oportunidad de fomentar el logro y la independencia en los hijos, aspectos que se retoman en líneas posteriores de este trabajo.

Si consideramos la disciplina como “un medio para controlar a los niños y su conducta, entonces, estamos diciendo que alguien debe tener el control sobre ellos” (Danoff, Bretbart y Barr, 1990, p.68). Sin embargo, la disciplina debe buscar que el niño logre su autocontrol. Para acceder a la adquisición del control interno, primero es necesario experimentar las fuerzas de control externo. Para Barudy y cols. (op. cit.) dichas fuerzas de control externo es lo que se conoce como **disciplina**.

Los padres competentes aplican su control de tal forma que en cada oportunidad facilitan lo que parece favorable: “...espacios de conversación o de reflexión sobre las vivencias emocionales y formas de controlar las emociones, así como formas adaptativas y adecuadas de comportarse cuando se producen transgresiones. La repetición de las faltas va acompañada de una reflexión sobre los efectos en sí mismo y en los demás, así como el sentido de los castigos y los actos reparativos” (Barudy y cols., op. cit., p. 91).

En la psicología occidental, se considera que la autodisciplina es una forma de obediencia interiorizada: esto quiere decir que el niño satisface los deseos de los adultos, pero no como órdenes del exterior, sino como deseos internamente motivados (Bronfenbrenner, op. cit.).

Perchernikova (citada en Bronfenbrenner, op. cit.) pedagoga rusa señala que la obediencia sienta las bases de la autodisciplina. Considera que a través de la obediencia el niño expresa su amor, confianza y respeto hacia los padres y los adultos. Si el niño no obedece, es posible que su independencia adopte una forma inadecuada: si no hay obediencia no hay autodisciplina.

Esto expresa coincidencia entre los autores ya que se acepta la necesidad de un guía externo al niño, quien asume la responsabilidad de ir orientándolo y apoyándolo de acuerdo a sus requerimientos.

En el contexto de la etología animal se emplea el término **dominancia** para hacer referencia a los comportamientos ritualizados con los que los adultos mantienen su poder o dominio dentro de una manada (Barudy, J., 1998; Barudy y Dantagnan, M., 1999; citados en Barudy y cols., op. cit.). La dominancia establece una jerarquía entre padres e hijos. Aplicando este concepto al proceso de regulación externa, se aprecia que la dominancia siempre existe en una familia sana, en estas familias, los padres asumen la responsabilidad de ser los principales educadores de sus hijos, ejerciendo una autoridad afectuosa, donde el niño es considerado de acuerdo a su edad y posibilidades como actor co-participante de los procesos familiares y sociales en los que está inmerso (Barudy y cols., op.cit.).

A semejanza de lo señalado por Covarrubias (op. cit.) quien habla de un proceso de **co-construcción**. Aquí Barudy y cols. Exponen que en una familia sana si bien es el adulto el que asume el control, permite al niño desenvolverse de acuerdo a sus posibilidades en el proceso familiar y social.

Como se mencionó con anterioridad, el objetivo de la disciplina consiste en fomentar el control interno por parte del niño, en otras palabras, la **regulación externa** se aplica con el fin de posibilitar el surgimiento de la regulación interna o **autorregulación**. Forma de proceder que se aplica diferencialmente de acuerdo a las creencias dominantes en la comunidad en la que se desenvuelven los individuos, por ejemplo, en los centros educativos de la Unión Soviética, cada colectivo infantil tiene un coordinador quien abandona gradualmente su papel de líder con el fin de estimular en los niños la cooperación y la disciplina (durante las comidas, los juegos, etc.).

En la explicación realizada hasta este momento es posible apreciar que la conformación de cada estilo educativo incorpora múltiples aspectos, sin embargo, de acuerdo al enfoque histórico cultural, cada padre tiene la facultad de ejercer una participación activa y por lo tanto retomar lo que a su juicio sea más conveniente para realizar su labor educativa, de aquí es posible explicar porqué existiendo múltiples alternativas para relacionarse con los hijos, los padres eligen una en particular.

Enseguida se analiza a manera de síntesis, cuáles son las características de los padres que guían con el fin de usar esta información (en el apartado 3.3) como marco de referencia que nos permita analizar en qué medida cada estilo educativo las posee y en ese sentido, promueve el proceso de autorregulación, que como veremos, tiene una fuerte relación con el rendimiento escolar.

3.2.4 Características de los padres de acuerdo a su estilo educativo

En el presente trabajo se estudia el tipo de interacción que caracteriza las relaciones padres - hijos, dividiéndola en dos grandes rubros, de acuerdo con Covarrubias (op. cit.), estos son los estilos educativos empleados por los padres que guían y los padres que no guían. A continuación, se realiza un análisis de las estrategias usadas por los padres que guían y posteriormente, de los padres que no guían.

3. 2. 4 1. Padres que guían

A través de examinar diferentes estilos educativos y con esto, diferentes tipos de estrategias usadas por los padres con sus hijos, mediante el análisis de su ejecución al realizar diferentes tareas de solución de problemas, se ha encontrado que: “la solución de problemas depende de la efectividad del tutelaje, esto es de la instrucción y ayuda proporcionada” (Wood y Middleton, 1985, en Covarrubias, op. cit., p. 107).

Diferentes autores han confirmado que las características de los padres se relacionan con las ejecuciones de sus hijos. Por ejemplo, en 1990, Henry, Janaway y Kagan (citados en Covarrubias op. cit.) encontraron que los hijos de padres eficaces en sus prácticas de crianza y compatibles entre sí, presentaban una estabilidad emocional, independencia y animosidad. Específicamente, en relación con sus prácticas de crianza: “sus madres hacían cumplir consecuentemente las reglas establecidas y preferían las recompensas y el trato no coercitivo para modificar la conducta de sus hijos. También administraban de manera firme castigos adecuados cuando eran necesarios. Consultaban y respetaban las opiniones de los hijos en la toma de decisiones, y, hacían concesiones cuando había discrepancias” (p. 96).

Por su parte, Brown y cols., encontraron que “las madres que apoyaban más, eran más sensibles a las necesidades del niño, ofreciendo ayuda contingente a las respuestas de los niños en una dirección previa. Las madres rara vez tomaron la responsabilidad completamente ante la solución de problemas de los niños (citados en Covarrubias, op. cit.).

Wertsch y Hickman (1987) así como Mac Lane (1987, cit. en Covarrubias, op. cit.) encontraron además que en las tarea de solución de problemas, en este estudio el armado de un rompecabezas, las madres que ayudaban paulatinamente iban reduciendo sus intervenciones hasta que el niño era capaz de terminar la actividad por sí mismo. De acuerdo con Covarrubias (op. cit.) esta estrategia estaba propiciando **la transición de la regulación del otro a una autorregulación** en la solución del problema. También se encontró, al igual que Brown y cols. (op. cit.) que las madres ofrecían respuestas de acuerdo a las necesidades inmediatas de los niños, pero además procuraban brindar instrucciones para la estrategia total de la misma, esto condujo al niño a una redefinición de la tarea, misma que fue asimilada en forma gradual a través de su participación en ella. Se observó también un cambio de estrategia, la regulación externa sólo se realizaba cuando era necesario o se evitaba cuando los niños ya no requerían su ayuda, esto es, se autorregulaban.

Se puede apreciar que en este estudio la participación activa de los niños facilitó su comprensión de la tarea, lo cual indica la necesidad de involucrar al niño en actividades que le aporten elementos para facilitar su comprensión de los contenidos abordados en clase, es decir, fortalecer la relación de esos contenidos con aspectos cotidianos.

Por otro lado, se observa un cambio de estrategia por parte de las madres quienes disminuyeron su participación cuando los niños ya regulaban su conducta, de ello surge el grado de participación y observación por parte de las madres quienes necesariamente estaban muy atentas al desarrollo de la tarea. De alguna manera, su grado de compromiso se refleja en la **disposición a cambiar de estrategia**, partiendo de las necesidades y la propia evolución que el niño va reflejando al realizar la tarea. Este tipo de padres no ven amenazada su autoridad y por ello, no ofrecen resistencia a un cambio de estrategia a pesar de que pueda implicar una disminución de su grado de poder. De acuerdo con Critchley (op. cit.) dicho rasgo se presenta en aquellos padres que se sienten seguros acerca de su

paternidad y por lo tanto no se sienten amenazados ante la necesidad de realizar un cambio de estrategia.

En conclusión, de acuerdo al estudio realizado por Wertsch y Hickman (op. cit.) los adultos que guiaron la solución de un problema:

5. Propiciaron la autorregulación de los niños, esto posibilitaba su compromiso con la tarea de solución de problemas.
6. Propiciaron que el niño adquiriera nuevas estrategias.
7. Aumentó el control de esas estrategias por parte del niño.
8. Facilitaron el desarrollo de nuevas habilidades reflexivas para entender explicaciones abstractas.

Dweck y Legget (1988) agregan:

4. Los adultos posibilitan que el niño se involucre más en cualquier tipo de tareas.
5. Incentivan la búsqueda de desafíos.
6. Propician actitudes de esfuerzo efectivo en el niño, a pesar de que éste se equivoque o fracase ante la tarea.

De acuerdo con Covarrubias (op. cit.) además de analizar el papel de la madre, es necesario analizar también las respuestas del niño que además de permitir el paso de la regulación a la autorregulación; nos permitiría observar en qué nivel se presenta dicho proceso.

Con el fin de aportar parámetros más objetivos que permitan analizar cada estilo educativo paterno, enseguida se describen las categorías que Covarrubias (op. cit.) usó en su análisis para evaluar la autorregulación afectiva en la relación madre - hijo; dichas categorías ayudan en el presente trabajo a identificar cómo cada estilo educativo promueve la autorregulación en el niño. Por ello, se hace una pequeña modificación al formato original de la autora quien alude a las conductas maternas; en este trabajo se habla de categorías de regulación paternas (considerando tanto al padre como a la madre) y se analiza su manifestación en los padres que guían y posteriormente, en los padres que no guían.

Categorías de regulación paternas

1) Regulación verbal favorable: Expresiones verbales de aliento que orientan la ejecución del niño y propician que por sí mismo tome la responsabilidad de la tarea.

2) Regulación no verbal favorable: Son expresiones no verbales como gestos y tono de voz que proporcionan información al niño y favorecen que por sí mismo ejecute la tarea.

3) Regulación guía. “Los padres participan con la finalidad de que el niño entienda, ejecute o corrija por sí mismo la tarea. El niño es percibido como una persona con opinión y participación activa y responsable de aciertos y errores. Particularmente, la regulación de guía se asocia a valores afectivos tales como **respeto, comunicación y tolerancia**. En este tipo de regulación los padres son concientes de que su función es la de facilitadores de aprendizaje al mismo tiempo que son concientes que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda o error ” (Covarrubias, op. cit., p. 342).

4) Autoestima: Valoración que hace la persona y acostumbra mantener de sí misma, expresada en una actitud de aprobación, entendiendo como “actitud” designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables. Un instrumento de apoyo en la determinación del nivel de autoestima de los padres es el Inventario de Autoestima de Coopersmith usado por Covarrubias (op. cit.), (ver anexo 4).

5) Creencias paternas: Tipo de información que manejan los padres sobre cómo se debe educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como su papel como padres.

A partir de estas categorías, sus efectos en la autorregulación del niño.

6) Autorregulación: “El niño muestra un comportamiento capaz de dirigirse por sí mismo y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático” (Covarrubias, op. cit. p. 343).

Un análisis cuidadoso posibilita el estudio más preciso de los estilos educativos empleados por los padres al interactuar con sus hijos. La presencia de uno sólo de estos indicadores no necesariamente implica que los padres guíen, es el análisis global e integral de cada uno de estos elementos el que incrementa la comprensión de este fenómeno, permitiendo distinguirlo de los padres que no guían. Estilo educativo que se aborda a continuación.

3. 2. 4. 2 Padres que no guían

Al estudiar los estilos educativos empleados por los padres que no guían, encontramos marcadas diferencias con los padres que guían y en ocasiones, graves carencias de elementos indispensables para realizar la crianza de los hijos de tal forma que se estimule su desarrollo, mismo que puede reflejarse en áreas tan distintas pero a la vez complementarias como sus relaciones sociales, su autoestima (para este aspecto, Covarrubias señala un instrumento de evaluación que a partir de las respuestas del profesor permiten determinar el grado de autoestima del niño, ver anexo 5) y el propio rendimiento escolar.

A los padres que no guían, Barudy y cols. (op. cit.) los denominan padres incompetentes, quienes se caracterizan por la ausencia de competencias parentales que aseguren en sus hijos un desarrollo sano. El origen de esta incompetencia es multifactorial, por ejemplo, historias de vida caracterizadas por pérdidas, rupturas y experiencias traumáticas no elaboradas ocurridas en los principales contextos socializadores (hogar, escuela). Además de la pobreza extrema y la exclusión social cuyas consecuencias son la no escolarización o la deserción escolar. Generalmente los padres que no guían tienen bajos niveles de autoestima que se reflejan en una **identidad desvalorizada y vulnerable**: creen que no obtendrán algo bueno de sí mismos, por eso no aceptan ayuda terapéutica.

Los autores mencionan que la “incompetencia parental siempre está asociada a los malos tratos infantiles” (p. 105). Enseguida se mencionan algunas características que ellos aportan para identificar a los padres incompetentes, cabe señalar que de las características que se mencionan, algunas tienen mayor relación con un estilo específico de parentalidad que no guía.

- En relación con el área comunicativa, existe un uso frecuente de **paradojas** ejemplificadas en el siguiente mensaje: “eres mi hijo y te maltrato”. El maltrato infantil es un ejemplo de lo que se conoce como doble vínculo (Watzlawick, P. et. al, 1997; Bateson, G., 1977; Barudy, J., 1998; citados en Barudy y cols., op. cit.), donde además de ser víctimas de la incoherencia comunicacional, a los hijos se les obliga a omitir esta incoherencia. Esto significa que no pueden <metacomunicar> la experiencia y, por lo tanto, pensarla o enunciarla.

Esta característica es frecuente en los padres **autoritarios**, sobre todo, en relación con el maltrato. En este estilo también existen incoherencias, sin embargo, son más acentuadas en los padres **negligentes**.

- Otro rasgo de los padres que no guían consiste en fabricar **expectativas mágicas e irreales** de sus hijos, por ejemplo, esperan que sus hijos los cuiden y reparen los daños que sufrieron. Sin embargo, también pueden recurrir a dinámicas proyectivas en las que pretenden hacer pagar a sus hijos el daño que otros adultos les ocasionaron. Obviamente, no se sienten responsables de los daños que generan en sus hijos a quienes suelen atribuirlos.

Es posible que los padres más que procurar satisfacer las necesidades educativas de sus hijos, coloquen en primer plano la satisfacción de sus propias necesidades (dormir más, comer mejor, cansarse menos, en fin, la ausencia del reconocimiento general de las necesidades de los hijos. De ello deriva la necesidad de una intervención multidisciplinaria ya que el profesor fácilmente detectará la escasa preocupación de los padres hacia los asuntos escolares de sus hijos, por ejemplo, ante las faltas constantes a las juntas convocadas por él mismo.

- Los estilos educativos empleados por los padres que no guían generalmente se asocian con un tipo de relación que se considera de **apego inseguro** porque no brindan los cuidados necesarios y no pueden ser empáticos. Los hijos, al establecer una relación de dependencia biológica y psicosocial con sus agresores, y carecer de protección, no toman conciencia del maltrato al que son sometidos, y en ocasiones esto deriva en trastornos del

comportamiento con lo que los padres aumentan sus malos tratos (Barudy y cols., op. cit.). Situación que confirma los planteamientos de Gilly (op. cit.) quien sugiere en relación a los rendimientos escolares, que éste se vuelve causa y efecto a la vez de la problemática familiar.

En suma, los padres que no guían, obstaculizan la autorregulación al impedir al niño hacerse conciente del proceso comunicativo poco saludable en el que está participando: círculo vicioso en que al inicio por presión paterna “finge no captar las incoherencias”, habituado a dicho estilo carente de un proceso de reflexión, posiblemente, sus formas de actuar y de pensar se inclinarán a ignorar o dejar de percibir las incoherencias. Por ejemplo, dejar el cumplimiento de sus deberes escolares en último lugar y pretender realizarlos con la calidad mínima que se requiere. Sin embargo, la comprensión de esa actitud incoherente puede resultar lejana, en función de que ha sido una costumbre observada e incorporada irreflexivamente. Algunos autores han ofrecido evidencias del impacto negativo en los hijos del estilo de padres que no guían.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Deck y Legget en 1988 (cit. en Covarrubias, op. cit.) se encontró que las madres que no ofrecían apoyo eran poco constantes en guiar y en explicar estrategias de solución. Los autores señalan algunos efectos de este estilo en los hijos:

1. Evitar el desafío para realizar un problema.
5. Deterioro de su ejecución al encontrar obstáculos.

Covarrubias (op. cit.) agrega:

6. No se estimula su habilidad para elaborar estrategias ante la solución de problemas.
7. Se impide la autorregulación.

A la caracterización general de los padres categorizados bajo el rubro de padres que no guían que se ha realizado hasta este momento, se suma el análisis de indicadores propuestos por Covarrubias (op. cit.), del mismo modo que se procedió en la caracterización de los padres que guían.

Categorías de regulación paterna usadas por los padres que no guían

1) Regulación verbal desfavorable: “Comentarios de los padres que descalifican, desalientan o subestiman la ejecución del niño”.

2) Regulación no verbal desfavorable: Expresiones gestuales de los padres a través de las cuales se transmite incapacidad, desaliento o subestimación al niño.

3) Regulación directiva: Participación de los padres de manera activa y propositiva, reduciendo la participación del niño a un mero acto de subordinación o participación instrumental en la realización de una tarea.

4) Autoestima: Valoración que hacen los padres y acostumbran mantener de sí mismos, expresada en una actitud de rechazo, entendiendo como “actitud” designar hechos, opiniones, valores y orientaciones desfavorables” (Covarrubias, op. cit., p. 342 y 443).

5) Creencias paternas. Información equivocada que los padres manejan sobre cómo deben educar o qué esperar del desarrollo de un hijo, así como de su papel como padres.

Del análisis de estos indicadores, es posible establecer en qué medida los padres favorecen el desarrollo de la autorregulación en el niño y con ello, el rendimiento escolar.

6) Autorregulación. “Capacidad del niño de dirigirse por sí mismo y presencia de un control interno que produce orden sistemático en sí mismo; pero dados los rasgos desfavorables anteriores; el grado de desarrollo de la misma es escaso (Covarrubias, op. cit., p. 343).

Enseguida se realiza, en primer lugar, un análisis de los diferentes estilos educativos empleados por los padres al realizar su tarea educativa con sus hijos; posteriormente a partir de los indicadores antes citados se procede a evaluar en qué medida posibilitan o no el paso de la regulación externa a la autorregulación. Generando puntos de análisis que faciliten la comprensión de cómo cada estilo, por lo tanto, favorece o no el **rendimiento escolar**. En primer lugar se analizan los estilos de padres que no guían, estos son: autoritario, perfeccionista, permisivo y por último, negligente. En segundo lugar, aquellos padres que guían, estilo parental al que los distintos autores se refieren con

diferentes denominaciones: democráticos (Baumrind, cit. en Covarrubias, op. cit., Palacios, Marchesi y Coll, 2002), disciplina inductiva y de apoyo (Musitu y cols., op. cit.), competentes (Barudy y cols., op. cit.) asertivos, que apoyan y guían (Covarrubias, op. cit.).

3. 3 Estilos educativos de padres que no guían

En esta categoría se encuentran los padres autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes. Cabe señalar que desde varias décadas atrás existe un fuerte interés en evaluar las competencias parentales y con ese fin se han diseñado diferentes instrumentos como el propuesto por Covarrubias (op. cit.) para evaluar la autorregulación materna (ver anexo 6). Al revisar los siguientes estilos educativos es clara la necesidad no sólo de evaluar, sino de implementar medidas correctivas que faciliten a los padres el uso de estilos educativos alternativos que favorezcan el desarrollo armónico e integral de sus hijos, mismo que podrá verse reflejado en su rendimiento escolar.

A continuación se realiza un análisis de las prácticas educativas que caracterizan a los padres autoritarios.

3.3.1 Estilo educativo autoritario

En este apartado se examina las características exhibidas por los padres autoritarios, aspectos como la frecuencia de expresiones afectivas de los padres a los hijos, el tipo de comunicación que impera en sus interacciones, así como la forma de establecer las reglas y con ello, límites a los hijos.

En estas familias el grado de afecto y comunicación es bajo; debido a que los padres autoritarios no expresan abiertamente su afecto hacia los hijos (Palacios y cols., op. cit), de esta forma, sus actitudes o intervenciones se caracterizan por ser rígidas (Pallares, op. cit.), si llegan a explicar sus actos usan argumentos estereotipados y repetitivos (Barudy y cols., op. cit.).

En relación con su forma de aplicar el control, es un estilo educativo usado por los padres que dan por hecho el respeto a su autoridad, idea que da paso a la **restricción de la**

autonomía de sus hijos, a quienes controlan y exigen obediencia de las normas que imponen ya que **no proporcionan ninguna explicación** del porqué de las mismas (Palacios, op. cit.) de ello deriva que no toman en cuenta las necesidades y los intereses del niño (Faw, 1981; citado en Tenorio, op. cit; Palacios, op. cit.). Su justificación consiste en pensar que **todo lo hacen por el bien del niño, pero sin contar con él** (Pallares, op. cit.).

Los padres autoritarios suelen ser exigentes y esto los puede llevar al **uso de prácticas coercitivas** basadas en el castigo o la amenaza (Palacios y cols., op. cit.). Por esta razón, sus prácticas disciplinarias adoptan un estilo agresivo que busca provocar miedo en los niños (Barudy y cols., op. cit op. cit.). De acuerdo con Musitu y cols. (op. cit.) el castigo es una de las técnicas disciplinares más discutidas en la literatura, lo cual puede indicar su alta frecuencia de uso. Van Pelt (1985, citado en Tenorio, op. cit.) señala que el uso repetido del castigo genera un contexto de temor y zozobra.

A pesar de que su uso puede generar cierto temor en los padres, por los efectos del mismo en el niño y por la crítica que pueda despertar; es una forma disciplinar que generalmente elimina la conducta aversiva del niño. Si bien es un estilo que puede lograr resultados inmediatos, es difícil que éstos se transformen en moduladores internos de los hijos ya que **obstaculizan la autonomía, la diferenciación y la responsabilidad** hacia el futuro (Barudy y cols., op. cit.).

Además, es necesario puntualizar que “el uso del castigo físico, a pesar de que es aceptado culturalmente...no deja de ser violencia, puesto que implica el uso y generalmente el **abuso de la fuerza física**” (Musitu y cols., op. cit.).

Otra forma de coerción, pero esta vez verbal, son las **reprimendas**: expresiones de desaprobación. Las reprimendas pueden incluir el uso de gestos (como mover la cabeza) o expresiones faciales (mirada intensa, fruncir el entrecejo) o cambios en el volumen (más alto o más bajo) (Van Houten y Doleys, 1983, citados en Musitu y cols. op. cit.).

Al estudiar el uso de las reprimendas Christensen y cols. (1980, citados en Musitu y cols., op. cit.) encontraron que éstas pueden presentarse en forma de censura, amenazas, quejas y vociferaciones. A pesar de que es una técnica disciplinar muy usada, su uso no se justifica; ya desde muchos años atrás fue señalado por los estudios de Doleys y Forehand y cols., ambos en 1976 (citados en Musitu y cols., op. cit.) que los adultos que usan las

reprimendas son menos aceptados por los niños que los que otorgan elogios o permanecen neutrales.

Corkille (2005) explica otras formas que los padres autoritarios usan para ejercer control sobre sus hijos:

- El retiro del amor. Conducta manipuladora altamente efectiva porque los niños necesitan amor, sin embargo, los padres envían comentarios como el que sigue: “mamá no te quiere si haces x” que pueden dañar su autoestima y tener consecuencias a lo largo de su vida.
- Negación de la comida. Esta forma de hacer cumplir las reglas simboliza el retiro del amor, por lo que el niño asocia comida con amor y aprobación.
- Negar privilegios. Mecanismo de control que consiste en quitarle al niño los objetos que valora.
- Aislamiento. Se retira al niño de la situación sin dar ninguna explicación. Barudy y cols. (op. cit.) hablan de privación de la libertad. Comparativamente, se podría pensar que este último es más severo ya que conduce a pensar en una situación constante que impide al niño moverse libremente fuera y dentro de su casa. En contraste, el aislamiento, de acuerdo a la explicación de Corkille (op. cit.) se podría considerar como alejar temporalmente al niño de los demás.
- Barudy y cols. (op. cit.) agregan otra forma:
- Manipulación psicológica. Ejercida a través de negar la palabra o insultar.

En síntesis, resulta evidente que en relación con sus prácticas educativas, los padres autoritarios manifiestan escasa estimulación hacia el crecimiento integral y armónico de sus hijos y con ello, su rendimiento escolar puede verse deteriorado.

3. 3. 1. 1 Consecuencias del estilo educativo autoritario en el rendimiento escolar del niño

Al analizar las consecuencias en los hijos del estilo parental autoritario, un parámetro que facilita esta tarea consiste en revisar el grado en que estos padres satisfacen las necesidades de sus hijos en edad escolar. Como vimos en el capítulo dos, éstas son múltiples y variadas. En relación al aspecto escolar, no es posible separarlo de otros que conforman la vida cotidiana del niño, quien gracias a que no es un receptor pasivo que sólo se limita a duplicar o reproducir los modelos brindados por los padres, dará un valor determinado a su preparación académica y en esa medida contrarrestar los efectos negativos de la parentalidad autoritaria como los que se mencionan enseguida:

- 6. Impacto dañino en la formación del autoconcepto.** Es probable que los niños educados en contextos familiares autoritarios se vean afectados en la percepción que tienen de sí mismos. Sobre todo si retomamos la afirmación de Barudy y cols. (op. cit.) quienes señalan que los padres suelen ser para el niño la principal fuente de información sobre sí mismo.
- 7. Problemas de conducta.** La manifestación de los problemas de conducta en el contexto escolar se observa en los hijos de padres autoritarios. Los hijos suelen ser pendencieros, desobedientes, problemáticos, nerviosos, hiperactivos y temperamentales (Van Pelt, citado en Tenorio, op. cit.). Además, los padres punitivos “abonan el terreno para que sus hijos se comporten agresivamente (Musitu, 1982, 1983, citado en Musitu y cols., op. cit., p. 113).
- 8. Reprimir iniciativa y creatividad.** Desde la perspectiva del presente trabajo, tanto la iniciativa como la creatividad se consideran herramientas valiosas que pueden contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los niños. La presencia de estas habilidades genera en los infantes actitudes propositivas acerca de lo que quieren hacer o saber y al mismo tiempo la posibilidad de sugerir métodos para lograrlo. Con esto, el estudiante se vuelve un agente activo y comprometido con su desarrollo académico. Sin embargo, Van Pelt (citado en Tenorio, op. cit.) señala que los hijos de padres autoritarios han sido educados mediante el sometimiento ante todo aquello que represente autoridad. Por ello, agregaríamos, será difícil que manifiesten estas características.

9. Tienen logros escolares pobres. El rendimiento escolar tiene una explicación multifactorial (como se menciona en el capítulo uno), la atmósfera familiar representa uno de los principales factores que lo afectan o benefician. Desafortunadamente, el contexto de temor que impera en estas familias, a su vez ocasiona inseguridad y temor en los niños debido a la presión, los golpes y los regaños de sus padres (Van Pelt, op. cit., citado en Tenorio, op. cit.). Dentro de este contexto se aprecia que las expresiones afectivas tienen poco lugar y el tipo de comunicación no promueve espacios de expresión de sus conflictos escolares, y aún menos de reflexión que orienten al niño para mejorar su desempeño.

10. Relaciones sociales deficientes. En el marco de un estilo parental autoritario, destaca la ausencia o en el mejor de los casos, los bajos niveles de expresiones afectivas que son fundamentales para propiciar en el niño un sentimiento de pertenencia a su grupo familiar, primero, y posteriormente, al escolar. Los padres autoritarios pueden obstaculizar el desarrollo de los vínculos de apego en sus hijos y con esto afectar su competencia social. En las interacciones con sus compañeros, amigos, profesores y demás miembros de la comunidad escolar, podría, por ejemplo, usar las mismas formas agresivas y coercitivas que sus padres usan con él.

3. 3. 1. 2 Efectos de la regulación paterna autoritaria sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

En general, se aprecia que el estilo autoritario al estar fundamentado en la conducción constante, por parte del adulto, de todos los aspectos involucrados con el desempeño del niño, en cierto modo obstaculizan las iniciativas del mismo para dirigirse efectivamente sin requerir de apoyo o supervisión externa.

1) Regulación verbal desfavorable. En este estilo educativo, predomina la comunicación dirigida al niño caracterizada por el uso de argumentos rígidos, que podrían evidenciar la poca disposición o incapacidad de los padres para modificar ese estilo por otro ajustado a los requerimientos del niño. Esta situación más que ser real se puede relacionar con su temor a perder el control sobre el niño. De esta forma, prefieren seguir usando el

método que al parecer hasta ahora les ha funcionado, recurriendo con frecuencia al uso de amenazas y reprimendas que generan temor en sus hijos e inhiben su capacidad de reflexión.

- 2) **Regulación no verbal desfavorable.** A pesar de que puedan existir periodos caracterizados por la manifestación de apoyo y aliento hacia el niño, es más frecuente el castigo físico o cualquier manifestación del abuso de la fuerza física que privan al niño del componente afectivo que se supone debe ser aportado por los padres. Al castigo físico se pueden sumar miradas de desaprobación, rechazo, burla y amenaza que dificultan al niño sentirse como parte importante de su núcleo familiar.
- 3) **Regulación directiva.** Los padres autoritarios guían todas las acciones del niño, es así que existe una prevalencia de la regulación externa; esto significa que son los padres quienes actúan y proponen lo que se hará y cómo se hará. El niño en esta atmósfera autoritaria, ha aprendido a obedecer sin cuestionar la autoridad. De este modo, no se propicia una reflexión o crítica del contexto que le rodea; esto podría incluir el no someter a cuestionamiento el saber de los padres o adultos en general y específicamente, los contenidos académicos.
- 4) **Autoestima.** Como se mencionó al iniciar la caracterización de este estilo educativo, los padres autoritarios tienen poca confianza en su capacidad para educar a sus hijos. Este estilo, al parecer es el más arraigado en la sociedad mexicana y se relaciona con los papeles estereotipados que conceden roles diferenciados pero no equitativos al padre y a la madre. El primero, con una idea que lo orienta a demostrar su poder o machismo (como lo señala Brandes, op. cit.), rasgo que le impide identificar y mucho menos reconocer que la forma de relacionarse con su familia y en particular, con sus hijos posiblemente tenga deficiencias. Por su parte, las madres pueden verse inclinadas a asumir un rol pasivo o de sumisión ante el padre, situación que daña su autoestima y por lo tanto, la confianza en sus prácticas educativas.
- 5) **Creencias paternas.** Podrían manejar una paradoja constante: “eres mi hijo y te maltrato” (Barudy y cols., op. cit, p. 105). Los padres apoyados en un

contexto cultural que de alguna manera legitima el uso de su autoridad a pesar de que esta pueda dañar física o psicológicamente al niño, siguen maltratando de múltiples maneras, no sólo con el castigo físico. Además su forma de proceder se fundamenta en la idea de que todo es por el bien del niño, idea por demás cuestionable ya que sus prácticas no corresponden con sus metas.

- 6) **Autorregulación.** Para evaluar el proceso de regulación en los niños Covarrubias (op. cit.) aplicó la escala de autorregulación para niños preescolares, misma que podría ser de utilidad al evaluar a niños de nivel primaria (ver anexo 7). Las conductas manipulatorias y de castigo generan sumisión, así como la represión de su iniciativa y creatividad; ya que el niño no ha sido enseñado a pensar sino a obedecer: esto significa que tendrá una tendencia a adherirse a los métodos o estrategias que se le señalan, pero, con esto se dificulta su capacidad de adquirir, proponer y aumentar su control de nuevas estrategias. La ausencia de este proceso no estimula su capacidad de reflexión. Debido a que el niño generalmente reacciona ante la regulación externa (disciplina) se dificulta el desarrollo de una regulación interna o autorregulación (autodisciplina). En sus actividades escolares difícilmente podrá establecer un compromiso, ya que si las realiza, se debe a la presión externa que sus padres o maestros ejercen más que a su propia conciencia acerca de la importancia de las mismas en su formación académica. Por ello, evitará involucrarse en cualquier tarea y si lo hace, ante el fracaso o error es posible que deje de esforzarse.

En síntesis, aquellos niños que son guiados bajo un estilo educativo parental de tipo autoritario, más que intentar vencer algunos desafíos que surgen durante su formación escolar, los evitan y con esto reducen sus posibilidades de mejorar su desempeño, principalmente por el sentimiento de inseguridad que experimentan; dichos rasgos pueden manifestarse también en los hijos de padres perfeccionistas. Estilo parental que enseguida se analiza.

3.3.2 Estilo educativo perfeccionista

El estilo perfeccionista también ha sido considerado dentro del grupo de los padres que no guían. Los efectos de este tipo de relación sobre los hijos pueden presentar rasgos semejantes al estilo parental autoritario, sin embargo, en el estilo perfeccionista suelen presentarse actitudes que hacen ver a los padres como difícilmente satisfechos con el desempeño de sus hijos, a pesar de que éste manifieste ser de calidad y muestre que el niño realizó su mejor esfuerzo.

En este estilo **dominan las censuras y los castigos**, en oposición las recompensas son escasas. Los padres perfeccionistas hacen uso del refuerzo de forma ambigua e incompleta, por ejemplo, esto se percibe en la siguiente frase: “está bien, pero...” (Pallares, op. cit.). De acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) este tipo de mensajes podría considerarse como una comunicación de “doble vínculo” en ésta existe una **incoherencia comunicacional**, y sin embargo, a los hijos se les obliga a omitir esta incoherencia; para el autor este tipo de comunicación es una forma de maltrato.

El psicoanálisis señala que los padres que recurren a este estilo tienen un Súper – Yo muy desarrollado; dicho rasgo se relaciona con la tendencia de ver a sus **hijos** como una **extensión de su yo ideal**.

Al caracterizarse su realización del trabajo de una forma que aspira a ser ideal, invierten mucho tiempo en él; a pesar de que a veces su **dedicación extrema al trabajo** puede dirigirse a tareas irrelevantes. Al ver a sus hijos como una extensión de su yo ideal, tienden a someterlos a una planificación exagerada, además de emplear parte importante de su tiempo en tareas para y extraescolares. Al igual que los padres, es posible que los hijos ocupen periodos significativos en la realización de tareas irrelevantes; esperando que otros los gobiernen (Pallares, op. cit.).

Si el perfeccionismo de los padres se relaciona con la brillantez, característica que usualmente está asociada a una dedicación fuera de lo común a la lectura y actividades científicas y culturales; estos padres suelen hacer referencia a esos conocimientos o habilidades en sus intercambios comunicativos con la familia. De este modo, a los hijos puede resultarles difícil identificarse con sus padres por la distancia que existe entre ellos.

Además es común que los padres perfeccionistas no acepten grados intermedios o el logro gradual de objetivos. Los mensajes que se envían, no necesariamente a través de

canales verbales, pueden manifestar la **exagerada importancia concedida a las notas** y al rendimiento. Otra forma de presionar consiste en otorgar aprecio y amor a cambio de las buenas notas, cabe destacar que estos procesos no son concientes (Pallares, op. cit.).

3.3.2. 1 Consecuencias del estilo educativo perfeccionista en el rendimiento escolar del niño

Los niños educados en un hogar caracterizado por el uso del estilo perfeccionista pueden experimentar alguno de los siguientes efectos negativos en su desempeño académico ya que sus esfuerzos nunca serán suficientes para satisfacer a sus padres, quienes suelen fabricar expectativas que rebasan la capacidad actual del niño, esto es el **nivel de desarrollo real** en palabras del enfoque histórico cultural. Mismo que podría verse favorecido bajo la supervisión de una parentalidad de tipo guía que facilitaría la aparición de una ZDP. En función de que en los padres perfeccionistas sobresale la creencia de que solo ellos tienen la capacidad de enseñar o socializar a los hijos, obstaculizan los procesos en los que el niño cuestiona sus prácticas y conocimientos.

- 2. Temor al fracaso.** Es posible que el niño manifieste temor a fracasar o a equivocarse, situación que se relaciona con las altas expectativas que los padres se han fabricado y que señalan lo que los padres esperan de él. Hecho que a su vez puede orillar a crearse una autoimagen rígida e irreal que lo hace intolerante a la posibilidad de fracasar. Al experimentar continuamente el fracaso en sus estudios, “...terminan no sólo odiando a los libros y la cultura, sino también a las personas que los exponen a las derrotas frecuentes” (Meneses, op. cit., p.101).
- 6. Ansiedad.** Como mencionamos al iniciar este capítulo, el grado de estrés puede tener cierto grado de influencia en las interacciones padres – hijos, ya que en la realización de las actividades escolares los padres además de transmitir conocimientos modelan estrategias y habilidades de comportamiento afectivo que evidencian su actitud hacia la tarea. Los hijos de padres perfeccionistas al ser sometidos a un bombardeo constante de comentarios y expresiones que devalúan su desempeño quizás puedan verse afectados en su rendimiento y esto llevarlos a una

desorganización de la conducta intelectual debido a la ansiedad que experimentan y que les impide concentrar sus esfuerzos en las diversas actividades académicas al estar más preocupados por las opiniones o reacciones de sus padres.

7. **Preocupación excesiva por lo escolar.** Al igual que los padres perfeccionistas, sus hijos tienden a centrar su atención en las notas y el rendimiento excelentes. Cabe recordar, que el logro de altos niveles de aprendizaje se posibilita al estimular los procesos psicológicos superiores como la memoria y la atención voluntaria, sin embargo, para que se presente este desarrollo es necesario cierto grado de madurez biológica. Los padres perfeccionistas suelen ignorar este requisito y mantienen altas exigencias académicas con los hijos a quienes consideran como una extensión de sí mismos y por ello esperan que satisfagan esas exigencias.
8. **Desánimo.** De acuerdo con Pallares (op. cit.), el hijo de padres perfeccionistas cansado de no satisfacer las expectativas paternas puede presentar una conducta reactiva e inclinarse a dejar las tareas sin terminar antes que no terminarlas perfectamente, mostrar desinterés lejos de admitir su temor al fracaso o no estudiar mucho, de forma tal que pueda justificar el no aprobar.
9. **Minuciosidad.** El hijo de estos padres, generalmente centra su atención en aspectos no esenciales de las tareas más que en los fundamentales, y como ya se mencionó, esta característica es compartida con los padres.

En suma, se aprecia que los padres perfeccionistas, a veces sin darse cuenta, llevan a la práctica acciones que más que favorecer impiden el desarrollo armónico e integral que repercute a su vez en el desempeño académico de sus hijos. A continuación se explican estos efectos.

3.3. 2. 2 Efectos de la regulación paterna perfeccionista sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Se considera el estilo paternal perfeccionista dentro del rubro de los padres que no guían. Los hijos educados por padres perfeccionistas generalmente no son tomados en cuenta por éstos. Sin embargo, los padres conciente o inconcientemente pueden intentar hacerle creer lo contrario. Este hecho se relaciona con la aceptación inconsciente tanto de información como de mensajes contradictorios por ejemplo, se mantienen altas exigencias en su rendimiento escolar y al mismo tiempo se envían mensajes que hacen pensar al escolar que nunca podrá alcanzar los altos niveles de desempeño logrados por sus padres. Bajo estos parámetros, el niño quizás experimente ciertos problemas en el desarrollo de su capacidad para monitorear y regular su conducta, como se explica enseguida.

1) Regulación verbal desfavorable. Al mantenerse un estilo de relación padres – hijos caracterizado por el empleo de frases ambiguas (frases que se contradicen entre sí) es posible que su efecto en el desarrollo de los procesos autorregulatorios del escolar sean más negativos que los del propio castigo físico. En este tipo de interacciones los mensajes que el niño recibe le reafirman cada vez que sus ejecuciones no satisfacen las expectativas de sus padres; quienes podrían estar eternamente inconformes debido a sus altas exigencias. En este caso, se obstaculiza la participación activa y por lo tanto el desarrollo psíquico del menor; ya que como señalamos en el capítulo anterior, este desarrollo se realiza como una unidad afectivo – cognitiva indisoluble de la que emana el significado personal del rendimiento escolar para el niño, mismo que suele ser ignorado por los padres perfeccionistas.

2) Regulación no verbal desfavorable. Atendiendo a la categoría de “situación social de desarrollo” propuesta por Bozhovich (citada en Cuevas, ©, op. cit.) se rechaza la tendencia de los padres perfeccionistas a considerar que los hijos deben ser como ellos ya que “una influencia o exigencia del medio solo actúa como factor del desarrollo cuando entra en la estructura de necesidades propias del niño...” (p. 22) quien posiblemente ante las escasez de expresiones de aceptación hacia su desempeño escolar, interprete este hecho como un rechazo hacia su persona ya que la recurrencia a las expresiones corporales de desaprobación, movimientos y

ademanes que minimizan los esfuerzos y logros del niño son frecuentes es este tipo de relación familiar. De esta forma, es posible que el niño se muestre más interesado en el logro de mejores lazos afectivos con sus padres que en la obtención de un alto desempeño académico. O bien, dirigir sus esfuerzos a otras áreas ajenas al ámbito educativo que para él son de mayor interés y además le permiten desenvolverse en forma más satisfactoria. Como el caso del niño de bajo rendimiento escolar citado por Cuevas (©), que a pesar de ese desempeño académico, se desenvuelve eficazmente en las actividades deportivas.

3) Regulación directiva. Con el fin de promover el desarrollo de la autorregulación en sus hijos, es deseable que los padres permitan al niño ejercer su capacidad de elección en algunos aspectos de su vida, por ejemplo, el tipo de materiales que desea usar al realizar sus tareas, la forma de acomodar ilustraciones, en fin, dar la oportunidad de que el niño decida en situaciones que quizás puedan considerarse de poca importancia y que sin embargo, suelen tener efectos significativos en el desempeño del infante. Para Vygotski (citado en Covarrubias, op. cit.) esta situación se observa particularmente en los procesos psicológicos superiores ya que como se menciono en el capítulo dos, mediante la elección el niño podrá modificar su ambiente circundante e influir en su propio comportamiento, subordinándolo a su poder. Sin embargo, es necesario precisar que este hecho no significa que los padres deban dejar de guiar a sus hijos, sino que la forma de hacerlo considere en qué medida sus prácticas educativas estimulan el rendimiento escolar que ellos exigen a sus hijos.

4) Autoestima. De alguna forma, podría deducirse que los padres perfeccionistas experimentan problemas con su autoestima, ya que no suelen diferenciar sus necesidades de las de sus hijos. Exigen al escolar el logro de un buen rendimiento y sin embargo, ellos mismos se inclinan a invertir tiempo excesivo en la realización de tareas irrelevantes, hecho que puede manifestar su poca confianza en sus propias capacidades así como la ausencia del reconocimiento de sus carencias (no sólo intelectuales), este hecho los puede conducir a la evitación de situaciones desafiantes o que amenazan su desempeño (que ellos consideran perfecto).

5) Creencias paternas. Al iniciar este capítulo mencionamos que la forma de relación entre padres e hijos tiene su fundamento en el contexto cultural en que se presentan. Es probable que los padres perfeccionistas equivocadamente consideren que siempre tendrán respuestas acertadas para resolver todas las situaciones, dudas o cuestionamientos que la interacción con sus hijos les presente, hecho que difícilmente surge en la realidad en función de la evolución y los cambios constantes que experimenta el mundo actual. Sin embargo, desde su enfoque les resulta difícil admitirlo, en alguna medida, como resultado de su baja autoestima. Otra creencia consiste en considerar que la misión de sus hijos es acatar y someterse a todas sus disposiciones, por ello, se encargan de asegurar que esto suceda. Este tipo de creencias suele entorpecer el desarrollo de la capacidad en el niño para planear, guiar y monitorear su conducta de acuerdo a los requerimientos de cada situación. El hijo de padres perfeccionistas puede inclinarse a dejar de planear u organizar la realización de sus tareas y deberes escolares, además de poner en manos de sus padres la responsabilidad total de la comprobación de que sus tareas presentan datos, información o desarrollo correcto. Por ejemplo, no comprueban que sean correctos los resultados de las operaciones matemáticas que realizaron como tarea, ya que de ello, se encargarán sus padres. Desde luego, es importante que el adulto verifique la exactitud de los resultados, sin embargo, también lo es (y aun más) que el niño lo haga, si el objetivo de los padres se relaciona con el logro progresivo de niveles de autonomía e independencia cada vez mayores en los hijos, así, sus interacciones buscarán el desarrollo de sus procesos de autorregulación.

6) Autorregulación. En forma poco afortunada, se aprecia que los niños educados en un clima familiar perfeccionista se inclinan a visualizar a sus padres como modelos inalcanzables, su papel de subordinación podría prolongarse al evitar su participación activa y por lo tanto, su compromiso en su propio proceso de aprendizaje. Esto significa que prevalece una regulación externa que puede dificultar su transición hacia la autorregulación. Precisamente, su temor a no satisfacer los deseos de sus padres los puede conducir al uso de métodos fraudulentos (copiar en los exámenes, aparentar que sabe, etc.) con el sólo fin de obtener altas calificaciones. Más que conceder un valor importante al estudio por

considerarlo realmente así, siguen actuando sin detenerse a pensar que es lo que realmente desean. Sin embargo, ya que no han logrado confiar en su capacidad pueden sentirse paralizados y preferir no hacer nada o no terminar tanto sus actividades de clase como sus tareas escolares. Situación que los lleva a la acumulación de malas notas, y con esto se convencen una vez más de que sus habilidades nunca serán suficientes.

Como se ha observado, tanto los padres autoritarios como los perfeccionistas asumen que al disciplinar a sus hijos, ellos deben someterlos. Es decir, en este proceso educativo la regulación externa juega un papel principal, dado que todas las actividades están controladas por los adultos sin dar oportunidad al niño de proponer, sugerir o por lo menos externar sus inquietudes o necesidades; oportunidad que estaría estimulando el desarrollo de sus procesos autorregulatorios.

En el otro extremo, se pueden ubicar los estilos educativos de los padres que si bien pretenden guiar a sus hijos, no lo consiguen ya que sus estrategias suelen ser tan equivocadas como las de los padres autoritarios y perfeccionistas; a pesar de que no se haga uso de técnicas disciplinarias coercitivas, nos referimos al estilo de los padres que se ha denominado permisivo.

3.3.3 Estilo educativo permisivo

El estilo empleado por los padres permisivos se inserta en la categoría de padres que no guían. En este apartado examinamos la forma característica mediante la cual estos padres expresan su afecto hacia los hijos, además de establecer comparaciones con los estilos previamente analizados en relación al tipo de prácticas comunicativas que usan y por último, la forma en la que aplican su control sobre los hijos; con el objetivo de ampliar la comprensión acerca de la forma en que los padres permisivos suelen afectar el desarrollo de los procesos autorregulatorios de los que emana un mejor desempeño escolar.

En contraste con el estilo autoritario, en el estilo educativo permisivo, los niveles de afecto y comunicación son altos; sin embargo, existe ausencia de control y exigencias de madurez (Palacios y cols., op. cit.).

El tipo de relación padres – hijos que caracteriza los hogares permisivos señala una

ausencia de límites marcados por los padres hacia la conducta de sus hijos (Corkille, op. cit.). A pesar de que los padres pretenden gobernar a sus hijos, no existe una verdadera autoridad, en apariencia puede apreciarse lo contrario. (Pallares, op. cit.). Las **actitudes** predominantes en los padres permisivos son **afirmativas, aceptantes y benignas** hacia los impulsos y las acciones del niño; ya que para ellos la libertad significa ausencia de restricciones (Baumrind, 1973; citada en Covarrubias, op. cit.). Se ha encontrado que los padres permisivos experimentan cierta inseguridad al establecer normas y cierto grado de culpa al aplicar correctivos (Pallares, op. cit.).

Otro rasgo distintivo del estilo educativo permisivo que contrasta tanto con el autoritario como el perfeccionista, estriba en que para el padre permisivo son **los intereses y deseos del niño** los que **guían las interacciones** adulto – niño; de esta forma, los padres tratan de adaptarse a las necesidades de éste, **procurando evitarle exigencias** o peticiones **que impliquen esfuerzo** (Palacios y cols., op. cit.).

Para Barudy y cols. (op. cit.), es necesario que los padres satisfagan las necesidades afectivas de sus hijos, pero no en un nivel que los autores equiparan con un “**incesto psicológico**”, en el que los padres gratifican excesivamente cumpliendo al niño todos sus deseos y evitándole cualquier frustración; ante esta actitud, es difícil que los hijos conozcan sus propias capacidades y se adapten sanamente a su entorno extrafamiliar. Para los autores, **la finalidad de los padres permisivos** más que estimular la maduración de sus hijos, **se orienta a crear en ellos unos personajes dependientes e indiferenciados** que les gratifiquen permanentemente con su cariño, su reconocimiento y sus logros” (Barudy, op. y cols., cit. p. 109).

Se observa que a pesar de que los padres permisivos no hagan uso de la violencia física y eviten desaprobación los comportamientos de sus hijos, sus estrategias al igual que las usadas por los padres perfeccionistas **no promueven el crecimiento de la ZDP** debido a que no se interesan en exigir al niño que se esfuerce más allá de sus deseos, situación que puede afectar negativamente su rendimiento académico, en función de que como ya se explicó en el capítulo anterior Vygotski (citado en Covarrubias, op. cit) señala que el verdadero aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo, García (op.cit.) agrega que este aprendizaje hace posible que el niño adquiera recursos mentales más complejos, estos son los procesos psicológicos superiores.

En las siguientes líneas se realiza una explicación y análisis derivados de los planteamientos que hasta ahora se han señalado, acerca del modo en que el estilo educativo permisivo puede manifestarse en el desempeño escolar de los niños.

3. 3. 3. 1 Consecuencias del estilo educativo permisivo en el rendimiento escolar del niño

Como señalamos con anterioridad, la parentalidad de tipo permisivo se incluye en la categoría de los padres que no guían. De acuerdo con Wood y Middleton (1985, citados en Covarrubias, op. cit.) esto significa que en sus interacciones con el niño los padres permisivos son poco efectivos en su tutelaje, ya que el tipo de ayuda e instrucciones que usan no logran guiar con claridad las ejecuciones de los niños.

Se podría asumir que la dependencia de los hijos hacia los padres que es fomentada en este tipo de hogares, a su vez se relaciona con la poca habilidad de los padres para desarrollarse independientemente, y, desafortunadamente, recurren a los hijos en quienes proyectan sus necesidades de cuidado y amor que no fueron satisfechas desde su niñez. En oposición a los estilos autoritario y perfeccionista, los padres permisivos colocan en primer plano la satisfacción de las necesidades de sus hijos, enseguida se analiza la influencia negativa que podría tener este tipo de parentalidad sobre el rendimiento escolar de sus hijos.

7. Inmadurez. La inmadurez puede ser una característica de los hijos de padres permisivos a pesar de que a primera vista puedan ser los más alegres y vitales, su inmadurez la manifiestan al ser incapaces de controlar sus propios impulsos (Palacios y cols., op. cit.). Al iniciar la caracterización de los padres permisivos, señalamos su escasa habilidad para señalar límites a la conducta de los hijos. Anteriormente se asevero de acuerdo con Barudy y cols. (op. cit.) que el señalamiento de límites se convierte en una condición básica para conseguir el logro de un control interno por parte del niño. Los padres permisivos al dejar que el niño haga siempre lo que quiere no lo orientan a reflexionar acerca de la importancia que en este momento puede tener su obediencia y respeto hacia las normas señaladas por los padres. De acuerdo con Pechernikova (citada en Bronfenbrenner,

op. cit.) la falta de obediencia podría relacionarse con un modo de independencia inadecuado, dificultando la aparición de la autodisciplina. En suma, una aparente madurez podría esconder la inmadurez real que más que beneficiar al niño, lo perjudica. Los padres permisivos pueden inclinarse a permitir que los niños hagan siempre las cosas a su manera, reduciendo o eliminando completamente sus intervenciones educativas y por lo tanto evadiendo su responsabilidad en la orientación del desarrollo de sus hijos. De esta forma, cuando los niños se enfrentan a la realización de actividades escolares, no cuentan con los lineamientos mínimos que les permitan identificar en que grado se acercan al cumplimiento adecuado de las mismas. Si se presentara algún indicador de que no están realizando de modo acertado estas actividades, podrían manifestar su escasa habilidad para enfrentarse a la frustración, como se explica enseguida.

- 8. Poca tolerancia a la frustración.** Las manifestaciones de bajos niveles de manejo de la frustración pueden surgir fácilmente en los hijos de padres permisivos ya que fundamentados en la idea de no expresar mensajes que indiquen al niño la presencia de errores en sus ejecuciones, ofrecen pocas oportunidades para que el niño realice una valoración objetiva de sus verdaderas capacidades y por lo tanto de sus limitaciones. Sin embargo, es deseable que los padres proporcionen elementos con los que el niño pueda autovalorarse de un modo realista. Al respecto, Roloff (1977, citado en Cuevas, ©, op. cit) señala que la autovaloración posibilita la evaluación (positiva o negativa) de su conducta, su manera de ser y sus cualidades personales y si de esta autovaloración emana la función reguladora, el niño será capaz de plantearse metas y mantener aspiraciones. Sin embargo, dado que los padres permisivos evitan señalar al niño sus errores o trasgresiones a las normas, es difícil que la autorregulación se presente. Es posible que estas ideas se presenten en los padres permisivos debido a que ellos equiparan (equivocadamente) la expresión de conductas o mensajes que no aceptan el desempeño o las conductas de sus hijos con un rechazo global de éstos últimos. Uno de los efectos negativos de esta forma de proceder es la escasez o falta total de herramientas o estrategias personales que faciliten su adaptación al medio escolar.

- 9. Dificultades en la adaptación escolar.** El escolar involucrado en un ambiente educativo familiar de tipo permisivo puede mostrarse incapaz de someterse a la disciplina escolar, evidenciándolo a través de la ausencia o insuficiencia de hábitos de trabajo y perseverancia en el trabajo (Barudy y cols., op. cit., Brown y cols., citados en Covarrubias, op. cit., Pallares, op. cit.). Esta conducta surge en el contexto escolar ya que los hijos de padres permisivos esperan que al igual que éstos, los demás les cumplan todos sus caprichos (Covarrubias, op. cit.); de aquí se podría deducir que la relación de los hijos de padres permisivos con sus profesores se encuentre con dificultades ya que en el contexto mexicano el número de alumnos por grupo suele ser elevado, situación que seguramente rebasa la capacidad de los profesores para satisfacer las demandas de los alumnos bien adaptados y por lo tanto, aún más de los niños que no han sido estimulados en sus familias en el desarrollo de habilidades adaptativas.
- 10. Abandona fácilmente las tareas.** Los padres permisivos generalmente evitan solicitar a sus hijos la realización de tareas que les representen grandes esfuerzos, por esta razón, es probable que cuando estos niños se enfrenten a tareas cuya resolución adecuada exige un alto grado de compromiso (por ejemplo, un nivel elevado y constante de atención, largos periodos de trabajo, alto grado de participación) o la puesta en marcha de procesos de pensamiento más complicados (los procesos psicológicos superiores, desde el enfoque histórico - cultural) abandonen las tareas. De acuerdo con Palacios y cols. (op. cit.) y Pallares (op. cit.) esta predisposición los lleva a suspender sus esfuerzos sin intentar superar los obstáculos.
- 11. Falta de valores firmes.** Lo puede inclinar hacia un ejercicio equivocado de su libertad (Pallares, op. cit.). Por ejemplo, ante la ausencia de vigilancia por parte de los profesores o los padres, puede simular que hace las tareas, actividades o trabajos escolares. También podría manifestar una tendencia a copiar en los exámenes o en la resolución de cuestionarios. Por último, podría manifestar escasa preocupación por colaborar efectivamente (y sólo fingir que lo hace) en equipos de trabajo.
- 12. Dificultad para renunciar a su poder y privilegios otorgados por los padres.** Como se ha demostrado en líneas anteriores, el clima familiar permisivo puede

orientar al niño hacia una actitud que lo hace sentirse eternamente insatisfecho al igual que los padres perfeccionistas. La preocupación exagerada de los padres que los lleva a intentar satisfacer todas las necesidades de sus hijos podría hacerlos asumir papeles alarmantes al educar a sus hijos, ya que no se favorece una reflexión en el niño acerca de sus requerimientos reales. De acuerdo con Pallares esta situación no propicia la responsabilidad ni la autodisciplina y eventualmente los lleva al rechazo y consistentemente al fracaso. Por ejemplo, el niño puede mostrar poca disposición para realizar sus tareas, el padre permisivo con tal de no crearle conflictos asumirá dicha responsabilidad y sin embargo, con ello, inevitablemente los problemas surgirán; las ejecuciones deficientes del niño en la escuela, no corresponderán con las tareas que los padres realizaron por él.

De los párrafos anteriores, se pueden derivar los posibles efectos desfavorables que las prácticas educativas de los padres permisivos generan en el desempeño de sus hijos, especialmente en relación al rendimiento escolar.

3. 3. 3. 2 Efectos de la regulación paterna permisiva sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Educados en un contexto familiar caracterizado por bajos niveles de control y por lo tanto, la ausencia de límites claros que sirvan de punto de referencia a las conductas del niño, es difícil que éste asuma desde una perspectiva realista su desempeño académico.

1) Regulación Verbal desfavorable. En las interacciones padres – hijos, pesar de que los padres no emplean mensajes represivos que descalifiquen o desalienten el desempeño del niño, al suprimir los padres permisivos sus comentarios para señalar a los hijos sus fallas, no posibilitan que el infante sea conciente de éstas, y, por lo tanto, intente corregirlas. De acuerdo con Meneses (op. cit.) ubicar al niño en forma realista le permite hacerse conciente de sus fallas y buscar oportunidades para crecer y explorar el mundo, a través de repetidos ensayos y también fracasos. Además, la aceptación constante pero carente de bases realistas puede obstaculizar que el niño se acepte como es, “con sus cualidades y defectos, sin necesidad de exagerar unas y

negar los otros, y a sentirse menos culpable de los errores que comete...” (p. 44).

2) Regulación no verbal desfavorable. Un rasgo que permite observar la manifestación de la regulación no verbal desfavorable puede apreciarse en el desenvolvimiento que tuvo lugar entre las diadas madre – hijo estudiadas por Covarrubias (op. cit.), en ésta, a pesar de que la madre pretendía ayudar, no lo lograba debido al bajo nivel de firmeza y su estilo permisivo. Este es un rasgo de comunicación no verbal desfavorable ya que existe una incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Independientemente de su conducta, los padres siempre envían mensajes benignos de aceptación y afirmación.

3) Regulación directiva. A lo largo de este trabajo se ha planteado la importancia del papel de guía que normalmente es asumido por los padres, para propiciar en el niño el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Sin embargo, en este tipo de relación, el papel de guía de los padres se reduce ya que son ellos quienes generalmente se subordinan a las necesidades o deseos del niño. Si bien esa consideración es importante, su nivel aquí es tal que no logra dirigir eficazmente el desempeño de los hijos. Situación que se explica en función de los argumentos proporcionados por Meneses (op. cit.) quien señala que el niño experimentará gran confusión al ignorar los principios fundamentales que gobiernan la vida humana. En el estudio de Covarrubias (op. cit.) la ausencia de una regulación directiva eficaz por parte de la madre, se relacionó con las reacciones extremas de su hijo quien pasaba de una actitud de iniciativa, perseverante y concentrada, a una retadora e indisciplinada. Cabe destacar que en esta diada el grupo de adultos que rodean al niño (abuelos, tíos, madre y profesora) manejan criterios diferentes al ejercer su autoridad. En el caso de la madre, ante los errores del niño “asume una actitud tranquila, pero no hay correspondencia gestual cuando muestra enfado para marcar un límite al niño...por lo que no se favorece la Zona de Desarrollo Próximo, ya que la madre no permite que el niño enfrente las consecuencias de sus propias acciones”.

4) Autoestima. Se puede observar en los padres permisivos ausencia de confianza, que se refleja en sus prácticas de crianza y en la ausencia de un ambiente

enriquecedor para el niño, específicamente al procurar evitar al niño situaciones que impliquen alto grado de dificultad, alejan las posibilidades de que el niño se enfrente a nuevos desafíos y con ello aumente sus habilidades. En la diada ya mencionada, el nivel de autoestima de la madre es inferior al de su hijo, quien intenta llevar el control que le corresponde a su madre.

5) Creencias paternas. Para ellos, la libertad significa ausencia de límites. Además son extremadamente sensibles a las necesidades del niño, dicha creencia puede ser tan negativa como su contraparte (observada en los padres autoritarios y perfeccionistas).

6) Autorregulación. Los padres permisivos no favorecen el desarrollo de los procesos autorregulatorios en los hijos, dado que un prerrequisito es la existencia de una disciplina o regulación externa señalada por los padres; quienes gradualmente reducirían sus niveles de intervención; sin embargo, en este estilo educativo, la regulación paterna dirigida a los hijos no existe. Por esta razón, no se propicia en el niño el surgimiento de una autodisciplina o autorregulación, hecho que se relaciona negativamente con su ejecución académica al no favorecer la responsabilidad del escolar.

Algunos autores han señalado semejanzas entre el estilo permisivo y otros, por ejemplo Covarrubias (op. cit.) lo maneja como equivalente al estilo de padres inconsistentes; por su parte Pallares (op. cit.) lo equipara al estilo de abandono y rechazo. Como se verá enseguida, efectivamente comparten una serie de rasgos, sin embargo, con el fin de apreciar las diferencias con el estilo permisivo, enseguida se analiza el estilo educativo empleado por los padres negligentes (mismo que incluye el estilo de abandono y rechazo, indiferente e incompetente).

3.3. 4 Estilo educativo negligente

De todos los estilos revisados, al parecer este es el más perjudicial ya que la función educativa de los padres tiende a irse a extremos poco saludables.

De acuerdo con Palacios y cols. (op. cit.), en este estilo los progenitores manifiestan los niveles más bajos en el área de afecto y comunicación, lo cual explica su **escasa**

implicación en las tareas de crianza. Además, también presentan los niveles más bajos en el área de control y exigencias debido a que generalmente la forma de ejercer su disciplina carece de normas, pero en ocasiones su control es excesivo, injustificado e incoherente. Pallares (op. cit.) menciona que la actitud de los padres es insegura y provoca inseguridad en sus hijos en la medida en que sus prácticas de crianza **oscilan entre el abandono y la sobreprotección.** En el primer caso, manifiestan una incapacidad para dar los nutrientes afectivos que el niño necesita (Barudy y cols., op. cit.), la ausencia de estos nutrientes se expresa a través de su frialdad y distanciamiento que los hace **insensibles a las necesidades de los niños**, no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas (Palacios y cols., op. cit.). La poca frecuencia de los acercamientos de los padres hacia los hijos tiene efectos perjudiciales en las respuestas que dan a las transgresiones infantiles, estas respuestas implican recurrir al castigo con asiduidad, mostrando mayor irritabilidad y menor discriminación (Musitu y cols., op. cit.).

En el segundo caso, es decir, la sobreprotección, se brinda una “intoxicación de cuidados” característica que manifiesta la necesidad de los padres de sentirse cuidadores ejemplares (Barudy y cols., op. cit.).

Es así que la forma de proceder de los padres negligentes, destaca por la falta de coherencia, ya que el proceder es impulsivo y va de la rigidez a la permisividad (Pallares, op. cit.); esto significa que en las interacciones con sus hijos existen periodos caracterizados por la imposición arbitraria de ideas, sentimientos y conductas, alternados con periodos donde ceden siempre ante las peticiones de sus hijos (Barudy y cols., op. cit.). De ahí que predomina una **disciplina errática.** Por esta razón, se caracterizan por un estilo personal desorganizado, esto incluye hábitos muy poco ordenados; dejan todo para el final (Pallares, op. cit.).

Esta última característica los ubica en el polo opuesto de los padres perfeccionistas en quienes predomina una actitud de excesiva planificación; los padres que manejan el estilo incongruente perjudican tanto como los primeros al carecer de estructuras elementales de organización.

Pallares (op. cit.) menciona que ante estas prácticas parentales es posible que los hijos tengan dificultades en la adquisición de estrategias de organización y planificación requeridas para el estudio. Por ejemplo, el estudio de Brown y cols. (1991) permitió

observar que las madres inconsistentes no mostraron un patrón identificable de enseñanza en una situación de solución de problemas matemáticos, ante este estilo, “los niños presentaron mayores dificultades en enfrentar los problemas cognitivos teniendo puntuaciones menores” (citados en Covarrubias, op. cit., p. 103).

Finalmente, las demandas de los padres negligentes además de ser vagas son imprecisas al carecer de sistematización y coherencia: el niño recibe mensajes difusos de irritación que manifiestan el rechazo de los padres hacia el niño como persona, más que el rechazo hacia las conductas no deseadas.

Adicionalmente, pueden mostrar una ambivalencia en relación a la importancia que conceden a la preparación académica. Por un lado, subestiman su valor al señalar ejemplos de personas que han triunfado aun sin haber estudiado o muestran poco respeto hacia los profesores; por otro lado, esperan un buen desempeño académico del hijo. Con esto manifiestan una contradicción: están a favor y a la vez en contra del estudio (Pallares, op. cit.).

Se aprecia que los padres ejercen su autoridad negativamente al exigir buen desempeño a los hijos, pero sin comprometerse ellos mismo en sus propias tareas.

3. 3. 4. 1 Consecuencias del estilo educativo negligente en el rendimiento escolar del niño

- 7. Respuestas indirectas.** Dado que el tipo de relación que los niños establecen con sus padres no ofrece indicadores que le permitan un manejo y expresión asertiva de sus emociones, en función de que estas oportunidades de relacionarse pueden ser escasas, en el mejor de los casos, ya que los padres negligentes establecen barreras que impiden al niño acercarse y expresarse. De este modo, no se favorece el conocimiento de los sucesos y de las experiencias cotidianas que el niño tiene como parte de su formación escolar. Ante esta situación pueden aparecer respuestas indirectas, por ejemplo, como lo indica Pallares (op. cit.) el niño puede desplazar su agresión y rechazo hacia el profesor y la escuela. Mediante esta actitud, el niño dirige su rechazo que originalmente no iba dirigido hacia su maestro; existiendo la

posibilidad de que tal rechazo se extienda a lo que el maestro ofrece: el saber y el estudio.

8. **Personalidad pasivo- agresiva.** El niño oculta su agresividad por temor al castigo y la pérdida de amor; por ello, a través de su bajo rendimiento busca herir a los padres y al mismo tiempo castigarse por su agresividad (Pallares, op. cit.).

Palacios y cols. (op. cit.) menciona las siguientes consecuencias, las explicaciones se deducen de los argumentos aportados por el análisis realizado hasta ahora.

9. **Problemas de identidad y baja autoestima.** Los problemas de autoestima que el niño podría manifestar en este periodo temprano de su preparación escolar se relacionan en gran medida con el tipo de acciones que los padres realizan y en el caso de los padres negligentes, no existen pautas organizadas y si nos referimos a la preparación previa que el niño debe tener antes de su ingreso al nivel de educación primaria, seguramente se podrá comprobar que gran porcentaje de estos infantes no fueron enviados a cursar el nivel preescolar y si lo hicieron, los padres no mantuvieron una organización adecuada que se asocia a las faltas repetidas de los niños a sus labores escolares. De esta forma, se reducen al niño las oportunidades de interactuar con compañeros de su edad, situación que le permite de poner en práctica y perfeccionar sus habilidades sociales, así como acceder a los conocimientos y habilidades fundamentales para iniciar el nivel escolar siguiente, el nivel de escolaridad primaria.

En relación con el tipo de comunicación que los padres establecen con los niños, en función del alto uso de mensajes confusos, incoherentes o contradictorios el niño puede sentirse inseguro y si a esto agregamos el contexto afectivo carente de los nutrientes afectivos básicos que lo llevan a percibir el rechazo hacia toda su persona, y no sólo de su rendimiento escolar, es natural que el niño experimente una pobre autovaloración.

10. **Insensibilidad ante las necesidades de los demás.** Los padres negligentes no satisfacen adecuadamente las necesidades de vínculos que tienen sus hijos ya que por su rechazo constante les obstaculizan sentirse como parte importante del grupo familiar y escolar. En la familia ha aprendido a no tomar en cuenta las necesidades de los demás, esta es la forma natural y tal vez única que el niño tiene para

establecer relaciones con los demás, por ello, sin un proceso reflexivo acerca de la pertinencia de este tipo de acciones, repetirá lo observado en casa y no le importará lo que los demás necesiten ; situación que puede llevarlo a no ser aceptado en equipos de trabajo en la escuela; ya que prefiere imponer sus ideas o estilos de trabajo, sin tomar en cuenta a los demás miembros de su grupo o equipos de trabajo escolar.

11. Dificultad para acatar normas. En el capítulo anterior señalamos la importancia de la adecuada satisfacción de las necesidades de los niños, Berryman y cols. (op. cit.) mencionan que el cuidado nutricional, la comunicación afectuosa y cálida, la atención, el juego y otros tipos de estimulación fundamentados en un lazo de afecto, se relacionan con la adaptación saludable del niño a su entorno. Sin embargo, los padres negligentes al implicarse poco en el cuidado del niño, no proporcionan este tipo de experiencias y por tanto el niño tiene problemas para distinguir límites a su conducta, problemática que puede manifestarse por su incapacidad para cumplir los acuerdos del grupo, los equipos de trabajo y los requerimientos de sus profesores.

12. Vulnerabilidad y tendencia a experimentar conflictos personales y sociales. La ausencia de modelos coherentes podría dificultar en el niño el desarrollo de estrategias y conductas que favorezcan el establecimiento de relaciones positivas con los compañeros de clase y la comunidad escolar, en general. El grado de conflicto que posiblemente experimente ante la ejecución de sus actividades escolares quizá se relaciona más con su propia apreciación que con la dificultad real de las tareas. En los hogares de padres que usan un estilo educativo negligente son pocas las oportunidades que el niño tiene para adquirir y ejercitar sus habilidades sociales, requerimiento básico de acuerdo a Linares (op. cit.) ya que con los intercambios sociales se amplía la visión del mundo (Theron y cols., op. cit) y se facilita su convivencia en la sociedad (Barudy y cols. op. cit.).

3. 3. 4. 2. Efectos de la regulación paterna negligente sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

Educados por padres que dan muestran múltiples de no poseer repertorios mínimos para dirigir su propia vida, sus hijos se enfrentan a un reto inmenso al intentar cubrir los requerimientos académicos. En estos hogares lo más coherente es la constante actitud incongruente de los padres.

1) Regulación verbal desfavorable. A pesar de que en las interacciones que tienen lugar entre los padres negligentes y sus hijos en ocasiones puedan existir ciertas dosis de expresiones afectivas que lo hacen sentir al parte importante de su grupo familiar, además de aportar puntos de referencia para guiar su conducta, la situación es tal que confunde al niño, ya que como lo señala Meneses (op. cit.), lo que en momentos se acepta como válido; en otros, donde los padres por ejemplo, se encuentran sometidos a una situación de altos niveles de estrés, ya no se permite. Esto explica la inestabilidad e incapacidad de los padres para manejar adecuadamente sus emociones y mantener con sus hijos interacciones más positivas. De esta forma, al carecer sus interacciones de sistematización y coherencia envían mensajes que en ocasiones alientan y orientan al niño y en otras; descalifican, desalientan o subestiman su ejecución.

2) Regulación no verbal desfavorable. Generalmente en el estilo parental negligente los gestos contradicen la información enviada mediante el canal verbal. En oposición a González y Mitjás (citados en Covarrubias, op. cit.) quienes señalan que un comentario negativo con un comentario positivo neutraliza el mensaje, Covarrubias (op. cit.) expresa que: “un mensaje negativo aunque sea precedido o seguido por un mensaje positivo, se traduce en uno doble que es decodificado como ambiguo y sobretodo negativo. Es decir, ambos mensajes provocan una confusión en el niño, sin esclarecerle lo que hizo y cómo lo hizo; no le permite una clara y adecuada percepción de los eventos o acciones, y por lo tanto no se facilita el proceso de autorregulación (Covarrubias, op. cit., p. 313).

3) Regulación directiva. La relación entre padres e hijos adopta un estilo caótico dado que existe poca sistematización en la disciplina parental que

conduce a una confusión de roles y funciones, en ocasiones los padres subordinan su papel ante el hijo y en otras, mediante técnicas que implican el uso exagerado del poder, es el hijo quien se subordina; ambos niveles se presentan en extremos patológicos. En ocasiones los padres emplean las estrategias disciplinarias características de los padres autoritarios, por ejemplo, señalan al niño hasta el más mínimo detalle para la forma en que debe realizar sus actividades escolares, pero en otras, se mantiene a distancia, dejando la actuación del niño carente de guía por parte del adulto; es decir, el paso de un tipo de regulación externa a la autorregulación, situación deseable al derivarse de la observación por parte del adulto del desempeño del escolar (misma que no se da) ya que los padres negligentes tienden a ignorar y ser insensibles a las necesidades (incluyendo las cognitivas) de sus hijos. De esto se deduce que en relación a los papeles de guía y aprendiz considerados por Covarrubias (op. cit.), los roles de experto y aprendiz no se intercambian en función del desempeño del niño en sus actividades académicas, a veces el adulto insistirá, por ejemplo, en que el niño debe saber la forma de realizar su actividad (a pesar de que evidentemente demuestre lo contrario) y otras explicará paso a paso cómo hacerlo, también a pesar de que el niño dé señales de haber entendido o saber cómo monitorear y regular su conducta por sí mismo.

- 5) **Autoestima.** Barudy y cols. (op. cit.) explican que los padres incompetentes no poseen los elementos necesarios para realizar en forma acertada su labor educativa con los hijos, los padres negligentes tienen esta característica, ya que más que guiarlos, los confunden. Los autores señalan que el origen de estas carencias se puede encontrar en experiencias traumáticas en su niñez, como el divorcio de sus padres o la pérdida de un ser querido. Generalmente la autoestima de los padres de estilo educativo negligente es baja y se asocia a la carencia de habilidades básicas para resolver los conflictos familiares y personales y se refleja en una identidad desvalorizada y vulnerable. De acuerdo con los autores, será difícil que los padres negligentes soliciten la ayuda de un profesional por considerar que no obtendrán algo bueno de sí mismos, más que

dudar del profesional. Es decir, no dudan de la competencia del terapeuta, sino de sí mismos.

5) Creencias paternas. Una creencia que puede estar presente en este tipo de padres consiste en esperar que sea el hijo quien satisfaga sus necesidades, más que procurar cumplir efectivamente ellos mismo los requerimientos del infante, al respecto White (1983, citado en Musitu y cols., op. cit.) ha reconocido la existencia de una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones.

Sin embargo, para que esta característica de reciprocidad se manifieste en el niño, de acuerdo al modelo histórico – cultural, es necesario que satisfaga su posición interna al entrar en su estructura de necesidades de forma que le acerque a la posición objetiva que desea dentro de su grupo, en este caso su familia. Los padres negligentes no reconocen tener un problema, a pesar de no satisfacer las necesidades de apoyo instrumental de sus hijos, señaladas por Musitu y cols., (op. cit.), por ejemplo dando información, consejo, orientación o simplemente ayuda en las tareas escolares de rutina o facilitando los materiales necesarios para su realización. De este modo de actuar podrían derivarse problemas escolares que los padres negligentes no reconocen.

6) Autorregulación. La presencia de problemas escolares puede ser para el niño motivo de estrés, sin embargo, los padres negligentes “no ofrecen cambios psicológicos cuando sus hijos padecen situaciones estresantes” (Musitu y cols., op. cit., p. 125); derivando en bajos niveles de autocontrol en los hijos quienes tienen dificultades para adquirir un conocimiento real de las normas y exigencias del mundo exterior, de ahí su inhabilidad para independizarse y adaptarse sanamente (Musitu y cols., op. cit.). En suma, el estilo parental negligente confunde al niño en alto grado, la disciplina de los padres es inestable ya que su disponibilidad hacia los hijos es sumamente inconsistente: en ocasiones, asumen la responsabilidad que corresponde al niño llegando a realizar por ellos sus tareas y en otras; se van al otro extremo, dejándolo completamente solo al no aplicar la regulación externa que es su responsabilidad. Por lo tanto, el desarrollo de la autorregulación adopta un curso exageradamente “zigzagueante” aludiendo al concepto usado por Cuevas (op.

cit.) en razón de que no se brindan las oportunidades mínimas para que el niño pueda internalizar ciertas pautas de conducta favorables para su desempeño académico.

Resulta evidente que la característica más definitoria de este tipo de padres consiste en mantener una actitud incongruente la mayor parte del tiempo, a diferencia de los padres competentes en quienes predomina una actitud congruente reduciendo así las posibilidades de que su conducta resulte paradójica para los hijos. Enseguida se realiza un análisis más detallado de dicho estilo parental.

3.3.5 Estilo educativo de la parentalidad que guía

En el ejercicio de la parentalidad, esta forma de educar a los hijos representa para la generalidad de los autores consultados la forma más deseable para que los padres satisfagan su función socializadora, misma que surge desde el momento en que deciden dar vida a un nuevo ser. Sin embargo, sus formas de proceder no surgen de manera espontánea sino que son fruto de la herencia cultural que el medio social en que se desenvuelve le ofrece. Desde luego, de acuerdo al enfoque histórico – cultural, los padres no ejercen su tarea educativa de forma mecánica ya que precisamente este tipo de padres suele hacer cuestionamientos a los métodos heredados a su vez por sus padres, mismos que al no ser cuestionados podrían impregnarse de altos grados de control ausentes de manifestaciones afectivas y prácticas comunicativas eficientes.

Para Baumrind (cit. en Tenorio, op. cit.) este representa el estilo más adecuado al posibilitar en el niño la experiencia de poder cumplir con las expectativas de sus padres, quienes tienen una idea realista acerca de las posibilidades de sus hijos.

Rasgo positivo en esta etapa escolar, donde el adulto todavía es responsable de la educación del niño, así, brinda claramente las metas a cumplir y con ello, aplica la regulación externa que le corresponde como padre y posibilita el surgimiento de la autorregulación.

De acuerdo a las diferentes investigaciones, es el estilo que ha demostrado relacionarse con los mejores resultados en el rendimiento escolar. Este estilo ha recibido diferentes denominaciones, sin embargo, al analizar las diferentes caracterizaciones se

observa que hacen referencia al mismo. Tenorio y Palacios y cols. (op. cit.) los denominan padres democráticos, término que ya había sido empleado por Baumrind desde 1971 (citada en Tenorio, op. cit.), autora que ha destacado y por ello, diferentes autores toman sus postulados como punto de partida al investigar las distintas modalidades para educar a los hijos y por lo tanto, relacionarse con ellos. Covarrubias (op. cit.) los denomina padres asertivos, que apoyan o guían; Musitu y cols. (op. cit.) comparte el concepto de apoyo aunado al término inductivo, así, denomina a la disciplina característica de este tipo de parentalidad como disciplina inductiva y de apoyo. Finalmente, Barudy y cols. (op. cit.) proponen el concepto de padres competentes.

En aquellas familias cuyos padres se apoyan en esta forma de educar a los hijos se **presentan niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias**. Lo cual se traduce en relaciones cálidas, afectuosas y comunicativas de padres a hijos; que al mismo tiempo mantienen una actitud firme y exigente con ellos (Palacios y cols., op. cit.). En otras palabras, “el ejercicio de la función educativa...se ejerce en un sistema familiar...nutridor donde existe una **jerarquía clara y explícita**. Por lo tanto, la atribución de roles y funciones está claramente definida, siendo al mismo tiempo **flexible** para hacer frente a los desafíos familiares...” (Barudy y cols., op. cit., p. 95).

Resulta evidente que el establecimiento de normas es básico para los padres del tipo guía, mismas que mantienen coherentemente sin llegar a niveles de rigidez. El ejercicio de la disciplina, es decir, la regulación externa que ellos realizan; se basa en el **uso de técnicas inductivas** caracterizadas por el uso del razonamiento y la explicación (Palacios y cols., op. cit.).

“La **inducción** se define como el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos” (Musitu y cols., op. cit., p. 119).

De acuerdo con la teoría de la atribución la percepción subjetiva de los hijos de estar o no bajo los efectos de la presión externa influye en su conducta: “la teoría de la atribución sugiere que cuanto **menor** sea la **presión** necesaria para obtener la sumisión del hijo, **mayor** será la **internalización de normas** (Lepper, 1981; Musitu y Estalleres, 1986; citados en Musitu y cols., op. cit.). Por otra parte, las prácticas parentales que proporcionan a los hijos cierto sentido del control sobre su sumisión (sentimiento de someterse por

elección y no por presión externa) generarán una mayor internalización de normas” (Lytton, 1980, citado en Musitu y cols., op. cit., p. 120).

La eficacia de las técnicas inductivas mejora al enfatizar los efectos que tiene la conducta sobre los demás, “especialmente en los hijos más que en los padres” (Musitu y cols., op. cit., p. 120), también cuando los padres adaptan sus demandas al estado emocional del hijo ya que obtienen más éxito en su aprobación (Schaffer y Crook, 1980, cit. en Musitu y cols., op. cit.), por último, cuando **los padres legitiman las necesidades del hijo** también se incrementa la aceptación del hijo (Musitu y cols., op. cit.).

El acompañamiento de las técnicas de inducción del apoyo emocional (afecto, aceptación y reconocimiento de los padres) son piezas básicas para el desarrollo en el niño de altos niveles de autoestima y un eficiente autocontrol, por ello, Musitu y Gutiérrez (1984) y Estalleres (1987) señalan esta combinación como la más posibilitadora de niños autocontrolados y estables psíquica y socialmente (cit. en Musitu y cols., op. cit.).

Una forma de brindar apoyo consiste en aportar **asistencia instrumental**, a través de formas tan variadas como facilitar información, ayudar en las tareas de rutina o sencillamente atender y cuidar al hijo (Musitu y cols., op. cit.).

A pesar de que el apoyo se manifiesta básicamente de padres a hijos (Grotevant y cols., 1985, cit. en Musitu y cols., op. cit.) existe una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones (White, 1983). Barudy y cols. (op. cit.) proponen las siguientes características para los padres competentes:

1. Disponibilidad múltiple. Al favorecer experiencias diversas en una variedad de espacios:

- a) **Espacios afectivos.** Confirman al niño ser un sujeto de amor, cuidado y protección, posibilitando sentimientos de reciprocidad afectiva.
- b) **Espacios íntimos.** Le confirman como ser único, reforzando sus rasgos y atributos y a la vez explorando sus potencialidades con el fin de superar sus dificultades y resolver sus conflictos. Los padres competentes brindan “momentos de exclusividad relacional de una forma ritualizada” (p. 95).
- c) **Espacios lúdicos.** A través del juego con los hijos les facilitan vivencias gratificantes y al mismo tiempo la oportunidad de irse explicando diferentes aspectos de la realidad. Así, “el niño es un sujeto activo de la construcción

de esa realidad compartida y receptor del apoyo afectivo para comprometerse en el cambio de esa realidad cuando es injusta, adversa o violenta (p. 96).

d) Espacios de aprendizaje. En edades tempranas los niños aprenden más de lo que el adulto hace que de lo que dice.

2. Estabilidad. Es la continuidad a largo plazo de las relaciones que aseguran sus cuidados y protección de los riesgos del entorno, además de la socialización.

3. Accesibilidad. Transmiten a sus hijos el mensaje de estar con ellos siempre que lo requieran.

4. Perspicacia. Están atentos a los cambios y progresos de sus hijos ante los cuales expresan su alegría y satisfacción.

5. Eficacia. Comportamientos que garantizan el cuidado y crianza de los hijos.

6. Coherencia. “Existe una concordancia entre lo que se dice: palabras y gestos, entonación de la voz y posturas corporales” (p. 99).

3. 3. 5. 1 Consecuencias del estilo educativo de la parentalidad de tipo guía sobre el rendimiento escolar del niño

Para finalizar el análisis de este último estilo de relación padres - hijos, es decir, la parentalidad de tipo guía, es necesario insistir en que sus efectos sobre el rendimiento escolar de su descendencia, al igual que en los estilos anteriores, no se presentan de manera similar como una mera reproducción ya que de acuerdo al modelo histórico – cultural si bien se presenta una apropiación por parte del niño de los pensamientos, valores, actos y sentimientos a partir de las relaciones que establece con los otros; al mismo tiempo “cada niño los transformará en su propio estilo de acuerdo a su personalidad” (Le Bretón, citado en Covarrubias, op. cit.). Tomando en consideración estas observaciones enseguida se mencionan los posibles efectos de este tipo de parentalidad sobre el desempeño académico de los menores. Craig (1994, cit. en Tenorio, op. cit.) menciona las siguientes:

6. Resultados escolares satisfactorios. En este trabajo se emplea la siguiente definición de rendimiento escolar satisfactorio :

“La obtención de calificaciones superiores al mínimo requerido donde el alumno establece un compromiso y por ello, hace uso de todas sus habilidades y recurre a estrategias que posibilitan el desarrollo armónico e integral de su persona”.

Como se indicó en el capítulo uno, en esta definición destacan los siguientes aspectos:

- La relación entre las calificaciones escolares y las posibilidades reales de cada alumno. Esto significa que a pesar de que numéricamente los resultados académicos del niño no se sitúen en el nivel más alto de la escala de evaluación, éstos son el reflejo de una actitud de esfuerzo y una dedicación permanente orientadas a obtener y perfeccionar sus conocimientos, estrategias y habilidades. Objetivos emanados del convencimiento personal y no de la imposición arbitraria de los padres acerca de la importancia de la preparación académica en la sociedad actual.
- La medida en que los resultados escolares obtenidos coinciden con los objetivos que el alumno se planteó a sí mismo. Para los hijos educados en una familia que ejerce la parentalidad de tipo guía se posibilita el planteamiento de metas académicas acordes a sus posibilidades reales.
- El grado en que ese rendimiento escolar posibilita el desarrollo integral y armónico del alumno. La confianza del niño en su propia capacidad lo lleva a buscar estrategias diferentes para realizar sus actividades escolares, sin embargo, evita el uso de métodos fraudulentos como copiar en el examen o sobornar al profesor (rasgos señalados por Pallares, op. cit.) o pedir que sus padres u otras personas realicen sus tareas o trabajos escolares.

7. Competentes socialmente. Las interacciones que tienen lugar entre los padres del tipo guía y sus hijos son tales que facilitan en éstos la adquisición de estrategias que les permiten desenvolverse exitosamente en sus relaciones con las personas que les rodean, sus compañeros de clase, sus profesores, etc. Esto no significa que sus relaciones estén libres de conflictos, sin embargo, cuando éstos surgen tiene la

capacidad de autorregularse, es decir guiar su conducta en forma tal que su participación asertiva los conduce a la solución de los mismos sin pasar por alto las necesidades y requerimientos de su grupo social. De acuerdo con Musitu y cols. (op. cit.) dicho rasgo facilita su adaptación.

- 8. Seguridad / Autoestima favorable.** Tienen una visión realista acerca de sus habilidades pero también de sus carencias, sin embargo, estas últimas no son para ellos una limitación a su desempeño, por el contrario, el niño educado por padres tipo guía buscarán los retos, ya que los visualizan como oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal que les habilitan también en la adquisición de estrategias alternativas que pueden favorecer sus ejecuciones
- 9. Independencia / Autocontrol.** De acuerdo con Covarrubias (op. cit., p. 110) “es más probable que aquellos niños que desarrollen una autoestima con una tendencia alta, autorregulen afectivamente sus acciones, frecuentemente esta autoestima se asocia con una guía experta derivada de un patrón de crianza de padres asertivos”. Este tipo de padres hacen cumplir consecuentemente las reglas establecidas mediante un trato no coercitivo que reconoce las necesidades del niño.
- 10. Creatividad.** Los hijos de padres de tipo guía tienen múltiples oportunidades para sugerir formas alternativas, modos diferentes de hacer las cosas ya que su desempeño académico no es una exigencia establecida de forma arbitraria por sus padres, por el contrario, los padres de tipo guía en cada oportunidad permiten al niño exponer sus múltiples inquietudes, dudas o desacuerdos y procuran dar respuesta a las interrogantes que les plantean. Es decir, la evolución de las interacciones que establecen con sus hijos considera los requerimientos de éstos y al mismo tiempo, dan respuestas claras en forma tal que realmente orientan y apoyan la ejecución de los niños.

3. 3. 5. 2 Efectos de la regulación paterna de tipo guía sobre la autorregulación y el rendimiento escolar de sus hijos

- 1) Regulación verbal favorable:** Existe una comunicación congruente, los mensajes enviados al niño le confirman ser un sujeto único digno de amor,

los padres no niegan las deficiencias del niño, sin embargo, al percibir las lo estimulan para superarlas.

- 2) **Regulación no verbal favorable:** A través de miradas de aceptación, y múltiples manifestaciones afectivas se comunica al niño la confianza de los padres en su potencial para desarrollarse.
- 3) **Regulación guía.** En una atmósfera de respeto y tolerancia “los padres son concientes de que su función es la de facilitadores del aprendizaje...y que el niño está en un proceso de desarrollo físico, intelectual y afectivo, donde cada situación es una posibilidad de aprendizaje incluyendo las situaciones de duda y error (Covarrubias, op. cit., p. 342).
- 4) **Autoestima.** Los padres competentes tienen altos niveles de autoestima y muestran confianza en sus prácticas parentales. Las familias de los padres competentes aplican estrategias de regulación en el área laboral, social y, sobretodo, personal. Covarrubias (op. cit.) observó que las acciones de las madres competentes se realizaban en el marco de una rutina diaria bien planeada que facilitaba el cumplimiento de sus metas. En estas madres se observó un patrón bajo el cual de acuerdo al tipo de tarea autorregulaban sus niveles de exigencia para la organización de las mismas.
- 5) **Creencias paternas.** En el estudio realizado por Covarrubias (op. cit.) fue posible confirmar que las creencias que las madres tienen acerca de sus hijos pueden propiciar conductas autorregulatorias en ellos. Las madres que guiaban mostraron ciertos rituales para la realización de las tareas escolares, por ejemplo, rutinas establecidas consistentes en elaborarlas en el mismo lugar todos los días. Una creencia fundamental que se manifiesta en este tipo de padres al interactuar con sus hijos consiste en ser sensibles a las necesidades del niño, considerarlo como un ser único y que atraviesa por un proceso de desarrollo, esto es, en términos de Musitu y cols. (op. cit.) legitimizar las necesidades de los hijos.
- 6) **Autorregulación.** En su estudio Covarrubias (op. cit.) también pudo analizar la forma en que se manifestaban los papeles de experto y aprendiz en las interacciones con los hijos de los padres que guían. De acuerdo con

Vygotski (op. cit.) estos roles son intercambiables y/o recíprocos. El siguiente mensaje extraído de la investigación de Covarrubias (op. cit.) ejemplifica la actitud paternal dispuesta a aprender del niño: “¿cómo le hacemos hijo?”. Con este mensaje se invita al niño a participar activamente en la construcción de estrategias para desarrollar las actividades que la vida académica le exige. Es posible que el rendimiento se vea favorecido al considerar sus ideas más que imponer arbitrariamente los métodos paternos.

La guía experta de los padres permite el desarrollo de los procesos de autorregulación afectiva a edades más tempranas que la señalada por Vygotski (op. cit.), en algunos niños de la población estudiada por Covarrubias (op. cit.) la autorregulación afectiva se presentó los 4 años, a pesar de que Vygotski señala como prerequisite a este proceso el manejo de signos que es posible alrededor de los 11 años. Sin embargo, como se indicó en el capítulo anterior, la edad por sí misma no garantiza la presencia de determinadas características. Situación que es comprendida por los padres competentes, es así que la regulación externa usada por la parentalidad del tipo guía en forma sistemática se va reduciendo hasta desaparecer precisamente cuando los procesos autorregulatorios hacen su aparición. En suma, el ejercicio adecuado de la disciplina parental, sobre todo al identificar y reconocer los requerimientos diferenciales del niño, facilita el surgimiento de una autodisciplina en los hijos. Por esta razón, el niño educado bajo la guía de un padre competente puede percibir que las consecuencias de no asumir la responsabilidad de su propio rendimiento escolar, lo afectarán a él principalmente. Si los padres evitan asumir las responsabilidades del niño están posibilitando que él las asuma, por ello, será capaz de comprometerse en sus tareas, mostrando una actitud persistente aún ante los fracasos o desafíos. Características que se relacionan con la adquisición y dominio de nuevas estrategias y habilidades, mismas que son indispensables en la actividad básica de los niños que atraviesan el periodo de la niñez intermedia: la escolar.

A partir de la caracterización realizada tanto para los padres que no guían (autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes) como los que guían (asertivos, competentes, democráticos, que apoyan) es posible señalar las siguientes observaciones:

- Cada padre tiene concepciones distintas acerca de lo que es guiar a los hijos de ahí que al analizar la forma en que intentan cubrir este objetivo se encuentren todo tipo de prácticas de crianza, mismas que pueden resultar favorables/desfavorables para el desarrollo del niño, específicamente, su rendimiento escolar. De aquí, que ante niños diferentes, se requieran métodos educativos diferentes.
- Al intentar identificar bajo qué estilo parental educativo se encuentran las interacciones del niño con sus padres es fundamental una visión que considere en la medida de lo posible los siguientes elementos: características de la familia de origen, creencias, expectativas, nivel de escolaridad y características del contexto social y cultural, ya que la presencia de una característica en forma aislada no determina que el padre necesariamente ejerza un estilo educativo determinado para relacionarse con sus hijos.
- Finalmente, de acuerdo a los resultados de distintas investigaciones es posible afirmar que la forma específica en que los padres se relacionan con sus hijos implica grados diferentes de estimulación de los procesos regulatorios, por ejemplo, Musitu y cols. (op. cit.) señala el estilo en que predomina una disciplina inductiva y de apoyo como más favorecedor al objetivo de lograr en los niños que sus acciones sean motivadas internamente y no como respuesta a las demandas de los adultos, situación que de acuerdo con Covarrubias (op. cit.) se presenta en los niños educados bajo un estilo parental autoritario que los induce a depender de las valoraciones del otro para cualificar sus acciones. Con estos ejemplos, se confirma que efectivamente existe una estrecha relación entre las formas de guiar al niño y su rendimiento escolar. A mayor regulación por parte del adulto, menor autorregulación en el niño, esto es menor capacidad para guiar y monitorear su conducta por sí mismo. Desde luego, es necesario insistir en la necesidad de un guía experto que en forma gradual debe reducir sus intervenciones fundamentado en las propias necesidades y demostraciones de desarrollo de los procesos autorregulatorios del niño mismos que se manifiestan cuando

éste es capaz de dirigirse por sí mismo y presentar un control interno que llegue a producir un orden sistemático que posibilitará un mejor rendimiento escolar.

CONCLUSIONES

Al analizar el rendimiento escolar de un alumno es importante considerar que el ingreso del niño al sistema escolar puede conducirlo a reflexionar sobre las diferencias que existen entre éste y su contexto familiar. Para algunos niños el paso de uno a otro contexto quizá no represente mayores problemas, situación deseable cuando en ambos sistemas imperan estilos educativos que respetan el desarrollo armónico e integral de su persona, sin embargo, ante prácticas educativas negligentes la presencia de desacuerdos importantes entre padres y profesores en aspectos básicos de la formación del escolar, podrían afectar su rendimiento académico dado que en el presente trabajo se confirma la idea de que no existe práctica educativa más perjudicial para los niños que aquella que presenta inconsistencias o incoherencias.

Con el propósito de dar respuesta al principal objetivo de este trabajo que consistió en analizar los distintos estilos educativos que los padres emplean y las repercusiones sobre el rendimiento escolar de los hijos, se definieron los componentes fundamentales de un método educativo que pretenda favorecer el desempeño escolar, de acuerdo al modelo histórico – cultural, se encontró que las estrategias usadas por los padres tipo guía son las que más lo favorecen en función de que propician el desarrollo de la autorregulación.

De esta forma, se establecieron diferencias en las apreciaciones de los padres acerca del significado de disciplinar a los hijos. Para los padres del tipo de guía, sus acciones disciplinarias se acercan al significado que algunos autores ofrecen, por ejemplo, O'Brien, Miller, Genevro, Huang, Nautiyal (2003) quien define el término **disciplina** como “la estructura que el adulto establece en la vida del niño y que le permite desenvolverse en el mundo feliz y efectivamente”. En este trabajo se comparte el concepto empleado por el autor, ya que se considera que la disciplina no sólo debe enfocarse al logro de objetivos escolares por parte de los alumnos, sino además, al logro personal y armónico integral del mismo. O'Brien y cols. agregan que los efectos de la disciplina establecida por los padres no sólo se manifiestan a corto plazo ya que son la base del desarrollo posterior de la **autodisciplina** en el infante (Howard, 1991, cit. en O'Brien y cols., op. cit.). El propósito de la disciplina es enseñar al niño cómo portarse y corregir, modelar o refinar las destrezas mentales o características morales de un niño, más que sólo reducir una mala conducta (Mc

Cormick, 1992, cit. en O'Brien y cols., op. cit.). La autodisciplina expresada como autorregulación en el enfoque histórico – cultural, debe ser la meta de las acciones educativas de los padres, mismas que al ser estudiadas deben considerar la diversidad de factores que se ven involucrados al conducirlos a ejercer un estilo particular, ya que no siempre se relacionan con la formación armónica e integral de los hijos. Sin embargo, generalmente los padres no logran tomar conciencia de tal fenómeno.

Un dato de interés encontrado en este trabajo señala que las estrategias de disciplina parental no son una característica independiente, sino que se relacionan con factores tanto de los padres como del niño (en el caso de éste último, por ejemplo, su edad y temperamento) como lo corroboran Frank, 1983, Larzelere, 2000 y Straus et al., 1997 (cit. en O'Brien, op. cit.). Confirmando la observación de Covarrubias (op. cit.) quien expresa que las relaciones padres – hijos son bidireccionales, esto es, los padres influyen sobre la forma de pensar, sentir y actuar de sus hijos; pero éstos también los influyen a ellos.

En relación con los **factores asociados con los padres** se consideraron sus **creencias y expectativas** acerca de los hijos ya que de acuerdo a diversos autores (Houtrouw y Carlson, 1993; Stiper, Mirburn, Clements y Daniels, 1992; Laslett, 1995 y Chao, 1996; cit. en Covarrubias, op. cit.) se consideran la principal fuente reguladora de las conductas de interacción con los hijos. A veces las creencias pueden enunciarse en un plano positivo, sin embargo, como se comprobó en el estudio de Covarrubias (op. cit.), so siempre se logra llevarlas a la práctica.

Parte fundamental de esas creencias consiste en el significado que para los progenitores tiene el uso del castigo físico ya que a su vez esto se correlaciona con la frecuencia de su uso (Corral – Verdugo et al., 1995 y Saffer, 1999; cit. en O'Brien y cols., op. cit.). Si los padres consideran que el uso del castigo es la mejor forma de controlar la conducta de un niño o de enseñarlo a comportarse apropiadamente; dichas creencias predicen el uso de formas correctivas de castigo (O'Brien y cols., op. cit.).

A pesar de que se sabe de los efectos nocivos del castigo, las estadísticas indican que su uso va en aumento (Musitu y cols., op. cit.) debido a que un valor importante para los padres es que elimina fácilmente las conductas indeseables de sus hijos. Sin embargo, parafraseando a Gilly (op. cit.) el uso del castigo se convierte en causa y efecto a la vez. Particularmente en relación con el rendimiento escolar, esta situación se va convirtiendo en

un ciclo interminable, donde no es fácil determinar si los problemas en el rendimiento se deben al uso de métodos punitivos o el uso de estos métodos de castigo se origina de las fallas académicas. Además, es importante cuestionar el uso de tales prácticas punitivas ya que se han encontrado evidencias acerca de los efectos dañinos en los niños, tanto a corto como a largo plazo. Los padres que recurren al castigo para educar a sus hijos incrementan las probabilidades de que surjan problemas, por ejemplo, depresión, baja autoestima (Brenner & Fox, 1998, Larzelere, 2000 y Holmes & Robins, 1988; cit. en O'Brien y cols., op. cit.), problemas de agresividad y conductas antisociales en adolescentes (Dishion & Patterson, 1997, Herren – Kol et. al., 1997 y Patterson et. al., 1992, it. En O'Brien y cols., op. cit.). Además, el uso del castigo en los primeros cinco años de vida se ha asociado con una mayor probabilidad de que los niños sean agresivos con sus profesores y compañeros en el corto plazo (Dodge et. al., 1990 & Weiss et. al., 1992, cit. en O'Brien y cols., op. cit.). Como contraparte, se aprecia que los niños educados bajo el método inductivo/autoritario suelen exhibir más conductas prosociales y menos antisociales.

Los problemas derivados del uso de estrategias parentales punitivas pueden ser usados como signos de alarma por parte de los profesionales interesados en el sano desarrollo de los infantes. A partir de la manifestación de tales signos, surge la posibilidad de implementar un trabajo interdisciplinario en etapas tempranas de la vida del escolar donde generalmente se encuentra más receptivo y además, las consecuencias o daños de sus conductas inapropiadas quizá aún no sean tan graves.

Otro aspecto es el **contexto**, ya que de acuerdo con éste, la percepción del padre acerca de la conducta de sus hijos puede verse modificada. El **nivel de estrés** juega un papel importante, ya que de acuerdo con Critchley y cols. (op. cit.) los padres más estresados recurrían con mayor facilidad al uso de estrategias del tipo “power assertion”.

Se podría considerar que éstas implican el uso prioritario de mecanismos que no favorecen la autorregulación en el niño debido a que lo orillan a obedecer sin cuestionar y/o analizar. A esa conclusión llegaron Power & Chapiesski 1986 (cit. en O'Brien y cols., op. cit.) ya que asociaron negativamente el uso del castigo con el desarrollo de la autorregulación, en niños que empiezan a caminar: ellos tienden a ignorar las prohibiciones maternas. Recordemos que de acuerdo a Barudy y cols. (op. cit.), Danoff y cols. (op. cit.) y Pechernikova (cit. en Bronfenbrenner, op. cit.) para que el proceso de autorregulación se

desarrolle en el niño, es necesario, en un primer momento, que éste se subordine a la guía experta de un adulto.

Otro elemento señalado por O'Brien y cols. (op. cit.) como parte de las características socioculturales de los padres son su **estatus socioeconómico** y su grupo étnico. Se considera que a menor ingreso de los padres mayor es el uso de estrategias disciplinarias crueles (Portes et al., 1986 y Pinderhughes et al., 2000 cit. en O'Brien y cols., op. cit.). Los estatus socioeconómicos bajos (indicados por bajos niveles educativos y/o pobreza familiar), han funcionado como predictores del uso más frecuente de regaños/reprimendas, bofetadas y golpizas (Piuck, 1975 y Smith & Brooks – Jun, 1997; cit. en O'Brien y cols., op. cit.). Como contraparte, los padres de estatus socioeconómicos más altos tienden a ser menos restrictivos y controladores en sus prácticas parentales, y es más probable que promuevan una relación equilibrada con sus hijos en quienes promueven la independencia y el logro (Gecas, 1979 y Of. – Ginsberg & Tardif, 1995; cit. en O'Brien y cols., op. cit.).

En relación con el **grupo étnico**, dada la diversidad de culturas se concluye que las estrategias disciplinarias usadas por los padres no pueden ser universales (Whaley, 2000; citado en O'Brien y cols., op. cit.). Por ejemplo, Smith & Brooks Jun, 1997 (citados en O'Brien y cols., op. cit.) encontraron que las madres Afroamericanas recurren más al castigo que las madres Euroamericanas.

De acuerdo con O'Brien y cols. (op. cit.) otra variable relacionada con los padres se refiere a su experiencia previa como padres. Se cree que las **madres primerizas** fueron más influenciadas por las opiniones de otros adultos y menos receptivas a los mensajes de los especialistas acerca de las formas de disciplina apropiadas a la edad de los hijos. Mc Gillicuddy (1982, citada en Covarrubias, op. cit.) considera que las relaciones entre padres e hijos son cualitativamente distintas de acuerdo a la posición del hijo en la descendencia. Como se aprecia, las prácticas parentales están influidas por una variedad de elementos, de ahí la necesidad de determinar qué tipos y qué fuentes de información influyen más en los padres con el fin de considerarlos al diseñar e implementar los programas de intervención.

De acuerdo con Máiquez, M., Rodríguez, G. & Rodrigo, M. (2004), otros aspectos que es necesario considerar al implementar tales programas se relacionan con los cambios que ha experimentado la familia:

- 1) La sustitución de las relaciones jerárquicas y verticales subordinadas a la figura del padre por unas más democráticas y horizontales basadas en el consenso.
- 2) La necesidad de negociar los roles de género en la familia, al repartir las tareas entre la pareja y también al determinar los criterios para educar a los hijos.
- 3) La competencia entre los mensajes educativos proporcionados por la familia y los medios audiovisuales.
- 4) La familia se encuentra inmersa en una sociedad de ocio y de consumo, de ahí la necesidad de fomentar en los padres “actitudes y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el desarrollo de sus hijos” (Máiquez y cols., op. cit.).

De ello, deriva la necesidad de un trabajo coordinado entre padres y maestros, mismo que en forma ideal debe tomar en cuenta al propio niño, es decir, considerarlo como un individuo único e irreplicable que por lo tanto, debe ser tomado en cuenta en su propio proceso de aprendizaje.

Es así que sustentado en el enfoque histórico – cultural, el presente trabajo considera que cada estilo educativo que los padres emplean al formar a sus hijos, tiene una influencia multifactorial, la recurrencia a un estilo específico puede relacionarse con la creación de ciertas pautas de desarrollo y de conducta en los hijos.

Sin embargo, tal influencia no es determinante; por un lado, gracias al papel activo del propio niño quien puede neutralizar los efectos de un estilo educativo parental incompetente (padres, autoritarios, perfeccionistas, permisivos y negligentes); por otro lado, los efectos de una parentalidad incompetente también pueden reducirse debido a la influencia de otros agentes socializadores más saludables y competentes como pueden ser los profesores, los amigos u otros familiares (tíos, abuelos, vecinos).

Es útil recordar que la parentalidad de tipo guía presenta como rasgo sobresaliente un autoconcepto positivo, por esta razón, surge la necesidad de crear mecanismos que logren fomentar la paternidad responsable que posibilite un equilibrio al interior de la vida familiar y en consecuencia del niño y su rendimiento escolar.

REFERENCIAS

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Las necesidades infantiles. Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. (61-126) España: Gedisa.
- Bee, H. & Mitchell, S. (1987). El desarrollo de las personas en todas las etapas de su vida. (275-291). México: Harla.
- Bello, C. E. (1999). “El orientador y el aprovechamiento escolar”. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Edo. México, México.
- Berryman. J. C., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor (1994). Influencias tempranas y personalidad. Psicología del desarrollo. (55-71) México: Manual Moderno.
- Brandes, S. R. (s/a) Crianza de los niños y formación de la personalidad. Crianza infantil, comportamiento relativo a roles familiares y formación de la personalidad en México. (36-47).
- Bronfenbrenner, U. (1993). Educación de los niños en dos culturas. España: Visor.
- Cibeles, L. V. (2005). “Influencia de la familia sobre el desarrollo de los escolares” Psicología. Disponible en: Psicocentro. (1-6).
- Cloninger, S. (2003). Introducción a la teoría de la personalidad. Teorías de la personalidad. (1-27) México: Pearson Educación.
- Corkille, B., D. (2005). El niño feliz. Su clave psicológica. España: Gedisa.
- Covarrubias, T. M. (2002). “La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo(a). Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, México, D. F.
- Critchley, C. R. & Sanson, A. (2006). “Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors”. Faculty of Life and Social Science, Swinburne University of Technology, Australia.

Available online 12 May 2006. En red: Science Direct.

- Cuevas, J. A. (2001 (a)). “La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria “Revista Cubana de Psicología, 18(2), 46-56.
- Cuevas, J. A. (b) “Consideraciones en torno a la visión tradicional del fracaso escolar”. En prensa.
- Cuevas, J. A. (2002 ©). “Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano”. Trabajo de doctorado en Ciencias Psicológicas. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
- Danoff, J., Bretbart, V. & Barr, E. (1990). El niño en la escuela. Iniciación los niños. (68-76) México: Trillas.
- Dweck y Legget (1988). “A social cognitive approach to motivation and personality”. Psychological Review, 95, 2, 256-273.
- Ferguson, L. R. (1979). Niñez media. Desarrollo de la personalidad. (152-213) México: Manual Moderno.
- Filp, J. & Schiefelbein, E. (1982). "Efecto de la educación preescolar en el rendimiento de primer grado de primaria: el estudio UMBRAL de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XII, (1), 9-41.
- García, G. (2000). Vygotski. La construcción histórica de la psique. México: Trillas.
- Garduño, E. L. & Cervantes, S. D. (1995). “Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XXV, (3), 87-108.
- Gilly, M. (1978) .Planteamiento del problema y nociones de base. Clima educativo familiar. Conclusiones generales. El problema del rendimiento escolar. (1-38, 193-219, 221-228) España, Oikos-tau.
- Greenspan, S. I. (2004). La seguridad en los primeros años de escuela. Niños seguros. Fortaleza el sentido de seguridad de sus hijos. (103-153)España: Granica.
- Huguette, C. (1983). Los campos donde interviene el psicólogo escolar. La

psicología escolar. (61-91) México: Fondo de Cultura Económica.

- Levine, M. (2003). Los entresijos del aprendizaje. Cultivar el cerebro. El derecho a diferir. Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual en cada niño. (51-55, 345-358, 359-391). México: Paidós.
- Linares, P. (1991). "Pautas y prácticas de crianza en México". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXI (3), 113 – 137.
- Lucart, L. (1997). Individualización de la pedagogía y selección. El fracaso y el desinterés escolar. (67-77). Barcelona: Gedisa.
- Máiquez, M., Rodríguez, G., y Rodrigo, M. J. (2004) "Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres" Infancia y Aprendizaje, (27), (4), 403-406.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XXIX, (1), 69-92.
- Meneses, M. E. (1990) El ambiente propicio. Los padres como modelos. Dejar hacer o establecer límites. Hogar y colegio. Educar comprendiendo al niño. (29-55, 105-113). México, Trillas.
- Mercado, A. M. (1992). "Marginación y rendimiento escolar en el niño de 4 a 6 años: un estudio de caso" Tesina de Licenciatura en educación preescolar. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México, D. F.
- Morales, S. A., Arcos, D. P., Ariza, R. E., Cabello, L. M., López, L. M., Pacheco, R. J., Palomino, G. A., Sánchez, J. J., & Venzala, D. M. (1999). "El entorno familiar y el rendimiento escolar". Proyecto de investigación educativa subvencionado por la Consejería de educación y ciencia de la Junta de Andalucía(En red).Disponible en: [HYPERLINK"http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno-familia.pdf"](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno-familia.pdf)
- Musitu, O. G., Román, S. J. & Gracia, F. E. (1988). La disciplina familiar. Educación familiar y ambiente escolar. Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.(104-134, 171)Barcelona:

Labor Universitaria.

- O'Brien, C. M., Miller, T. L., Genevro, J. L., Huang, K. Y., & Nautiyal, C. (2003) "The effects of Healthy Steps on discipline strategies of parents of young children" Journal of Applied Developmental Psychology XXIV, (5), 517 –534. En red: Science Direct.
- Omar, A. G. (2004). "La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XXXIV, (2), 9-27.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll (2002). Desarrollo psicológico entre los 2 y los 6 años. Desarrollo psicológico y educación. (266-277). Alianza.
- Pallares, M. E. (1990). Los datos del problema. Causas y consecuencias. El fracaso escolar. (9-101). España, Ediciones Mensajero.
- Perinat, M. A. (2002). La etapa preadolescente. De los 8 a los 12 años. La socialización en la familia. Psicología del desarrollo. (105-133, 297-309). Barcelona: UOC.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Stone, L. J. & Church, J. (1982). Hogar y familia. La actividad de la inteligencia y del pensamiento. La educación escolar. El escolar de 6 a 12 años. (57-63, 75-125). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tecla, A. (s/a). El curriculum oculto. "El Apando" (6-8)
- Tenorio (s/a). "La familia y la educación parvularia, pautas y prácticas de crianza en familias colombianas". En: [http://gc.al.org.co/cultura y crianza htm](http://gc.al.org.co/cultura_y_crianza.htm).
- Theron, A.; Roodin, P. & Gorman, B. (2003). Psicología evolutiva. España: Pirámide.
- Wertsch, J. & Hickman, M. (1987). Problem solving in social interaction: A Microgenetic Analysis. En: Hickman, Social and functional approaches to language and thought. Academic Press, New York.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

A N E X O S

ANEXO 1

Cuadro comparativo de las categorías descriptivas usadas por las profesora titulares de los grupos de pertenencia del alumno de bajo y alto rendimiento estudiados por Cuevas (op. cit.)²

Alumno de bajo rendimiento	Alumna de alto rendimiento
Flojo	Atenta
Bajo nivel de aprendizaje	Machetera
Distraído	Responsable
Juguetón	Dedicada
Despistado	Dinámica
Lento aprendizaje	Participativa
Peleonero	Cumplida
Inquieto	Trabajadora
Platicador	Constante

² Tomado de Cuevas ((a), op. cit., p. 50 y 53).

ANEXO 2

Aspectos concretos privilegiados por los docentes (en función de su especialidad disciplinar y ordenados por la importancia atribuida) en su definición del alumno de “buen rendimiento”³

Alumno de buen rendimiento	
Profesores de ciencias exactas	Profesores de ciencias sociales
Participación en clase	Participa en clase
Capacidad de abstracción, etc.	Capacidad de síntesis, etc.
Responsable	Cumple con las tareas
Resuelve problemas	Logra buenas notas
Integra contenidos	Integra contenidos
Logra buenas notas	Solidario
Posee vocabulario específico	Interpreta consignas
Demuestra interés en clase	Dedicado
Cumple con las tareas	Responsable
Buenos hábitos de estudio	Demuestra interés en clase

³ Tomado de Omar (op. cit., p. 15).

ANEXO 3

Aspectos concretos privilegiados por los docentes (en función de su especialidad disciplinar y ordenados por la importancia atribuida) en su definición del alumno de “mal rendimiento”⁴

Mal rendimiento	
Profesores de ciencias exactas	Profesores de ciencias sociales
Disperso	Desinteresado
Desinteresado	No cumple
No estudia	No participa
Fallas procesos cognitivos básicos	No estudia
No participa	Fallas procesos cognitivos básicos
No cumple	No interpreta consignas
Malas notas	No se dedica
Mala conducta	Dependiente
Irresponsable	Disperso
Inseguro	No trabaja

⁴ Tomado de Omar (op. cit., p. 15)

ANEXO 4

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH (VERSIÓN PARA ADULTOS)⁵

1. Generalmente los problemas me afectan poco	Sí	No
2. Me cuesta mucho trabajo hablar en público	Sí	No
3. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí	Sí	No
4. Puedo tomar una decisión fácilmente	Sí	No
5. Soy una persona simpática	Sí	No
6. En mi casa me enoja fácilmente	Sí	No
7. Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	Sí	No
8. Soy popular entre las personas de mi edad	Sí	No
9. Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos	Sí	No
10. Me doy por vencido(a) fácilmente	Sí	No
11. Mi familia espera demasiado de mí	Sí	No
12. Me cuesta trabajo aceptarme como soy	Sí	No
13. Mi vida es muy complicada	Sí	No
14. Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas	Sí	No
15. Tengo mala opinión de mi mismo(a)	Sí	No
16. Muchas veces me gustaría irme de mi casa	Sí	No
17. Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo	Sí	No
18. Soy menos guapo(o bonita) que la mayoría	Sí	No
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo	Sí	No
20. Mi familia me comprende	Sí	No
21. Los demás son mejor aceptados que yo	Sí	No
22. Siento que mi familia me presiona	Sí	No
23. Con frecuencia me desanimo en lo que hago	Sí	No
24. Muchas veces me gustaría ser otra persona	Sí	No
25. Puedo confiar muy poco en mí	Sí	No

⁵ Tomado de Covarrubias (op. cit., p. 330).

ANEXO 5

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LA AUTOESTIMA DEL NIÑO PREESCOLAR (CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO)⁶

INSTRUCCIONES: Anote los nombres de los niños que fueron evaluados y califique con la siguiente escala la conducta de los mismos.

4: Siempre

3: Frecuentemente

2: A veces

1: Nunca

Nombre del niño:	4	3	2	1
1. Le cae bien a los demás				
2. Le gusta hacer cosas nuevas				
3. Tiene más de tres amigos				
4. Se enoja con facilidad				
5. Le cae bien a la gente				
6. Los niños siguen sus ideas				
7. Se ve triste				
8. Se pone rojo cuando le preguntan o cuando responde				
9. Se sabe cuidar solo				
10. Se ve feliz				
11. Le gusta jugar con niños más pequeños que él				
12. Le agrada la gente				
13. Se ajusta a los cambios con facilidad				
14. Demuestra estar orgulloso con su trabajo				
15. Golpea a otros agresivamente				
16. Cuando habla con las personas no mantiene contacto visual				
17. Se aísla del grupo				
18. Establece metas por sí solo				
19. Defiende su punto de vista aún cuando es opuesto al de los demás				
20. Le gusta intentar actividades nuevas				
21. Se dirige a otros espontáneamente				
22. Carece de confianza para iniciar actividades				
23. Se muestra inseguro en toma de decisiones				
24. Tiene tolerancia a la frustración causada por errores				
25. Curiosa, explora y pregunta				
26. Se inquieta con los cambios				
27. Se la pasa molestando a los demás				
28. Destruye sus propios trabajos				
29. Siente o se queja de que no lo quieren				
30. Se siente inferior				
31. Trata de hacer reír a los demás (se comporta como el payaso de la				
32. Se esfuerza por complacer a los demás en todo				
33. No le gusta cometer errores				

⁶ Tomado de Covarrubias (op. cit., p. 331).

ANEXO 6

AUTORREGULACIÓN MATERNA (GUÍA PARA LA ENTREVISTA)⁷

1. Describa las actividades de un día ordinario (sondear si existe alguna actividad especial que le agrade realizar, p. Ej. tejer, cocer, pintar, cocinar, etc.).
2. Describa las actividades comúnmente desarrolladas en un fin de semana.
3. Sus actividades las realiza siempre a la misma hora.
4. Para desarrollar la actividad de...(indicar la actividad de su preferencia) dedica un tiempo especial, reúne lo que necesita para desarrollarla (sondear si lleva un orden para realizar la actividad, un tiempo, horario, si anticipa los pasos de la tarea y reúne el material necesario antes de comenzar: p. ej. tiene un horario específico para cocinar, reúne todo lo que necesita antes de cocinar, realiza alguna otra actividad simultánea mientras cocina – limpia otra sección de la casa, lee, etc.).
5. Permanece sentada tranquilamente mientras realiza la tarea con su hijo(a).
6. Permanece sentada hasta concluir alguna actividad (p. ej. un programa de televisión).
7. Le cuesta trabajo concentrarse en alguna actividad (describir).
8. Le cuesta trabajo esperar a que sus hijos terminen de expresar una idea para que usted dé la suya.
9. Antes de iniciar una nueva actividad, termina la anterior (p. ej. Limpiar una sección de la casa para empezar otra).
10. Habla excesivamente cuando platica con sus hijos – familiares – amigos –vecinos.
11. Cambia de una actividad de limpieza a otra.
12. Cuando se descompone algún aparato en casa intenta repararlo usted misma.
13. Si mientras maneja, otro automóvil se antepone inesperadamente ante usted, se exalta inmediatamente.
14. Cuando le hablan sus hijos responde de inmediato.
15. Al cocinar primero termina la comida para después realizar otra actividad en su casa.
16. Para desarrollar una actividad pide la ayuda de alguien más experto p. ej. organizar una fiesta, preparar un platillo especial, cambiar una llanta de automóvil, etc.).
17. Ante una frustración o problema recurre al llanto.
18. Tiene tendencia a tener accidentes pequeños o graves.
19. Si existe algún problema con los vecinos, usted inicia una discusión.
20. Le cuesta trabajo seguir las reglas de una institución para llevar a cabo un trámite.
21. Se tropieza con muebles, se le caen las cosas de las manos.
22. Considera que su casa está limpia y ordenada.
23. Tiene un cuidado especial para los instrumentos o herramientas de alguna actividad preferida (tejer, cocinar, coser, etc.).
24. Después de comer limpia y ordena la cocina.
25. Su estado de ánimo cambia constantemente.
26. Resuelve los problemas con sus hijos hablando o actuando sin enojarse, gritar o castigar.
27. Establece normas claras y precisas para el funcionamiento de su hogar.
28. Cuando le solicita algo a sus hijos espera un tiempo razonable para que su demanda sea satisfecha.

29. Toma en cuenta las propuestas de relación planteadas por los vecinos o amigos.
30. Si usted necesita salir interrumpe el juego de sus hijos.
31. Las actividades que usted realiza son desordenadas.

Observar si la madre:

- 1) Toma su tiempo para pensar y luego responde.
- 2) Mientras conversa espera su turno para hablar.

ANEXO 7

ESCALA DE AUTORREGULACIÓN PARA NIÑOS PREESCOLARES ⁸

INSTRUCCIONES: Anote los nombres de los niños que fueron evaluados y califique con la siguiente escala la conducta de los mismos.

4: Siempre

3: Frecuentemente

2: A veces

1: Nunca

Nombre del niño	4	3	2	1
1. Cuando se le presenta un problema al realizar una tarea, ensaya soluciones por él mismo.				
2. En el salón de clases es necesario llamarle la atención con frecuencia.				
3. Permanece sentado(a) tranquilamente en el salón de clases hasta concluir cualquier actividad.				
4. Constantemente parece no escuchar.				
5. Realiza sus trabajos de forma limpia y ordenada.				
6. Puede dividir la tarea en pequeños pasos y realizarlos uno a uno en forma organizada.				
7. Interrumpe o se entromete en las actividades de los demás niños.				
8. Sigue las reglas de un juego propuestas en su grupo de compañeros.				
9. Ante una frustración o problema recurre al llanto.				
10. Es cuidadoso con los materiales que utiliza para desarrollar sus trabajos.				
11. Para realizar y completar una tarea necesita de supervisión constante.				
12. Le cuesta trabajo esperar su turno cuando juega con sus amigos.				
13. Respeta las normas o reglas de la clase.				
14. Tiene tendencias a accidentarse.				
15. Resuelve los problemas con otros niños o la maestra hablando o actuando sin recurrir a los berrinches.				
16. Está atento a los cambios de actividad dentro del salón de clases.				
17. Habla excesivamente cuando platica con sus compañeros.				
18. Cuando pide ayuda, espera un tiempo razonable para que su demanda sea satisfecha.				
19. Se relaciona con otros niños de forma negativa, inicia agresiones.				
20. Pone poca atención a las indicaciones de la maestra.				
21. Le cuesta trabajo concentrarse en sus juegos y actividades.				
22. Cambia de una actividad escolar a otra.				
23. Está atento a las propuestas de interacción planteadas por otros niños.				
24. Se tropieza con los muebles, se le caen las cosas de las manos.				
25. Antes de iniciar una actividad, termina la anterior.				
26. Su trabajo es desordenado.				
27. Sigue las reglas de conversación.				
28. Su estado de ánimo es inestable, con cambios bruscos (de risa a llanto, de enojo a felicidad).				
29. Para llevar a cabo una actividad, primero reúne todos los materiales necesarios.				

⁸ Tomado de Covarrubias (op. cit., p. 332).