



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y AUTOESTIMA: CRIANZA PARENTAL RECORDADA POR HIJ@S JÓVENES Y SU NIVEL DE AUTOESTIMA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
NOHEMÍ LÓPEZ CERVANTES

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: LIC. NORMA YOLANDA GUZMÁN MÉNDEZ

COMITÉ: LIC. GERMÁN GÓMEZ PÉREZ

LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES

DRA. ALBA ESPERANZA GARCÍA LÓPEZ

MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ



MÉXICO, CDMX

SEPTIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por hacerme sentir acompañada en los pasos fuertes y débiles para caminar la vida.

A mis padres, por ser parte esencial de mi existencia.

A la UNAM por permitir mi formación académica y brindarme esta afortunada experiencia profesional así como mi crecimiento personal.

Al comité de titulación que formó parte esencial de este trabajo, su perspectiva, análisis y conocimiento enriquecieron cada página y a mí como alumna.

Agradezco con especial atención a la directora de tesis, la profesora Norma Yolanda Guzmán Méndez, por su apoyo para construir este proyecto hasta verlo concluido y permitirme encontrar sus valiosas enseñanzas.

A los profesores, sus conocimientos favorecieron mi preparación académica.

A mis hermanos, por tanto apoyo incondicional y ser ejemplo de éxito y constancia.

Con especial cariño a mi madre, quien me dio siempre su mano fuerte, trabajadora, valiente, amorosa, quien nunca dudó y acompañó mis sueños y caídas. Agradezco a la vida por coincidir con ella y conocer la belleza de su amor incondicional.

A Dios, siempre presente en la virtud de la vida y en la claridad del desconsuelo.

A ti, porque en esta experiencia de vida, nos hicimos visibles. Agradezco los instantes de descubrimiento infinito.

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	2
CAPITULO I	
1. PRACTICAS DE CRIANZA	
1.1. Definición de prácticas de crianza.....	5
1.2. Antecedentes.....	10
1.3. Relación entre padres-hij@s.....	16
CAPITULO II	
2. AUTOESTIMA	
2.1. Aproximación al concepto de autoestima.....	22
2.2. El desarrollo de la autoestima.....	26
2.3. Componentes de la autoestima.....	37
2.4. Tipos de Autoestima.....	41
CAPITULO III	
3. PRACTICAS DE CRIANZA Y AUTOESTIMA	
3.1. Sociedades de convivencia/familia.....	51
3.2. Familia y Autoestima.....	64
3.3. Prácticas de crianza en la cotidianidad mexicana.....	68
3.4. La percepción y recuerdo de hij@s sobre la crianza parental recibida.....	73

CAPITULO IV

4. METODOLOGÍA

Justificación del estudio.....	76
Pregunta de investigación.....	78
Participantes.....	79
Categorías a investigar.....	79
Definición teórica de las categorías investigadas.....	79
Técnicas de recolección de datos.....	82
a. Cuestionario abierto.....	82
b. Escala de Autoestima de Rosenberg.....	84
Enfoque de la investigación.....	85
Procedimiento.....	86
RESULTADOS.....	89
DISCUSION.....	104
CONCLUSIONES.....	111
REFERENCIAS.....	118

RESUMEN

Esta investigación con enfoque mixto, tuvo como objetivo describir a través del recuerdo de hij@s, las prácticas de crianza frecuentes recibidas de los padres, y conocer el nivel de autoestima de hij@s participantes. Para recopilar datos, se utilizó un cuestionario abierto y la escala de autoestima de Rosenberg. La muestra fue constituida por 30 voluntarios del Estado de México y la Ciudad de México, de los cuales, 18 fueron mujeres y 12 hombres, con edades entre 20 y 35 años. Se elaboraron tablas de contenido para presentar la información obtenida en el presente trabajo. Los resultados señalaron diferencias en recuerdos de prácticas parentales de crianza de hij@s participantes, según su género (hijas-hijos), su nivel de autoestima y entre la crianza materna y paterna que hij@s recordaron respectivamente.

INTRODUCCION

Hoy en día, las prácticas de crianza de padres a hij@s, se ha vuelto tema necesario para la comprensión y análisis de las principales interacciones humanas acontecidas en las diferentes etapas de la vida. Es común encontrar información relevante sobre la profunda e intensa dinámica ocurrida durante el proceso de crianza parental, que reconoce la importancia de lazos fuertes formados en la familia inicialmente, capaces de colaborar o retrasar la integración de niñ@s a su entorno, así como ayudar o entorpecer su desarrollo físico, intelectual, emocional, social y psicológico, que dignifique su paso por la infancia y, cimiente el camino hacia la plenitud durante la etapa adulta.

Sin duda, las relaciones entre padres e hij@s son base de aprendizaje sobre el entorno que rodea a cada individuo; incluso dicha relación desarrolla conocimientos acerca del sí mism@ y de las herramientas personales para formar parte del tiempo y espacio, socialmente construidos y particularmente modificables.

La crianza parental va más allá del proceso de criar a hij@s como experiencia vital para las personas. Lo que lleva a considerarla como un proceso compartido entre padres e hij@s, ya que en la actualidad, la concepción de la crianza desarrollada únicamente por los padres no es en absoluto cierta; por tanto, la idea de hij@s participantes durante el proceso de crianza, parece ser la más apropiada.

Este estudio toma en cuenta específicamente el recuerdo de hij@s jóvenes, sobre las prácticas de crianza recibidas de sus padres, partiendo del planteamiento que los considera como protagonistas activos y no únicamente como receptores pasivos durante el ejercicio de la crianza, ya que es igualmente importante conocer y analizar su comprensión, codificación e interpretación de la información parental recibida (Rodríguez et. al, 2011).

Esta investigación busca aproximarnos a las prácticas de crianza recordadas por hij@s, mostrando a su vez, prácticas parentales frecuentes agrupadas en categorías como autoridad parental, establecimiento de límites, enseñanza sobre la resolución de conflictos, juego compartido y el fomento de la autoestima; tomando en cuenta que la información adquirida de hij@s sobre la crianza de sus padres tiende a ser confiable, coherente y menos

relacionada a la aprobación social (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009; en Oudhof, et al., 2012).

El abordar la crianza parental desde el recuerdo, nos da la oportunidad de conocer el proceso de forma retrospectiva, sin limitar la información obtenida de ello. Asimismo, este estudio expone y describe a partir de una muestra mexicana de participantes, las acciones específicas que los padres realizaron para ejercer la crianza y en conjunto nos permite una lectura rápida del proceso comúnmente llevado a cabo durante la educación familiar mexicana.

Otro punto importante de este trabajo, es señalar cómo las prácticas de crianza recordadas por hij@s se vinculan con su nivel de autoestima, dado que teóricamente es usual encontrar que la crianza parental principalmente debe promover aspectos emocionales, afectivos, psicológicos y en general las condiciones que faciliten al individuo la integración a su entorno. Por ello, el fomento de autoestima en hij@s, también forma parte de los objetivos planteados indirectamente en el ejercicio de la crianza.

Por lo anterior, el análisis realizado sobre las prácticas parentales recordadas por hij@s jóvenes y su nivel de autoestima, vincula ambas categorías mostrando diferencias y cualidades comunes entre dichas prácticas recordadas y, agrupadas según el nivel de autoestima de hij@s participantes.

Por tanto, el capítulo I presenta una aproximación a las definiciones planteadas acerca de las prácticas de crianza a través del tiempo, así como los aspectos particulares establecidos durante la relación padres-hij@s y una visión general de los antecedentes de la crianza en México.

En el capítulo II se aborda el concepto de autoestima, sus definiciones más comunes y el proceso que permite su desarrollo en distintas etapas de la vida, además se menciona el papel que los padres tienen durante este proceso y se describen los componentes y tipos de autoestima que un individuo puede alcanzar por sí mismo y en las exigencias del medio donde se desenvuelve.

El capítulo III explica el significado histórico-cultural de la familia, sus funciones e influencia social e individual, se dan a conocer datos estadísticos sobre la familia mexicana actual; asimismo plantea cómo la familia puede participar activamente en la promoción de la autoestima en hij@s y cómo puede llegar a impactar negativamente en ello; por otro lado se aborda la crianza parental en la cotidianidad mexicana, así como la percepción y el recuerdo que hij@s tienen sobre las prácticas de crianza recibidas de sus padres.

El capítulo IV desarrolla la metodología correspondiente al presente trabajo, señalando su enfoque mixto y el procedimiento efectuado para este. También se describen los resultados obtenidos durante el estudio y finalmente se presenta la discusión y conclusiones a las que se pudieron llegar, incluyendo limitaciones y recomendaciones pertinentes para la realización de futuras investigaciones.

CAPITULO I

PRACTICAS DE CRIANZA

1.1. Definición de Prácticas de Crianza

En nuestra actualidad, el análisis sobre las prácticas parentales de crianza, ha tomado un papel sumamente importante, debido a su efecto sobre el desarrollo psicológico de cada individuo durante sus primeras etapas, mientras se integra a una comunidad a través de sus relaciones interpersonales. En este sentido, la participación de los padres en la crianza de hij@s suele ser crucial, porque estos adquieren el papel de dadores en diversos canales o vías de información que salen en forma de aprendizaje, siempre mediante acciones o comportamientos concretos, que hacen del proceso de crianza, un proceso muy particular entre padres e hij@s.

Los miembros de la familia y principalmente los padres, son los agentes más significativos en el proceso de socialización de niñ@s. Cuestiones como la crianza, las demandas de madurez, el empleo de autoridad parental, el establecimiento de límites a través de las técnicas de disciplina y la asignación de responsabilidades, son factores importantes para el desarrollo de una conducta prosocial en el individuo (Becerril, 1997).

En la familia se viven experiencias y durante la infancia se van integrando nuevos elementos para que el individuo comience una etapa de evolución, en la cual no sólo crezca a nivel físico, descubriendo otras habilidades, sino que además, a través de su adaptación al entorno también integre factores emocionales y psicológicos, útiles y enriquecedores para la vida y que forman parte de los resultados del proceso de crianza.

Ahora bien, la crianza parental ha sido considerada acción y efecto de criar a niñ@s en época de lactancia; algunas veces se ha reducido el término por creencias populares, simplemente al cuidado y atención de tipo básico, como alimentación, vestido, etc., sin embargo a nivel psicológico se ha estudiado a fondo una diversidad de variables que se incluyen en la crianza y en la adquisición de normas que regulan las conductas, dado que se trata de un campo de estudio importante y porque de ello depende el desarrollo integral del individuo (Becerril, 1997).

Cuando se inicia la relación entre padres e hij@s y los padres realizan sus funciones, llevan a cabo algunas tácticas, estilos educativos, prácticas de crianza o estrategias de socialización, con la finalidad de influir, educar y orientar a hij@s para su integración social (Ramírez, 2005).

Del proceso de crianza, surgen aquellas prácticas que son conductas específicas que los padres utilizan para socializar a sus hij@s (Darling y Steinberg, 1993; García, Rivera y Reyes, 2014). Es decir, las prácticas de crianza son acciones y comportamientos dirigidos a criar, orientar, enseñar y educar a hij@s, formados también a partir de experiencias vividas por los padres que pueden variar entre ellas, así como los resultados reflejados.

Asimismo, las prácticas de crianza son aquellas acciones que los padres llevan a cabo deliberada y conscientemente, con el fin de educar a sus hij@s desde que nacen hasta la edad en que ya no necesitan estar bajo su cuidado y protección; algunos ejemplos de dichas acciones son motivarlos, hacerles recomendaciones, enseñarles juegos, leerles libros, ayudarles en sus tareas escolares o prohibirles algo que no les conviene (López 2010; García, 2013).

Cuando se habla entonces de prácticas parentales de crianza, se habla de comportamientos específicos que se adoptan para lograr determinados objetivos en la socialización de hij@s para integrarse a su entorno. Ayudar a niñ@s a hacer deberes, controlar las horas que miran televisión, pegarles o gritarles son otros ejemplos de prácticas de crianza (Darling y Steinberg, 1993; Cabella y Nathan, 2011).

También, Cristiani, et al. (2014) definen las prácticas de crianza, como aquellos comportamientos o acciones concretas que se llevan a cabo dentro del contexto familiar, orientados a garantizar el crecimiento y desarrollo de niñ@s, así como los aprendizajes que les permitan conocer y ser parte del medio que les rodea. Por otra lado, el concepto de tareas de crianza es utilizado para abordar el nivel más específico de la crianza (Rink, 2008; Villegas, 2014).

En la cotidianidad de la crianza parental, frente a las posibilidades y exigencias que representa llevar a cabo las prácticas de crianza relacionadas con el escenario social, las personas responsables de criar adaptan entonces sus ideales, su conocimiento, sus marcos

de referencia respecto a la forma de educar a hij@s, con la disposición de transformarlos en certezas de crianza, que van de una comprensión o idea a un comportamiento manifestado y encaminado específicamente a la educación parental (Aguirre, 2000; Izzedin y Pachajoa, 2009).

De igual modo, el contexto familiar se caracteriza por las habilidades interpersonales que requieren los padres así como por demandas emocionales por parte de hij@s; los padres quieren que ellos crezcan y sean individuos socialmente maduros y al no lograrlo se pueden sentir frustrados intentando descubrir la mejor manera de hacerlo (Santrock, 2003; Ramírez, 2014). Sucede entonces que, en las creencias y formas de manejar la realidad de los padres o sustitutos de ellos, existen finalidades o metas que previamente son proyectadas, aunque no siempre de manera determinante, tampoco específica, sin embargo padres e hij@s participan para alcanzar esos objetivos.

Por otro lado, la crianza es un fenómeno complejo determinado socioculturalmente y por el modo en que esta información es interpretada por el contexto familiar, este último, se caracteriza también por el afecto y la influencia, los cuales son transformados a través de cambios presentados en el medio social dentro de un momento histórico dado (Santrock, 2003; Ramírez, 2014).

Por tanto, la utilización de prácticas parentales de crianza, varía de acuerdo al contexto donde se establecen, sea histórico, político, social y depende de la normatividad de la sociedad en la cual se generen.

Los patrones de conducta de cada sociedad generalmente son un conjunto de creencias generacionales, que forman una serie de supuestos teóricos psicológicos acerca de cuidados y crianza de los infantes, haciendo hincapié en la consideración especial de niñ@s así como de su infancia (Osorio y Sánchez, 1996).

Es por ello, que al crear una reorganización en las formas de crianza, se conocen las necesidades actuales infantiles para satisfacerlas de la mejor manera (Alzate, 2003; Ramírez, 2014).

Ahora bien, hablando de un contexto indígena; Vera; Peña y Calderón (2009) estudiaron una comunidad etnia “mayo” con indicadores de pobreza extrema, donde los recursos económicos son destinados principalmente a cubrir gastos en alimentación, servicios, vestimenta, calzado y generalmente en último lugar se consideran los gastos relacionados a la educación y formación de niñ@s. Dicha investigación apunta a que dentro de estas familias, es común que los papás trabajen como jornaleros agrícolas en los campos de la región y en temporadas altas de cosecha, las mamás también lo hagan, dejando a los infantes al cuidado de parientes o vecinos cercanos. Sin embargo, aunque estas limitantes se presenten, niñ@s son estimulados durante su desarrollo inicial; por ejemplo, a partir del juego compartido con sus pares niñ@s utilizan la creatividad, usando recursos naturales como elementos de juego, ya sean bolas de lodo, en lugar de plastilina, piedras como canicas, generando una variedad de juegos de motricidad gruesa y fina. Estos juegos adquieren sentido social, cuando son transformados para una conciencia del trabajo, es decir, el infante aprende jugando a través de la tradición oral de la comunidad, sobre sus gustos, rituales y costumbres religiosas. Todos estos, son elementos que delinear la conciencia de niños y niñas.

Por tanto, cada sociedad elabora su propio sistema de distribución de la atención, a la luz de sus requerimientos y valores particulares. La clase de diversidad de estos aspectos, han afectado las prácticas parentales de crianza. En este sentido, organización doméstica, necesidad económica, riesgo ambiental, creencias y prioridades sociales, son algunos elementos que aclaran muchas veces las diferencias en las prácticas de crianza que se observan entre las culturas (Schaffer, 2000).

De acuerdo con García, Rivera y Reyes (2014) en últimas décadas, las investigaciones sobre la familia han mostrado explícitamente la presencia de factores como los estilos y prácticas parentales que colaboran en la educación de hij@s, dichos conceptos son común y frecuentemente utilizados por diversos autores; por lo que para comprender adecuadamente el proceso de crianza, es necesario distinguir inicialmente cada concepto para hacer referencia de ellos adecuadamente. Asimismo, el estudio de las prácticas parentales de crianza tiene una larga tradición en psicología y aunque constituye un constructo multidimensional, siempre se tiende a incluir dos dimensiones básicas, una relacionada al

tono emocional de las relaciones y la otra con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta de hij@s. En la primera dimensión podemos situar únicamente a los estilos parentales y en la segunda a las prácticas de crianza, y ambas dimensiones están relacionadas (García, Rivera y Reyes, 2014).

Los estilos parentales se refieren al clima emocional en el cual los padres crían a sus hij@s; es un complejo conjunto de comportamientos de los cuales deriva el ambiente familiar, dentro del cual niñ@s se desarrollan y manifiestan resultados de crianza (García, Rivera y Reyes, 2014).

Por ende, las prácticas de crianza, sumadas a aspectos que contribuyen a crear un determinado clima afectivo (lenguaje utilizado, tono de voz, gestualidad, dedicación, etc.) conforman los estilos de crianza (Darling y Steinberg, 1993; Cabella y Nathan, 2011).

Diversas clasificaciones se han planteado para explicar el estilo parental, Diana Baumrind, por ejemplo identificó principalmente tres estilos de crianza (Papalia et. al, 2005):

- Crianza Autoritaria: Lo padres autoritarios valoran el control y la obediencia no cuestionada. Tratan de hacer que los infantes se ajusten a un conjunto de normas de conducta y los castigan con arbitrariedad y energía cuando los transgreden. Son más distantes y menos cálidos que otros padres.
- Crianza Permisiva: Valoran la autoexpresión y la autorregulación. Hacen pocas exigencias y permiten que los niños supervisen sus propias actividades en la medida de lo posible.
- Crianza democrática o con autoridad: Es un estilo de crianza que mezcla el respeto por la individualidad del niño con el esfuerzo de inculcar valores sociales. Este grupo es sensible a las necesidades de los hijos, estimulan la expresión de sus necesidades y proporcionan espacio para la responsabilidad como para la autonomía.

Según Vielma (2002; García, 2013) los estilos parentales pueden clasificarse en tres grupos:

- Tradicionales: Desarrollan pautas de crianza que distinguen comportamientos entre hombres y mujeres, con base en las cuales se otorgan roles familiares. Se asigna un rol de tipo instrumental a los papás, como proveedor, protector y soporte económico. El rol expresivo a las mamás, como la persona que mantiene la armonía y el contexto afectivo positivo en la crianza de hij@s. En mayor medida se manifiestan relaciones de autoridad, de distribución arbitraria de responsabilidad y exigencia de reglas dentro del hogar.
- Transicionales: El ejercicio de roles, la direccionalidad y organización jerárquica depende de circunstancias particulares. Existe adaptación y cambios en las normas y objetivos del proyecto familiar y estos cambios pueden ser paulatinos. Las decisiones son previstas de acuerdo con las necesidades del grupo, no son improvisadas. La autoridad usualmente no está sujeta a negociación y los padres priorizan la calidad de relaciones y el entorno donde prevalezcan.
- Alternativos: Es congruente con el estilo de crianza inductivo o democrático, donde hij@s participan tomando decisiones; se les ayuda a volverse responsables, creativos y productivos, además de estimular la autogestión. Las interacciones entre los miembros del grupo familiar, se establecen en un ambiente de libertad e independencia, no hay abandono ni tampoco persecución. No hay distribución de tareas específicas para un sexo u otro dentro del hogar. Se respetan los derechos parentales y la regulación de las relaciones familiares se cimentan en la aplicación de autoridad y afecto.

Resumiendo, las prácticas de crianza suelen considerarse como indicadores de acciones y comportamientos particulares llevados a cabo durante la crianza parental; por otro lado, los estilos parentales manifiestan un sentido más emocional y de actitudes hacia hij@s.

1.2 Antecedentes

Al llevar a cabo la crianza de hij@s, los padres se ven influenciados por la sociedad (González, 2003). Se mencionó anteriormente, que los patrones de conducta de cada sociedad generalmente son una serie de creencias que se transmiten de generación en generación y que establecen un conjunto informal sobre supuestos para hacer uso de

diferentes prácticas de crianza. Los patrones de educación parental practicados en el grupo familiar se desarrollan, evolucionan y viajan a través del tiempo.

El interés que ha mostrado la humanidad por criar e instruir a niñ@s es tan antiguo como lo es su misma historia, sin embargo, las ideas de cómo llevar a cabo esta labor no siempre han sido las mismas, pues han ido cambiando de acuerdo a cada momento histórico, es decir las practicas parentales de crianza han ido evolucionando junto con el pensamiento de la humanidad a lo largo de la historia.

Para ilustrar lo antes dicho, se hará el recuento de cómo se ha concebido la crianza de niñ@s a lo largo de la historia según Osorio y Sánchez (1996):

En el México antiguo, antes de la conquista, la educación y crianza de los infantes estaba a cargo de los padres. Niñ@s aprendían algún oficio de papá o mamá; los varones solían hacerlo de sus papás y ayudaban en los trabajos cotidianos, las niñas por otro lado, observaban y aprendían la actividad de sus mamás como moler maíz, tejer o hacer tortillas.

La educación inicial de familias adineradas era atribuida a los ayudantes de la casa y a niñ@s mayores, así éstos cuidaban de los infantes, jugaban con ellos y vigilaban su conducta. También era común recurrir a nodrizas para amamantar a hij@s; por lo que ambos padres de estas familias, actuaban en un rol secundario durante la crianza de niñ@s.

En la etapa adolescente al ingresar a las escuelas, hij@s eran educados por sacerdotes. Generalmente dicha instrucción escolar era estricta y rígida, en un intento por inculcar una aptitud de liderazgo sumada a intensas influencias morales.

Usualmente, dentro de las comunidades indígenas se acostumbraba que las mamás educaran a hij@s hasta la edad de 10 años, a partir de estas edades los infantes continuaban su educación durante el ejercicio del trabajo diario. Pasada la adolescencia o durante la misma, los padres buscaban esposos o esposas para sus hij@s, aunque muchas veces de manera arbitraria y dominante (Escalante, 1985; Melgarejo, 1985; Osorio y Sánchez, 1996).

La educación en dicha época era mayormente autoritaria y dominante. Asimismo, los padres a cargo de sus hij@s, elegían lo que consideraban mejor para ellos, aunque fuera considerado como una instrucción parental estricta.

En el siglo XVIII a niñ@s se les exigía cumplir alguna actividad de trabajo como si fuesen adultos, este trato implicaba que los infantes vistieran y cumplieran tareas, costumbres de forma similar a sus padres (Baylin, 1960; Osorio y Sánchez, 1996). Independientemente de la edad, niñ@s cumplían una jornada laboral completa, en tanto se criaban bajo esta tendencia del trabajo y una fuerte disciplina.

Particularmente, la escuela solía considerarse otro escenario familiar; en este caso, los profesores tomaban el papel de sustitutos de los padres y tenían autoridad para ejercer la crianza y no solamente la instrucción escolar; dicha dinámica se extendió hasta muy entrado el siglo XIX.

Hasta inicios del siglo XIX por el desarrollo industrial y económico se proporcionó mayor protección a niñ@s de trabajos rudos, debido a su fuerza y condición física, por lo que se requería de hombres adultos para cubrir esta clase de actividad laboral. Por tanto, la crianza de hij@s y la participación más intensa dentro del hogar estaba a cargo de la mujer (Demos, 1970; Osorio y Sánchez, 1996).

A finales del siglo XIX, se desarrolló gradualmente la idea de bondad, inocencia e inmadurez de la infancia, ya no eran considerados más como adultos pequeños. Por tanto, los padres debían fortalecer una crianza más comprensiva, manifestando actitudes empáticas y una disciplina menos rigurosa, lo que además implicaba una modificación en los métodos para corregir o castigar a niñ@s.

Como resultado de la modificación de ideas acerca de la crianza, sumadas a teorías psicológicas desarrolladas, encontramos que en el siglo XX se da una transición a prácticas más humanizadas de crianza parental, con protección legal de los derechos de niñ@s, además de cuestionar algunas de las ideas preconcebidas acerca de ellos y de su desarrollo.

Se ha observado también que en los años comprendidos entre la década de los 60 hasta la de los 90, la imagen de los padres que tenían tanto hombres como mujeres de la sociedad mexicana evolucionó. La actitud fue menos rígida respecto a la obediencia y al respeto, ya que las actitudes de los jóvenes comenzaron a ser más críticas hacia los padres, disminuyendo el autoritarismo de éstos. El cambio se debió principalmente a que los padres mexicanos experimentaron modificaciones en sus formas de actuar, es decir, en su forma de

comunicación más abierta con sus hij@s, donde establecían sus relaciones con bases como el amor distintas a las bases de autoritarismo (Lara; Gómez y Fuentes, 1993; Osorio y Sánchez, 1996).

También, Izzedin y Pachajoa, (2009; Ramírez, 2014) señalan que a mediados del siglo XX cuando el modelo de crianza implicó mayor empatía por parte de los padres hacia hij@s, disminuyeron los castigos físicos y psicológicos, aumentaron los diálogos que buscaban el intercambio de puntos de vista, llevados a cabo en una base de comprensión.

Por otro lado, De Mause (1991; Izzedin y Pachajoa, 2009) describe el antecedente sobre la infancia, y señala un avance gradual respecto al tono afectivo entre padres e hij@s, ya que el mismo autor afirma que el periodo acontecido durante la niñez, no representó un lapso de felicidad, sino más bien, un periodo evolutivo donde se hacían tangibles comportamientos violentos contra el infante. Asimismo, De Mause explica las siguientes concepciones respecto a la historia de la infancia:

- Infanticidio (Antigüedad- Siglo IV): en este periodo aquellos padres quienes no entendían cómo proceder con sus hij@s y su cuidado, provocaban la muerte a niñ@s.
- Abandono (siglos IV-XIII): los infantes eran internados en conventos, eran adoptados o enviados a otros hogares como servidumbre, aunque eran acogidos por las familias, esta situación implicaba un acto de abandono afectivo.
- Ambivalencia (siglos XIV-XVI): hij@s eran educados por sus padres, para ello, se utilizaban también manuales de instrucción infantil, así como toda clase de castigos físicos y psicológicos.
- Intrusión (siglo XVIII): los padres participan más con sus hij@s, aunque sin jugar con ellos, predominaba la voluntad parental, haciéndose efectivo el castigo y la disciplina hacia niñ@s. El infante es contemplado como un adulto incompleto.
- Socialización (siglo XIX- mediados del XX): los padres orientan a hij@s, con propósito de socializarlo. En tanto, niñ@s son considerados y explotados como mano de obra barata durante la revolución industrial.

- Ayuda (mediados del siglo XX): en este periodo acontece la empatía entre padres e hij@s, haciendo hincapié en necesidades infantiles, baja el uso de castigos físicos y psicológicos incrementándose el diálogo constante, juegos y comprensión hacia niñ@s.

Ahora bien, sobre la evolución de conceptos, se ha modificado la idea que se tiene en la actualidad por ejemplo, el papel que desempeñaban hombre y mujer en el hogar ha sufrido transformaciones en un proceso acelerado del desarrollo de la sociedad, del cual resultan más exigencias para el individuo. Ahora se puede observar que, aunque anteriormente el hombre abandonaba el hogar para ganarse el pan y la mujer se quedaba en casa para hacerse cargo de la crianza y el cuidado de hij@s, actualmente ha dejado de ser estrictamente así (González, 2003).

En tanto, la familia cuenta en la actualidad con diversas redes de apoyo para poder cumplir con sus funciones parentales, entre ellas están las de tipo gubernamental o privado como las guarderías, hasta redes comunitario-vecinales, comunitario-amigable o comunitario-parental, las cuales representan el apoyo para las necesidades familiares respondientes a los nuevos sistemas sociales (Solís, 2004).

Por lo tanto, en el siglo XXI se han modificado diversos aspectos en la crianza de hij@s debido a que las necesidades de las familias han cambiado (Parra; Robles; Oudhof; Villafaña y Garay, 2014):

Por la inserción de la mujer al ámbito laboral y la multiplicidad de papeles que se cubren en la actualidad; las tareas de crianza se han distribuido de manera diferente; provocando que los papás tengan una mayor participación en los procesos familiares, es decir su presencia es más constante donde comparte el cuidado de hij@s lo que posiblemente contribuye al desarrollo físico, mental y emocional de infantes.

El estereotipo tradicional del papá que predomina el siglo XXI ha cambiado de una forma favorable, pasando de ser el proveedor exclusivo, el que hace cumplir las reglas, el que impone el control, la disciplina y la dureza, a un papá que es capaz de involucrarse más en la dinámica familiar. En este sentido se observa mayormente la presencia de ambos padres lo

que beneficia también el desarrollo de los hij@s (Parra; Robles; Oudhof; Villafaña y Garay, 2014).

En la búsqueda de las familias por adaptarse a la rapidez de los cambios sociales y a la transformación que ha tenido en su forma y dinámica, ha ido requiriéndose una mayor participación del papá y su disposición para tener roles complementarios, aunque para ello no haya sido conscientemente educado o se encuentre menos preparado para la tarea; sin embargo este reto puede ser la oportunidad de construir su identidad como un padre nuevo (Solís, 2004).

Vinculado a esto, se dice que los padres del siglo XXI tienden a disfrutar de la crianza de sus hijos e hijas, indiferentemente a la manera en que asumieron la crianza, ha resultado una experiencia gratificante (Torres et. al, 2008; Parra; Robles; Oudhof; Villafaña y Garay, 2014).

Los padres de este siglo siguen inculcando normas y actitudes en sus hij@s, pues se considera que la disciplina para el desarrollo ayuda a fortalecer el carácter. Se han tomado en cuenta la regularidad de las actividades cotidianas, las relaciones y la comunicación en el hogar (Robles, 2006; Parra, et al, 2014).

Ya que los padres se encuentran inmersos en la cotidianidad de la vida moderna, por ejemplo el establecimiento de un programa del día es muy importante para dar estructura a la vida de hij@s, como una programación y planeación de los tiempos y acciones llevadas a cabo durante la crianza (Rink, 2008; Parra et. al, 2014).

En el siglo XXI se ha marcado la tendencia de nuevas configuraciones de roles parentales en un proceso continuo de transformación y se ha ido cuestionando el futuro de las familias mexicanas. A partir de estos cuestionamientos se espera que las parejas jóvenes que en el futuro decidan tener familia asuman sus roles naturalmente como parte de sus funciones y actividad cotidiana, donde tanto hombres como mujeres, compartan la misma responsabilidad para el cuidado y manutención de hij@s (Parra et. al, 2014).

Un análisis sobre las transformaciones de las prácticas de crianza a través de las décadas, nos hace comprender que los patrones de conducta que cada sociedad tiene, generalmente

suele ser un conjunto de creencias que se transmiten a través del tiempo; lo que a su vez produce fundamentos psicológicos capaces de señalar y argumentar, sobre la importancia de la infancia y las prácticas parentales aplicadas en el ambiente familiar correspondientes a una época histórico-social.

1.3 Relación entre padres e hij@s

La relación padres-hij@s, está sujeta a la influencia del desarrollo como individuo y como pareja; lo importante es proveer a hij@s del apoyo material y afectivo, así como el definir marcos de referencia claros para que tengan la posibilidad de modelar sus valores, con objeto de facilitar su integración a la sociedad (Braverman, 1982; Fernández, 1992).

Tradicionalmente el ejercicio de la paternidad se ha concebido como el de procrear, dar afecto y alimentación, mientras que el de la maternidad ha sido el de criar; aunque actualmente puede verse que estas funciones ya no están solo en manos del papá o de la mamá, sino que las comparten. Sin embargo, aún hay culturas en las que los papás no se involucran en la crianza de hij@s (López 2010; García, 2013).

Además, la comunidad, la escuela, los medios de información, el sistema social, el sistema legal, así como la propia familia, tienen expectativas específicas de la manera como los padres deben comportarse al relacionarse con sus hij@s (Fernández, 1992).

Según Sarafino y Armstrong (1991), la relación entre padres e hij@s comprende factores importantes tales como: el sexo de los padres y de hij@s, al parecer los niños y las niñas reaccionan de manera diferente ante la disciplina que imponen los padres dependiendo el sexo; como algunos estudios revelaron que niñ@s consideran que los papás son más estrictos, amenazantes, fuertes y disciplinarios que las mamás y consideran son más cordiales, colaboradoras y menos disciplinarias, comportamientos en los cuales los padres tienden a favorecer en sus decisiones disciplinarias a hij@s del sexo opuesto. Otro factor importante en la interacción entre padres e hij@s es la edad del niñ@; pues las relaciones cambian en función del crecimiento y el desarrollo, conforme niñ@s se desarrollan adquieren habilidades que les permiten independizarse poco a poco del control de los padres. Al mismo tiempo, sin embargo, los padres comprenden que deben imponer límites o brindar orientación; de esta manera, al principio los padres compensan esa libertad con la

imposición de reglas firmes. Esta es otra forma de control, aunque es mucho menos directa que la supervisión, aunque posteriormente los padres comienzan a renunciar también a esta clase de control.

Sarafino y Armstrong también señalaron que al relacionarse padres e hij@s, el proceso de socialización da inicio en la infancia. Asimismo, en la niñez la socialización es, en algún grado, recíproco o de intercambio en el cual, los infantes y las personas con las que se relaciona se influyen mutuamente, es decir, se socializan recíprocamente. Los padres son el agente socializador responsable de que niñ@s adquieran conocimientos acerca de su sociedad, reglas de comportamiento y motivación desde sus primeras etapas; de la interacción con su familia niñ@s aprenden estrategias para enfrentar su ambiente, los problemas que se le presentan cotidianamente, así como relacionarse interpersonalmente (González, 2003).

Por otro parte, las técnicas disciplinarias, particularmente son también producto de las relaciones generadas entre padres e hij@s. Muchas veces, estos métodos de disciplina fluctúan debido a la frecuencia y regularidad de aplicación. Debido a que las modalidades de disciplina paterna varían, estas técnicas disciplinarias se han clasificado de acuerdo a la actitud de los padres hacia las conductas indeseables de hij@s; Hoffman (1970; Sarafino; Armstrong, 1991), propuso un sistema de clasificación que consiste en tres amplias categorías acerca de las técnicas disciplinarias: el empleo de la fuerza, el retiro del afecto y la inducción.

- Técnica del empleo de la fuerza: Cuando los padres utilizan la fuerza física en mayor grado para disciplinar la conducta indeseable de hij@s se habla de una técnica del empleo de la fuerza, donde los padres generalmente son menos tolerantes y usan el castigo con mayor frecuencia, en estos casos hij@s tienden a ser irritables y más violentos.
- Técnica del retiro de afecto: La técnica del retiro de afecto consiste en la insinuación o amenaza de la separación entre padres e hij@s, lo que generalmente se traduce en ignorar al infante, no hablarle, no escucharle, o amenazándolos con regalarles, en estos casos hij@s posteriormente responden mayormente inhibiendo

la expresión de su enojo y sintiéndose más angustiados. Ésta, es una forma no física del castigo.

- La Técnica de inducción: se refiere a los padres que acuden al razonamiento para fines disciplinarios, es decir, aquellos padres que pretenden imponer disciplina mediante razonamiento y explicación del por qué, determinados comportamientos no deben llevarse a cabo. Hij@s que son educados bajo esta modalidad disciplinaria, tienden a mostrarse más auto-controlados, regulando su propia conducta internalizando las normas y modelos sociales, pueden llegar a ser más considerados, analíticos, independientes, y sentirse motivados para ejercer menos la violencia o evitar el uso de la fuerza física para resolver conflictos. El éxito de la técnica depende de la edad del infante, suele ser más útil cuando se aplica en edades entre cuatro y ocho años.

Ahora bien, durante la relación entre padres e hij@s y el ejercicio de las prácticas de crianza, suelen incluirse diversos aspectos como, la autoridad parental, el establecimiento de límites, la enseñanza sobre la resolución de conflictos, el fomento de la autoestima y el juego compartido.

Respecto a la autoridad parental, Maldonado y Micolta (2000), señalan que desde finales del siglo XX, la autoridad en la familia o la autoridad parental, no está basada en mandar ni en exigir a los otros a comportarse de una o tal forma, si no que puede ayudar a hij@s a crecer y además prepararlos para ser adultos. Asimismo, suele considerarse necesario y deseable que los padres hagan uso de su autoridad para controlar, dirigir y educar a sus hij@s (Gordon, 2000). En este sentido, la autoridad supone la capacidad de un adulto para guiar fomentando la autonomía y la autorregulación, dicha capacidad varía con la edad de hij@s (Arendt, 1996; García y Micolta, 2011). Piaget (1932; Posada, 2005), refirió la autoridad como un concepto democrático ejercido bajo la construcción de reglas de conducta y de normas, así como la moralidad, a través de la coordinación de distintas perspectivas manifestadas durante la relación entre niñ@s y adultos y no mediante la imposición arbitraria que pueden ejercer las personas mayores. Aunque la autoridad es definida como la posición de ejercer poder sobre el otro, Savater (1997), plantea que la autoridad no se trata del ejercicio de poder mediante la violencia, si no que es más bien un

proceso de mando y obediencia que organiza a los individuos alrededor de normas para hacerlos socialmente productivos y responsables.

Sobre el establecimiento de límites, la expresión de límites ha sido usada ampliamente por psicólogos y orientadores, su significado originalmente se asocia a la idea de demarcar o delimitar un territorio; según esta idea, emplear el concepto equivale a buscar demarcar las relaciones con los otros, por lo que al poner límites los padres estarían delimitando las relaciones con sus hij@s, en tanto permiten que hij@s estén definiéndose como individuos sin dejar de lado el establecimiento de criterios con el propósito de aclarar las reglas familiares y sociales a través de normas, deberes, derechos y prohibiciones de cada miembro; dichos límites garantizan posiblemente bases más sanas, desde el punto de vista psíquico y social, donde las normas y prohibiciones son aseguradoras y organizan el desarrollo de los deseos de vida y el sentido ético del placer en las diversas actividades para cada individuo (Miguez, 2001). Asimismo, la adopción de reglas, de normas implícitas y explícitas que limitan la conducta individual, organizan las interacciones de forma que se mantenga la estabilidad, para transformar a la familia en una organización principalmente protectora, lo que facilita el mantenimiento de la unidad familiar y la posibilidad de alcanzar la permanencia en las relaciones (Nardone y Giannotti, 2003).

Vinculado a esto, Cataldo (1991) sugiere que la expresión “establecimiento de límites” manifiesta un enfoque neutral dentro de los temas de la disciplina y el control del comportamiento; debido a que la conducta de niñ@s se controla aplicando unos límites sobre lo que se considera aceptable e inaceptable usando claridad para comunicarlo al infante; de acuerdo con esto, en la práctica tradicional durante la primera infancia, es coherente manejar el comportamiento a través de límites, cuando los “enseñantes” supervisan la conducta mediante un sistema de normas y expectativas, es decir, la enseñanza de normas apropiadas de lo que niñ@s deben hacer o se espera que hagan, construyendo una ampliación del proceso educativo. Para Taylor (2004), los límites actúan como un espacio de seguridad, que da protección a hij@s de las experiencias que podrían superar todavía sus posibilidades; en este sentido, son los padres quienes construyen ese espacio, evaluando los riesgos y las capacidades físicas, psicológicas y emocionales de sus hij@s para responder a los desafíos, asegurando una sensación de confianza en ellos y a

través de la ampliación gradual de los límites, permitir a hij@s definir estos mismos e internalizar sus propias competencias y aprendizajes sobre las situaciones que aumenten el nivel de reto que contribuirá a fortalecer su seguridad y fomentar su independencia.

En cuanto a la enseñanza sobre la resolución de conflictos; algunos enfoques asociados al asesoramiento sobre la crianza infantil, argumentan sobre la utilidad en las estrategias implementadas y precisas para decodificar las necesidades y los problemas de niñ@s que surgen por ejemplo, en la relación con los padres dentro de la familia; dichas estrategias sugieren que se llega a la resolución de conflictos principalmente observando y escuchando, aceptando sentimientos, evitando provocaciones, modificando el entorno, empleando la motivación y pensamiento en lugar de sostenerse en el poder, la comunicación clara de los sentimientos y la evitación de mensajes que dificulten la comprensión entre los miembros, es decir, los padres emplean diversas estrategias educativas que están en función de la situación en la que se encuentran sus hij@s lo cual les permite insistir positivamente en la búsqueda de soluciones y en trabajar cooperativamente en el establecimiento de relaciones interpersonales que satisfagan a los padres y a hij@s (Gordon, 2000).

Por otra parte, el juego compartido se ha considerado el espacio donde los padres ofrecen oportunidades para proteger y potenciar el aprendizaje y desarrollo y convertirlo en una de las tareas principales durante el ejercicio de la crianza, por lo que el juego entre padres e hij@s, puede facilitar que niñ@s tengan dichas experiencias como bebés, preescolares y escolares, y en años posteriores hacer del juego un creador de relaciones constructivas con compañer@s y también una forma para que las familias puedan planear actividades recreativas en conjunto (Cataldo, 1991). La interacción mediante el juego con hij@s en tanto crecen, puede mantener un lazo saludable y fomentar sentirse valorados por los padres si se unen al juego; a través de actividades como juegos de mesa, juegos didácticos etc., se facilitarán numerosas oportunidades para relacionarse con hij@s (Solter, 2013). Los juegos que realizan niñ@s, son un mecanismo de estimulación del desarrollo; cuando el juego es compartido con los padres o cuidadores del infante, su efecto también tiene que ver con la consolidación de las relaciones entre padres e hij@s, así como el favorecimiento del inicio del proceso de socialización afectiva (Vera, Peña y Calderón, 2009).

Respecto al tema del fomento de la autoestima; suele enfatizarse la importancia de las expresiones de aceptación y de preocupación por niñ@s en la relación con sus padres y el fomento consciente del amor propio o la promoción directa de la estima, la cual es considerada necesaria para el desarrollo de la autoconfianza y en este caso la responsabilidad de los padres reside en ayudar a sus hij@s a construir su autoestima a través de la comunicación de amor y la aceptación de sus padres (Cataldo, 1991). Asimismo, la constante interacción con el ambiente y la retroalimentación que se recibe de las personas que forman parte del contexto familiar, desempeñan un papel importante para el desarrollo de la autoestima del individuo (Navarrete, 2007).

Las relaciones entre padres e hij@s, suelen ser resultado de múltiples factores, los cuales objetivamente no establecen resultados controlados, precisos o determinantes, por tanto, juegan o interactúan en un sistema variable. En la investigación psicológica o social, este hecho de variación constante en las relaciones padres-hij@s, puede expresar dificultad para su estudio o clasificación. Sin embargo, suele ser limitante clasificar los comportamientos de padres ante la conducta o el desarrollo de hij@s en conceptos o formulaciones teóricas, ya que el comportamiento del ser humano se modifica a partir de numerosos eventos a distintos niveles y dimensiones que generan reacciones difícilmente moderadas por patrones de respuesta clasificable; aunque esta clase de interacción siga mostrando rasgos frecuentes que compartan similitudes sencillas de identificar y algunas veces predecir. Lo necesario e importante respecto al análisis de características en torno a las prácticas parentales de crianza, es apoyar a las familias y a sus relaciones con información responsable que facilite la retroalimentación constructiva que contribuya al desarrollo de padres e hij@s, utilizando más recursos de enriquecimiento individual y familiar.

CAPITULO II

AUTOESTIMA

2.1. Aproximación al concepto de Autoestima

El conocimiento y el aprendizaje en la vida de cada persona parece ser siempre constante, somos seres activos que absorbemos del medio que nos rodea, aquellos elementos que muchas veces son fundamentales para existir en el contexto histórico y social.

En este sentido, podemos pensar entonces que si el conocimiento general de cada escenario en la vida de los individuos es importante, el conocimiento interno lo es en igual medida. Son numerosos los ámbitos en los cuales una persona actúa y a partir de los cuales el individuo genera conocimiento acerca de sí mismo, al mismo tiempo sigue adquiriendo aprendizajes a partir de interacciones consigo mismo y con los demás, podríamos considerarlo entonces como aquél conocimiento pertinente que también le ayuda y promueve su desarrollo personal.

Mediante el conocimiento que la persona construye de su propio ser, acontece una valoración que ésta hace de sí misma, la cual nos conduce al término de autoestima. Este término tiene extensos antecedentes en el campo de la psicología, con el propósito de definirla, muchos autores a través de la investigación, han creado un marco de referencia acerca de ella. El concepto de autoestima es pues, la traducción del término inglés *self-esteem*, aplicado en el ámbito de la psicología social y de la personalidad; dicho concepto refiere la valoración concluyente que una persona hace de sí misma (González y Tourón; Polano, 2004).

Lila (1995; Cava y Musitu, 2000), plantea que el individuo se autoevalúa de acuerdo con características que provienen de su experiencia y son valoradas como positivas o negativas. A partir de esto, se concluye finalmente en un proceso de autoevaluación, y se define entonces la satisfacción personal, así como la eficacia del propio proceder y una postura evaluativa aprobatoria.

Por su parte, Rosenberg define la autoestima como la actitud positiva o negativa hacia un objeto específico: el sí mismo. Por otro lado para Coopersmith, la autoestima es la

evaluación que la persona realiza y generalmente sostiene acerca de sí mismo, manifestada en una actitud de aprobación o desaprobación que denota el grado en que el individuo se asume capaz, significativo, exitoso y valioso (Rosenberg, 1965, Coopersmith, 1967; Polano, 2004).

La autoestima es referida como un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que la persona desarrolla y mantiene de sí misma, de manera que cada individuo asimila e integra la percepción acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue, lo cual finalmente es representado como la idea que el individuo tiene de sí mismo. Se ha propuesto definir la autoestima como una estructura cognitiva de naturaleza evaluativa real e ideal que las personas hacemos de cada uno de nosotros que, en cierto grado está inspirada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna respecto al valor que atribuimos a nuestro ser, y una evaluación externa cuando se refiere al valor que los demás nos dan (González-Arratia, 2001).

La autoestima por tanto, parte de la valoración que el individuo hace de sí mismo, desde su experiencia vital, en ella participan también los que le rodean y sus valoraciones, creando en la persona un componente afectivo y emocional, lo que contribuye a que el individuo se valore de manera positiva o negativa, aunado a las experiencias de amor y rechazo a lo largo de su vida (Aguilar, 2001).

Vázquez (2001), refiere definiciones de algunos autores para aclarar el término de autoestima:

- Para Maslow (1975), la autoestima es una evaluación del sí mismo (self), y se expresa en lo que el sujeto dice de su propia persona.
- Pilar (1989), refiere a la autoestima como plenitud personal, la eficacia de su propio funcionar y la examinante actitud que la persona siente hacia sí misma para aprobarse.
- Branden (1993; 1995), considera a la autoestima como la confianza que tiene una persona en su capacidad de pensar y de afrontar los desafíos básicos de la vida, su confianza en el derecho de ser feliz, el sentimiento de cada individuo de ser digno de merecer el derecho a afirmar sus necesidades y a disfrutar el resultado de sus

esfuerzos particulares. Branden confirma así su idea de que la autoestima también es la confianza en la capacidad de aprender, de tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas, y la seguridad de confrontar el cambio constante en el medio donde cada ser se desarrolla.

Sánchez (2012), formula algunas definiciones particulares del concepto de autoestima:

- En psicología es el punto de vista emocional que las personas tienen de sí mismas, usualmente son sobrepasadas su racionalización y su lógica, considerado también como el amor propio.
- La autoestima es comprendido como una cualidad de la personalidad, un sentimiento valorativo del ser, de rasgos corporales, mentales y espirituales que lo conforman.
- Es quererse a uno mismo y a los demás, desarrollando un sentimiento de aceptación y aprecio personal, que va unido al componente de autocompetencia y autovalía.
- La autoestima es la capacidad que tiene una persona para valorarse y aceptarse, resultado de la observación del conjunto de actitudes del individuo hacia sí mismo, de la percepción evaluativa de su misma persona.
- Finalmente la autoestima es aquella evaluación explícita e implícita que cada uno de nosotros hace de su ser.

La autoestima suele constituirse por el valor que cada uno tiene acerca de sí mismo, además de la percepción del valor que otros tienen de nuestra persona, es decir de como cada uno percibe que los demás lo valoran. La autoestima tiende además, a ser la satisfacción con el autoconcepto (Vite, 1986; González-Arratia, 2001).

Asimismo, el concepto de autoestima está estrechamente vinculado también al término del autoconcepto, el cual se crea también a partir del conocimiento de sí mismo, un factor muy importante que forja la autovaloración que incide en la autoestima (Sánchez, 2012).

El autoconcepto es un instrumento que utilizan las personas para integrar información de la experiencia y adaptarse a la realidad, manteniendo equilibrados aspectos satisfactorios y desagradables en la vida de un individuo, y sostener así la propia autoestima. Es este

sentido, uno de los propósitos del autoconcepto es el de procurar la fortaleza y seguridad de la autoestima (Polano, 2004).

Respecto a la estructura de la autoestima, algunos autores han considerado que se trata de una dimensión única y global, sin embargo, en la actualidad se analiza como un concepto multidimensional. De acuerdo con este planteamiento, se entiende que cada individuo formula la idea que tiene de sí mismo, pero también de ello se da la valoración de esa misma idea, la cual varía con los diferentes contextos en los cuales nos desenvolvemos cada uno de nosotros; los ámbitos relevantes en nuestras vidas, como el familiar, el académico, el físico o el intelectual. Por ejemplo, un niño puede tener un buen concepto de su persona en el contexto familiar pero no en el escolar, y viceversa (Cava y Musitu, 2000).

Sánchez (2012), explica que efectivamente la estructura de la autoestima puede considerarse multidimensional y formula tres dimensiones específicas de ella:

Autoestima intelectual: Se define como la valoración que cada persona hace de sus habilidades intelectuales.

Autoestima físico-corporal: Se define como la valoración que cada persona hace del control sobre su cuerpo y la belleza de éste.

Autoestima-artística: Es la valoración que cada individuo hace de sus capacidades de expresión y apreciación artística.

Continuamente el individuo es capaz de convertirse en el científico de su propia persona, es decir, es quien construye teorías acerca de sí mismo y del mundo que le funcionan para existir en la realidad, de manera que puede configurar su experiencia según estructuras conceptuales factibles para resolver conflictos (Epstein, 1985; Polano, 2004).

Asociado a esto, Wyle (1979; Vázquez 2001), plantea que la satisfacción y el funcionamiento personal están estrechamente relacionadas con la autoestima de los individuos.

La autoestima, parece ser entonces un fenómeno compartido entre un proceso psicológico y social. La autoestima llega a ser traducida en conceptos, imágenes y juicios de valor que se

refieren al sí mismo, es un proceso interno, sin embargo, dentro del mismo proceso psicológico individual, existen también contenidos que están socialmente determinados (Gómez, 1981; González-Arratia, 2001).

Por tanto, a lo largo de la vida, vamos encontrando en nuestro contexto, numerosas fuentes de información que nos hacen acumular conocimiento acerca del mundo y de nosotros. El conocimiento de nuestro ser, nos aproxima a una evaluación determinada por factores internos y externos; la cual conduce a la valoración propia.

Dicha valoración, facilita o dificulta el desarrollo del amor propio, ya que puede resultar positiva o negativa y de ello finalmente desprenderse la autoestima. Es importante señalar también, que como cualquier otro proceso, el desarrollo de la autoestima es también un proceso variable, puede cambiar y transformarse, en función del manejo que cada uno tenga sobre ella, es decir, la autoestima siempre puede mantenerse en el nivel preciso para que cada uno prevalezca y se desarrolle plenamente.

2.2. El desarrollo de la Autoestima

El desarrollo de la autoestima es esencial en el proceso de formación y crecimiento de cada individuo, factores personales, la educación familiar, la escuela y la sociedad en general, construyen una actitud hacia uno mismo. Por tanto, ser consciente de la importancia del desarrollo de la autoestima, suele provocar buen desempeño y autorrealización en las personas, dado que influye en todas las áreas donde el individuo se relaciona con su entorno (Shaffer y Kipp, 2007; Moreno, 2011).

El desarrollo de la autoestima puede explicarse en las siguientes etapas:

- **Desarrollo de la Autoestima en la niñez temprana e intermedia:** La imagen del sí mismo se descubre durante los primeros años, a medida que niñ@s desarrollan la conciencia de sí. En la primera infancia o niñez temprana, los intentos de autodefinición de niñ@s se vuelven más completos, donde identifica y reúne un conjunto de características usadas para describir su propio ser y de esta manera definirse. En los primeros años, niñ@s para describirse, hacen referencia principalmente, a conductas observables concretas, a características

externas, como lo son los rasgos físicos; preferencias, posesiones y miembros de su casa; además expresa más sus habilidades particulares, como correr, trepar, que habilidades generales como el ser ágil (Papalia, et al, 2005). La autoestima durante la primera infancia tiende a ser un proceso de todo o nada, donde el infante se califica como bueno o malo en cuanto a sus habilidades (Harter, 1998; Papalia, et. al, 2005). La autoestima, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, y las habilidades intelectuales y sociales, forman sus cimientos durante las experiencias en la primera infancia (Moreno et. al, 2011).

Para la niñez intermedia, la autoestima de los infantes no se basa en una valoración realista, aunque no las ordenan en grado de importancia, éstos pueden hacer juicios acerca de su competencia en varias actividades, y recibir retroalimentación positiva de los adultos, y de esta manera pueden sobreestimar sus habilidades (Harter, 1998; Papalia et. al, 2005). La infancia intermedia es una época importante para el desarrollo de la autoestima, debido a que se comienza a crear la autoimagen o autoevaluación, en la que niñ@s, se autoevalúan por la forma en que interactúan con el contexto y alcanzan los patrones sociales y las expectativas que han creado acerca de su persona (Mussen et al, 2000; Moreno et. al, 2011).

En la niñez intermedia, la capacidad para el trabajo productivo, tiende a ser un determinante de la autoestima, niñ@s aprenden las habilidades que la cultura y sociedad consideran importantes, al hacerlo, el infante desarrolla un sentido de competencia y adquiere autoestima, y paralelamente al asumir responsabilidades y aumentar sus capacidades, aprenden como funciona su sociedad, de su existencia en ella, y el resultado del trabajo en su comunidad (Papalia, et al, 2005). A medida que se desarrollan niñ@s también se unen los valores y normas, el mantenimiento de la integridad personal adquiere importancia para la autoevaluación del individuo. Esta integración personal implica la unificación de las convicciones, normas, creencias y comportamiento; tod@ niñ@ tiene el deseo natural de que le escuchen, de ser tomado en cuenta, le comprendan, y le traten con respeto y cariño para hacerse presente ante la atención de los padres (Padilla, 2007).

- **Desarrollo de la autoestima en la adolescencia:** Las experiencias de la infancia, algunas veces se hacen presentes durante la adolescencia y más si éstas no se concluyeron con plenitud, lo que provoca que el (a) adolescente tenga que aprender de ellas finalmente. Durante esta etapa aumenta la presión de una sociedad que generalmente espera que el (a) joven defina una orientación profesional, se relacione interpersonalmente, encuentre su identidad personal así como su autonomía, etc. Estas presiones producen en los (as) adolescentes altas expectativas acerca de su persona, muchas veces dichas expectativas son inalcanzables para los (as) jóvenes (Erickson, 1988, Horrocks, 1987; Hernández 2014). El concepto idealizado del sí mismo del adolescente, puede promover una imagen de un hombre o mujer perfectos, y al no alcanzar ese nivel, la autoestima puede verse disminuida (Horrocks, 1987; en Hernandez, 2014). Usualmente, la autoestima general ha sido concebida como una característica estable al paso del tiempo y a la experiencia momentánea de esta en un variante nivel. Al estudiar la vivencia de la autoestima para ambos sexos, se reportan niveles relativamente elevados en la niñez que suelen disminuir al atravesar la adolescencia y durante esta; dichos niveles suben de nuevo a partir de la vida adulta y vuelven a bajar en las edades medias hasta la vejez (Savin-Williams y Jaquish, 1981, Kernis, Cornell, Sun, Berry, 1993, Harlow, Robins, 2005, Trzesniewski, Tracy, Gosling, 2002, Potter, Donnellan, 2003; Rodríguez y Caño, 2012). Savin-Williams y Demo (1983; Rodríguez et al, 2012), plantean que los sentimientos momentáneos de autoestima en adolescentes pueden cambiar impredeciblemente. Sin embargo, Croker (2002; Rodríguez et al., 2012), señala que la experiencia momentánea de autoestima por parte de los jóvenes se asocia principalmente con las experiencias de éxitos y fracasos en aquellas áreas que son capaces de debilitar su percepción de autovalía.

Respecto a la participación e influencia de los padres en la autoestima adolescente, éstos mantienen un efecto sobre ella, pero no en el mismo sentido como en la infancia; los estilos educativos parentales influyen de manera intensa en la autoestima durante la adolescencia; los padres y el entorno en general juegan un papel importante en esta etapa, pero el balance de influencia entre

ambos cambia, de acuerdo con la relevancia subyacente en las interacciones sociales fuera del hogar (Coleman y Hendry, 2003). De igual manera los autores, señalan que durante la adolescencia el conocimiento del sí mismo se acentúa, en tanto que la persona se manifiesta gradualmente más capaz para percibirse a partir de la percepción externa; según estos autores los adolescentes experimentan cambios biológicos, psicológicos y emocionales, además de interactuar mayormente con repercusiones surgidas en las relaciones interpersonales; en la adolescencia, la autoestima impacta sobre logros educativos, relaciones sociales, habilidades sociales para confrontar la realidad y los resultados de sus acciones.

- **Desarrollo de la autoestima en la etapa adulta:** Según Hernández (2014), durante la edad adulta se integran aprendizajes de estadios anteriores ya que la autoestima puede sumarse o disminuirse; para esta etapa son requeridas nuevas habilidades para conseguir éxitos, ante la posibilidad de fracaso que haría fluctuar también el nivel de estima. La aprobación y desaprobación durante interacciones sociales, influyen tanto en el aumento como en la disminución de la autoestima; los acontecimientos que representan un reto específico provocadores de éxitos o fracasos en la vida, son aspectos que moldean la estima del individuo en función de sus habilidades de afrontamiento (Mruk, 1999; Hernández, 2014). Las personas adultas reflexionan sobre la trayectoria de su vida, dándole significado y valor, por lo que en cada etapa la autoestima puede presentarse positiva o negativamente (Erickson, 1988, Moyano, 2001; Hernández, 2014).

Padilla (2007), menciona que el pilar central en la formación de la autoestima en cualquier etapa de la vida, tiene que ver con la intención de tomar conciencia, de aprender de uno mismo e iniciar el entendimiento de nuestro propio ser. Igualmente, el autor expone que el comienzo de una autoestima consiste en amplificar la conciencia propia, en la acción de darse cuenta, de prestar atención suficiente para analizar verdaderamente lo que absorbemos del medio, y de ello responder a la vida activamente. La autoestima puede desarrollarse también bajo el fundamento de respetarse a sí mism@, de acrecentar la voluntad de hacer, para sentirnos y ser eficaces, o puede formarse bajo la firme idea de

mantenernos negativos, y fomentar la creencia de ser y continuar siendo incapaces de actuar eficazmente ante la vida de forma permanente.

De acuerdo con Ramos (2004; Hernández, 2014), la autoestima también tiende a ser producto de un proceso de crecimiento y cuidado, dado que al nacer no se hace con una carga específica de autoestima o sin ella, porque para su desarrollo, encontramos múltiples factores que la estimulan, y muchas veces, la familia, la escuela o el medio social participan en su formación.

Según Mussen, Conger y Kagan (1982; González -Arratia, 2001), existen factores que suelen ser relevantes y contribuyen en el desarrollo de la autoestima, y citan los siguientes:

- Uno de ellos, es la cantidad de respeto, aceptación e interés que una persona recibe de aquellos individuos que parecen ser importantes para su vida, lo que se asocia con el tipo de evaluación que la persona puede hacer de sí misma percibiendo la evaluación de los que le rodean.
- Un segundo factor, tiende a ser la historia de triunfos y el nivel que proviene de éstos, posiblemente los triunfos le brinden a la persona cierta confianza y reconocimiento, y forma su autoestima tomando en cuenta aquellas áreas que le parecen realmente significativas.
- Por último, consideran la defensa y el control como capacidades que promueven el desarrollo de la autoestima en la persona, ya que son capacidades individuales para prevenir situaciones que podrían llegar a tener consecuencias e implicaciones negativas, de tal manera que disminuyan la valoración que haga de sí mismo.

En este sentido, Coopersmith (1967; González-Arratia, 2001), propone justamente al éxito, a la atención, los valores, las aspiraciones y las defensas como variables determinantes de la autoestima, y argumenta que estos cuatro aspectos colaboran en la formación de la autoestima:

- La atención de las personas significativas, su aceptación, preocupación y respeto.
- Los éxitos y estatus alcanzados.
- Los valores y aspiraciones.
- La capacidad para proteger la autoestima ante las críticas externas.

En cuanto al análisis sobre la importancia de desarrollar la autoestima, (Reasoner, 1991, Voli, 1994; Zúñiga, 1999), afirma que cada individuo debe hacerse cargo y responsabilizarse de su propia autoestima y señala la tendencia a reducir esta responsabilidad. Sin embargo, no está de más exponer, que la responsabilidad individual para formar la autoestima, comparte importancia con la responsabilidad de otros agentes externos, como la participación de los padres en este proceso del desarrollo de la autoestima en hijos e hijas.

Para comprender con mayor claridad la dinámica de la formación de la autoestima, se refieren algunos elementos principales que fomentan su desarrollo (Reasoner, 1991, Voli, 1994; Zúñiga, 1999):

a) Sentido de seguridad:

Es considerada la seguridad como fuente de motivación dentro de la acción personal, la motivación para pensar, actuar y reaccionar de la forma que considera más útil, sintiendo seguridad ante cualquier evento o contexto. En el sentido opuesto la persona que está insegura, se encuentra disminuida al tomar la iniciativa o decisión por la preocupación o el miedo de actuar como desea.

Durante la primera infancia, la seguridad de niñ@s comienza a formarse, y lo hace desde la familia. Un ambiente de cariño, aceptación y comprensión, permite al infante responder a su deseo natural de desarrollo y le brinda bases seguras en sus propias experiencias y en la participación de sus padres durante este proceso.

El sentido de seguridad se adquiere o se desarrolla más prontamente cuando el infante recibe mensajes claros acerca de su comportamiento durante su crianza. Al mostrarse una actitud y comportamiento parental claramente definido respecto a la respuesta esperada del niñ@ o joven, dentro de un nivel funcional de libertad y actuación se proporciona a este la facilidad para emplear su propia iniciativa dentro de sus bases seguras.

b) Sentido de identidad o autoconcepto:

Este sentido de identidad o autoconcepto que compone y fomenta el desarrollo de la autoestima, hace referencia a la imagen o idea que la persona tiene de sí misma. Desde la

primera infancia se construyen cimientos de estrategias personales que se utilizarán a lo largo de la vida.

El ejemplo de los padres, la baja relación o la experiencia de interacciones negativas frecuentes, han sido causa de autoconceptos negativos (Voli, 1994; Zúñiga, 1999).

Las manifestaciones emocionales del infante y los resultados nacen muchas veces de lo aprendido durante sus primeras experiencias y vivencias. Muy posiblemente si al menor se le ha tratado con cariño y en general como una persona digna de atención y respeto, si se le ha apoyado a darse cuenta más de sus capacidades que sus dificultades, su autoconcepto posiblemente se construirá saludable, lo que puede brindar al individuo diversas ventajas de enfrentamiento a situaciones que le desmotiven.

Asimismo, una de las fuentes que permiten crear o generar un sentido de identidad positivo, suele ser la validación de sus padres ante sus emociones y sentimientos, explicándolas como parte natural del individuo en el camino hacia la maduración.

c) Sentido de pertenencia:

Para Zúñiga (1999), el sentido de pertenencia suele ser pilar para la formación de la autoestima, y es entendido como el sentimiento de aprobación externa. Reasoner (1991, Voli, 1994; Zúñiga, 1999), plantean que la raíz configurativa de este sentido es la familia, si hij@s se sienten aceptados y valorados en ésta, fácilmente socializan y se integran a otros grupos.

De acuerdo con Voli (1991; Zúñiga, 1999), un entorno familiar donde se comparte, se participa, se juega y se trabaja en convivencia, fomenta el sentido de familia como grupo. La comunicación intensa entre los miembros activa la participación conjunta y genera un sentido de pertenencia mucho más evidente.

d) Sentido de propósito:

Este sentido de propósito empuja al individuo a actuar determinadamente y a construirse objetivos específicos, efectivos, delimitados y realistas. La persona con autoestima estable conoce lo que quiere llevar a cabo y encuentra cómo hacerlo en función del tiempo.

Organiza su energía en tareas concisas y finalmente siente satisfacción al ver alcanzadas sus metas.

En este caso, los padres pueden impulsar a sus hij@s a la acción confiando en su capacidad y decisión. Sin embargo, hij@s deben valorar sus posibilidades, a partir de un enfoque realista positivo, para que puedan diseñar estrategias eficaces para concluir sus propósitos.

Todos los individuos en cualquier etapa, tienen la posibilidad de reforzar su nivel de motivación, y pueden hacerlo a través de la retroalimentación, acerca de sus habilidades. Por lo que si el individuo comparte en familia sentimientos, deseos, ambiciones y éxitos, tanto como dudas, miedos, preocupaciones y fracasos, pueden obtener una efectiva retroalimentación y reforzar su motivación, siendo niñ@ o adulto.

e) Sentido de competencia personal:

Es la certeza de que se está habilitado para enfrentar eventos imprevistos, al desarrollarla el individuo se percibe con la capacidad de buscar u obtener respuestas útiles de acuerdo con la situación particular conflictiva que se le presente y así fomentar su propia autoestima.

Asociado a esto, se ha considerado que niñ@s forman su sentido de competencia cuando ejecutan sus propias soluciones en la mayoría de sus problemáticas experimentadas. Los padres pueden provocar efectos durante el desarrollo del sentido de competencia de los hij@s, al motivarlos para enfrentar sus propias situaciones problemáticas, adquirir nuevas experiencias y superarse a sí mismos, o por otro lado pueden proteger demasiado a sus hij@s limitando su iniciativa e independencia.

La participación de los padres en el proceso de creación del sentido de competencia de niñ@s, tiende a desembocar en dos polaridades distintas, una de ellas, donde los padres abandonan totalmente a hij@s a su propia iniciativa, o donde se sobreprotege a niñ@s, ambas prácticas resultan inadecuadas, ya que al infante no se le hace sentir bajo un apoyo moral afectuoso, reconocimiento o retroalimentación que le permitan enfrentarse a sus propios errores como parte de su aprendizaje integral.

En este sentido, es importante que al infante se le inspire, haciéndole notar que está preparado para dirigirse correctamente si así lo desea, en tanto recibe retroalimentación

concisa, y con esto animarle en la visualización de proyectos para la conquista de sus objetivos existenciales.

Tanto el sentido de seguridad, como el de identidad, el de pertenencia, el sentido de propósito y el de competencia personal, son elementos útiles que se relacionan entre sí y fomentan ampliamente, el desarrollo de la autoestima en los individuos durante el transcurso de su vida.

Asociado a esto, Izquierdo (2008) menciona que también el desarrollo de la autoestima depende de los siguientes factores:

El grado de aspiración: Dependiendo de las metas y los logros que niñ@s sientan haber conseguido, su comportamiento continuará realizando objetivos y su autoestima se formará a partir de esta acción.

La aprobación del mundo adulto: Los comentarios de adultos son importantes durante la niñez, dichos comentarios, sean positivos o negativos suelen influir en la estabilidad de la autoestima.

El grado de responsabilidad asignada: niñ@s a quienes se les solicitan tareas de responsabilidad e importancia en el hogar y la escuela sugieren una elevada autoestima, porque en este caso se trata de una oportunidad para ponerse a prueba y cerciorarse de sus capacidades y de la confianza que brindan sus mayores.

El efecto de los medios de comunicación: Las conductas e imágenes sean positivas o negativas, tienden a generar en los infantes y en los adultos en general, un impacto en el pensamiento y comprensión de la realidad, muchas veces esa realidad creada por medios de comunicación no es congruente con la sociedad en la cual se vive o en la realidad de los individuos, genera estereotipos inalcanzables, ficticios, que enajenan a la sociedad, y en particular a niñ@s crea la idea de la imagen que deben alcanzar, la que es aceptable, haciendo más valiosas a las cosas que a las personas, restándole valor al individuo siendo quien es. Lo ideal es explicar a los infantes los contenidos de información que presentan los medios de comunicación, manifestando que no exponen la realidad social o individual, porque dicha información suele tener efectos en el desarrollo de la autoestima de niñ@s.

El estilo de vida: El cuidado físico, la convivencia recreativa, la vestimenta, la nutrición, así como actividades deportivas, facilitan el bienestar y estimulan un desarrollo general satisfactorio, esto acrecienta la estima saludable en niñ@s.

La escala de valores: Esta afecta al concepto de uno mismo en la medida en que niñ@s compara el valor que los demás dan a las distintas facetas de su vida con su rendimiento y el encaje en ellas, lo cual repercute en su autoestima. Muchas veces, niñ@s confían más en la escala de valores de las personas que le rodean y generalmente la de los adultos.

Posiblemente, la autoestima se desarrolle a través de pasos definidos como una escalera hacia la misma, y que puede estar constituida de factores tales como el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación, el autorespeto y finalmente la autoestima (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1998; Hernández, 2014).

El autoconocimiento tiene que ver con que el individuo sabe y conoce de sí mismo los aspectos que le conforman y que le hacen comprender el cómo y el por qué actúa y siente de la manera en que lo hace.

El autoconcepto, es referido como una serie de ideas y creencias acerca de sí mismo, que son manifestadas por medio de comportamientos.

La autoevaluación, es la habilidad interna para evaluar las cosas como buenas o malas, considerando en su evaluación, la satisfacción que le produce, así como el interés, y el beneficio de los aprendizajes que obtenga de las experiencias, si son o no enriquecedoras para su crecimiento personal.

La autoaceptación, es la acción que hace la persona de admitir y reconocer como un hecho las partes que le conforman, así como su forma de ser y sentir, y a través de ésta tener la posibilidad de transformar o cambiar aquello que pueda ser susceptible al cambio.

El autorespeto, se trata de atender y satisfacer las propias necesidades y valores, y de forma conveniente expresar y manejar los sentimientos y emociones sin que lastimen o provoquen culpa.

La autoestima, finalmente considerada por los autores mencionados, como el último peldaño de la escalera hacia la estimación propia y la determinan como la creación personal dentro de su propia escala de valores y del desarrollo de sus capacidades, aceptándose y respetándose se reconocerá consciente de los cambios, y concluirá en la formación de dicha autoestima.

El desarrollo de la autoestima es de hecho un proceso complejo que suele llevarse a cabo también a través de factores como la competencia, la libertad, el respeto, el afecto, el control y el éxito (Purkey, 1970, Oñate, 1989; Hernández, 2014). La competencia porque las altas expectativas personales, exigen un elevado nivel de competencia, y este proceso produce efectos positivos en el individuo. La libertad es otro factor que desarrolla la autoestima porque es importante tener ambientes donde las decisiones que se tomen puedan ser ejercidas con libertad. El respeto, que inicia desde la infancia, tomando en cuenta a niños como personas valiosas y capaces de realizar eficazmente las tareas que le corresponden, para que el resultado positivo de esto se prolongue a las etapas posteriores. El afecto, un adecuado desarrollo emocional permite al individuo rendir más y fomentar en si mismo sentimientos de dignidad personal. El control, que va desde orientación interna y externa proveniente del medio, y que produce el desarrollo de una imagen adecuada. El éxito, es importante un ambiente de éxito y en menor grado de fracaso, ya que éste reduce las experiencias y favorece menos el desarrollo o el aprendizaje, sin embargo la capacidad de afrontamiento del individuo, es el elemento que prevalece y modifica y transforma los fracasos en oportunidades para crecer íntegramente.

Martínez (2014), señala que la autoestima es un recurso íntegro y complejo del desarrollo personal. Las grietas en la autoestima impactan en la salud, las relaciones personales y el nivel de desempeño, en tanto su reforzamiento lleva a la persona a una eficaz adaptación social y productividad.

Respecto a la importancia del desarrollo de la autoestima, se considera que ésta cumple la función de proteger al individuo de las situaciones del medio que lo exponen a autoevaluaciones continuas, y la de propiciar motivaciones que influyen sobre su conducta positivamente, ya que es un factor que influye al desenvolverse en todas las actividades que se emprenden, y la realización de éstas llevará al individuo muy posiblemente a alcanzar

sentimientos de plenitud, por esto se considera que la persona puede llegar a esta plenitud, de lo contrario, podría sentirse insatisfecho y menos motivado (Matamoros, 2003; Hernández, 2013).

En este sentido, Mendoza (2014), menciona que tener una autoestima lleva a diferentes acciones, donde las cuales implican conocerse, saber que se tiene buena salud física y mental que lleva al individuo a desempeñarse en la sociedad y desenvolverse satisfactoriamente.

Conforme sigue pasando el tiempo la dinámica de la autoestima suele ser muy variable, durante el paso por las distintas etapas de vida, el individuo continúa desarrollando habilidades para manejar sus recursos internos, proporcionándose más ventajas para desenvolverse en su contexto, adquiriendo aprendizajes que fortalecen su valía personal y que fomentan una autoestima adecuada. Los periodos personales, traen consigo múltiples escenarios donde cada individuo se presenta a sí mismo de manera diferente, el trabajo, la vida en pareja o en solitario, la familia, las amistades, los grupos sociales, la comunidad en general las cuales enfrentan a la persona a exigencias intelectuales y emocionales y ponen a prueba su autoestima. El resultado de estos procesos de interacción pueden ser utilizadas para el beneficio de cada individuo obteniendo de esto, experiencias enriquecedoras de aprendizaje y crecimiento personal, aprovechando los retos como oportunidades para alcanzar éxitos o fracasos que igualmente aporten conocimientos útiles acerca de sí mismos y fomentar así una autoestima adecuada y consistente.

2.3. Componentes de la autoestima

Para comprender el proceso de la autoestima también es necesario conocer aquellos componentes que forman parte de ésta y de la estimación propia, Álvarez, Sandoval y Velásquez (2007) mencionan los siguientes:

Autoimagen: se trata de la visualización que el individuo construye acerca de sí mismo, debe ser fidedigna, no considerándose ni mejor ni peor de lo que se es, haciéndola tan real como se percibe, para dicha acción se toman en cuenta los deseos, sentimientos, debilidades, virtudes, etc., y así obtener una autoimagen realista. La falta de claridad al componer la autoimagen, puede desarrollar una autoestima inadecuada, el hecho de no

considerar los defectos y virtudes que se poseen produce ignorancia sobre la visión del propio ser, y muchas veces conlleva a generar sentimientos de superioridad e inferioridad en la persona.

Autovaloración: es la acción de apreciarse como una persona importante para sí mismo (a) y para los demás. Se relaciona con la autoimagen ya que, al existir una valoración positiva y confianza sobre sus competencias más fácilmente alcanzará el individuo una autoimagen sana. Por el contrario al existir una valoración menos positiva acerca de su persona, posiblemente se creará una autoimagen dañada de sí mismo, lo que puede afectar su capacidad de querer y conocer su persona.

Autoconfianza: es considerada como la capacidad del individuo para confiar en su potencial, y en las habilidades para realizar diferentes actividades en distintos escenarios adecuadamente. Quien confía en sí mismo generalmente actúa con mayor independencia frente a la presión que otros grupos ejerzan sobre su persona, y con más tranquilidad al sentir cierta seguridad interna, lo que tiende a impulsarle a realizar tareas nuevas y tomar retos. Sucede lo contrario cuando el individuo desarrolla menos confianza en su propia persona, puede generarse un sentido de conformidad descartando las posibilidades de participar activamente en nuevas actividades y tareas, las mismas que podrían ofrecerle diversas experiencias que podrían fortalecer las habilidades con las que cuenta o generar otras distintas.

Asimismo Fajardo (1999; Vázquez, 2001), describe seis elementos que de acuerdo con el análisis del concepto de autoestima, éstos pueden constituirla, estos componentes son: El evaluativo, afectivo, cognitivo, conductual, social y contextual. El componente evaluativo, se refiere a un conjunto de juicios de valorativos hacia uno mismo; el afectivo a los sentimientos y emociones derivadas de estas evaluaciones; el cognitivo a las operaciones y procesos psicológicos utilizados; el conductual, a las competencias y habilidades reconocidas; el social se refiere a la retroalimentación percibida por las personas importantes de su entorno principal; y el contextual, al grupo de creencias, normas y valores prevalecientes en el medio social de cada uno de nosotros.

Para Branden (2007), la autoestima tiene dos componentes que se relacionan entre sí. Uno se trata de la eficacia personal, y el otro es el respeto a uno mismo:

- La eficacia personal es definida por Branden, como la confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad para pensar y entender, para comprender, para aprender, elegir y tomar decisiones, en la habilidad para analizar los hechos cotidianos de la vida que están dentro también de los intereses y necesidades, en general se trata de la confianza propia de las personas, y brinda la sensación de confianza frente a las situaciones conflictivas de la vida. Señala Branden, si una persona muestra menos seguridad en sus capacidades para enfrentar los retos de su vida y se siente incapacitada, le faltará confianza en su mente, dudará de su eficacia personal y posiblemente desarrolle una autoestima deficiente aunque en otros aspectos manifieste otro tipo de cualidades. Cuando se experimenta la eficacia personal, se genera un sentimiento de control sobre la propia vida, se asocia con el bienestar psicológico, el sentimiento de poder conducir la existencia de uno mismo, no como un espectador pasivo o una víctima de las circunstancias.
- El respeto a uno mismo, reafirma la valía personal, y se produce una actitud positiva hacia la oportunidad de vivir y ser feliz, a través de la comodidad personal para reafirmar apropiadamente los pensamientos propios, los deseos y necesidades, la certeza de que la alegría y satisfacción son derechos naturales, lo cual genera la sensación de considerarse merecedor de la felicidad. Si una persona siente menos respeto hacia sí mismo, sin la certeza de que merece ser feliz, de ser respetada y amada por sí misma y por los demás, posiblemente manifieste una tipo de autoestima deficiente aunque tenga otras cualidades. En la experiencia del respeto a uno mismo se produce la sensación saludable de poder comunicarse con los demás, comunicando deseos y necesidades adecuadamente, es un proceso donde se asocia un sentimiento de independencia y respeto mutuo, a nivel personal y en general con la sociedad, un individuo independiente y alejado de la

alienación social, pero sin dejar formar parte de la comunidad en la que se desarrolla.

Es decir, según Branden la eficacia personal y el respeto a uno mismo son un pilar doble para formar una autoestima más saludable; si en este caso uno de los dos componentes faltase, la autoestima se deterioraría, ya que de acuerdo con este fundamento, tanto la eficacia personal como el respeto a uno mismo, son esencia y parte determinante de la autoestima.

Mezerville (2004; Naranjo, 2007), plantea también al autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización como componentes de la autoestima y los cuales además, se manifiestan en comportamientos:

El autocontrol facilita el manejo de las emociones y acciones en la dimensión personal. Manteniendo el cuidado, la dominancia y la organización propia. Una habilidad para ordenar apropiadamente los elementos de la vida y dominarlos personalmente, en el grado que le proporcione satisfacción y bienestar individual y también proyectarlo a nivel grupal. En un escenario donde hace falta el autocontrol, sucede que las personas tienen menor enfoque, menor organización en aspectos generales de su propia vida, manifestado en una situación de descontrol en ámbitos como el autocuidado, las relaciones interpersonales, el manejo de las emociones, los hábitos de trabajo y estudio, o en una ausencia de acciones para alcanzar las metas personales específicas.

La autoafirmación es definida por Mezerville, como la certeza de ser uno mismo (a), al grado de tomar decisiones que a la persona le hacen sentir comodidad en un estado de autonomía y madurez tal, que consigue expresar sus pensamientos, deseos o habilidades. La autoafirmación permite que la persona se sienta satisfecha consigo misma, y aunque sabe que puede cometer errores esto no le impide manifestarse ante los demás, seguir participando aunque sus opiniones puedan ser desaprobadas, y esta actitud le ayuda a desarrollar una autoestima saludable. Cuando falta la autoafirmación, el individuo no aprecia sus cualidades y habilidades y entonces se abstiene a manifestarse ante los demás, o por otro lado está quien busca la aprobación constante de los demás para poder expresarse

con seguridad por temor a ser desaprobado, en este caso, al no mostrar sus propias ideas y sentimientos suelen dejarse conducir por la presión social.

La autorrealización, consiste en el desempeño y la manifestación concisa de las competencias de tal forma que el individuo pueda alcanzar su vida satisfactoria y en compañía de otras personas, implica la acción por conseguir sus éxitos personales. Según esto, quien experimenta una autoestima saludable sentirá autorrealización en su existencia, cumpliendo proyectos que le satisfacen personalmente y favorecen también a otros. Cuando se experimenta una autoestima deficiente, sucede que el individuo carece de autorrealización, y tiende a tener una sensación de inoperatividad dentro de su existir.

2.4. Tipos de autoestima

Rosenberg (1965; Góngora y Casullo, 2009), explica a la autoestima como un acontecimiento derivado del flujo de actitudes, que muchas veces también es creado por influencias sociales y culturales. El resultado del proceso de creación de la autoestima, posiblemente no se mantenga en un estado permanente, ya que suele experimentar cambios o transformaciones, de acuerdo a la experiencia de vida del individuo, y fluctuar entre tipos y niveles en ella misma.

Para Góngora y Casullo (2009), la autoestima se genera en un proceso de comparación que utiliza valores y discrepancias, donde los valores fundamentales se han adquirido a través de la socialización. De acuerdo con este planteamiento, se muestra un nivel en la autoestima de las personas, creado por la comparación de los valores personales y la percepción del sí mismo. En tanto la distancia entre el sí mismo deseado y el acontecido sea corta, la autoestima tiende a ser mayor. Por otro lado, cuanto más distante sea, la autoestima será menor, aunque la persona sea percibida satisfactoriamente por su entorno.

La autoestima también es entendido como una composición activa formada y reforzada desde la niñez hasta el término de vida, y puede hacerlo de forma positiva o negativa, para lo cual, la autopercepción toma un alto grado de importancia, aunque se ve influido por percepciones de los demás, como la familia o la sociedad en general (Ulloa, 2003).

Esta autora, recopila la explicación de dos tipos de autoestima, una positiva y otra negativa. Para el caso de la autoestima positiva, podemos observar a una persona que se estima y se respeta, sin llegar a considerarse superior o inferior a otros, enfocándose menos en alcanzar la perfección, admite sus limitaciones trabajando por construir una versión mejorada y madura de su persona. La autoestima positiva manifiesta sentimientos de autoconfianza, valía, autonomía, y la necesidad de participar en la sociedad. Se relaciona con la alta autoestima, y con acciones que conducen a la felicidad, madurez y equilibrio personal.

Cuando se habla de autoestima negativa, se considera una clase de insatisfacción personal, una falta de aceptación del propio ser. Se relaciona con una baja autoestima, e implica menor grado de respeto del individuo hacia sí mismo, su autopercepción tiende a ser desagradable, desarrollado frente a un deseo de mejorarla, lo que generalmente produce cierta inconformidad, un desencuentro con el propio ser, además de manifestar un sentimiento de incompetencia, de incapacidad o debilidad ante las experiencias de la vida (Boop et. al, 2001; Ulloa, 2003).

Al considerar los niveles de la autoestima, Brandem (2008; Hernández, 2014), señala que el nivel de autoestima no permanentemente desarrollado a través de la infancia, es decir, puede cambiar en los estadios personales, e igualmente puede deteriorarse. Por lo que la autoestima puede transformarse, considerando el tipo de experiencias vitales que reforzaron o disminuyeron el nivel de estima en el individuo.

Asociado al nivel de autoestima, Coopersmith (Einsenberg y Patterson, 1981; Naranjo, 2007), menciona que las personas desarrollan alta, media y baja autoestima, y estas muestran diferencias en cuanto a sus aspiraciones hacia el futuro, respecto a su asertividad personal y tienen diferencias para desenvolverse en situaciones estresantes. Es decir, las personas experimentan las situaciones de forma notablemente diferente. Coopersmith (1967; Hernández, 2014), explica los siguientes niveles que suelen manifestarse en la experiencia de la autoestima:

- Las persona con autoestima alta: son activas, expresivas, con éxitos académicos y sociales, llegan a ser líderes, no evaden el desacuerdo. Además estos individuos sienten confianza en sus percepciones, esperan que sus esfuerzos concluyan en

logros satisfactorios, se acercan a otras personas sin la previa idea de ser rechazados, consideran que su trabajo es de calidad.

- Las personas con autoestima media: tienen similitudes con las personas con autoestima alta, sin embargo, expresan esas características con menor fuerza, debido a que algunas veces desarrollan un autoconcepto inadecuado que los hace actuar sobre esas bases. Pueden ser optimistas, siendo positivos, con la capacidad para aceptar críticas de otros, pero llegan a desarrollar una tendencia a sentir inseguridad durante la estimación propia y en ciertas ocasiones depender en un grado considerable de aprobación social.
- Las personas con autoestima baja: se trata de individuos que muestran más desmotivación, algunas veces depresión, aislamiento, se consideran poco atractivos, incapaces de expresarse y defenderse, pues tienen la idea de que los demás les rechacen por ser quienes son. Forman la creencia de ser débiles o menos eficaces para resolver sus dificultades. Se aíslan porque suelen ser más sensibles a la crítica, sienten inseguridad por sus ideas, se preocupan por ello, y dudan entonces de sus habilidades particulares, por lo que prefieren pensar que los demás pueden hacerlo mejor, aunque esta idea no les haga incluirse en otros grupos sociales o amistades con facilidad.

Rosenberg (1973; Ulloa, 2003), señala también tres niveles en la autoestima distintos:

Alta autoestima: Donde la persona se define como bueno y ampliamente se acepta.

Mediana autoestima: El individuo no se afirma como superior a otros, ni tampoco se acepta plenamente a sí mismo.

Baja autoestima: La persona se considera menos importante que otros, y se genera una especie de desagrado e inconformidad consigo mismo.

Brandem (2008; Hernández, 2014), menciona que tener una alta autoestima implica para la persona sentir confianza en su aptitud hacia las exigencias de la vida, así como competente y merecedor. Una baja autoestima, al individuo le hace sentirse inapropiado para existir, equivocado como persona. Tener una autoestima mediana, significa oscilar entre sentirse apropiado e inapropiado, acertado o equivocado como persona, y expresar una

inconsistencia en el comportamiento, algunas veces realizando acciones prudentes otras insensatas, generando una mayor incertidumbre respecto a lo que el individuo sabe de sí mismo y de su mente.

Sanjuan y Velazco (2013), indican que una persona al desarrollar una alta autoestima, se valora positivamente la mayor parte del tiempo, sintiéndose satisfecha por sus habilidades y acciones. Estas personas reconocen sus niveles de eficiencia, lo mismo que sus puntos débiles, sin sentir angustia por ello, sino aceptación por el hecho de que mantienen su autoconfianza, y en respuesta buscan mejorar como individuos. Con esta visión, resulta más agradable aceptar retos, y entender a la competencia como algo positivo para aprender y alcanzar metas. Sin embargo, la autoestima alta no implica mantenerse en un estado de éxito total y permanente, sino que a través de experimentar la vida, se vayan reconociendo las limitaciones así como las virtudes y habilidades, y continuar confiando en las propias decisiones, manteniendo admiración y orgullo sanos por sí mismo; lo que notablemente impactará en la forma como cada individuo se perciba y se valore a sí mismo (Rodríguez, Pellicer y Domínguez; Sanjuan y Velazco, 2013).

Brandem (2008; Hernández, 2014), plantea que al desarrollar una alta autoestima, la persona puede facilitarse la actitud positiva para esforzarse ante las dificultades, según este autor, en este estado de alta autoestima, perseverar es más probable, y así es como obtiene la persona más logros que decepciones.

Probablemente en dicha obtención de logros o éxitos, se hace notar la disposición del individuo para aceptar nuevas experiencias, así como la disposición para responder con ideas, pensamientos o percepciones novedosas, lo cual indica que la persona es consciente del alcance de sus acciones y en general de su persona. La alta estima se manifiesta a través de formas particulares en el individuo, que están guiadas por la inteligencia y el respeto por la vida, en este sentido además de satisfacer sus necesidades personales, van conscientes de amarse, y esta es una actitud que les lleva a sentirse suficientes, y también capaces de amar y respetar a los demás y a su ambiente (Jourard y Landsman, 1987; Naranjo, 2007).

Para aclarar el estado de una persona con alta estima, García (2005; Naranjo, 2007), señala algunas características específicas en dichas personas:

- Mantienen sus principios y ciertos valores, los defienden aunque es posible que encuentren oposiciones ante ellas, sin embargo, sienten suficiente seguridad para poder cambiarlos si la experiencia les muestra un actuación errónea.
- Confían en su propio juicio, de acuerdo con este actúan de la manera que les parece más acertada sin sentir culpa cuando a otros les parece inadecuado su proceder.
- A pesar de los fracasos y dificultades que experimentan, siguen confiando en su capacidad para resolver sus propios problemas sin temor por ello.
- Reconocen las diferencias en talentos y habilidades, prestigio profesional o posición económica con otras personas, pero por ello no dejan de sentirse valiosos como individuos.
- Recuerdan que son personas también valiosas para otras, por lo menos con quienes se relaciona.
- Si les parece adecuado y valioso, aceptan ante otras personas aquellos sentimientos e inclinaciones que reconocen pueden ser tanto positivos como negativos de su personalidad.
- Evitan la manipulación, pero si les parece apropiado y conveniente se permiten participar en actividades que les propongan.
- Son sensibles y se interesan por las necesidades de otras personas, mantienen su respeto por las normas de convivencia y saben que no tienen porque divertirse ofendiendo a otros, o mejorar a costa de los demás.
- Disfrutan de diversas actividades como estudiar, divertirse a solas o acompañados, descansar, trabajar etc.

Según Roca (2013), las investigaciones hechas por diversos especialistas en el estudio de la autoestima, han concluido que aunque la alta estima tiene sus ventajas como la relación con emociones favorables y también con una mayor seguridad propia, existen también formas diferentes de alta estima, algunas sanas y otras problemáticas o menos favorecedoras.

Asociado a esto, Kernis (2003; Roca, 2013), plantea que, la autoestima exageradamente baja es problemática; pero la alta autoestima no suele ser siempre favorable, porque algunas

veces, ésta manifiesta sentimientos hacia uno mismo que no son realistas, o son frágiles y vulnerables a las contingencias. Por lo que Kernis explica una separación entre una alta autoestima segura (óptima) y lo que se refiere a un alta autoestima frágil.

Para Kernis, la alta autoestima óptima o segura incluye sentimientos positivos hacia uno mismo, con cimientos fortalecidos que no necesitan una constante revalidación, por lo que le facilita a la persona no sentirse amenazada, a pesar de experimentar obstáculos, tener fallas o aceptar sus puntos débiles. Por otro lado, una alta autoestima frágil, implica que esos sentimientos positivos derivados de alta autoestima, requieren fomento y cuidado frecuente, y algunas veces se asocian a formas de autoestima que no favorecen totalmente al individuo que la desarrolla.

La alta autoestima óptima se puede manifestar en cuatro formas seguras (Kernis, 2003; Roca, 2013):

- Alta autoestima genuina: se crea a partir de una valoración firme de uno mismo, con disposición a aceptar la información menos significativa objetivamente, admitiendo y reconociendo los errores y las limitaciones personales, es por lo que no mantiene protegiéndola en exceso y toleran más la información negativa poco representativa.
- Alta autoestima verdadera: consiste en sentimientos positivos hacia uno mismo, bien determinados, seguros y sujetos a la personalidad, y que provienen de la disposición para cumplir las metas auténticas, autodeterminadas, así como del cambio y del bienestar psicológico. Se dice de una persona autodeterminada, que actúa con mayor plenitud, si en principio tiene cubiertas sus necesidades básicas de autonomía, competencia y relaciones, y por tanto se dirige de acuerdo con sus auténticos intereses y valores; en esta misma medida, la autoestima verdadera se deriva de ello naturalmente.
- Alta autoestima estable: se refiere a un tipo de autoestima en la que cambian con menor frecuencia e intensidad los sentimientos de autovalía. En este caso se experimenta la autoestima con mayor estabilidad. Los individuos con esta clase de autoestima suelen buscar propósitos autodeterminados; y tienen sentimientos de autovalía bien ajustados al propio ser, y que se ven menos afectados por eventos

comunes como las propias competencias o el consentimiento que obtienen de los demás y que no requieren de una aceptación continua. Los éxitos o fracasos, no les llevan a hacer autoevaluaciones globales ni positivas o negativas, por lo que no le producen fluctuaciones importantes en su autoestima.

- Alta autoestima congruente: cuando los sentimientos de autovalía conscientes e inconscientes son similares. Tiene efectos positivos en los procesos psicológicos, en esta clase de experiencia de la autoestima, se reduce también la actitud defensiva.

La alta autoestima frágil según Kernis (2003; Roca, 2013), puede manifestarse en las siguientes formas:

- Alta autoestima defensiva-inflada: se relaciona con la tendencia a despreciar o disminuir la información que compromete la autoimagen positiva, con limitaciones para mejorar y con tendencia a maximizar la información asociada con retroalimentaciones sobre todo positivas.
- Alta autoestima contingente: puede ser intrínseca y extrínseca, y se asocia con las eventualidades que tienden a relacionarse con la autoestima. Los problemas de la autoestima contingente tienen que ver con el tipo de experiencias extrínsecas o externas, como la aprobación social. Sin embargo, dichas dificultades no ocurren cuando se trata de una experiencia intrínseca como lo es la originalidad y el desarrollo personal.
- Alta autoestima discrepante: se da cuando existe mayor diferencia o discordancia entre los sentimientos de autovalía conscientes e inconscientes.
- Alta autoestima inestable: en este caso se desarrollan sentimientos de autovalía inconstantes, más fáciles de motivarse por eventos cotidianos, los pensamientos propios o de otras personas, por lo que los cambios en el nivel de autoestima son más frecuentes e importantes.

Según este planteamiento, las características de una alta autoestima óptima o frágil, se pueden poseer en mayor o menor medida, ya que la alta autoestima de una persona podría variar entre genuina o defensiva; contingente o verdadera; inestable o estable y discrepante o congruente (Roca, 2013).

Ahora bien, en el caso de una persona con baja autoestima. Sanjuan y Velazco (2013), plantean que esta puede tener diferencias en cómo se siente y cómo le gustaría ser. La persona suele sentirse con frecuencia desanimada, posiblemente se siente incapaz de enfrentar dificultades, por lo que actúa con menor disposición para aceptar nuevas experiencias o retos. Señalan estos autores, que la desvalorización que las personas con baja autoestima se permiten desarrollar, aparentemente es provocada por la continua comparación con otros, sintiendo que su rendimiento no alcanza los niveles adecuados, destacan más las virtudes de otras personas que las suyas, se otorgan menos poder para darle sentido a su existencia, por lo que consideran no tener una finalidad específica de vida; olvidan que cada persona es única, irreplicable y diferente, y se consideran menos que los demás. Sin embargo, mantener esta serie de actitudes y comportamientos es una decisión propia, porque no está negada la posibilidad para cambiar y transformar dicha desvalorización por nuevas acciones más positivas que relajen, disminuyan o erradiquen el pensamiento constante de no ser aptos para la propia vida.

Asociado a esto, Brandem (2005; Sanjuan y Velazco, 2013), explica que cuando una persona desarrolla baja autoestima, se siente inapropiado o inadecuado para la vida, pero no inadecuado por sus conocimientos acerca de un tema de la vida en general, sino inadecuado en su propia existencia, al sentirse incapaz de responder tanto a los retos como a las satisfacciones, formando pensamientos frecuentes de baja capacidad o demérito.

En este sentido, las personas con baja autoestima, se forman bajo la conclusión de ser individuos inestables con una identidad cambiante y vulnerable a las críticas de otros, a pesar de que en realidad esas personas no llegan a ser ni significativas en su vida, lo que genera una sensación de inadecuación, incompetencia y falta de valía (Rosenthal, Simeonsson, Rice, 2000; Naranjo, 2007).

En cuanto a la dinámica de relación con los demás, Satir (1989; Naranjo, 2007), explica que la baja autoestima corresponde al fuerte interés que estas personas demuestran por las ideas y creencias de otros, y muchas veces al esperar demasiado de ellos, y sus temores al interactuar los hace experimentar desilusiones por un lado, o por otro sentir mayor desconfianza.

Brandem (2008; Hernández, 2014), agrega que mientras se tenga una baja autoestima es probable que más fácilmente se renuncie al enfrentamiento de retos y adversidades, o bien que se intente, pero con menor esfuerzo por conseguir éxito al hacerlo, puede que a partir de esto la persona experimente más fracasos, aunque Brandem manifiesta que de cualquier manera, el concepto de sí mismo se cultivará.

Según García (2005, Naranjo, 2007), las personas con baja autoestima manifiestan las siguientes características particulares:

- Autocrítica excesiva que generalmente los lleva a un estado de insatisfacción.
- Sensibilidad exagerada a la crítica, por lo que continuamente se sienten atacadas y heridas, suelen culpar a otras personas por sus fallas, y muestran resentimiento hacia sus críticos.
- Temor exagerado a equivocarse por lo que no se les facilita tomar decisiones.
- Se muestran complacientes por miedo a perder la aceptación o aprobación de los demás.
- Tienen a ser más perfeccionistas, exigentes consigo mismas, hasta llegar a esclavizarse, y generalmente se reprochan por no hacer las cosas con el nivel de perfección que buscaban.
- Exageran la gravedad de sus errores, se condenan, y sienten culpabilidad constante por esas equivocaciones y no se perdonan por ello.
- Se mantienen irritables ante situaciones de poca importancia, por las cuales se incomodan o se molestan de más, mostrando disgusto, decepción, y un sentimiento de no sentirse satisfechas.
- Suelen estar a la defensiva, ser más negativas y sienten menos disposición por disfrutar la vida en todos sus sentidos.

Según Roca (2013), existe una visión tradicional acerca de la autoestima, que ha predominado en los últimos años; esta visión formula la idea de que una autoestima saludable es siempre equivalente a una autoevaluación general favorable y al sentimiento positivo hacia uno mismo que se deriva de ella, y que generalmente se considera a la autoestima baja como el único problema de la autoestima, y que lo adecuado es tener una autoestima alta.

Roca, sin embargo, defiende la posibilidad de alcanzar una autoestima sana, y no solamente una autoestima alta o una autoestima baja. Esta autora explica que la autoestima sana es aquella que optimiza el bienestar psicológico. De acuerdo con esta idea, la autoestima sana se refiere a una disposición positiva hacia el sí mismo, que tiene que ver con la forma de dirigirse con felicidad, autosatisfacción y de manera saludable, considerando el presente, el medio y el largo plazo, así como asuntos personales y sociales. Según Roca, la autoestima sana implica:

- Conocerse a uno mismo, las deficiencias y las cualidades y los aspectos positivos. Para ello, es necesario reducir al mínimo las distorsiones, de características de las cuales no se es consciente.
- Aceptarse incondicionalmente, a pesar de las contingencias del entorno, de las limitaciones o éxitos, y de la aceptación o el rechazo de otras personas, sin olvidar tampoco mejorar lo que dependa de nosotros.
- Mantener una actitud de respeto y de estimación positiva hacia uno mismo.
- Tener la visión del propio ser como potencial, comprendiendo que cada uno es más que la suma de los comportamientos y rasgos, porque continuamente cada uno está sujeto a cambios, pero también podemos aprender a orientar esos cambios y desarrollar el potencial en mayor grado.
- Relacionarse con las demás personas eficaz y satisfactoriamente.
- Ocupar la vida también para la búsqueda de la felicidad y bienestar, tomando en cuenta que es posible demorar ciertas gratificaciones para conseguir más grandes a largo plazo.
- Poner atención a las necesidades básicas y psicológicas, como la salud, bienestar y desarrollo personal.

En relación con los tipos de autoestima, Bonet (1997; Sanjuan y Velazco, 2013) sugiere que lo verdaderamente importante, es desarrollarla de la manera más realista y saludable posible, por el propósito de descubrir los recursos personales, para valorarlos y emplearlos adecuadamente también reconociendo las deficiencias para aceptarlas, y de ser posible mejorarlas para el bienestar en general.

CAPITULO III

PRACTICAS DE CRIANZA Y AUTOESTIMA

3.1. Sociedades de convivencia/Familia

El grupo de convivencia o familia, aunque es un antiguo constructo histórico, social, biológico y cultural, ha experimentado numerosas transformaciones a través del tiempo.

Se han formulado diversas hipótesis acerca de los inicios de las familias o sociedades de convivencia. Hay quienes consideran la teoría de que las estructuras familiares deben ser consideradas como periodos primitivos durante la evolución de las sociedades actuales o modernas. Inicialmente, existían sociedades primitivas que poseían una forma matriarcal de organización, donde era la mujer quien transmitía el parentesco; por lo que se le atribuía la descendencia y la maternidad. Aunque la mujer desempeñaba un papel muy importante en el proceso de transmisión de conocimientos mediante la relación con hij@s, no desempeñaba un papel en el ámbito social; la mujer no tenía derecho a la propiedad, ni era parte de los procesos políticos, y tampoco ocupaba algún título para la organización de la sociedad; por lo que sólo le correspondían los derechos de la propiedad de su casa (Engels, 1979; Fernández, 1992).

Como era la mujer quien en ese momento histórico tenía la responsabilidad de compartir el saber a la juventud, este tipo de familia fue considerada como emparejada o matriarcal (Childe, 1954; Fernández, 1992).

En tanto, todas las sociedades al inicio eran matriarcales, progresivamente se transformaron en un régimen patriarcal (Bachofen, 1948; Fernández, 1992). Fue en este momento de la historia, donde se consideró al hombre como fuerza principal en la familia o en la sociedad de convivencia, y ejercieron mayor poder y responsabilidad durante los procesos o actividades de producción agrícola sustituyendo así la participación de las mujeres; esta situación produjo un debilitamiento paulatino de las bases del matriarcado emergiendo una organización patrilineal o familia patriarcal (Fernández, 1992).

Aparentemente, desde la prehistoria han sido formadas estas sociedades de convivencia o familias, organizándose a partir de la división de roles o responsabilidades compartidas,

donde la principal finalidad es la de funcionar en conjunto para desarrollarse dentro de la sociedad a la cual pertenecen; dicha dinámica parece continuar hasta la actualidad.

Es por ello que, se han planteado diversos tipos de familia o de grupos de convivencia, que van de lo clásico o tradicional, hasta concepciones modernas o contemporáneas. Se refieren algunas clasificaciones de familias, desarrolladas a través de diferentes momentos históricos, tomando en cuenta a Engels según los trabajos realizados por Morgan (Engels, 1979; Fernández, 1992):

- La familia consanguínea: se caracteriza principalmente por la prohibición de la unión sexual entre progenitores y la de otros. Están clasificados por generaciones, todos los abuelos y abuelas, en las determinaciones familiares, son maridos y esposas entre sí, lo que sucedía con los hij@s hasta llegar al cuarto círculo.
- La familia punalúa: esta clase de organización de convivencia, prohíbe la unión sexual entre hermanos, hasta llegar a prohibir el matrimonio entre primos cercanos o carnales, primos segundos y terceros. Se llevaban a cabo los matrimonios en grupos, donde hombres y mujeres indistintamente podían unirse entre sí, sin embargo, no era necesario establecer vínculos de pareja.
- La familia sindiásmica: en los matrimonios grupales conformados en este tipo de organización familiar, una de las numerosas mujeres del varón era la esposa principal, lo mismo ocurría para la mujer; lo que reducía la unión en una última unidad: de un hombre y una mujer. En esta clase de familia, el varón vive con una sola mujer, pero conserva su derecho de relacionarse con otras mujeres, para la mujer no existía esa posibilidad, ya que únicamente podía mantener relación con el hombre que vivía con ella, por lo menos hasta la permanencia de ese matrimonio. En este caso, la pareja puede romper sus vínculos fácilmente, e hij@s quedan al cuidado de la madre en caso de disolverse la unión entre la pareja.
- La familia monogámica: tiene la finalidad de procrear hij@s donde la paternidad sea irrefutable, esto porque se busca la herencia de los bienes de padres a hij@s, es decir, se deben transmitir las riquezas a los herederos directos excluyendo los de otros. En esta organización familiar se exige la monogamia de la mujer, aunque se le permite la poligamia al varón.

En cuanto a las concepciones contemporáneas acerca de la familia o las sociedades de convivencia, estas se han clasificado bajo distintos fundamentos de explicación, debido a sus características particulares, y a sus notables variaciones a través del tiempo. Es decir, las sociedades de convivencia, tienen disposición al cambio respecto a una época y cultura concreta, y adoptan nuevas formas de organización asociados a determinadas transformaciones sociales (Fernández, 1992).

Las familias actuales se organizan también de acuerdo con el grado de parentesco que existe entre los miembros que la conforman; ya que tanto en la actualidad, como en el pasado, no existe un modelo único de familia lo cual nos indica que este concepto se encuentra ligado a los procesos de transformación y permanencia de los patrones socioculturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura [UNESCO], 2004). Entre los tipos de familia actuales se han referido las siguientes:

- Familia Nuclear; este tipo de familia lo forman padres e hij@s (si los hay), esta estructura también se conoce como círculo familiar.
- Familia Extensa; aquí además de estar la familia nuclear se vive también con abuelos, tíos, primos y demás parientes que pueden o no tener algún vínculo consanguíneo.
- Familia Monoparental; los infantes viven solo con uno de sus padres
- Otros tipos de Familia; son aquellas compuestas únicamente por hermanos, amigos (en este caso el sentido de familia no está relacionado con algún lazo consanguíneo, sino con sentimientos como lo pueden ser la convivencia y la solidaridad, por lo que está más asociado a un término de sociedad de convivencia), teniendo en común que viven unidos dentro del mismo espacio por un tiempo considerable. Además, pueden desarrollarse relaciones sociales familiares y de parentesco independientes a los lazos genéticos, o de las relaciones sexuales; en tanto la adopción y otras formas de parentesco intencionalmente desarrollados, son igualmente significativos que los lazos de sangre; ya que finalmente las relaciones sociales serán aprendidas y desarrolladas respondiendo al tipo de organizaciones familiares particulares.

- Familia conjunta; esta clase de familia, se forma cuando dos o más parientes por línea directa y del mismo sexo, junto con sus cónyuges descendientes, comparten una misma vivienda y están sujetos a las normas de convivencia de un jefe (a) de familia. Sucede mucho, cuando los miembros más jóvenes de la familia incorporan a sus parejas a esta, en lugar de formar hogares independientes (Fernández, 1992).

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2012; Montalvo, 2013), la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad que tiene derecho a la protección de la sociedad y del estado, ya que en ella se lleva a cabo la conservación de la cultura, pues la familia constituye por sí misma un micro escenario sociocultural, a través del cual llegan a sus integrantes las tradiciones propias del lugar en donde se desarrollan además de los valores que son característicos del contexto histórico y social. Gracias a la influencia que ejerce la familia sus integrantes adoptan contenidos y procedimientos que indican la importancia de la cultura en la que han surgido.

Vinculado a esto, Aguilar (2001) explica que la familia tiene su razón de ser en las necesidades a las que tiene que responder y cubrir, y permitir la continuación de las generaciones más jóvenes. Dicho autor menciona dos perspectivas acerca de la familia; la psicológica, que presenta a la familia como institución social que constituye un área de desenvolvimiento social en el que participan la patria, el suelo natal, las condiciones de desarrollo y la determinación de como se dirige éste; la perspectiva sociológica, donde la familia es una sociedad pequeña interrelacionada, formada mínimo por tres miembros.

Minuchin y Fishman (1993; Montalvo et al., 2013), señalan a la familia como un entorno básico para desarrollarse que brinda auxilio; un sistema vivo donde existe comunicación interna y externa, y dentro de la cual se generan fluctuaciones diversas, que provocan cambios específicos en las dinámicas familiares si éstas alteran la constancia dentro del grupo, o si las fluctuaciones son experimentadas con más frecuencia y mayor intensidad, posiblemente la familia o sociedad de convivencia entre en una crisis que llegue a transformar su forma de funcionamiento para ser capaz de superar las exigencias del contexto. Para Fishman (1993; Montalvo et. al, 2013), la familia puede ser considerada como la fuente de las relaciones más duraderas y la principal proveedora de los

componentes sociales hacia el individuo con pautas de relación que se mantienen durante el transcurso de la vida, por lo que se convierte en un organismo que ofrece grandes recursos capaces de producir cambios internos para la persona y externos hacia la sociedad.

Asimismo, la familia tiende a ser una organización de relaciones de fundamental afecto, creado en las culturas y, donde el individuo permanece mucho tiempo, y no un tiempo indiscriminado de su vida, sino el constituido por sus etapas de evolución cruciales como la neonatal, infantil y adolescente (Nardone y Giannotti, 2003).

La familia es considerada también un organismo que evoluciona en el tiempo, aumenta su edad en periodos que impactan en los miembros que lo conforman. Aunque la familia tiende a la conservación de estructuras y de modos de organización; constantemente evoluciona en una complejidad creciente, es decir, se desarrolla progresivamente aumentando su complejidad consistente (Minuchin y Fishman, 1993; Montalvo et. al, 2013).

Respecto a la definición de familia o sociedad de convivencia actual; Jelin (1998; Robles y Di Lesso, 2012), señala tres dimensiones que caracterizan a la conceptualización clásica de familia: sexualidad, procreación y convivencia. La autora menciona que estas dimensiones han experimentado transformaciones, acomodándose en direcciones divergentes, porque actualmente estas categorías resultan insuficientes para efecto de plantear una definición concluyente de familia. Jelin, menciona que es posible considerar actualmente a la familia o grupo de convivencia como una organización social, donde se generan relaciones de producción, reproducción y distribución, con una singular estructura de poder, donde existen componentes ideológicos y afectivos, y que además crecen en bases de conflicto y lucha. De acuerdo con este planteamiento, en estas organizaciones familiares existen tareas e intereses colectivos, pero cada uno de sus miembros también desarrollan intereses propios independientes, aunque estos también busquen cumplir los objetivos de la organización familiar. Por lo que Jelin, no deja exentos a estos grupos de convivencia a desarrollar comportamientos violentos dentro de las dinámicas familiares.

Aunque el matrimonio ha sido la institución que también ha reforzado la idea tradicional de familia, y la ha fundamentado bajo los pilares del parentesco, la convivencia y la sexualidad

heterosexual; diferentes modalidades de relación e interacción han venido imponiéndose a dicha idea clásica acerca del matrimonio. Las relaciones homosexuales, las parejas divorciadas, las familias reconstruidas, mujeres solteras que adoptan niños, etc., se imponen ante la dinámica colectiva, redefiniendo la concepción usual y patriarcal que antes se tenía de la familia (Robles y Di Lesso, 2012).

En la actualidad, existen nuevas maternidades y paternidades, por lo que la seguridad en que la concepción únicamente puede ser el resultado de una relación sexual entre un hombre y una mujer, está siendo derribada debido a los avances tecnológicos. Estas recientes configuraciones familiares o sociedades de convivencia, reflejan nuevas formas de ser papás o mamás, y reformulan la realidad de las interacciones interpersonales a nivel familiar. Nuevas familias surgen, con sus organizaciones particulares, y aunque anteriormente no eran comunes, tampoco eran inexistentes; por lo que el día de hoy, la sociedad está preparándose para convivir y enfrentarse a dichas transformaciones y a los desafíos de comprender y producir nuevas concepciones acerca de la familia actual (Robles y Di Lesso, 2012).

Robles (2004; Robles y Di Lesso, 2012) menciona que, para llegar a definir a la familia hay que abandonar las fuertes ideas preconcebidas que indican inflexiblemente lo que se debe ser llamado familia; para tal acción, será necesario exponer que el concepto clásico de familia o sociedad de convivencia está experimentando desde siempre, múltiples transformaciones. Por ejemplo, la mayor aceptación del divorcio y de la homosexualidad, los numerosos procesos de liberación femenina, o los cambios en los roles masculinos, entre tantos otros acontecimientos sociales, han expuesto al escenario contemporáneo lo posible que es dejar atrás, la idea totalitaria de una familia tradicional y compartir nuevas maneras para ser familia o para formar estos grupos de convivencia familiar. Dichas transformaciones señalan que, si anteriormente lo que estaba fuera de la norma era considerado un problema y tratado como tal, ahora este tipo de hechos pueden ser considerados únicamente como productos sociales e históricos.

En este sentido, Montalvo, Espinoza y Pérez (2013), mencionan que la familia siempre será un sistema vivo en continua evolución; desarrollado por el contexto o bien por las personas que forman parte de ella.

Es por ello que De Jong (2001; Robles y Di Lesso, 2012), propone definir a la familia tomando en cuenta la materialidad de su existencia, no como un producto antiguo, sino como el reflejo histórico y cultural de una sociedad en particular, dejando de ser un concepto estático inmodificable; pues la idea de una familia tradicional como creencia moderna está irrevocablemente dejando de existir.

Por otro lado, Caparrós (1981; Fernández, 1992) señala que la familia relaciona dos elementos: el individuo y la sociedad; por lo que esta cumple funciones específicas, con el individuo, consigo misma y con la sociedad:

Funciones con el individuo: la familia culturiza a los miembros que la conforman, es decir lo hace parte de la cultura que le corresponde; además de ser transmisora de las normas sociales vigentes, y el individuo será el responsable de internalizarlas de acuerdo con sus propios procesos.

Funciones consigo misma: una de ellas es mantenerse en el espacio, y fomentar las condiciones ambientales ideales para el surgimiento de otras familias semejantes y su permanencia en el tiempo.

Funciones con la sociedad: en este sentido, la sociedad se relaciona con la familia en una interacción bidireccional, recíprocamente retroalimentándose. La familia funge como elemento sensibilizador de sus miembros hacia los procesos sociales, como sus normas, y de esta manera hacerlas perdurables, además promueve la supervivencia de la sociedad, mantener el individualismo y la competitividad de sus miembros. La sociedad y familia, mantienen una serie de funciones compartidas variables asociadas con la época que se vive.

A pesar de las diferentes estructuras familiares, Rodrigo y Palacios (2014) mencionan que, en general la familia cumple con cuatro funciones primordiales:

- Asegurar la supervivencia y sano crecimiento físico de los infantes
- Brindarles a hij@s un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resultaría posible. Dicho clima de afecto implica el establecimiento de relaciones de apego que permiten un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional

- Facilitar a hij@s una estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación a la sociedad en que les toca vivir.
- Tomar decisiones respecto a la apertura hacia los otros contextos educativos y sociales que van a compartir con la familia la tarea de educar a los infantes.

En este sentido, la familia ha diversificado su tipo de estructura, sin embargo y a pesar de esto, podemos afirmar que la existencia de la familia es un hecho universal, pero que este adopta muy diversas formas en las distintas sociedades y épocas históricas

De acuerdo con Espinoza (2009; Montalvo et. al, 2013), además de la época histórica, el contexto social y la cultura también suelen ser determinantes en la estructura familiar y en las relaciones familiares.

Díaz-Guerrero, señala la existencia de premisas, consideradas como afirmaciones simples o complejas que generalmente forman parte de la lógica funcional y del comportamiento de los individuos. Este autor realiza dicho planteamiento, a partir de la concepción de que las relaciones dentro de la cultura mexicana se hallan precisamente influidas por esta clase de premisas o afirmaciones que emergen del contexto social, histórico y cultural; lo que se ve fuertemente reflejado en las formas del pensamiento mexicano (Díaz-Loving, Rivera, Villanueva y Cruz, 2011).

Por lo que hablar de la familia mexicana, es hablar de una estructura de convivencia muy particular, diseñada específicamente bajo sustentos ideológicos culturales socialmente determinados.

Díaz Guerrero, señaló algunas concepciones o ideas acerca del comportamiento particular de los mexicanos al entablar relaciones a nivel social y familiar (Díaz-Loving et. al, 2011):

Machismo: nivel de acuerdo con afirmaciones sobre la supremacía del hombre sobre la mujer.

Obediencia afiliativa vs. Autoafirmación activa: grado de acuerdo con afirmaciones sobre el estilo de confrontación autoafirmativa del individuo.

Virginidad: grado de acuerdo con afirmaciones relaciones con el grado de importancia asignada o no a las relaciones sexuales antes del matrimonio.

Consentimiento: grado de aceptación por los sujetos de que el papel desarrollado por las mujeres es más difícil y de la existencia de una mayor sensibilidad de las mujeres en comparación con los hombres.

Temor a la autoridad: grado en el cual el sujeto siente que en la cultura hij@s temen a sus padres.

Status quo familiar: representación de la tendencia a mantener sin cambios la estructura familiar.

Respeto sobre amor: mide la relación existente cuando se contrastan el respeto con el amor, considerando los aspectos culturales donde importan más el respeto y la obediencia que el amor.

Honor familiar: disposición a defender hasta el extremo la reputación de la familia.

Rigidez cultural: grado en el cual los sujetos están de acuerdo con todas estas rígidas normas culturales.

Respecto a las ideas tradicionales propuestas por Díaz-Guerrero sobre el comportamiento familiar mexicano, Díaz-Loving et. al, (2011), señalan que estas premisas han evolucionado en una visión más autoafirmativa, mayor desarrollo de la autonomía, una perspectiva más equitativa en general, un menor apego a las ideas cardinales del pasado, como lo eran la supremacía del papá, abnegación de la mamá y obediencia-afiliativa de hij@s.

Para Solís (2004), la historia de la familia mexicana es aquella donde el individuo busca su filiación, su origen en la época prehispánica, la conquista, la independencia, la revolución o la época actual.

Según Fernández (1992), la familia mexicana experimentó tres momentos fundamentales a través de los años: en un primer momento la familia mantuvo una organización como familia conjunta, en muchos casos sucedía así en el medio rural; posteriormente, pasó por una fase de familia extensa, aunque no necesariamente vivieran en el mismo domicilio, sin embargo podían compartir muchas actividades que les permitieran mantener una relación más estrecha; y finalmente, según Fernández, la familia se desarrolló a través de una organización como familia nuclear, pero esto no implicaba que los otros tipos de familia quedaran eliminados.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012; Montalvo et. al, 2013), los cambios demográficos, económicos, sociales y culturales acontecidos en México durante los últimos años, han impactado en la evolución y composición de las sociedades de convivencia o familias, esto invita a un análisis de la situación actual de las nuevas familias mexicanas, lo que implica un estudio de las más recientes condiciones de estos grupos familiares.

Asimismo, el INEGI (2014), señala que la mayor proporción de hogares en México es de tipo familiar con un 90.5%; que los hogares familiares monoparentales representan un 18.5% de la totalidad en el país, y que las entidades con una mayor proporción de hogares monoparentales provienen del Distrito Federal (24.3%), Morelos (20.9%) y Guerrero (19.7%). De acuerdo con estos datos las mujeres encabezan el 84% de los hogares monoparentales.

En México, los hogares familiares entendidos como aquellos en los que existe relación de parentesco de los miembros con el jefe (a), son la principal forma en que las personas se organizan (90.5%), mientras que los no familiares, representan 9.3%; y de estos, ocho de cada diez (77.7%) los dirigen hombres y el 22.3% por mujeres. Asimismo, las familias conformadas por el jefe (a) y cónyuge con o sin hij@s, o bien el jefe (a) sin cónyuge pero con hij@s, conocidos como nucleares representan el 70.9% de los hogares mexicanos. Por otro lado, tres de cada diez (28.1%) son hogares extensos, constituidos por una familia nuclear más algún otro familiar o miembro que no guarde parentesco con el jefe o jefa de familia (INEGI, 2014).

En la actualidad mexicana siguen desarrollándose distintos modelos de convivencia familiar, que son resultado de diversos cambios sociodemográficos, entre estos encontramos, el aumento en la esperanza de vida, la disminución del promedio de hij@s, la mayor participación de la mujer en la sociedad y la separación o disolución del matrimonio. Uno de los modelos principales surgidos a partir de esas modificaciones sociales ha sido la familia u hogar monoparental; estos hogares se determinan por contar con un jefe (a) e hij@s sin la presencia de un cónyuge, en el que pueden estar o no otros integrantes dentro de este tipo de familia. Según el INEGI (2014) en el año 2010, los hogares monoparentales representaban el 18.5% del total de las familias mexicanas. De acuerdo con esto, los hogares monoparentales mexicanos, se caracterizan por estar encabezados principalmente por una mujer (84%), y los dirigidos por un hombre están dentro del 16%; cabe señalar que, probablemente un hogar monoparental muestre una condición compleja, ya que tanto para hombres y mujeres, desarrollar un hogar sin cónyuge, implica que además de asumir la responsabilidad de la crianza integral de hij@s, se deben realizar otras actividades como lo es el trabajo para el mantenimiento de ese hogar.

Ahora bien, la encuesta intercensal del INEGI (2015) clasificó los hogares mexicanos en familiares y no familiares; refiriéndose a un hogar familiar como aquel, en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar, a su vez se divide en nuclear, ampliado y compuesto; un hogar no familia, es donde ninguno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar, dividido en hogar unipersonal y corresidente. Según la encuesta, en México de cada 100 hogares familiares:

70 son nucleares, formados por el papá, la mamá e hij@s, o solo la mamá o el papá con hij@s; una pareja que vive junta y que no tiene hij@s también constituye un hogar nuclear.

28 son ampliados y están formados por un hogar nuclear más otros parientes (tíos, primos, hermanos, suegros etc.).

1 es compuesto, constituido por un hogar nuclear o ampliado, más personas sin parentesco con el jefe del hogar.

El 1 restante corresponde a los no especificados.

Y de cada 100 hogares no familiares:

93 son unipersonales, integrados por una sola persona.

7 es corresidente y está formado por 2 o más personas sin relaciones de parentesco.

Por lo tanto, las relaciones familiares mexicanas han mostrado varias modificaciones, el nivel educativo sobre todo ha sido uno de los factores que ha transformado las formas de pensamiento y de acción, reflejadas en las uniones de los diversos tipos de familia, el incremento en el número de divorcios, el aumento de las familias reconstruidas, así como el incremento de relaciones extramaritales y la cohabitación (Montalvo et. al, 2013).

A partir de estudios y diagnósticos recientes acerca de la realidad de las familias mexicanas, se ha reconocido la diversidad que estas viven en términos sociodemográficos, económicos, culturales y religiosos; así como las cuestiones que la sociedad mexicana enfrenta en una situación de crisis económica y aspectos como la violencia generalizada (Mayen et. al, 2010).

La familia mexicana en el siglo XXI cambia su estructura, su dinámica y sus bases de apoyo, en este sentido, tiende a predominar la familia nuclear, integrada por padres e hij@s, desenvuelta en una mayor complementariedad entre los padres y la participación más activa de los papás en la crianza, cuidado y educación de hij@s (Solís, 2004).

A principios del siglo XXI, se planteó la necesidad de exponer las transformaciones de la sociedad mexicana, con el objetivo de analizar los fenómenos emergentes generadores de transformación en las personas y en las familias, como son los avances tecnológicos, las migraciones, la reducción de la fecundidad, la ampliación de la esperanza de vida, el envejecimiento poblacional, los cambios en el ámbito laboral, las crisis de crecimiento, empleos e ingresos, la incertidumbre social, entre otras. Este análisis de la realidad social mexicana, aumenta la posibilidad de cambiar también las políticas públicas a partir de esos diagnósticos actualizados que recogen los hallazgos científicos más recientes sobre la diversidad y complejidad en las que se van construyendo los vínculos familiares, y así reconocer las nuevas problemáticas que afectan las familias (Mayen et. al, 2010).

De acuerdo con Rodríguez (2013), a partir de los años 80 del siglo pasado, la inserción laboral femenina aumentó rápidamente debido al ingreso familiar insuficiente, dado el valor económico salarial disminuido. Asimismo señala, que según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 18 millones 429 mil 727 mujeres formaban parte de la población ocupada del país desde el cuarto trimestre de 2012. Además, en 1970 la participación femenina dentro del mercado laboral era de 17% hasta 2010 que se incrementó a 39%; siendo común su desempeño en una doble jornada, tomando en cuenta su trabajo y las actividades domésticas adicionales, aunque económicamente no es remunerado. En complemento, López (2013; Rodríguez, 2013) resalta que actualmente hay más hombres dispuestos a que las condiciones sean equitativas; explicado en gran parte porque dichos varones se desarrollaron con el ejemplo de sus mamás, quienes al emplearse obtuvieron un rol negociador familiar y social, lo que implicó un cambio de mentalidad en cuanto a sus padres y abuelos.

García, Rivera, Reyes y Díaz (2006; Montalvo, et. al, 2013), explican que estos cambios en la estructura familiar mexicana, vinculan los patrones de relación, entre los que sobresalen la coincidencia de los intereses entre amor, familia y libertad personal, quedando expuesta abiertamente la lucha entre hombres y mujeres por la compatibilidad entre trabajo, familia, amor y matrimonio; esto particularmente ha conllevado a la confusión en las identidades sociales tradicionales, y por ello el surgimiento de una contradicción en los roles de género; sin embargo, dicha confusión ha favorecido el diálogo y generado nuevos acuerdos acerca de la dinámica familiar para la participación de cada uno de los miembros dentro del grupo familiar, lo que antes se daba por entendido, ahora se debe hablar, razonar, negociar y acordar, para repartir más equitativamente las responsabilidades en la familia, independientemente del tipo de organización que mantenga; porque de acuerdo con estos autores, la influencia de la estructura del funcionamiento familiar mexicano es cada vez más evidente frente a la realidad de la sociedad mexicana.

3.2. Familia y autoestima

Para entender la especial influencia que tiene el contexto familiar sobre el desarrollo, debe tomarse en cuenta que las interacciones sociales son interiorizadas por el individuo, debido a su significado y a su continuidad aunque sean influenciados por otros factores como los ecológicos y genéticos; en este sentido, resulta importante comprender y explicar la influencia de experiencias familiares potenciadoras del desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia (Arranz y Oliva, 2010); sin embargo, por la continuidad del aprendizaje, dicha influencia familiar es capaz de extenderse hasta la vivencia de la juventud, incluso la adultez.

Indudablemente, la familia cumple con una de sus más importantes funciones: la transmisión de actitudes, valores, creencias y patrones de conducta que se arraigan fuertemente en el infante y que posiblemente se manifestarán durante su vida posterior (Navarrete, 2007). Sin embargo, es importante señalar el papel activo que hij@s tienen para asumir o no los valores que los padres transmiten, ya que siempre estará presente la interpretación que cada hij@ hace de la conducta parental y en esa interpretación se ajustarán las experiencias propias; por lo tanto, los valores serán similares a los maternos y paternos, pero no idénticos (Palacios, Moreno, Hidalgo, Rodríguez y Palacios, 2014).

Por otro lado, la autoestima que surge a raíz de la valoración que la persona hace de sí misma y de la estima propia que se tiene, es además el fruto del amor recibido en los primeros momentos de su vida (Aguilar, 2001).

Para Polano (2004), la génesis y desarrollo de la autoestima acontece como uno de los primeros y más precoces sentimientos experimentados, significa quererse a sí mism@s y tiene su manera de construirse a partir de tempranas experiencias, de sentirse aceptado, rechazado, tratado con indiferencia o de alguna forma acogido. Dicho autor, menciona que la vivencia del afecto que se ha recibido produce en buena parte el contenido, las trazas y el modo como evoluciona la autoestima, porque el quererse se emite y se inspira desde una experiencia previa de haber sido querido; sin embargo, la experiencia de querer y ser querido está impregnada de una bidireccionalidad, de forma recíproca, respectiva y

cotidiana, configurando así un balance afectivo y efectivo, equilibrado y bajo una tendencia armónica.

Asimismo, la familia suele ser la estructura inicial de la sociedad, por ello ofrece diversas posibilidades de desarrollo, pero también puede convertirse en un freno para el individuo (Ávila, 1998; Navarrete, 2007).

Siendo primera fuente de educación, la familia influye sobre la autoestima de hij@s desde los primeros años de edad; por lo que se considera que la crianza hacia hij@s debe configurarse como una influencia intencional y consciente (Sánchez, 2012).

Nadeau (1999; Aguilar, 2001), aporta la idea sobre el desarrollo de la autoestima de los bebés en dos etapas, la primera que va de 0 a 1 años y la segunda que continua hasta los tres años; según esto para ambas etapas niñ@s necesitan de padres que le faciliten explorar, probar, experimentar con ellos, para avanzar en sus primeros logros, así el infante se satisface de sus éxitos, autogenerando además un sentimiento de confianza en sus propias posibilidades.

Vinculado a esto, Cuevas (2003) señala que la familia representa un ámbito social de suma importancia para el desarrollo personal, justamente en los primeros años de vida. Pero de acuerdo con este autor, la familia no es una institución homogénea sino dinámica y en constante transformación, lo que supone diversas formas de relación entre sus miembros. Esto a través de técnicas de crianza usadas a partir de la situación particular en cada familia, ya sea por tradiciones, creencias, posibilidades económicas, nivel cultural y preferencias personales (Navarrete, 2007).

En este sentido, la estimulación social que el grupo familiar ofrezca a niñ@s, puede ser determinante para su ajuste emocional al interactuar con la sociedad y al relacionarse interpersonalmente, además de influir en la raíz y el motor de su forma de actuar ante las exigencias de la vida, y en la proyección del individuo a lo largo de su desarrollo vital (Schott, 2010).

Es así como la familia o las personas que rodean a niñ@s desde los primeros años, pasan a ser el principal contexto social de los mismos; esta cercanía tiende a generar determinadas

repercusiones. La configuración cultural, los estilos de vida, la forma de ejercer la autoridad, el conocimiento de principios y criterios educativos y el tiempo que los padres pasan criando a sus hij@s, generalmente son factores que influyen en la formación de la autoestima de los infantes (Sánchez, 2012). Es decir, la constante interacción con el ambiente y la retroalimentación que se recibe de las personas que forman parte del contexto familiar, desempeñan un papel importante para el desarrollo de la autoestima del individuo (Navarrete, 2007).

Cada práctica educativa y cada miembro del núcleo familiar, tienen efecto sobre la conducta de niñ@s y su relación con otros; la percepción de su valía puede depender del trato recibido en los primeros años de vida, porque durante la niñez se generan ideas sobre la conducción en el mundo psíquico y social, y a partir de ello surgen nuevos comportamientos (Schott, 2010). La relación con los padres y los adultos que rodean al infante, tiene la capacidad de brindar seguridad emocional y física, pero también puede desalentar y deteriorar la salud mental y física de niñ@s. Las prácticas de crianza parental utilizadas por el ambiente familiar, son fuente de desarrollo y aprendizaje general para aquellas personas que son parte del hogar, cada integrante participa en la dinámica desde distintos enfoques, pero todos además, las construyen, las moldean o las rechazan, de acuerdo con la funcionalidad en cada una de ellas.

Según Branden (2003; Schott, 2010), la crianza parental debe formularse y reformularse siguiendo la meta adecuada hacia la promoción de la autoestima de hij@s, la cual debe consistir en preparar al menor para sobrevivir de forma independiente en la edad adulta.

De ahí la importancia que desde el periodo infantil, la familia y además la escuela acepten a niñ@s tal como son, en el sentido de fomentar una actitud de aceptación hacia sí mism@s, de tal manera que comiencen a valorar sus logros y conquistas, pero también a aceptar sus limitaciones; posiblemente las actitudes serán aprendidas con más facilidad si adultos incorporan a niñ@s a las experiencias y tareas de la vida cotidiana, para que sientan que pueden involucrarse en ellas (Aguilar, 2001).

La influencia que los padres puedan dejar en la vida de sus hij@s es indescifrable; la convivencia y la comunicación entre padres e hij@s en los primeros 18 años de vida y que

usualmente es continua, tiende a producir una auténtica identificación entre ellos, aunque el individuo no se percate conscientemente de esto (Vicens, 2001; Schott, 2010).

De acuerdo con Arranz y Oliva (2010), en la adolescencia los padres continúan ejerciendo un innegable impacto sobre el desarrollo cognitivo de sus hij@s, y son sobresalientes aquellas prácticas que van encaminadas a que adolescentes adquieran una mayor autonomía y capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mism@s. Se ha evidenciado mediante la investigación, que papás y mamás que estimulan a sus hij@s para que piensen de manera independiente y generen sus propias opiniones a través de conversaciones, preguntas, explicaciones y tolerancia ante las elecciones e ideas que no se ajustan con las suyas, promueven en hij@s el desarrollo cognitivo, la habilidad para la adopción de perspectivas y el aprovechamiento académico (Krevans y Gibbs, 1996; Kurdek y Fine, 1994; Arranz y Oliva, 2010).

Asimismo, si las prácticas de crianza se manifiestan con éxito, hij@s que inicialmente se desarrollaban con total dependencia hacia sus padres, posteriormente el o la joven, pasará de dicha dependencia a ser una persona que se respeta y es responsable de sí mism@, con la fortaleza y habilidad de responder ante los retos de la vida con más competencia y entusiasmo (Branden, 2001; Schott, 2010).

Para Sánchez (2012), la educación dentro de la familia, debe implicar la posibilidad de mostrar las situaciones cotidianas como una demanda a infantes o a hij@s de maduración en la comunicación, el establecimiento del orden y el respeto por los demás.

Aunque la familia no es la única responsable de la autoestima del individuo ya que el éxito en la escuela, el trabajo y la aceptación social son parte del mantenimiento y desarrollo del sí mismo, los ambientes de crianza ejercen efectos importantes sobre una variedad de desenlaces que incluyen, el fácil funcionamiento adaptativo, el desarrollo psicológico saludable y el éxito en la escuela; hasta desenlaces relacionados con desmotivación, autoestimas deficientes o bajo rendimiento personal (Schott, 2010).

Sin embargo, desde la perspectiva bidireccional o de influencia mutua, la interacción familiar no influye unidireccionalmente desde padres a hij@s, sino que ambos se construyen conjuntamente (Arranz y Oliva, 2010).

Por lo que, la familia tiende a ser el lugar a donde siempre se regresa en momentos de incertidumbre para reencontrarse y/o encontrar la autoestima, porque es ahí donde cada persona puede ser estimada simplemente por ser quien es; por lo tanto, la familia puede llegar a ser el ámbito idóneo para crecer más y mejor en la autoestima, el lugar donde cada persona puede llegar a ser quien es y quien quiere ser (Polano, 2004).

3.3. Prácticas de crianza en la cotidianidad mexicana

Para precisar la realidad de las prácticas parentales mexicanas, es necesario mostrar su forma y presencia en situaciones frecuentes de la cotidianidad en la vida actual. Asimismo, esclarecer el panorama que viven padres, madres e hij@s dentro de las familias mexicanas, muchas veces ayuda a comprender el rumbo de las acciones parentales y el desarrollo personal bajo las mismas.

Porque, de acuerdo con los planteamientos de Linares (1991):

- Las prácticas y creencias cambian de una cultura a otra, ligadas a cuestiones económicas, geográficas, sociales y culturales, y el reconocimiento de esas diferencias constituye el ajuste de programas de apoyo familiar a las condiciones locales.
- La cualidad de una práctica de crianza es considerada al menos desde la evaluación del beneficio de esta práctica a partir de una visión científica y con la importancia que la cultura le asigna a una práctica en específico.
- Las prácticas de crianza han evolucionado respecto a las demandas particulares de las localidades, y esos cambios pueden provocar desequilibrios, ya que lo que antes funcionaba, ahora ya no lo hace.

El desarrollo de niñ@s motiva la evolución en las relaciones que se mantienen dentro del contexto familiar, de forma que el nivel de desarrollo de niñ@s cambia el valor de las prácticas de crianza que en cada momento se utilizan, así como las expectativas evolutivas, los derechos, las estrategias de socialización, las pautas de crianza etc. (Rodrigo y Palacios, 2014).

El valor otorgado a las prácticas parentales se encuentra regulado por un sistema de significados culturales que orientan dichas prácticas, y están dentro de la subjetividad actual del individuo, mediados por la diversidad de contextos donde participa el individuo y que en conjunto organizan las prácticas de socialización significativamente (Covarrubias y Cuevas, 2013a).

Covarrubias y Cuevas (2013b) en su estudio realizado con una muestra de familias mexicanas, señalan que papás y mamás suelen cuestionarse si lo que hacen o dicen es adecuado o lo mejor para sus hij@s, algunos lo hacen de forma premeditada, otros se confrontan con los resultados y dicha autovaloración parental va surgiendo de un proceso de reflexión y resignificación de las prácticas parentales vividas como hij@s, lo que lleva a una conciencia de crianza parental resultado de la trayectoria de vida, con la cual se configura, media y se da sentido a una práctica parental propia, aunque las acciones de sus hij@s sigan siendo un elemento de retroalimentación y en efecto de evaluación del ejercicio parental; de lo anterior, acontece una dinámica de influencias sobre la elección de prácticas parentales efectuadas por padres quienes llevan a cabo también, actos de crítica personal, liberación, así como un descubrimiento del ejercicio parental dentro del contexto donde viven, además puede apreciarse la necesidad de los padres por una opinión externa que los regule, acredite o menormente los retroalimete, lo que corresponde a un valor en la actualidad.

Flores, Góngora y Cortés (2005) estudiaron los estilos de crianza en Yucatán en una muestra de 361 papás y mamás, los resultados mostraron los siguientes hallazgos:

- Para papás y mamás lo más sobresaliente de un buen papá y una buena mamá es que tengan interacción familiar con sus hij@s, que exista convivencia, que se comuniquen entre ellos, que se brinde apoyo escolar y personal, que se eduque con disciplina, pero que no los regañen ni les peguen.
- Respecto a las características de un buen papá y una buena mamá hubo también coincidencia entre hombres y mujeres, al papá se le considera más moral en cuanto que enseña valores y da ejemplos, en tanto que a la mamá se le percibe más afectiva, cariñosa, que provoca confianza y seguridad. Sin embargo, los hombres

señalaron con más frecuencia al buen papá como proveedor y como el que satisface necesidades básicas, después educador y finalmente que sea afectuoso.

- Según el estudio, más de la mitad de los padres concordó en que hij@s bien educados deben ser respetuos@s y obedientes.
- Los padres dieron gran importancia al diálogo, mencionaron prácticas como platicar, aconsejar y orientar a hij@s. También señalaron otras conductas, como emplear procedimientos de corrección de carácter punitivo, por ejemplo regaños, castigos y golpes, en este último aspecto fueron las mamás quienes frecuentemente lo mencionaron; los autores del estudio al respecto plantean que suele ser una característica de la cultura mexicana que las mamás sean quienes toman la responsabilidad directa de educar y dirigir a hij@s.
- En la muestra, se notó un mayor involucramiento hecho por los papás en el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus hij@s.
- En el estudio se mostró, una escasa referencia por el aspecto afectivo, según los autores, posiblemente lo anterior se deba a que los padres participantes den por sentado que aman a sus hij@s y por tanto no es necesario señalarlo explícitamente al ejercer una buena educación. Los hallazgos plantean que tanto papás y mamás participantes probablemente no tienen claro cómo se pueden relacionar el afecto y el amor con la disciplina en la educación integral de sus hij@s.
- Los resultados en general se inclinan a manifestar una sociocultura donde prevalecen muchos de los aspectos de la familia tradicional mexicana, como el respeto y la obediencia, sin embargo, se presentan cambios en los roles tradicionales que hombres y mujeres asumen al llevar a cabo las funciones parentales y las estrategias de socialización.

Covarrubias y Cuevas (2013a), llevaron a cabo una investigación sobre los errores y aciertos que una muestra de 7 papás y 31 mamás del Estado de México manifestaron tener de acuerdo con sus experiencias durante su ejercicio parental; los hallazgos son los siguientes:

- Las mamás consideran que brindar atención y estar al pendiente de las demandas de sus hij@s es una principal función, y el hecho de no dedicar tiempo o poca atención es atribuido como un error en sus actividades parentales.
- Tanto papás como mamás participantes, mencionaron la paciencia y la posibilidad de mantener relaciones cordiales con sus hij@s como características favorables en su paternidad-maternidad, sin embargo ambos señalan como un error no llevarlo con más frecuencia a la práctica, ya que suelen tener poca paciencia y esperar que sus hij@s se dirijan como adultos.
- Algunos padres mencionan caer en el error de la sobreprotección (les resuelven sus problemas, trabajan por ellos, los cuidan demasiado), a pesar de conocer lo negativo que tiende a ser esa actitud para el desarrollo de la autonomía y autoregulación de hij@s. Por otro lado, papás y mamás que se conciben estrictos, señalan que la exigencia en la calidad de tareas, incluso las actividades en la escuela y en obtener altas calificaciones, son prácticas que constituyen la manera ideal para lograr las expectativas de desarrollo y superación personal de sus hij@s lo cual según ellos, les garantiza independencia y plenitud aun en ausencia de sus padres.
- Los padres expresan que viven inconsistencia disciplinaria cuando no cumplen con los castigos señalados, situación misma que consideran un error y se cuestionan si es adecuado poner castigos o ser estrictos con sus hij@s. Pasa igual, cuando no cumplen sus promesas por olvido o flojera, para ellos esto puede provocar desconfianza o que sus hij@s no les crean posteriormente.
- Según el estudio, para los padres la escuela es un aspecto importante y el buen desempeño académico así como alcanzar logros escolares son cuestiones que están inmersas dentro de sus expectativas y metas, lo cual para estos padres significa un mérito y una gran satisfacción durante el ejercicio parental.
- Respecto a logros personales, muchos padres de la muestra, manifestaron temor porque sus hij@s desarrollaran contravalores, desean que ellos muestren los valores que les han sido fomentados porque piensan que son favorables para el desarrollo individual. Asimismo, los autores señalan que algunos padres utilizan estrategias disciplinarias ante la conducta disruptiva de sus hij@s porque les parecen

apropiadas y eficaces para prevenir comportamientos negativos; otros padres se inclinan más por métodos inductivos ante situaciones similares.

- Los papás y mamás consideran un logro y acierto, haber establecido una relación con sus hij@s donde se fomenta y desarrolla la convivencia, la comunicación, la confianza y la afectividad; según el estudio, durante las relaciones familiares estos padres muestran y enseñan los principios y valores que permitan a sus hij@s desenvolverse en entornos agresivos y codiciosos. Por otro lado, la preparación escolar sigue siendo de interés, aunque los logros académicos no sean constantemente felicitados, debido a que para los padres la educación y formación son procesos continuos.
- Los autores señalados plantean que cada padre utiliza lo que considera que es valioso o favorable para sus hij@s y a partir de conocimientos transmitidos por sus padres, experiencias, intereses, necesidades, motivaciones y habilidades que, en asociación con su historia y desarrollo individual, le lleva a concretar o asumir en la práctica, sus bases subjetivas de valores.

De acuerdo con Flores, Cortés y Góngora (2003), el análisis de las asociaciones entre los factores que rodean la crianza, deja ver que hay dimensiones que se relacionan y apuntan en la misma dirección como pasa con la afectividad, la comunicación y el apoyo académico, asimismo como con la disciplina, el control y la corrección física.

Aunque existen variaciones en las actividades parentales; la crianza y educación de hij@s según Palacios y Moreno (1999; Robles, et al, 2015), implica por lo menos dos evidentes dimensiones: la primera está asociada al afecto manifestado y como se responde a las necesidades de hij@s y la segunda al control del comportamiento y las técnicas disciplinarias hacia niñ@s.

Es por ello que la percepción social sobre la crianza de padres hacia hij@s no ajusta sólo los aspectos relacionados con el control y la disciplina dentro del hogar, sino también las perspectivas, el éxito y el fracaso cotidiano y todavía más allá, con factores que se relacionan con el tipo de persona que se desea formar, en su expectativa de ser feliz o la de ser responsable, trabajador y honesto (Flores, Góngora y Cortés, 2005).

3.4. La percepción y recuerdo de hij@s sobre la crianza parental recibida

En los estudios psicológicos, sobre la crianza en el ámbito familiar, se ha dado tradicionalmente más atención y énfasis a las conductas y creencias de los padres; incluso para esta investigación se ha tomado en cuenta dicha información por el grado de importancia en su contenido. Sin embargo, en la actualidad suele considerarse a hij@s como protagonistas activos y no únicamente como receptores pasivos durante el proceso de crianza, por lo que se ha resaltado la importancia de conocer y analizar su comprensión, codificación y la interpretación que estos hacen de los mensajes parentales recibidos (Rodríguez et. al, 2011).

Simón, Triana y González (2014), plantean que el estudio sobre la construcción evolutiva del conocimiento social recientemente es más interaccionista, según el cual, niñ@s crean activamente su conocimiento influido por su capacidad cognitiva y por la clase de información que les brinda el entorno social; por tanto, aunque niñ@s y adultos sean expuestos a los mismos contenidos el resultado de su construcción será distinto para ambos. Particularmente, el reciente enfoque sobre el conocimiento social, ha incrementado el interés por investigar las representaciones infantiles acerca del mundo, del contexto familiar y la forma como niñ@s, se desarrollan y se adaptan a ellos, ya que la psicología evolutiva ha estudiado con más profundidad las cogniciones de los padres. Según Simón et al., tanto adultos como niñ@s organizan activamente sus experiencias, y su representación cognitiva sobre el contexto familiar, distinguirá la forma como comprenden, infieren y actúan dentro de este contexto.

De acuerdo con Penelo (2009), las representaciones mentales influyen bidireccionalmente en las memorias que hij@s tienen acerca de la crianza parental que recibieron durante su infancia. En críticas respecto a la evaluación retrospectiva de hij@s acerca de la crianza parental; Halverson (1988; Penelo, 2009), señala que los datos que se basan en la memoria de hij@s participantes, generalmente son reconstrucciones más que hechos. Por otra parte, Perris (1988; Penelo, 2009), afirma que diversos estudios retrospectivos muestran que el recuerdo de las acciones de crianza de los padres es estable independientemente de cambios en el estado mental.

Ahora bien, estas memorias se encuentran directamente relacionadas con la percepción que tienen los individuos sobre la crianza recibida y funcionan como indicador de las acciones parentales de socialización, el proceso mediante el que se incorporan normas, costumbres e ideologías que brindan al sujeto las habilidades para adaptarse a la sociedad (Darling y Steinberg, 1993; Villegas, 2014).

Conjuntamente, las prácticas de crianza están relacionadas con las modificaciones en las interacciones, expresiones y experiencias afectivas, así como en cuestiones de la percepción y cognición, de acuerdo con el rol asumido por hij@s en su propia crianza y la relación con sus padres (Ruano y Serra, 2001; Oudhof, Rodríguez y Robles, 2012). Por otra parte, Oudhof et al. (2012), consideran que para obtener una mejor comprensión y un panorama más amplio de las características del proceso de crianza, es deseable evaluar y contrastar el punto de vista tanto de papás y mamás, como de hij@s.

Shaffer (2000) refiere que las prácticas de crianza parental influyen en el desarrollo de hij@s, aunque en realidad no ha sido fácil demostrar la naturaleza de dicha influencia. Hoy en día se sabe que la idea de una crianza parental en la cual únicamente exista un proceso de entrada y de salida, donde hij@s son respondientes y pasivos a conductas de moldeamiento, es una formulación más simplista, ya que niñ@s desde muy temprana edad toman parte activa en su propia crianza, por lo que el concepto de niñ@ participante sería el adecuado (González, 2003).

Metodológicamente, la percepción de niñ@s sobre las prácticas de crianza, en particular no era incluida en las investigaciones relacionadas al tema; es a partir de la década del 60 que tienen lugar los primeros trabajos que exponen la importancia de considerar el punto de vista y el registro de hij@s en su propia crianza (Clerici y García, 2010).

Bayley (2005; Flores, Cortés y Góngora, 2009), refiere que desde 1975 los instrumentos que se han diseñado para la evaluación de la crianza podrían ser clasificados en seis áreas generales; cognición social y conducta parental, relaciones padres-hij@, ambiente del hogar, cooperación y transición parental, autopercepciones parentales y autopercepción de hij@s.

Por su parte, Márquez, Hernández, Aguilar, Pérez y Reyes (2007), llevaron a cabo el análisis del cuestionario EMBU-I “Mis memorias de crianza” como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México; refiriendo que este instrumento fue desarrollado a partir de respuestas de adultos participantes en relación con la crianza parental como sugerencia del recuerdo retrospectivo de estos adultos; sin embargo, para dicha investigación, el cuestionario fue aplicado a una muestra de adolescentes, como necesidad para reducir las críticas, al analizar únicamente la crianza de manera retrospectiva, modificándolo con el análisis del punto de vista actual de adolescente sobre su crianza activa. Y coinciden que el EMBU-I, mostró ser una herramienta válida y confiable que evalúa la percepción adolescente de la crianza, de igual manera posee ventajas transculturales y puede ser útil en investigaciones futuras de las cuales se obtengan datos diferentes y nuevas recomendaciones.

Además, Flores et al. (2009) mencionan que en México se han desarrollado pocos instrumentos en cuanto a la medición o evaluación de las prácticas parentales de crianza considerando aspectos específicos de ella o solamente la visión de los padres. No obstante, en la actualidad también se ha resaltado la orientación metodológica sobre la construcción de instrumentos a partir de la percepción que hij@s tienen de las prácticas parentales de crianza.

Por tanto, se ha ido evidenciado la importancia que tiene la percepción de hij@s sobre la crianza de sus padres, dado que la información adquirida por este medio se ha visto no sólo confiable, sino también coherente y menos sujeta a la deseabilidad social que la obtenida de los padres (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009; Oudhof, et al., 2012).

Asimismo, el punto de vista de hij@s sobre la crianza parental se hace aún más relevante cuando ya han alcanzado la juventud. Esto se debe a que han desarrollado cognitivamente el pensamiento abstracto y el razonamiento formal por lo que empiezan a cuestionar más a los adultos y también tienden a adoptar una postura más crítica respecto al funcionamiento familiar (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Rodríguez et. al, 2011).

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

Justificación del estudio

El interés teórico del presente trabajo, inicia a partir de la fundamentación hecha por investigaciones anteriores que abordan la importancia de analizar las prácticas de crianza. García, Rivera y Reyes (2014), a través de su estudio “La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos” señalan la necesidad de estudiar las prácticas parentales mexicanas, para describir sus particularidades, limitaciones y profundidades. Dicho estudio describe la utilidad de estudiar los componentes facilitadores del proceso de socialización en niñ@s que fortalecen las relaciones entre padres e hij@s en el contexto mexicano. Para este análisis, se creó una escala de medición de estilos parentales para muestras mexicanas, que funciona en el campo de la psicología clínica y educativa, y proporciona nuevos conocimientos acerca de la formación de hij@s, fomentando de esta manera la investigación psicológica de la crianza en México.

Por otro lado, Rodríguez et. al, (2011), en su trabajo “Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos”, plantean que además de estudiar la percepción que los padres tienen acerca de la crianza que ejercen sobre sus hij@s, es importante realizar investigaciones sobre la perspectiva y las experiencias que tienen hij@s en el proceso de crianza y en la interacción con sus padres, ya que actualmente se considera a hij@s más como protagonistas activos y no solo como receptores pasivos durante el proceso de crianza, por lo que, de acuerdo con estos autores, se debe conocer y analizar su comprensión, codificación e interpretación de los mensajes que reciben de sus padres. Los autores explican que aunque el interés por conocer la percepción de hij@s sobre la crianza parental recibida es reciente, puede continuar desarrollándose a través del impulso de la investigación que nutra los conocimientos previos y formule nuevos planteamientos sobre la dinámica de la participación activa tanto de padres como de hij@s durante el proceso de crianza.

Respecto al interés por analizar las prácticas de crianza frecuentes y el nivel de autoestima de hij@s, se tomaron en cuenta investigaciones planteadas por autores como Coopersmith

en su estudio *The antecedents of self-esteem* (Brandem, 2007), donde se muestra el valor que tiene la calidad de la relación entre hij@s y los adultos importantes en su vida, asociando las condiciones de estas relaciones con la alta estima de niñ@s las cuales, según el autor, llevan a niñ@s hacia el respeto de su dignidad humana. Por otro lado Reasoner (1991, Voli, 1994; Zúñiga, 1999), en su análisis sobre la importancia del desarrollo de la autoestima, describe que a través de la crianza los padres contribuyen al desarrollo de la autoestima en hij@s, fomentando en ellos el sentido de seguridad, sentido de identidad, sentido de pertenencia, sentido de propósito y el sentido de competencia personal, que suelen ser cimientos de la autoestima del individuo. A partir de la revisión de dichos planteamientos teóricos, nace el interés por describir a través de la investigación, la participación dinámica tanto de padres como hij@s en el proceso de crianza, aquellas acciones que los padres realizan con sus hij@s con el fin de educarlos y formarlos para alcanzar su pleno y eficaz desarrollo hasta que estos no dependan de ellos, así como su participación en el fomento de la autoestima de sus hij@s y en la promoción de la autoestima de hij@s durante el mismo.

La presente investigación sobre prácticas de crianza y autoestima, tiene como propósito describir, a través del recuerdo de hij@s participantes, las prácticas de crianza frecuentes recibidas de sus padres y conocer el nivel de autoestima que hij@s poseen.

Para llevar a cabo el análisis sobre las prácticas de crianza, fue necesario identificar acciones y comportamientos parentales más y menos recordados por hij@s, concretos y recibidos durante su crianza, evaluando además su nivel de autoestima. Esto permite enriquecer la teoría relacionada a este tema, al describir datos actuales provenientes de una población de estudio tomada del Estado de México y la Ciudad de México, para exponer un análisis fundamentado acerca de la crianza parental y la autoestima de hij@s de estas zonas específicamente.

Esta investigación promueve la importancia de explorar sobre la temática, para divulgar el significado de convertirse en padres y de la intensa participación en la crianza de hij@s, donde la eficacia de las acciones para su cuidado no tiene que ver únicamente con cubrir necesidades básicas de comida, vestido y salud física, sino que además trasciende a la responsabilidad de promover en hij@s los recursos psicológicos y emocionales,

facilitándoles así las herramientas internas para desenvolverse en su entorno, conviviendo con las nuevas exigencias y demandas de la realidad social en la cual se vive.

La relevancia de la investigación, integra el conocimiento previamente obtenido a partir de estudios anteriores similares, con los resultados de la presente investigación, obtenidas de una muestra mexicana específica y actual. De esta manera es posible incrementar la información y se facilitan recursos teóricos para futuras investigaciones o para la creación de programas o talleres que fomenten la responsabilidad de la maternidad y la paternidad, donde se explique la realidad de las prácticas parentales de crianza lo que son y lo que representan para hij@s que las reciben.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas parentales de crianza recordadas por hij@s y su nivel de autoestima?

Objetivo general

Describir a través del recuerdo de hij@s, las prácticas de crianza frecuentes recibidas de los padres y conocer el nivel de autoestima que hij@s participantes poseen.

Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas de crianza frecuentemente recordadas por hij@s, en una muestra de 30 voluntarios del Estado de México y la Ciudad de México, describiendo a través del análisis de contenido, aquellos comportamientos parentales más recordados así como los que se recordaron menos.
- Indicar las coincidencias encontradas entre los contenidos teóricos y los prácticos que resulten del análisis de datos.
- Describir la participación dinámica de padres e hij@s en el proceso de crianza y el fomento de la autoestima de hij@s desarrollado durante el mismo.
- Identificar las acciones que los participantes recordaron de sus padres, a partir de cinco categorías de análisis sobre la relación entre padres e hij@s (Apartado nivel familiar del cuestionario abierto, ANEXO 1): Autoridad, establecimiento de límites,

resolución de conflictos, juego compartido y fomento de la autoestima, planteadas mediante la revisión teórica.

- Evaluar el nivel de autoestima de los participantes, a través de la escala de autoestima de Rosenberg.
- Vincular las prácticas parentales de crianza recordadas por hij@s y su autoestima, mostrando tablas de contenido para clasificar estas prácticas según el nivel de autoestima de hij@s participantes.

Participantes

Para el estudio se aplicó un muestreo intencional de tipo opinático (Ruíz, 2003). La muestra fue constituida por 30 personas del Estado de Mexico y la Ciudad de México, de las cuales 18 fueron mujeres y 12 hombres, quienes voluntariamente participaron en el estudio. Las personas atravesaban la etapa adulta temprana y sus edades fluctuaron entre los 20 y los 35 años; de acuerdo con la revisión teórica en el ámbito psicosocial, este ciclo de edad se caracteriza porque los estilos y los rasgos de personalidad se hacen nuevamente estables, y las personas adultas reflexionan sobre la trayectoria de su vida, dándole significado y valor a la autoestima aunque esta siga modificándose (Erickson, 1988, Moyano, 2001; Hernández, 2014).

Categorías a investigar

- Prácticas de crianza recordadas
- Autoestima

Definición teórica de las categorías investigadas:

Prácticas de crianza recordadas

Se refieren a las memorias de crianza parental. Consideradas como el recuerdo que generan hij@s sobre la crianza recibida por sus padres durante su infancia, influenciados por sus representaciones mentales (Penelo, 2009). Este proceso está relacionado directamente con la percepción que hij@s tienen sobre la crianza recibida, y funcionan como indicador de las acciones parentales de socialización (Darling y Steinberg, 1993; Villegas, 2014).

Respecto a las prácticas de crianza se definen como aquellas acciones que los padres llevan a cabo deliberada y conscientemente, con el fin de educar a sus hij@s desde que nacen hasta la edad en que ya no necesitan estar bajo su cuidado y protección; algunos ejemplos de dichas acciones son motivarlos, hacerles recomendaciones, enseñarles juegos, leerles libros, ayudarles en sus tareas escolares o prohibirles algo que no les conviene (López 2010; García, 2013).

Cristiani, et al. (2014) definen las prácticas de crianza, como aquellos comportamientos o acciones concretas que se llevan a cabo dentro del contexto familiar, orientados a garantizar el crecimiento y desarrollo de niñ@s, así como los aprendizajes que les permitan conocer y ser parte del medio que les rodea.

Para el abordaje de esta categoría, es importante tomar en cuenta los conceptos de cognición, percepción social, memoria, memoria declarativa y recuerdo.

Cognición: Neisser (1996), señala que el término cognición se refiere a todos los procesos a través de los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado; la cognición se encarga de estos procesos, aun cuando trabajen en ausencia del estímulo que las produce, como sucede en la imaginación y en las alucinaciones; aparentemente, la cognición está involucrada en todo aquello que hace un ser humano, según esto, todo fenómeno psicológico es por tanto un fenómeno cognoscitivo. Tales conceptos como percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas y pensamiento entre otros forman parte de las etapas o aspectos hipotéticos de la cognición.

Percepción social: incluye los procesos de índole cognitiva mediante los cuales se elaboran valoraciones elementales sobre la propia existencia del individuo así como de la información que transmiten terceras personas a través de la interacción (León y Gómez, 1998; Rodríguez et. al, 2011). Las percepciones se elaboran a partir de experiencias directas socialmente influidas, y no son totalmente racionales. Es decir, las valoraciones que se van construyendo también son mediatizados por las emociones, el estado de ánimo y los afectos en general (Rodríguez et. al, 2011).

Memoria: Algunos psicólogos han referido la memoria como un proceso a través del cual el individuo codifica, almacena y recupera información y que dicha memoria humana es

similar al sistema de procesamiento de la información de un ordenador (Mestre y Palmero, 2004). De acuerdo con Anderson (2001), el proceso de la memoria incluye tres estados, la adquisición inicial del material, seguida por un intervalo de retención y la recuperación de la información adquirida. Baddeley (1999) planteó que la memoria no está compuesta de una sola entidad, si no que se conforma de un conjunto de sistemas distintos que tienen en común la capacidad para almacenar información.

Al referirnos en esta investigación a las prácticas de crianza recordadas y descritas por hij@s, nos enfocaremos en la memoria a largo plazo, la cual según Mestre (2004) funge como depósito permanente de la información que se acumula a lo largo de la vida, se hallan almacenados en ella los recuerdos de personas, objetos familiares y habilidades necesarias para la vida cotidiana; la memoria a largo plazo a su vez contiene a la memoria declarativa que almacena contenidos informativos que pueden declararse, es de tipo consciente y se asocia con cualquier conocimiento que pueda ser expresado; la memoria semántica forma parte de la memoria declarativa y es necesaria para el uso del lenguaje, organiza el conocimiento que un individuo posee acerca de las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y referencias sobre las relaciones entre ellos y acerca de las reglas, fórmulas y algoritmos para el manejo de estos símbolos conceptos y relaciones (Tulving, 1972; Hernández, 1998). La memoria semántica toma en cuenta la capacidad humana para construir una interpretación interna de la realidad y es a partir de esta que se interpretan las experiencias perceptuales, combinadas con vivencias pasadas, originando predicciones y se atribuyen causalidades, además de conectar ideas viejas dentro de combinaciones nuevas; esta clase de memoria trabaja con eventos cognitivos internos, a través de conceptos y significados (Lacman, et. al, 1979; Hernández, 1998).

Recuerdo: Se refiere a una representación permanente de la información que construye el individuo. Se requiere de dos tipos de aprendizaje en la construcción de recuerdos, uno de ellos se realiza con la unión de elementos en una nueva huella, como la requerida para la codificación del material, el segundo sucede una vez que se codifica la nueva huella, esta puede ser fortalecida de manera gradual (Anderson, 2001).

Autoestima

Rosenberg define la autoestima como la actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Por otro lado para Coopersmith, la autoestima es la evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto de sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en que la persona se considera capaz, significativo, exitoso y valioso (Rosenberg, 1965, Coopersmith, 1967; Polano, 2004).

Para Branden (1993; 1995; Vázquez, 2001), la autoestima se refiere a la confianza que tiene una persona en su capacidad de pensar y de afrontar los desafíos básicos de la vida, su confianza en el derecho de ser feliz, el sentimiento de cada individuo de ser digno de merecer el derecho a afirmar sus necesidades y a disfrutar el resultado de sus esfuerzos particulares. Branden confirma así su idea de que la autoestima también es la confianza en la capacidad de aprender, de tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas, y la seguridad de confrontar el cambio constante en el medio donde cada ser se desarrolla.

La autoestima es referida como un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que la persona desarrolla y mantiene de sí misma, de manera que cada individuo asimila e integra la percepción acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue, lo cual finalmente es representado como la idea que el individuo tiene de sí mismo (González-Arratia, 2001).

Técnicas de recolección de datos:

Las técnicas empleadas en esta investigación para obtener información son el cuestionario abierto y la escala de autoestima de Rosenberg (Anexo 1).

Cuestionario abierto

El cuestionario abierto es una herramienta de obtención de datos del cual puede obtenerse información sin estar frente a la persona interrogada y puede ser respondido por un mayor número de personas; para su elaboración debe tenerse claridad del problema y llevar a cabo un diseño que cubra principalmente los aspectos de las preguntas y los propósitos de la investigación en cuestión; las preguntas del cuestionario son abiertas y planteadas para

llevar a quien las responda a un proceso de reflexión personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado con la posibilidad de revelar sus ideas acerca del tema (s) asociado (s) con el problema principal del estudio y llevar inclusive al respondiente a un proceso de cuidadosa introspección inadvertida (Álvarez, 2004).

El tipo de cuestionario más utilizado en la investigación cualitativa es el cuestionario abierto que no busca estandarizar las respuestas para evaluarlas por su significación estadística, por el contrario intenta producir información sobre un grupo y sobre los individuos particulares que los conforman, siendo esta una información complementaria acerca del tema que interesa conocer (González, 2007).

Por tanto, en esta investigación, se utilizó el cuestionario abierto para implementar un análisis cualitativo de las prácticas de crianza recordadas por hij@s, ya que permite la reflexión de los participantes acerca del tema en cuestión, así como un proceso de inadvertida introspección que revela sus ideas acerca del tema, además mediante esta herramienta se llega a una mayor cantidad de personas e ingresar a la subjetividad de la visión de los participantes a través de los planteamientos del cuestionario.

Para el presente trabajo, las preguntas del cuestionario se formularon en tiempo pasado, por lo que se pidió a los participantes que indicaran tres acciones (prácticas de crianza) recordadas sobre la interacción con sus padres, a partir de cinco categorías consideradas en el proceso de crianza: Autoridad, establecimiento de límites, resolución de conflictos, juego compartido y fomento de la autoestima, estos se clasificaron de acuerdo con la lectura teórica sobre la relación entre padres e hij@s y la crianza ejercida a través de ella. La concepción de cada una de las categorías es:

- **Autoridad:** Al hacer uso de su autoridad, los padres pueden controlar, dirigir y educar a sus hij@s (Gordon, 2000). La autoridad se considera como un proceso de mando y obediencia sin el ejercicio de poder violento que organiza a los individuos alrededor de normas para hacerlos socialmente productivos y responsables (Savater, 1997).
- **Establecimiento de límites:** Los padres al poner límites delimitan las relaciones con sus hij@s con criterios para aclarar las reglas familiares y

sociales mediante normas, deberes, derechos y prohibiciones para cada miembro (Miguez, 2001). Cataldo (1991) señala que los límites regulan el comportamiento con la enseñanza de normas apropiadas, de lo que niñ@s deben hacer o se espera que hagan, efectuando un proceso educativo.

- **Enseñanza sobre la resolución de conflictos:** En el conflicto, los padres emplean diversas estrategias educativas que están en función de la situación en la que se encuentran sus hij@s; se dice que se llega a la resolución de conflictos principalmente observando y escuchando, aceptando sentimientos, evitando provocaciones, modificando el entorno, empleando la motivación y pensamiento en lugar de sostenerse en el poder para establecer relaciones interpersonales que satisfagan a los padres y a hij@s (Gordon, 2000).
- **Juego compartido:** Cuando el juego es compartido con los padres o cuidadores del infante, su efecto también tiene que ver con la consolidación de las relaciones entre padres e hij@s, así como el favorecimiento del inicio del proceso de socialización afectiva (Vera; Peña y Calderón, 2009). El juego entre padres e hij@s, puede facilitar que niñ@s obtengan información y aptitudes, se familiaricen con relaciones y conceptos, ensayen roles y situaciones y experimenten la competencia y dominio (Cataldo, 1991).
- **Fomento de la autoestima:** La constante interacción con el ambiente y la retroalimentación que se recibe de las personas que forman parte del contexto familiar, desempeñan un papel importante para el desarrollo de la autoestima del individuo (Navarrete, 2007). La responsabilidad de los padres se presenta al ayudar a sus hij@s a construir su autoestima a través de su aceptación, preocupación y la comunicación de su amor, lo que permite una promoción directa de la estima necesaria para el desarrollo de la autoconfianza y el amor propio de niñ@s (Cataldo, 1991).

Escala de Autoestima de Rosenberg:

Para evaluar la categoría de la autoestima se eligió la escala de autoestima de Rosenberg y el puntaje obtenido representó el nivel de autoestima que hij@s participantes presentaron.

La escala de autoestima de Rosenberg (EAR) fue desarrollada por Rosenberg en 1965, y ha sido validada en 53 naciones entre ellas México y traducida en 28 idiomas: francés, alemán, japonés, portugués, español, etc.; la EAR puede ser útil para medir la autoestima global a través de diversas lenguas y culturas, la estructura unidimensional de la escala fue validada y es en gran medida entendida en todo el mundo (Shmitt y Allik, 2005).

Esta escala valora la abstracción que el individuo hace de sí mismo en relación con sus atributos, sus capacidades, sus actividades y sus objetos. Esta prueba es indicativa del nivel de autoestima personal en el momento de realizarlo. La gradación de respuestas tiene cuatro puntos (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3= de acuerdo y 4=muy de acuerdo) y se asigna el puntaje inverso a las afirmaciones direccionadas negativamente (Calleja, 2011).

Inicialmente la escala fue aplicada a adolescentes, pero en la actualidad ha sido validada para grupos de cualquier edad. Los reactivos están divididos en positivos y negativos (ejemplos, sentimiento positivos: “tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a”, sentimiento negativo: “en general me inclino a pensar que soy un fracasado/a”) y los rangos para determinar los niveles de autoestima en esta prueba son (Shmitt y Allik, 2005; Alaluf, 2014):

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada, considerada como un nivel de autoestima sano y normal.

De 26 a 29 puntos: autoestima media, este nivel indica que no se presentan problemas de autoestima graves, aunque sería conveniente fomentarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja, en este rango existen problemas de autoestima significativos.

Enfoque de la investigación

Para lograr el objetivo de estudio, en esta investigación se aplicó el cuestionario abierto y una escala de autoestima, previamente mencionados. Por lo tanto y de acuerdo con Muñoz (2011), se implementó un enfoque mixto que a su vez integra dos enfoques diferentes: cualitativo y cuantitativo, lo que permite abordar la pregunta de investigación, utilizar técnicas de recolección de datos y analizar resultados empleando ambos enfoques

justificadamente, de esta manera se consigue una visión más precisa del objeto de estudio; asimismo y debido al alcance práctico, la presente investigación es de carácter descriptivo, ya que permite representar el hecho a través del análisis e ilustración de los resultados obtenidos.

Procedimiento

El presente trabajo se llevó a cabo en tres fases: Aplicación del instrumento, registro de información y análisis de resultados.

Aplicación del instrumento

Se acudió a personas ubicadas en lugares como parques, centros comerciales, escuelas y universidades del Distrito Federal y del Estado de México, dichos participantes cumplieron el rango de edad definido (20 a 35 años). Para llevar a cabo la investigación el aplicador se presentó ante la persona y explicó la finalidad del estudio así como la utilidad de su participación. La aplicación del instrumento fue realizado en una sola sesión sin quedar preguntas sin responder. Asimismo, a los voluntarios se les proporcionó el instrumento que consistió en el cuestionario abierto y la escala de autoestima de Rosenberg (Anexo 1), se les informó que en la resolución del mismo, no había respuestas ni buenas ni malas, que podían tomar un tiempo aproximado de 15 minutos, aunque para realizar la tarea no iba a tomarse el tiempo y podían resolverlo con absoluta libertad. Para responder a los planteamientos del cuestionario abierto, los participantes debían describir tres acciones recordadas sobre la interacción con sus padres a partir de cinco categorías teóricas: la autoridad parental, el establecimiento de límites, la enseñanza sobre la resolución de conflictos, el juego compartido y el fomento de la autoestima; estas tres acciones por lo tanto, fueron consideradas como las prácticas parentales de crianza, analizadas en esta investigación. Para resolver el apartado de la escala de autoestima, los participantes únicamente debían autoevaluar aspectos sobre sí mism@s a partir de la gradación determinada por la escala de autoestima de Rosenberg.

Registro de información

Una vez recolectados los instrumentos se procedió al registro de los mismos. La muestra se conformó de 30 voluntarios que cumplieron con los requisitos para la población de estudio: estar dentro del rango de edad establecido y haber llenado adecuadamente el instrumento. Posteriormente, se organizaron los resultados del cuestionario abierto y los puntajes alcanzados con la escala de autoestima de Rosenberg (EAR) resuelto por cada voluntario.

Análisis de Resultados

En esta fase se realizó el análisis de los datos obtenidos del cuestionario abierto y la escala de autoestima de Rosenberg.

Para procesar la información del cuestionario abierto, se eligió el *análisis de contenido*; el cual implica según Ruiz (2003), una lectura e interpretación de toda clase de documentos y en específico de documentos escritos, esta es una forma de analizar y elaborar alguna generalización sobre la lectura del texto.

El análisis de contenido consta de cuatro pasos principales: conceptualizar, categorización, organizar y estructuración (Méndez y Chaires, 2007). Por tanto, el análisis de los resultados en el presente trabajo fue el siguiente:

Para conceptualizar la información del cuestionario abierto (texto analizado) se identificaron las unidades de análisis, éstas fueron las respuestas de cada participante a los planteamientos, ordenadas en ideas o pensamientos precisos.

En la categorización fueron reunidas las unidades de análisis (respuestas ordenadas) en grupos que las incluyeran, por lo que cada una de ellas quedó contenida en una frase representativa (categoría). Asimismo, una o más de las respuestas por cada participante, podían generar de una a tres frases representativas; ya que el planteamiento del cuestionario indicaba hacer la descripción de tres acciones de interacción recordada con los padres.

Para organizar la información, los planteamientos del cuestionario abierto se clasificaron a partir de cinco categorías teóricas (autoridad parental, establecimiento de límites, enseñanza sobre resolución de conflictos, juego compartido y fomento de la autoestima), por lo que

cada frase representativa quedó incluida en cada una de ellas, a su vez fue contabilizado el número de participantes que coincidió en la misma frase; el propósito de contabilizarlos, es indicar las frases más y menos recordadas por los participantes, mismas que son interpretadas como practicas parentales de crianza recordadas por hij@s. Particularmente, las categorías teóricas contienen hasta veinticuatro frases representativas, que fueron incluidas bajo la observación, de que si las respuestas de un participante a alguno de los planteamientos eran similares entre sí o se interpretaban de la misma forma, debían categorizarse en solo una frase que las representara para no ser registrado erróneamente, es decir, que dos respuestas similares de un mismo participante fuera considerado como dos personas diferentes.

En cuanto al paso final de estructuración, se elaboraron tablas que ilustran a través de sus contenidos, el análisis y descripción de los resultados del presente trabajo.

Por otra parte, para analizar los resultados de la escala de autoestima de Rosenberg, se obtuvieron los puntajes de acuerdo a los criterios de evaluación de respuestas del instrumento: de 30 a 40 puntos correspondió a una autoestima elevada, de 26 a 29 puntos, autoestima media y menos de 25 puntos, autoestima baja.

A partir de los puntajes se formaron dos grupos de participantes, el de autoestima media y autoestima elevada, dado que ninguno de los participantes obtuvo puntajes que correspondieran a un nivel de autoestima bajo.

RESULTADOS

Para presentar los resultados de este trabajo, se realizaron tablas de contenido que describen prácticas de crianza materna y paterna, recordadas por hij@s participantes, distribuidas en 5 categorías de análisis: Autoridad parental, establecimiento de límites, enseñanza sobre la resolución de conflictos, juego compartido y fomento de la autoestima.

Respecto a la organización de las tablas, en primer lugar aparecen por género (hijas-hijos), las prácticas parentales recordadas.

A partir de la tabla 5, se muestran por nivel de autoestima de hij@s (nivel medio y elevado), las prácticas parentales recordadas.

Posteriormente, las tablas 9 y 10 presentan diferencias según el género de hij@s en el recuerdo de las prácticas parentales de crianza.

Las tablas 11 y 12, señalan diferencias entre recuerdos de prácticas de crianza materna y paterna de hij@s.

Finalmente, las tablas 13 y 14, describen diferencias según el nivel de autoestima de hij@s (elevada y media), en el recuerdo de prácticas de crianza materna y paterna.

Tabla 1

Prácticas de crianza materna recordadas por hijas a partir de 5 categorías de análisis.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordada son: la exigencia del cumplimiento de las reglas dentro y fuera del hogar para ejercer disciplina, supervisar el cumplimiento de las actividades escolares, aplicar correctivos, hacer prohibiciones y negar permisos para las salidas, tomar decisiones sobre experiencias que no consideraron fáciles de manejar por las hijas, a través de ejemplos en ellas mismas y con indicaciones para cumplir con las obligaciones y deberes en casa.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: pedir respeto para ellas y para las demás personas, establecer horarios de llegada, detener o reprender berrinches, imponer reglas firmes y establecer un programa de actividades en casa, como deberes, tiempos o rutinas diarias.</p>	<p>Las acciones recordadas son: ejemplos al resolver sus propios conflictos o diversos problemas, dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales, sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto o problemática, enseñar sobre el diálogo, sobre informarse del conflicto y llegar a acuerdos para resolverlo y resolver conflictos o problemas durante la infancia.</p>	<p>Los juegos recordados con mayor frecuencia son: juegos didácticos o juegos de mesa, salidas a parques, jugar a la “comidita-cocina” y actividades deportivas.</p>	<p>Acciones recordadas son: reconocer las virtudes y capacidades, dar palabras de motivación y aliento, felicitar y reconocer los logros escolares o académicos, muestras de cariño y afecto, hacer sentir su apoyo y atención y mencionar a las hijas que debían pensar y respetarse a sí mismas.</p>
<p>Otras acciones de autoridad recordadas con menor frecuencia son: ser mediadoras durante la convivencia entre hermanos, formar el carácter de las hijas con la enseñanza de una forma de ser responsable y honesta, orientar con actitud de respeto y límites, imponer su criterio y ordenes, mencionar a la hijas que debían valerse por sí mismas y con su apoyo económico.</p>	<p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: prohibir o disminuir conductas de riesgo, aplicar métodos correctivos y castigos, dar o negar permisos, límites en asuntos escolares, cuando las madres dejaron en la decisión final después de ofrecer consejos, cumplir con su palabra e imponer su criterio verbalmente o con gritos.</p>	<p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: manifestar la necesidad de asumir la responsabilidad de las propias acciones y en casos determinados ofrecer disculpas, resolver conflictos entre hermanos, dar apoyo y resolver los problemas personales, mencionar que cada quien es capaz de tomar sus propias decisiones y ser responsable por la decisión tomada.</p>	<p>Actividades recordadas con menor frecuencia son: jugar a la pelota, salir a pasear juntas, andar en bicicleta, cocinar juntas, juegos populares de habilidad física, cuando las madres enseñaron a hacer, crear o construir algo, jugar con los hermanos, cantar, adivinanzas, charlar, jugar con muñecas, brincar la cuerda, mnemotecnias, ver películas y cuando las madres acompañaban a las hijas a los festivales escolares involucrándose en la organización.</p>	<p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: demostrar confianza en las hijas, mencionar su orgullo hacia las hijas y su gratitud y respeto.</p>

Tabla 2

Prácticas de crianza paterna recordadas por hijas a partir de 5 categorías de análisis.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordadas son: la atención de los papás en las actividades escolares, imponer disciplina y buena conducta pidiendo cumplir las reglas en el hogar, hacer observaciones y ofrecer puntos de vista sobre las decisiones de sus hijas, pedir respeto para él y para las demás personas, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijas, prohibir conductas dañinas, negativas o menos saludables, decidir sobre la vida social y dar o negar permisos para las salidas.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: pedir respeto para sí mismos y para los demás, dar o negar algún permiso, establecer horarios de llegada, establecer reglas firmes, prohibir, advertir, detener o disminuir conductas de riesgo por no considerarlas adecuadas o convenientes, establecer límites en actividades escolares o el aprovechamiento académico y detener o reprender berrinches.</p>	<p>Las acciones recordadas frecuentemente son: sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto o problemática, con ejemplos enfrentando sus propios obstáculos, enseñar sobre la negociación para llegar a acuerdos y enseñar la utilidad de dominar las emociones para resolver problemas.</p>	<p>Los juegos mayormente recordados son: actividades deportivas, juegos didácticos o juegos de mesa, salidas al parque y andar en bicicleta.</p>	<p>Acciones recordadas frecuentemente son: reconocimiento de las virtudes y capacidades, muestras de cariño y afecto, contribuir para desarrollar la confianza en sí mismas y en sus capacidades y felicitar por logros escolares, académicos, personales o profesionales.</p>
<p>Acciones menormente recordadas son: cubrir las necesidades económicas en el hogar o en la familia, llamados de atención y regaños, rol participativo en el funcionamiento del hogar, pedir hacer ejercicio, mencionar que las hijas debían trabajar, castigos, pedir que las hijas concluyeran lo que iniciaban (deportes, proyectos), con firmeza por ideales y asumir la autoridad por el hecho de ser padre.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: establecer un horario para las actividades cotidianas, como los deberes, acciones y rutinas diarias, limitar gastos económicos, indicar no mentir, pláticas continuas que permitían tomar decisiones o elegir el comportamiento apropiado para diversos eventos.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: ser mediador durante la convivencia entre hermanos, hacer observaciones o apoyar en asuntos escolares, tomar en cuenta los asuntos económicos, resolver problemas o conflictos durante la infancia, enseñar que todo tiene solución que se debe saber buscar y enseñar que cada quien debe resolver sus problemas y hacerse responsable de ello.</p>	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: salir a pasear juntos, cuando los padres enseñaron a hacer, crear o construir algo, charlar, ver fútbol y jugar con las muñecas.</p>	<p>Las acciones menormente recordadas son: muestras de apoyo, dar cosas materiales, mostrar orgullo por las hijas, con respeto, salir a hacer deporte para mejorar la salud y no mostrar miedo.</p>

Tabla 3

Prácticas de crianza materna recordadas por hijos a partir de 5 categorías de análisis.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordadas son: la exigencia del cumplimiento de reglas dentro y fuera de casa para ejercer disciplina, hacer prohibiciones y negar permisos para las salidas, supervisar el cumplimiento de actividades escolares, aplicar correctivos, tomar decisiones sobre experiencias que no consideraron fáciles de manejar por sus hijos, formar el carácter de los hijos al enseñar ser responsables y honestos e imponer su criterio y sus órdenes.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: establecer un programa de actividades en casa, como deberes, tiempos o rutinas diarias, pedir respeto para sí mismas y para las demás personas, establecer horarios de llegada, dar o negar permisos y límites en los gastos económicos .</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto o problemática, enseñar sobre el diálogo, sobre informarse del conflicto y llegar a acuerdos para resolverlo y resolver conflictos entre hermanos.</p>	<p>Los juegos recordados con más frecuencia son: juegos de mesa o los didácticos, actividades que implicaban algún deporte, salir a pasear juntos, andar en bicicleta, cantar, Juegos populares de habilidad física y cuando las mamás enseñaron a hacer crear o construir algo.</p>	<p>Acciones mayormente recordadas son: felicitar y reconocer logros escolares o académicos, muestras de cariño y afecto, demostrar confianza en los hijos y reconocer las virtudes y capacidades.</p>
<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: las indicaciones de cumplir obligaciones y deberes en casa, mostrarse como mediadora durante la convivencia entre hermanos, enseñar a los hijos a cuidar de las cosas y a los animales, ejemplos en sí misma, mostrar sentido de liderazgo, apoyo económico y comentar que los hijos podían valerse por sí mismos.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: prohibir o disminuir conductas de riesgo, imponer reglas firmes que debían cumplirse, aplicar métodos correctivos y castigos, dejar en los hijos la decisión final después de ofrecer consejos.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar apoyo para resolver los problemas personales, decir que cada quien es capaz de tomar sus propias decisiones y debe ser responsable por la decisión tomada, resolver problemas o conflictos durante la infancia y dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales.</p>	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: las salidas a parques, jugar con los hermanos, charlar, jugar con el perro, jugar con barro, jugar videojuegos y contar cuentos.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: recibir palabras de motivación, aliento y ánimo, mencionar que debían pensar por sí mismos y respetarse, dar apoyo y atención, decir que están orgullosos de los hijos, dar premios y fomentar la responsabilidad.</p>

Tabla 4

Prácticas de crianza paterna recordadas por hijos a partir de 5 categorías de análisis.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordadas son: la imposición de disciplina y buena conducta pidiendo cumplir las reglas en el hogar, ofrecer observaciones y puntos de vista sobre las decisiones de sus hijos y mencionar que los hijos debían trabajar.</p>	<p>Las acciones recordadas para establecer límites son: establecer horarios de llegada a casa, establecer límites en actividades escolares o el aprovechamiento académico, pedir respeto para él y para los demás y establecer un horario para las actividades cotidianas, como los deberes, acciones y rutinas diarias.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: mostrar la utilidad de dominar las emociones para resolver los problemas y sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto o problemática.</p>	<p>Los juegos mayormente recordados son: actividades deportivas, juegos didácticos y juegos de mesa.</p>	<p>Las acciones recordadas con mayor frecuencia son: felicitaciones y reconocimientos de logros escolares o académicos, contribuir en la confianza de los hijos, muestra de cariño y afecto, reconocimiento de cualidades y virtudes.</p>
<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: decidir la vida social y permisos para las salidas, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijos, pedir respeto para él y para los demás, pedir hacer ejercicio, castigos, rol participativo en el funcionamiento del hogar, cubrir necesidades económicas en el hogar o familia, poner atención en las actividades escolares y/o desempeño académico y llamados de atención o regaños.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: advertencias, prohibiciones o disminución de conductas de riesgo por no ser adecuadas o convenientes, establecer reglas firmes, dar o negar algún permiso, y limitar gastos económicos.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: participar en la solución de problemas durante la infancia, mostrarse como mediador durante la convivencia entre hermanos, enseñar sobre la negociación o el camino para llegar a acuerdos, enseñar que cada quien debe resolver sus problemas y hacerse responsable de ello y hacer observaciones o apoyar asuntos escolares.</p>	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: andar en bici, charlar, cuando los padres enseñaron a hacer, crear o construir algo, jugar con el perro, juegos populares de habilidad física, correr, salidas al parque, volar y construir papalotes.</p>	<p>Las acciones menormente recordadas son: muestras de apoyo, muestras de orgullo hacia los hijos, dar cosas materiales, enseñanza de valores, mostrarse justos y permitir salidas para divertirse con amistades.</p>

Tabla 5

Prácticas de crianza materna recordadas por hij@s con autoestima media a partir de 5 categorías

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordadas con mayor frecuencia son: la exigencia del cumplimiento de las reglas dentro y fuera de casa para ejercer disciplina.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia para establecer límites son: pedir respeto para ellas y para las demás personas e imponer reglas firmes.</p>	<p>Acciones recordadas con frecuencia son: enseñar sobre el diálogo y sugerir informarse sobre el conflicto y llegar a acuerdos para resolverlo.</p>	<p>Las actividades recordadas con mayor frecuencia son: los juegos didácticos o juegos de mesa y las salidas al parque.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: reconocer o felicitar por logros escolares o académicos y mostrar cariño y afecto.</p>
<p>Acciones de autoridad recordadas con menor frecuencia son: las prohibiciones para las salidas, negar permisos, ser mediadoras durante la convivencia entre hermanos, supervisar el cumplimiento de actividades escolares y aplicar correctivos.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: establecer un programa de actividades en casa, como deberes, tiempos o rutinas diarias, aplicar correctivos, establecer horarios de llegada, detener o reprender berrinches.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto, manifestar la necesidad de asumirse la responsabilidad de las propias acciones y en casos determinados ofrecer disculpas, ejemplos al resolver sus propios conflictos o diversos problemas y resolver problemas o conflictos durante la infancia.</p>	<p>Las actividades menormente recordadas son: las mnemotecnias y las actividades deportivas.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar apoyo y atención.</p>

Tabla 6

Prácticas de crianza paterna recordadas por hij@s con autoestima media a partir de 5 categorías.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordada con mayor frecuencia son: pedir respeto para él y para los demás.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites con más frecuencia son: pedir respeto para él y hacia los demás y al establecer reglas firmes.</p>	<p>Acciones recordadas son: enseñar que todo tiene solución sólo hay que saber buscarla, sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto o problemática, con ejemplos al enfrentar sus propios obstáculos, enseñar la negociación o el camino para llegar a acuerdos, resolver problemas o conflictos durante la infancia, enseñar la utilidad de dominar las emociones para resolver los conflictos. Un participante en esta categoría mencionó no haber convivido mucho con su padre para recordar alguna acción.</p>	<p>Las actividades de juego recordadas con mayor frecuencia son: las actividades deportivas y los juegos didácticos o juegos de mesa.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: felicitar y reconocer logros escolares, personales, o académicos y mostrar cariño y afecto.</p>
<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: decidir sobre la vida social de los hij@s y negar permisos para las salidas; imponer disciplina y buena conducta para cumplir las reglas en el hogar, cubrir las necesidades económicas en el hogar o familia, mostrar un rol participativo en el funcionamiento del hogar, dar castigos, hacer llamados de atención y regaños.</p>	<p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: detener o reprender berrinches, mencionar no decir mentiras y ser honest@s consigo mism@s y con los demás; en este caso uno de los participantes mencionó no haber convivido mucho con su padre por lo que le resultaba difícil recordar las acciones de su padre.</p>		<p>Los juegos recordados con menor frecuencia son: las salidas al parque y andar en bicicleta.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: la contribución de sus padres para sentir confianza en las propias capacidades y dar obsequios.</p>

Tabla 7

Prácticas de crianza materna recordadas por hij@s con autoestima elevada a partir de 5 categorías.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad materna recordada son: indicaciones de cumplir obligaciones o deberes en casa, la exigencia del cumplimiento de las reglas dentro y fuera del hogar para ejercer disciplina, aplicar correctivos, supervisar actividades escolares, hacer prohibiciones y dar permisos para las salidas, ser mediadora en la convivencia entre los hermanos, tomar la decisión final sobre aquellas experiencias que no consideraron fáciles de manejar por sus hij@s y con ejemplos en sí mismas.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: pedir respeto para ellas y para las demás personas, detener o reprender berrinches, imponer reglas firmes, crear un programa de actividades en casa, como deberes, tiempos o rutinas diarias, establecer un horario de llegada, aplicar métodos correctivos o castigos, dar o negar algún permiso, prohibir o disminuir conductas de riesgo y límites en los gastos económicos.</p>	<p>La enseñanza sobre la resolución de conflictos es recordada por los hij@s de autoestima elevada, a través de ejemplos cuando sus madres resolvieron sus propios conflictos o problemas, al dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones con otras personas. Según los hij@s las madres enseñaron a resolver problemas cuando ellas solucionaron problemas durante la infancia y en la convivencia entre hermanos, al sugerir diferentes alternativas para resolver o enfrenar algún conflicto o problemática y cuando aprendieron de ellas a dialogar e informarse sobre el conflicto para llegar a acuerdos.</p>	<p>Los juegos recordados con mayor frecuencia son: los juegos de mesa o los didácticos y las actividades deportivas.</p>	<p>Acciones recordadas son: reconocer y felicitar logros escolares o académicos; reconocer las virtudes y capacidades, dar palabras de motivación, de aliento y ánimo, dar muestras de cariño o afecto, demostrar confianza, mencionar a los hij@s que debían pensar y respetarse a sí mism@s, dar apoyo y atención.</p>
<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: la imposición de su criterio, su apoyo económico, enseñar a cuidar de las cosas y a los animales, formar un carácter honesto y respetuoso, orientar con actitud de respeto y límites, mencionar que debían valerse por sí mism@s y mostrar sentido de liderazgo.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: guía de constantes consejos para dejar la decisión final más adecuada, cumplir con su palabra e imponer su criterio a la familia.</p>	<p>Otras acciones recordadas por los hij@s con menor frecuencia, son el apoyo percibido para resolver problemas personales, el desarrollo de la creencia en los hij@s de que cada quien es capaz de tomar sus propias decisiones de ser responsable por la decisión tomada, por las propias acciones y ofrecer disculpas en determinados casos.</p>	<p>Actividades recordadas con menor frecuencia son: las salidas al parque o los paseos juntos, jugar a la "comidita" o la cocina, cocinar junt@s, andar en bicicleta, jugar con la pelota, juegos populares de habilidad física, jugar con los hermanos, cuando ellas enseñaron a hacer crear o construir algo, cantar, charlar, decir adivinanzas, ver películas, jugar con barro, jugar videojuegos, contar cuentos, organizar eventos para la escuela, jugar con muñecas o con el perro y jugar "luchitas".</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: mencionar su orgullo hacia los hij@s, dar premios, fomentar la responsabilidad y ser agradecidas y respetuosas con los hij@s.</p>

Tabla 8

Prácticas de crianza paterna recordadas por hij@s con autoestima elevada a partir de 5 categorías.

AUTORIDAD	ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES	ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	JUEGO COMPARTIDO	FOMENTO DE LA AUTOESTIMA
<p>Acciones de autoridad recordada son: la exigencia del cumplimiento de reglas en casa, brindar atención en actividades escolares y/o el desempeño académico, hacer observaciones y ofrecer puntos de vista acerca de las decisiones de sus hij@s, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hij@s, pedir respeto para él y respeto hacia los demás.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: pedir respeto para él y para los demás, establecer reglas firmes, establecer un programa para las actividades, como los deberes, acciones y rutinas diarias, establecer horarios de llegada, dar o negar algún permiso, prohibir, advertir, detener o disminuir conductas de riesgo por no considerarlas adecuadas o convenientes y límites en las actividades escolares o el aprovechamiento académico.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: ejemplos al resolver o enfrentar sus propios obstáculos, enseñar sobre la negociación o el camino para llegar a acuerdos, sugerir alternativas para resolver conflictos, enseñar la utilidad de dominar las emociones para resolver algunos conflictos.</p>	<p>Las actividades mayormente recordadas son: los juegos didácticos o juegos de mesa, salidas al parque, actividades que implicaban algún deporte y andar en bicicleta.</p>	<p>Acciones recordadas frecuentemente son: el reconocimiento de logros escolares, personales, profesionales o académicos, reconocimiento de virtudes y capacidades, contribuir para desarrollar confianza en sí mism@s y en sus propias capacidades, mostrar cariño y afecto y mostrar apoyo.</p>
<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: comentarios o sugerencias hechas por los padres para que los hij@s comenzaran a trabajar, permisos para las salidas, dar llamados de atención o regaños, prohibir conductas dañinas, negativas o menos saludables, pedir a hij@s concluir los proyectos iniciaban (deportes, proyectos), rol participativo dentro de la familia, ordenar hacer ejercicio, castigos, con firmeza por ideales y asumir la autoridad por el hecho de ser padres.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: gastos económicos, indicar no mentir, detener o reprender berrinches y pláticas frecuentes que permitían tomar decisiones o elegir el comportamiento apropiado para diversas circunstancias.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: observaciones y apoyo en asuntos escolares, solucionar problemas durante la infancia, tomar en cuenta los asuntos económicos, ser mediador durante la convivencia entre hermanos, enseñar que todo tiene solución que se debe saber buscar y que cada quien debe resolver sus problemas y hacerse responsable de ello.</p>	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: enseñar a hacer, crear o construir algo, charlar, ver fútbol, pasear junt@s, jugar con el perro, juegos populares de habilidad física, correr, construir y volar papalotes y jugar con las muñecas.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: la enseñanza de valores como respeto y justicia, dar regalos u obsequios, dar permisos para salir a divertirse, hacer deporte o hacer ejercicio y no mostrar miedo a los hij@s.</p>

Tabla 9

Diferencias en el recuerdo de hijos e hijas respectivamente, sobre prácticas de crianza materna.

CATEGORIA	HIJOS	HIJAS
AUTORIDAD	<p>Con mayor frecuencia los hijos recordaron acciones como: formar el carácter al enseñar ser responsables y honestos, y con la imposición de su criterio y sus órdenes.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: indicaciones para cumplir obligaciones y deberes en casa, enseñar a cuidar de las cosas y los animales, ejemplos en sí mismas y al mostrar sentido de liderazgo.</p>	<p>Las hijas recordaron con mayor frecuencia acciones como: dar ejemplos en ellas mismas y con indicaciones para cumplir obligaciones y deberes en casa.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: formar el carácter con la enseñanza de una forma de ser responsable y honesta, orientar con respeto y límites.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: dar o negar permisos y límites en los gastos económicos.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: imponer reglas firmes.</p>	<p>Acciones mayormente recordadas son: detener o reprender berrinches, imponer reglas firmes.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar o negar permisos, límites en asuntos escolares, cumplir con su palabra e imponer su criterio verbalmente.</p>
ENSEÑANZA SOBRE RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Acciones mayormente recordadas son: resolver conflictos entre hermanos.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: resolver problemas o conflictos durante la infancia y dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en relaciones interpersonales.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: ejemplos al resolver sus propios conflictos o diversos problemas, dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales, resolver conflictos o problemas durante la infancia.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: manifestar la necesidad de asumir la responsabilidad de las propias acciones y en casos determinados ofrecer disculpas y resolver conflictos entre hermanos.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Los juegos recordados con más frecuencia son: salir a pasear juntos, andar en bicicleta, cantar, Juegos populares de habilidad física y cuando las mamás enseñaron a hacer crear o construir algo.</p> <p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: las salidas a parques, charlar, jugar con el perro, jugar con barro, jugar videojuegos y contar cuentos.</p>	<p>Los juegos recordados con mayor frecuencia son: salidas a parques, jugar a la “comidita-cocina”.</p> <p>Actividades recordadas con menor frecuencia son: jugar a la pelota, salir a pasear juntas, andar en bicicleta, cocinar juntas, juegos populares de habilidad física, cuando las madres enseñaron a hacer, crear o construir algo, cantar, adivinanzas, charlar, jugar con muñecas, brincar la cuerda, mnemotecnias, ver películas y cuando las madres acompañaban a las hijas a los festivales escolares involucrándose en la organización.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: demostrar confianza en los hijos.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: dar premios y fomentar la responsabilidad.</p>	<p>Acciones mayormente recordadas son: dar palabras de motivación y aliento, hacer sentir su apoyo y atención y mencionar a las hijas que debían pensar por sí mismas y respetarse.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: mencionar su gratitud y respeto.</p>

Tabla 10

Diferencias en el recuerdo de hijos e hijas respectivamente, sobre prácticas de crianza paterna.

CATEGORIA	HIJOS	HIJAS
AUTORIDAD	<p>Acciones recordadas con más frecuencia son: mencionar a los hijos que debían trabajar.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: decidir la vida social y permisos para las salidas, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijos y pedir respeto para él y para las demás personas.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: la atención de los padres en las actividades escolares, pedir respeto para él y para las demás personas, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijas, prohibir conductas dañinas, negativas o menos saludables, decidir sobre la vida social y dar o negar permisos para las salidas.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: mencionar que las hijas debían trabajar, castigos, pedir que las hijas concluyeran lo que iniciaban (deportes, proyectos), firmeza por ideales y asumir la autoridad por el hecho de ser padre.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas con más frecuencia son: establecer un horario para las actividades cotidianas como los deberes, acciones y rutinas diarias.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: advertencias, prohibiciones o disminución de conductas de riesgo por no ser adecuadas o convenientes, establecer reglas firmes y dar o negar algún permiso.</p>	<p>Acciones mayormente recordadas son: establecer reglas firmes, prohibir, advertir, detener o disminuir conductas de riesgo por no considerarlas adecuadas o convenientes y detener berrinches.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: establecer un horario para las actividades cotidianas, indicar no mentir, pláticas continuas que permitían tomar decisiones o elegir el comportamiento apropiado para diversos eventos.</p>
ENSEÑANZA SOBRE RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Acciones menormente recordadas son: enseñar sobre la negociación o el camino para llegar a acuerdos.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: con ejemplos enfrentando sus propios obstáculos, enseñar sobre la negociación para llegar a acuerdos.</p> <p>Acciones menos recordadas son: tomar en cuenta los asuntos económicos y enseñar que todo tiene una solución que se debe saber buscar.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: andar en bici, charlar, jugar con el perro, juegos populares de habilidad física, correr, salidas al parque, volar y construir papalotes.</p>	<p>Los juegos mayormente recordados son: salidas al parque y andar en bicicleta.</p> <p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: salir a pasear juntos, charlar, ver futbol y jugar con las muñecas.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones menormente recordadas son: enseñanza de valores, mostrarse justos y permitir salidas para divertirse con amistades.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: con respeto, salir a hacer deporte para mejorar la salud y al no mostrar miedo.</p>

Tabla 11

Diferencias entre prácticas de crianza materna y paterna recordadas por hijas

CATEGORIA	MATERNA RECORDADA POR HIJAS	PATERNA RECORDADA POR HIJAS
AUTORIDAD	<p>Acciones de autoridad recordada son: aplicar correctivos, hacer prohibiciones, a través de ejemplos en ellas mismas y con indicaciones para cumplir con las obligaciones y deberes en casa.</p> <p>Acciones con menor frecuencia son: ser mediadoras durante la convivencia entre hermanos, formar el carácter de las hijas con la enseñanza de una forma de ser responsable y honesta, orientar con actitud de respeto y límites, imponer su criterio y ordenes, y mencionar a la hijas que debían valerse por sí mismas.</p>	<p>Acciones de autoridad recordadas son: hacer observaciones y ofrecer puntos de vista sobre las decisiones de sus hijas, pedir respeto para él y para las demás personas, prohibir conductas dañinas, negativas o menos saludables y decidir sobre la vida social.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: llamados de atención y regaños, rol participativo en el funcionamiento del hogar, pedir hacer ejercicio, mencionar que las hijas debían trabajar, castigos, pedir que las hijas concluyeran lo que iniciaban (deportes, proyectos), con firmeza por ideales y asumir la autoridad por el hecho de ser padre.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: establecer un programa de actividades en casa, como deberes, tiempos o rutinas diarias.</p> <p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: prohibir o disminuir conductas de riesgo, aplicar métodos correctivos y castigos, dar o negar permisos, límites en asuntos escolares, cuando las madres dejaron en la decisión final después de ofrecer consejos, cumplir con su palabra e imponer su criterio verbalmente o con gritos.</p>	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: dar o negar algún permiso, prohibir, advertir, detener o disminuir conductas de riesgo por no considerarlas adecuadas o convenientes y establecer límites en actividades escolares o el aprovechamiento académico.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: establecer un horario para las actividades cotidianas, como los deberes, acciones y rutinas diarias, limitar gastos económicos, indicar no mentir, pláticas continuas que permitían tomar decisiones o elegir el comportamiento apropiado para diversos eventos.</p>
ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Las acciones recordadas son: dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales y resolver conflictos o problemas durante la infancia.</p> <p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: manifestar la necesidad de asumir la responsabilidad de las propias acciones y en casos determinados ofrecer disculpas, resolver conflictos entre hermanos, dar apoyo y resolver los problemas personales.</p>	<p>Las acciones recordadas frecuentemente son: enseñar sobre la negociación para llegar a acuerdos y enseñar la utilidad de dominar las emociones para resolver problemas.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: ser mediador durante la convivencia entre hermanos, hacer observaciones o apoyar en asuntos escolares, tomar en cuenta los asuntos económicos, resolver problemas o conflictos durante la infancia y enseñar que todo tiene solución que se debe saber buscar.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Los juegos recordados con mayor frecuencia son: jugar a la “comidita-cocina”.</p> <p>Actividades recordadas con menor frecuencia son: jugar a la pelota, salir a pasear juntas, andar en bicicleta, cocinar juntas, juegos populares de habilidad física, jugar con los hermanos, cantar, adivinanzas, charlar, jugar con muñecas, brincar la cuerda, mnemotecnias, ver películas y cuando las madres acompañaban a las hijas a los festivales escolares involucrándose en la organización.</p>	<p>Los juegos mayormente recordados son: actividades deportivas y andar en bicicleta.</p> <p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: salir a pasear juntos, charlar, ver futbol y jugar con las muñecas.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones recordadas son: reconocer las virtudes y capacidades, dar palabras de motivación y aliento, hacer sentir su apoyo y atención y mencionar a las hijas que debían pensar por sí mismas y respetarse.</p> <p>Otras acciones recordadas con menor frecuencia son: demostrar confianza en las hijas y mencionar su gratitud</p>	<p>Acciones recordadas frecuentemente son: contribuir para desarrollar la confianza en sí mismas y en sus capacidades.</p> <p>Las acciones menormente recordadas son: muestras de apoyo, dar cosas materiales, salir a hacer deporte para mejorar la salud y no mostrar miedo.</p>

Tabla 12

Diferencias entre prácticas de crianza materna y paterna recordadas por hijos.

CATEGORIA	CRIANZA MATERNA RECORDADA POR HIJOS	CRIANZA PATERNA RECORDADA POR HIJOS
AUTORIDAD	<p>Acciones de autoridad recordadas son: hacer prohibiciones y negar permisos para las salidas, supervisar el cumplimiento de actividades escolares, aplicar correctivos, tomar decisiones sobre experiencias que no consideraron fáciles de manejar por sus hijos, formar el carácter de los hijos al enseñar ser responsables y honestos e imponer su criterio y sus órdenes.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: las indicaciones de cumplir obligaciones y deberes en casa, mostrarse como mediadora durante la convivencia entre hermanos, enseñar a los hijos a cuidar de las cosas y a los animales, ejemplos en sí misma, mostrar sentido de liderazgo, apoyo económico y comentar que los hijos podían valerse por sí mismos.</p>	<p>Acciones de autoridad recordadas son: ofrecer observaciones y puntos de vista sobre las decisiones de sus hijos y mencionar que los hijos debían trabajar.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: decidir la vida social y permisos para las salidas, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijos, pedir respeto para él y para los demás, pedir hacer ejercicio, castigos, rol participativo en el funcionamiento del hogar, cubrir necesidades económicas en el hogar o familia, poner atención en las actividades escolares y/o desempeño académico y llamados de atención o regaños.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas para establecer límites son: dar o negar permisos y límites en los gastos económicos.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: aplicar métodos correctivos y castigos, dejar en los hijos la decisión final después de ofrecer consejos.</p>	<p>Las acciones recordadas para establecer límites son: establecer límites en actividades escolares o el aprovechamiento académico.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: dar o negar algún permiso, y limitar gastos económicos.</p>
ENSEÑANZA SOBRE RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: enseñar sobre el diálogo, sobre informarse del conflicto y llegar a acuerdos para resolverlo y resolver conflictos entre hermanos.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar apoyo para resolver los problemas personales, decir que cada quien es capaz de tomar sus propias decisiones y debe ser responsable por la decisión tomada y dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales.</p>	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: mostrar la utilidad de dominar las emociones para resolver los problemas.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: mostrarse como mediador durante la convivencia entre hermanos, enseñar sobre la negociación o el camino para llegar a acuerdos, enseñar que cada quien debe resolver sus problemas y hacerse responsable de ello y hacer observaciones o apoyar asuntos escolares.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Los juegos recordados con más frecuencia son: salir a pasear juntos, andar en bicicleta, cantar, Juegos populares de habilidad física y cuando las mamás enseñaron a hacer crear o construir algo.</p> <p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: jugar con los hermanos, charlar, jugar con barro, jugar videojuegos y contar cuentos.</p>	<p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: andar en bici, charlar, cuando los padres enseñaron a hacer, crear o construir algo, juegos populares de habilidad física, volar y construir papalotes.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones mayormente recordadas son: demostrar confianza en los hijos.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar palabras de motivación, aliento y ánimo, mencionar que debían pensar por sí mismos y respetarse, dar atención, dar premios y fomentar la responsabilidad.</p>	<p>Las acciones recordadas con mayor frecuencia son: contribuir en la confianza de los hijos.</p> <p>Las acciones menormente recordadas son: dar cosas materiales, enseñanza de valores, mostrarse justos y permitir salidas para divertirse con amistades.</p>

Tabla 13

Diferencias en el recuerdo de hij@s con autoestima media y elevada respectivamente, sobre las prácticas de crianza materna.

CATEGORIA	CON ELEVADA AUTOESTIMA	CON AUTOESTIMA MEDIA
AUTORIDAD	<p>Acciones recordadas son: aplicar correctivos, supervisar actividades escolares, hacer prohibiciones y dar permisos para las salidas, ser mediadora en la convivencia entre los hermanos y tomar la decisión final sobre aquellas experiencias que no consideraron fáciles de manejar por sus hij@s y con ejemplos en sí mismas.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: la imposición de su criterio, su apoyo económico, enseñar a cuidar de las cosas y a los animales, formar un carácter honesto y respetuoso, orientar con actitud de respeto y límites, mencionar que debían valerse por sí mism@s y mostrar sentido de liderazgo.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: las prohibiciones para las salidas, negar permisos, ser mediadoras durante la convivencia entre hermanos, supervisar el cumplimiento de actividades escolares y aplicar correctivos.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas son: detener o reprender berrinches, crear un programa de actividades en casa como deberes, tiempos o rutinas diarias, establecer un horario de llegada, aplicar correctivos o castigos, dar o negar algún permiso, prohibir o disminuir conductas de riesgo y límites en los gastos económicos.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: guía constante de consejos para dejar la decisión final más adecuada, cumplir con su palabra e imponer su criterio a la familia.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: establecer un programa de actividades en casa como deberes, tiempos o rutinas diarias, aplicar correctivos, establecer horarios de llegada, detener o reprender berrinches.</p>
ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: con ejemplos al resolver sus propios conflictos o problemas, al dar consejos y guía para resolver conflictos familiares o en las relaciones interpersonales, resolver problemas durante la infancia y en la convivencia entre hermanos y al sugerir alternativas para resolver o enfrentar alguna problemática.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: apoyo percibido para resolver problemas personales y el desarrollo de la creencia en los hij@s de que cada quien es capaz de tomar sus propias decisiones de ser responsable por la decisión tomada.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: sugerir alternativas para resolver o enfrentar algún conflicto y al resolver sus propios conflictos o diversas problemáticas durante la infancia.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Los juegos recordados con mayor frecuencia son: actividades deportivas.</p> <p>Actividades recordadas con menor frecuencia son: las salidas al parque o los paseos juntos, jugar a la "comidita" o la cocina, cocinar junt@s, andar en bicicleta, jugar con la pelota, juegos populares de habilidad física, jugar con los hermanos, cuando ellas enseñaron a hacer crear o construir algo, cantar, charlar, decir adivinanzas, ver películas, jugar con barro, jugar videojuegos, contar cuentos, organizar eventos para la escuela, jugar con muñecas o con el perro y jugar "luchitas".</p>	<p>Las actividades recordadas con mayor frecuencia son: salidas al parque.</p> <p>Las actividades menormente recordadas son: las mnemotecnias y las actividades deportivas.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: reconocer las virtudes y capacidades, dar palabras de motivación, de aliento y animo, demostrar confianza, mencionar a los hij@s que debían pensar y respetarse a sí mism@s, dar apoyo y atención.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: mencionar su orgullo hacia los hij@s, dar premios, fomentar la responsabilidad y ser agradecidas y respetuosas con sus hij@s.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: dar apoyo y atención.</p>

Tabla 14

Diferencias entre prácticas de crianza paterna recordadas por hij@s según su nivel de autoestima.

CATEGORIA	CON ELEVADA AUTOESTIMA	CON AUTOESTIMA MEDIA
AUTORIDAD	<p>Acciones recordadas con mayor frecuencia son: brindar atención en actividades escolares y/o desempeño académico, hacer observaciones y ofrecer puntos de vista acerca de las decisiones de sus hij@s, tomar decisiones familiares o en la vida personal de sus hijos, pedir respeto para él y respeto hacia los demás.</p> <p>Acciones menormente recordadas son: mencionar que los hij@s debían trabajar, prohibir conductas dañinas, negativas o menos saludables, pedir a hij@s concluir lo que iniciaban (proyectos, deportes), ordenar hacer ejercicio, firmeza por ideales y asumir la autoridad por el hecho de ser padres.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: imponer disciplina y buena conducta para cumplir reglas en el hogar y cubrir necesidades económicas en el hogar.</p>
ESTABLECIMIENTO DE LIMITES	<p>Acciones recordadas con más frecuencia son: establecer un programa de actividades como los deberes, acciones y rutinas diarias, establecer horarios de llegada, dar o negar algún permiso, prohibir, advertir o disminuir conductas de riesgo y límites en las actividades escolares o el aprovechamiento académico.</p> <p>Acciones menos recordadas son: gastos económicos, pláticas frecuentes que permitían tomar decisiones o elegir el comportamiento apropiado en diversas circunstancias.</p>	<p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: mencionar ser honest@s consig@ mism@s y con los demás.</p>
ENSEÑANZA SOBRE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS	<p>Acciones menos recordadas son: observaciones y apoyo en asuntos escolares, solucionar problemas durante la infancia, tomar en cuenta los asuntos económicos, ser mediador durante la convivencia entre hermanos, enseñar que todo tiene solución y que cada quien debe resolver sus problemas y hacerse responsable de ello.</p>	<p>Acciones recordadas con más frecuencia son: enseñar que todo tiene solución y resolver problemas durante la infancia.</p>
JUEGO COMPARTIDO	<p>Las actividades mayormente recordadas son: salidas al parque y andar en bicicleta.</p> <p>Las actividades recordadas con menor frecuencia son: enseñar a hacer, crear o construir algo, charlar, ver futbol, pasear junt@s, jugar con el perro, juegos populares de habilidad física, correr, construir y volar papalotes y jugar con las muñecas.</p>	<p>Los juegos recordados con menor frecuencia son: las salidas al parque y andar en bicicleta.</p>
FOMENTO DE LA AUTOESTIMA	<p>Acciones más recordadas son: reconocimiento de virtudes y capacidades, contribuir para desarrollar confianza en sí mism@s y en sus propias capacidades y mostrar apoyo.</p> <p>Acciones recordadas con menor frecuencia son: la enseñanza de valores como respeto y justicia, dar permisos para salir a divertirse, hacer deporte o ejercicio y no mostrar miedo.</p>	<p>Acciones menormente recordadas son: la contribución de sus padres para sentir confianza en las propias capacidades.</p>

DISCUSION

Los resultados de esta investigación, señalan que los contenidos del recuerdo que hij@s tienen acerca de la crianza parental recibida, sirven para identificar, describir y conocer algunas características y diferencias más notorias sobre las prácticas de crianza específicamente.

Dado el interés y valor teórico asignados a la información adquirida de hij@s; el análisis sobre las memorias de crianza de los participantes constituye uno de los principales objetivos desarrollados en este trabajo. Previamente, investigadores como Rodríguez, Oudhof, González-Arratia y Unikel (2011), dieron indicios de la importancia de conocer y analizar la comprensión, codificación y la interpretación que hij@s hacen de los mensajes parentales recibidos, por ser considerados como protagonistas activos y no únicamente como receptores pasivos durante el proceso de crianza.

En este sentido, el estudio de las prácticas de crianza efectuado para esta investigación, resalta dicha importancia y confirma que la crianza parental recordada, apunta también hacia una representación que particularmente hij@s tienen sobre la educación familiar y la participación de los padres en ello; coincidiendo con lo mencionado por Simón, Triana y González (2014), quienes sugieren que las representaciones cognitivas sobre el contexto familiar integran conocimiento social y establecen diferencias en la construcción de la realidad; por tanto, aunque padres e hij@s sean expuestos al mismo entorno, el resultado será distinto respecto a los contenidos percibidos; lo que distingue como comprenden, infieren y actúan dentro de ese contexto, así como la información producida de esto; o bien como sugiere Penelo (2009), estas representaciones mentales influyen bidireccionalmente en las memorias que hij@s tienen acerca de la crianza parental que recibieron durante su infancia.

Asimismo, la información obtenida en esta investigación, señala el recuerdo de jóvenes adultos acerca de las prácticas parentales recibidas. Por tanto, dichos recuerdos describieron acciones específicas que los padres llevaron a cabo para ejercer la crianza, consideradas como prácticas parentales que a través de la cognición fueron percibidas y recordadas por hij@s, dando pauta a un análisis desde la perspectiva general hasta hacer

posible su clasificación. Metodológicamente concluimos que es apropiado abordar la crianza a partir del recuerdo de jóvenes adultos, porque como lo indican Musitu y otros (2001; Rodríguez et. al, 2011), el punto de vista de hij@s sobre la crianza recibida se hace aún más relevante cuando ya han alcanzado la juventud, lo cual se debe a que han desarrollado cognitivamente el pensamiento abstracto y el razonamiento formal por lo que empiezan a cuestionar más a los adultos y también tienden a adoptar una postura más crítica respecto al funcionamiento familiar.

Aunado a ello, Perris (1988; Penelo, 2009), afirma que diversos estudios retrospectivos muestran que el recuerdo de las acciones de crianza de los padres es estable independientemente de cambios en el estado mental. A partir de dicho planteamiento, puede considerarse que el contenido de recuerdos de hij@s en el presente trabajo, brinda información confiable y específica en cuanto al conocimiento y la descripción de las prácticas parentales de crianza ejercida.

Esta información, es apoyada con lo mencionado por Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009; Oudhof, et al., 2012), acerca del hallazgo alcanzado de confiabilidad y coherencia en la información adquirida de hij@s sobre la crianza de sus padres, además de encontrarse menos sujeta a la deseabilidad social obtenida de ellos.

Las prácticas de crianza recordadas por hij@s participantes, sugieren acciones parentales concretas ejercidas durante su crianza, como muestra del producto de interacciones recordadas entre padres e hij@s. También, Darling y Steinberg (1993; García, Rivera y Reyes, 2014) definen estas acciones específicas de criar, orientar, enseñar y educar a hij@s como prácticas parentales; algunos ejemplos señalados son motivarlos, hacerles recomendaciones, enseñarles juegos, ayudarles en sus tareas escolares, prohibirles algo que no les conviene, ayudarles a hacer deberes, pegarles o gritarles. Según estos autores, dichas prácticas se desarrollan también a partir de experiencias vividas por los padres y pueden variar tanto las maneras de hacerlo como los resultados reflejados en cada grupo familiar.

Sin embargo, los resultados en esta investigación muestran que las prácticas de crianza recordadas son semejantes sobre la autoridad, el establecimiento de límites, la enseñanza en la resolución de conflictos, juego compartido y el fomento de la autoestima de hij@s.

Asimismo, las prácticas recordadas a partir de estas cinco categorías pudieron organizarse en frases representativas por sus similitudes entre sí, a pesar de haber sido recordado por diferentes participantes. Conjuntamente, los resultados sugieren cualidades concordantes y comunes entre las prácticas de crianza recordadas de padres que pertenecen a distintos grupos familiares.

Asociado a esto, Flores, Góngora y Cortés (2003), mencionan que el análisis de relaciones entre aspectos que rodean la crianza, deja ver que existen dimensiones que son similares y apuntan en la misma dirección como pasa con la afectividad, la comunicación, el apoyo académico, la disciplina, el control y la corrección física.

También, Palacios y Moreno (1999; Robles, et al, 2015) plantean que si bien existen variaciones en las actividades parentales; la crianza y educación de hij@s implica por lo menos en la mayoría, la presencia de afecto manifestado, respuestas a las necesidades de hij@s, control del comportamiento y técnicas disciplinarias.

Respecto a la crianza materna y paterna recordada por hij@s participantes; se observa en los resultados diferencias en el análisis por género; como acciones de crianza materna que muestran su presencia frecuente, donde las mamás parecen crear la dinámica familiar y los papás suelen ser seguidores de esta, lo que apunta a un rol materno de presencia más que sólo el de la observación. Además, las prácticas recordadas de crianza materna, expresan la ejecución de programas de actividades dentro de casa, así como una ligera manifestación de acciones asociadas a la calidez, al apoyo afectivo, a palabras de motivación, así como expresiones de cariño y atención. En cuanto a las prácticas de crianza paterna, encontramos recuerdos de hij@s que aparentemente indican firmeza en la expresión de su rol percibido, acciones como enseñar sobre la utilidad de dominar emociones para resolver conflictos, mencionar que debían comenzar a trabajar, que cada uno debe resolver sus problemas sin delegar su responsabilidad o incluso dar por hecho que autoridad es sinónimo de papá.

Los presentes resultados constatan datos de investigaciones previas; como son Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009), quienes señalan que hij@s independientemente de la edad, coinciden en percibir a sus mamás con mayores niveles de comunicación, afecto, control y permisividad que sus papás, dato que según los autores explicaría la alta implicación y

presencia de la mujer en la crianza de hij@s en comparación con los papás, así como la frecuente aparición de interacciones positivas y conflictivas entre mamás e hij@s. Específicamente en esta investigación, las hijas recordaron más acciones de comunicación con las mamás, principalmente en la categoría de enseñanza sobre la resolución de conflictos. Estos resultados son coincidentes con trabajos previos como Rodríguez et al. (2009), quienes reportan un punto de vista superior en las hijas sobre la comunicación materna, en contraste con la comunicación paterna que tiende a ser similar entre hij@s.

En relación a las diferencias sobre las prácticas paternas, Torres (2005), plantea que algunas de las conductas consideradas importantes por los papás, es enseñarles a hij@s ser disciplinados y tener valores morales; así como el trabajo, tiende a considerarse como una categoría importante relacionada con la masculinidad, según esto, para los papás el trabajo es señal de su identidad varonil y por tanto es significativo preparar a hij@s para asumir responsablemente este aspecto esencial en la vida, esto indica porque actualmente se sigue presentando de manera más visible el que las mujeres sean más competitivas en cuanto a la responsabilidad laboral. Además, Marone (1992; Torres, 2005) afirma que los papás tienden a fomentar comportamientos que enfatizan una actitud arriesgada y desean enseñar a hij@s a endurecer su carácter y fortalecerse para enfrentar con éxito una estructura socialmente exigente; asimismo, pueden brindar esta educación a hij@s indistintamente, sin tener que mostrarlo como una actitud masculina sino más bien como una actitud útil para todas las personas. Vinculado a esto, encontramos que las hijas recordaron prácticas paternas que ilustran un rol encaminado a la protección y supervisión, que se relaciona con decidir la vida social, prohibir conductas dañinas y hacer observaciones o dar puntos de vista sobre las decisiones tomadas. Lo anterior, muestra en consonancia con otros trabajos (Rodríguez, et. al 2009), que las hijas suelen ser más sensibles a la percepción de hábitos de crianza maternos y paternos asociados a la comunicación y el afecto; esto posiblemente explicaría porque en la presente investigación, las hijas recordaron frecuentes prácticas de sus papás en comparación con las recordadas por los hijos.

Por tanto, consideramos un rol materno participante intenso, sin que ello redunde en diferenciar la participación del rol paterno en la crianza de hij@s, porque los resultados en conjunto, describen la frecuente actividad que ambos padres tienen dentro del

funcionamiento familiar, en el desarrollo personal de hij@s y en la formación de aprendizajes sobre sus relaciones interpersonales y con ellos mism@s.

Los resultados corroboran que la paternidad y maternidad actualmente asumen nuevas formas de expresión y significados, por lo que se observan cambios ligados a una realidad que construye prácticas innovadoras, así como otras tendencias de género que proponen una división de tareas más equitativas basada en las cualidades de los padres, y no en razón a las representaciones que socialmente fijaban a la mujer a la crianza mientras separaban de este proceso a los papás (Cristiani et al. 2014).

Ahora bien, encontramos variedad de prácticas de crianza agrupadas en recuerdos de participantes con autoestima elevada y autoestima media, por tanto se hace notar y se describe la distinción entre las prácticas resultantes. El presente trabajo ilustra la actividad dinámica de los padres en el proceso de crianza y en la promoción de la autoestima de hij@s; por tanto, los resultados señalan que efectivamente el fomento de esta última, muestra prácticas parentales que difieren en su diversidad y su frecuencia.

Por un lado, los recuerdos más frecuentes de hij@s con autoestima elevada tienen que ver con prácticas parentales orientadas al afecto, a la atención de necesidades, a la comunicación, a la motivación, a la confianza percibida, al reconocimiento de capacidades y virtudes, así como prácticas inductivas desarrolladas en convivencia constante con los padres. En relación a la diversidad, se puede decir que los participantes describieron mayor variedad de acciones ejercidas por los padres en las cinco categorías estudiadas incluyendo la promoción de la autoestima.

En cuanto a hij@s con autoestima media, puede mencionarse que frecuentemente describen recuerdos asociados a prácticas disciplinarias donde se ejerce la delimitación y el ajuste de sus comportamientos según el criterio de sus padres; de acuerdo con la actividad parental más recordada, se fomentó autoestima en estos hij@s a través de muestras de atención, apoyo y afecto. La diversidad en este caso fue menor, ya que los participantes de autoestima media señalaron menor variedad de estas prácticas o hacen una breve descripción de ellas y sugieren más acciones disciplinarias en las cinco categorías estudiadas.

Por su parte Coopersmith (1967; González-Arratia, 2001), propone justamente, que la atención, aceptación, preocupación y el respeto de las personas significativas en la vida de la persona, colaboran en la formación de su autoestima; esto explicaría porque hij@s recuerdan practicas parentales asociadas a dichos factores, principalmente los participantes que presentaron autoestima elevada.

En cuanto al análisis sobre la importancia de desarrollar la autoestima, (Reasoner, 1991, Voli, 1994; Zúñiga, 1999), afirman que cada persona debe hacerse cargo de ello, sin embargo, la responsabilidad individual para formar la autoestima comparte importancia con la responsabilidad de otros agentes externos, como la participación de los padres en este proceso del desarrollo de autoestima en hijos e hijas.

En este sentido, Izquierdo (2008) menciona que también el desarrollo de la autoestima depende de factores como, la aprobación del mundo adulto y el grado de responsabilidad asignada; respecto a la aprobación de adultos, los padres suelen ser quienes facilitan a hij@s sentirse reconocidos, son las declaraciones positivas o negativas que suelen influir en el mantenimiento de su autoestima; por otro lado, el grado de responsabilidad está asociado a las acciones parentales que permiten a hij@s cumplir con actividades importantes para la familia lo que tiende a incrementar la confianza en ellos mism@s.

En relación a las diferencias presentadas entre hij@s con media y elevada autoestima, Osorio y Sánchez (1996), mencionan que la consistencia y predictibilidad que muestran los padres durante el ajuste y delimitación del comportamiento de hij@s es importante pero aunado a esto, debe existir la demostración de cariño y así ellos puedan formar su autoestima en un nivel alto con más facilidad.

Por tanto, el propósito de mostrar las diferencias entre las prácticas de crianza recordadas por hij@s con media y elevada autoestima, no es promover la idea de que los padres son los únicos responsables en el fomento de esta última, ya que esta tarea es llevada a cabo individualmente para el propio beneficio; sin embargo, es importante para el presente trabajo dar a conocer de manera general, cuáles son las prácticas parentales recordadas en estos dos tipos de autoestima, para que posteriormente los lectores hagan uso de estos datos

para promover con mayor frecuencia el ejercicio de las prácticas de crianza que fomenten el desarrollo de autoestima en hij@s.

CONCLUSIONES

En esta investigación, el análisis de los resultados permite aproximarnos al recuerdo que hij@s, de una muestra mexicana, tienen sobre las prácticas de crianza recibida de sus padres, mismas que son visualizadas y manifestadas para su descripción, su comprensión y descubrimiento general.

El recuerdo de los participantes sobre las prácticas parentales recibidas, se refiere a acciones específicas que sus padres llevaron a cabo para ejercer su crianza. Según los resultados en la presente investigación, las acciones recordadas de los padres muestran diferencias entre ellas.

- ✚ Encontramos particularidades en el grado de participación parental percibida y recordada; por un lado se observa una constante presencia de acciones asociadas a la crianza materna, donde las mamás son quienes parecen crear o construir la dinámica de actividad en el hogar, incluso la dinámica familiar; los papás por otro lado, se muestran frecuentemente como seguidores de la organización ya establecida.
- ✚ Sin embargo, no dejamos de lado los rasgos de un rol paterno participante y activo dentro de la relación con sus hij@s; especialmente las hijas suelen describir con más frecuencia diversas prácticas de crianza recordadas de la relación con sus papás que tienden a ilustrar un rol paterno encaminado a la protección y supervisión mayormente relacionado con decidir la vida social, prohibir conductas dañinas y hacer observaciones o dar puntos de vista sobre las decisiones tomadas.
- ✚ Por otra parte, las acciones maternas que hij@s recordaron, tienen que ver más con la ejecución de los planes o programas de actividades dentro de casa, que con la supervisión de estas mismas; es decir las prácticas recordadas de las mamás tienden a describir un rol de presencia más que sólo el de la observación. Además, las prácticas de crianza materna recordadas por hij@s, muestran una ligera manifestación de acciones asociadas a la calidez, al apoyo afectivo, a las palabras que promueven la motivación, así como expresiones de cariño y atención. Específicamente, las hijas recordaron más acciones de comunicación con las

mamás; lo que indica mayor aparición de interacciones entre ellas, principalmente, en la categoría de enseñanza sobre la resolución de conflictos.

- ✚ Respecto a las prácticas de crianza paterna, encontramos recuerdos de hij@s que indican aparentemente la firmeza que los papás expresaron dentro de su rol percibido, acciones como enseñar sobre la utilidad de dominar las emociones para resolver problemas, mencionarles que debían comenzar a trabajar, que cada uno debe resolver sus problemas sin delegar su responsabilidad o incluso dar por hecho que autoridad es sinónimo de papá. Los resultados describen conjuntamente, la frecuente actividad que los papás tienen dentro del funcionamiento familiar, en el desarrollo personal de hij@s y en la formación de aprendizajes sobre sus relaciones interpersonales.

En el presente trabajo, la autoridad parental, el establecimiento de límites, la enseñanza sobre la resolución de conflictos, el juego compartido y el fomento de la autoestima, representan las cinco categorías que permitieron el análisis sobre las prácticas de crianza recibidas por hij@s participantes. Los resultados son muestra de cómo se percibieron, se entendieron y se recordaron estos cinco aspectos específicos en la relación con los padres. Dado que hij@s de la muestra estudiada obtuvieron **niveles medio y elevado de autoestima**, las prácticas de crianza recordadas sobre las cinco categorías, difieren respecto al nivel de su autoestima.

- ✚ Según el recuerdo de hij@s con una **autoestima elevada**, la autoridad materna incluye prácticas como, indicaciones para cumplir reglas, deberes y obligaciones en casa, aplicar correctivos, supervisar actividades escolares, dar permisos, hacer prohibiciones, mediar la convivencia entre herman@s, tomar decisiones por sus hij@s y a través de sus comportamientos percibidos como ejemplos de enseñanza; con menor frecuencia se recuerdan prácticas como la imposición de criterios, apoyo económico, enseñar el cuidado de las cosas y los animales, orientar con límites y respeto, fomentar valerse por sí mism@s, formar el carácter, enseñar valores y mostrar liderazgo. Por otra parte, la autoridad paterna fue recordada a través de prácticas como, brindar atención en actividades escolares y el desempeño académico, hacer observaciones sobre las decisiones de hij@s, tomar decisiones

familiares y pedir respeto; con menor frecuencia hij@s recordaron los comentarios para comenzar a trabajar, prohibir conductas dañinas, enseñar concluir toda clase de proyectos, ordenar ejercitarse y mostrar convicción.

- ✚ Particularmente, hij@s con una **autoestima media**, recordaron la autoridad materna a través de prácticas como exigir el cumplimiento de reglas dentro y fuera de casa y con menor frecuencia recordaron prácticas como, prohibir salidas, mediar la convivencia entre herman@s, supervisar las actividades escolares y aplicar correctivos. De los papás recordaron una autoridad expresada en acciones como pedir respeto para él y para las demás personas, con menos frecuencia recordaron practicas como decidir la vida social, negar permisos, imponer disciplina mediante reglas, apoyo económico, mostrar un rol participativo dentro del funcionamiento familiar, castigos, regaños y con llamados de atención.
- ✚ En cuanto al establecimiento de límites, hij@s con **autoestima elevada** refirieron prácticas maternas como detener o reprender berrinches, programar deberes y rutinas diarias en casa, establecer horarios de llegada, aplicar castigos, dar o negar permisos, prohibir o disminuir conductas riesgosas y limitar los gastos económicos; con menos frecuencia recordaron prácticas expresadas en guía constante de consejos para facilitar decisiones propias, cumplir con las promesas e imponer sus criterios. De los papás recordaron prácticas similares a las anteriores ejercidas por las mamás, sumadas a otras distintas como marcar limites en el aprovechamiento académico y platicas frecuentes.
- ✚ Por el contrario, hij@s con **autoestima media** describieron el establecimiento de límites con prácticas maternas como pedir respeto para ellas y los demás e imponer reglas firmes; menormente se recordaron acciones como programar deberes y rutinas diarias, aplicar correctivos, establecer horarios de llegada y detener o reprender berrinches. De los papás se recordaron estas mismas prácticas, aunque se agregaron otras como recomendar no mentir y ser honest@s consigo mism@s.
- ✚ En relación con la enseñanza sobre la resolución de conflictos, el recuerdo de hij@s con **autoestima elevada** incluye prácticas maternas como servir de ejemplo al resolver sus propios problemas, orientar para resolver conflictos familiares o en la relaciones interpersonales, dar solución a problemas en la infancia fuera de casa o

entre herman@s y sugerir numerosas alternativas para resolver o enfrentar diversas problemáticas; con menos frecuencia se recordaron prácticas como apoyo personal, fomentar autoconfianza y responsabilidad para tomar decisiones. Además de los papás se recordaron acciones como hacer observaciones y apoyo en asuntos escolares, tomar en cuenta los asuntos económicos en casa y enseñar que todo tiene una solución.

- ✚ En cuanto a hij@s con **autoestima media**, la enseñanza sobre la resolución de conflictos se recordó a través de prácticas maternas como, enseñar a dialogar para llegar a acuerdos; con menor frecuencia se recordaron otras acciones como sugerir alternativas para dar solución a diferentes problemáticas, fomentar la responsabilidad por las acciones, asumir los errores y ofrecer disculpas, servir de ejemplo al resolver sus propios conflictos y resolver problemas durante la infancia. Por otro lado, las prácticas paternas recordadas sobre este rubro son: enseñar la utilidad de dominar emociones para resolver problemas, sugerir diversas alternativas para enfrentar o resolver problemas y servir de ejemplo al enfrentar sus propios obstáculos.
- ✚ En cuanto al juego compartido, hij@s con **nivel de autoestima medio y elevado**, coincidieron en la variedad y tipos de juegos mencionados, incluso los recuerdos concordaron en que las mamás llevaron a cabo más esta actividad. Sin embargo, también se recuerdan y describen juegos con los papás, lo cual denota que no hay ausencia de ello; por lo que el juego compartido parece ser una tarea de crianza que es cubierta frecuentemente por ambos padres.
- ✚ Sobre el fomento de la autoestima, hij@s con **elevada autoestima**, indicaron prácticas maternas como reconocer virtudes y capacidades, motivar y alentar a través de palabras, demostrar confianza, fomentar la habilidad de pensar por sí mism@s y el respeto propio, apoyo personal y atención; acciones menormente recordadas son, mencionar sentirse orgullosas por sus hij@s, agradecer y respetar a hij@s y fomentar valores como la responsabilidad. También de los papás se recuerdan prácticas como reconocer virtudes y capacidades, contribuir con el desarrollo de la autoconfianza y mostrar apoyo; con menos frecuencia se

describieron prácticas como enseñar el valor de respeto y justicia, dar permisos para salir a divertirse, fomentar el ejercicio físico y no mostrar miedo.

- ✚ Por otra parte, hij@s con **autoestima media** recordaron el fomento de la autoestima a través de prácticas maternas vinculadas al reconocimiento o felicitación de logros académicos y a las muestras de cariño y afecto; con menos frecuencia se indicaron acciones como brindar apoyo y atención. De los papás se recordaron acciones como felicitar y reconocer logros escolares, personales, profesionales o académicos y dar cariño y afecto; menormente recordada fue la acción de contribuir con el desarrollo de la autocoefianza.

En conjunto, los resultados sugieren que las prácticas de crianza recordadas por los participantes de autoestima media y elevada muestran diferencias respecto a su **diversidad** y su **frecuencia**. La diversidad, tiene que ver con la multiplicidad de prácticas ejercidas por los padres dentro de las cinco categorías estudiadas; por un lado tenemos a las personas con autoestima media que recuerdan menor variedad de estas prácticas o hacen una breve descripción de ellas, situándolas más en la delimitación o el ajuste de sus comportamientos; por el contrario las personas con autoestima elevada describen y recuerdan otras prácticas de crianza además de las mencionadas por el grupo de autoestima media, que no se asocian únicamente con la delimitación de conductas, sino también a otras como las prácticas afectivas, de orientación emocional, de comunicación, de motivación, de confianza y practicas inductivas a través de la convivencia. En cuanto a la frecuencia, particularmente los participantes de autoestima media recuerdan más las prácticas de crianza para ejercer disciplina; por otra parte, las personas con autoestima elevada no recuerdan con tanta frecuencia las practicas disciplinarias y agregan otras en mayor y menor frecuencia relacionadas al aprendizaje sobre relaciones interpersonales hecho con ayuda de los padres, con la presencia particular de la participación y el cuidado parental.

En general, se puede concluir que hij@s participantes recordaron la autoridad parental como el control, dirección u orientación de sus comportamientos hasta sus propias elecciones; el establecimiento de límites lo recordaron como prácticas de crianza que delimitaron y ajustaron sus comportamientos a la realidad según el criterio de sus padres; la enseñanza sobre la resolución de conflictos fue recordada como los aprendizajes obtenidos

para solucionar problemas cotidianos, problemas en la vida personal y durante las relaciones interpersonales; el juego compartido lo recordaron como actividades recreativas donde ambos padres participaban; finalmente, el fomento de la autoestima es recordado con acciones de confianza, de reconocimiento, de aceptación, de inclusión y de afectividad hechas por sus padres.

El presente trabajo ilustra la participación dinámica de los padres en el proceso de crianza y en la promoción de la autoestima de hij@s; además de aportar una descripción desde el recuerdo y percepción de hij@s jóvenes de una muestra actual mexicana. Esta investigación permite acercarnos a las prácticas de crianza ejercidas con mayor y menor frecuencia, para su entendimiento y análisis a partir de un enfoque metodológico mixto, que integra técnicas cualitativa y cuantitativa; lo cual permite incrementar la información sobre el tema para futuras investigaciones con planteamientos similares que profundicen y nutran el conocimiento sobre la crianza parental mexicana en la actualidad.

Respecto al instrumento de recolección de datos, podemos mencionar que tanto el cuestionario abierto como la escala de autoestima de Rosenberg facilitaron el alcance de los objetivos específicos en esta investigación. En particular, los planteamientos del cuestionario abierto accedieron efectivamente al recuerdo que hij@s tienen sobre las prácticas de crianza recibidas, ya que estas fueron analizadas mediante la retrospectiva del participante y no con la observación directa de ellas; además el tipo de cuestionario abierto favoreció la diversidad de prácticas parentales descritas por hij@s, lo cual implicó tener datos variados que apoyaron nuestras conclusiones de investigación; otra de las ventajas obtenida con los planteamientos del cuestionario, fue separar el recuerdo en prácticas maternas y paternas, de este modo encontramos distinciones entre ellas y por tanto enriquecimos el análisis de información recolectada. Asimismo, la escala de autoestima de Rosenberg fue suficiente para evaluar el nivel de autoestima de la muestra estudiada y vincularlo con las prácticas de crianza que recordaron. Por lo tanto, las ventajas de implementar dicho instrumento, sugieren que el enfoque mixto fue elegido apropiadamente para esta investigación, porque de ello se construyó una visión más clara de los resultados. El uso de técnicas cualitativa y cuantitativa, no puso en conflicto el análisis de datos, sino

que ilustró con más detalle las prácticas de crianza parental y el tipo de autoestima, dos puntos esenciales para el desarrollo del individuo.

Una de las limitaciones del presente estudio, la encontramos en el número de categorías teóricas que sirvieron para clasificar las prácticas de crianza dentro del cuestionario abierto, porque la relación entre padres e hij@s abarca muchos aspectos y de eso mismo pueden aumentarse las categorías analizadas, sin embargo, por cuestión de tiempo de aplicación del instrumento y por llegar a más personas, se eligieron únicamente cinco categorías. Por ello, para futuras investigaciones relacionadas con el tema, se recomienda implementar un tipo de cuestionario que plantee preguntas breves sintetizadas que aborden más aspectos de la crianza parental en menos tiempo, que recolecte suficiente información pero también extienda la muestra de estudio; o bien, se sugiere utilizar alguna escala estandarizada y utilizada para muestras mexicanas que analice las prácticas de crianza parental y favorezca la agilidad de futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Aguilar, R. (2001). Concepto de sí mismo. Familia y escuela. España: Dykinson SL.
- Alaluf, C. (2014). El nivel de autoestima de los científicos en relación a su capacidad creativa y su productividad (Tesis de licenciatura, UNAM).
- Álvarez, D.; Sandoval, V. y Velázquez, S. (2007). Autoestima en l@s alumn@s de los 1° medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar IVE de la ciudad de Valdivia (Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile)
Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf>
- Álvarez, G. (2004). Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. México: Paidós.
- American Psychological Association (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological. México: Manual Moderno.
- Anderson, J. (2001). Aprendizaje y Memoria. Un enfoque integral. México: Mc Graw Hill.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). Desarrollo Psicológico en las nuevas estructuras familiares. España: Pirámide.
- Baddeley, A. (1999). Memoria humana. Teoría y práctica. España: Mc Graw Hill Interamericana.
- Becerril, A. (1997). La disciplina y los estilos de crianza. Su efecto en la autoestima (Tesis de licenciatura, UNAM).
- Branden, N. (2007). Los seis pilares de la autoestima. España: Paidós.
- Cabella, W. y Nathan, M. (2011). Las prácticas de crianza en Montevideo y su área Metropolitana. Informe de XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Ciudad de Neuquén. Asociación de estudios de población de Argentina. Recuperado de: http://www.redaepa.org.ar/jornadas/xijornadas/sesiones/S10/s10cabella_nathan.pdf

Calleja, M. (2011). *Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005*. Facultad de Psicología UNAM.

Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. España: Antonio Machado.

Cava, M. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela. Papeles pedagógicos*. España: Paidós.

Clerici, G. y García, M. (2010). Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares, aproximaciones teóricas. *Anuario de investigaciones*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065

Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. España: Ediciones Morata.

Covarrubias, T. y Cuevas, J. (2013a). Las experiencias de los padres sobre la formación de valores en la crianza de sus hijos. *Revista psicología y ciencia social*, 14(1). Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. Recuperado de: <http://tuxchi.iztacala.unam.mx/ojs/index.php/pycs/article/view/93>

Covarrubias, T. y Cuevas, J. (2013b). Autovaloración de los estilos parentales. *Psicología para América Latina*, (S, V) (24). Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100003

Cristiani, L.; Bertoloto, M.; Anderson, M.; Polinelli, S.; Collavini, M.; Seijo, F. y Delfino, M. (2014). Significado cultural de la crianza y de los roles materno y paterno. Aportes a la reflexión teórica. Investigación presentada en el Sexto congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XXI Jornadas de investigación, décimo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-035/790.pdf>

Cuevas, J. (2003). La relación padres-hijos escolares en familias monoparentales de un contexto mexicano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1). UNAM. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/16.pdf>

Díaz-Loving, R.; Rivera, A.; Villanueva, O. y Cruz, M. (2011). Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y las normas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(2). UNAM. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/265292862_Las_premisas_historico-socioculturales_de_la_familia_mexicana_exploracion_desde_las_creencias_y_las_normas

Fernández, P. (1992). Influencia de la relación padre-hijo en el desarrollo psicosocial de los niños de cero a seis años (Informe de servicio social de licenciatura, UNAM).

Flores, G.; Góngora, C. y Cortes, A. (2005). Estilos de crianza en familias de Yucatán: su impacto en el proceso de educación y socialización de los hijos. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, S, V (235). Recuperado de: <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/235/ru2352.pdf>

Flores, G.; Cortes, A. y Góngora, C. (2003). Estilos de crianza: una aproximación a su identificación en familias de Yucatán. *Educación y ciencia*, Nueva Época, 7(14). Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/202>

Flores, G.; Cortés, A. y Góngora, C. (2009). Desarrollo y validación de la escala de percepción de prácticas parentales de crianza para niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(28). México. Recuperado de: http://www.aidep.org/03_ridep/R28/r283.pdf

García, M.; Rivera, A. y Reyes, L. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta colombiana de Psicología*, S, V (17). Recuperado de: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_14368_art13-vol17-2.pdf

García, V. y Micolta, L. (2011). Paternidad y Autoridad: un reto en el contexto de la migración internacional. Cambios y conflictos de los grupos familiares a raíz de la migración internacional. Informe de investigación Universidad del valle, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream>

García, T. (2013). El apego y los estilos de crianza en padres de familia. (Tesis de licenciatura, UNAM).

Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica. *1*(27). Argentina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4539884>

González-Arratia, L. (2001). La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser. Ciencias de la salud. Facultad de ciencias de la conducta. UAEM. México.

González, R. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. México: Mc Graw Hill Interamericana.

González, S. (2003). Relación entre estilos de crianza y factores de riesgo de la conducta alimentaria en adolescentes mexicanos, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Gordon, T. (2000). PET. Padres eficaz y técnicamente preparados. México: Diana.

Hernández, A. G. (2014). Niveles de autoestima y satisfacción marital en la relación de pareja, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Hernández, A. M. (2013). Niveles de autoestima en mujeres portadoras de hemofilia, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Hernández, L. (1998). Aplicación de las redes semánticas a tres conceptos asociados a las relaciones de pareja: Amor, celos y temor. Reporte de investigación, División de ciencias sociales departamento de Psicología y ciencias de la comunicación. Universidad de Sonora. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Licenciatura/19.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). Estadísticas a propósito del día nacional de la familia. Datos nacionales marzo. Recuperado de:

http://www.canacindraem.org.mx/boletines/2014/boletin19/images/boletin%20No%2018-dia%20intern%20de%20la%20familia_15may.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Intercensal 2015. Población vivimos en hogares diferentes. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>

Izquierdo, M. (2008). Crecer en la autoestima. Perú: Paulinas.

Izzedin, B. y Pachajoa, L. (2009). Pautas, Prácticas y creencias acerca de crianza...Ayer y Hoy. Fundación Universitaria Los Libertadores. Liberabit, 15(2). Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68611924005>

Linares, P. (1991). Pautas y prácticas de crianza en México. Recopilación de información de fuentes secundarias. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Centro de estudios educativos, 21(3). México. Recuperado de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1991_3_06.pdf

Maldonado, M. y Micolta, L. (2000). La autoridad: un dilema para padres y madres al final del siglo XX. El caso de Cali. Informe de investigación, Universidad del valle. Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1515/8/07CAPI06.pdf>

Márquez, C.; Hernández, G.; Aguilar, V.; Pérez, B. y Reyes, S. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I ¿Mis memorias de crianza? Como indicador de la percepción de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. Salud Mental, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. 30(2). México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58230208>

Martínez, G. (2014). Relación entre autoestima y estilos de amor en hombres y mujeres de una relación de pareja, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Mayen, H.; García, B.; Jusidman, C.; de Anda, C.; Rodríguez, R.; Ordaz, G.; Salazar, P.; Urbano, G.; Flores, C.; Melgar, L.; Mejía, M.; Flores, C.; Martínez, S.; Oropeza, F.; Camarena, R.; González, S. y Lerner, S. (2010). Relatoría del seminario “Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas”. Estudios demográficos y Urbanos,

25(1). Colegio de México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31221540007>

Méndez, M.; Chaires, B. (2007). La representación social del desempleo y sus consecuencias psicosociales en el sujeto, (Tesis, de licenciatura, UNAM).

Mendoza, F. (2014). Los estilos parentales en la autoestima infantil, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Mestre, N., Palmero, C. (2004). Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía. España: Mc Graw Hill.

Miguez, M. (2001). Aprender a ser padres. Guía de orientación para los padres de hoy. México: Alfaomega.

Montalvo, R.; Espinoza S. y Pérez, A. (2013). Análisis del ciclo vital de la estructura familiar y sus principales problemas en algunas familias mexicanas. Alternativas en psicología. Revista semestral, Tercera Época, S, V (28). Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Recuperado de: <http://alternativas.me/index.php/numeros/28t/15-numero-28-febrero-julio-2013/37-7-analisis-del-ciclo-vital-de-la-estructura-familiar-y-sus-principales-problemas-en-algunas-familias-mexicanas>

Moreno, M.; Ángel, M.; Castañeda, S.; Castelblanco, T.; López, CH. y Medina, B. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de Cd. De Bogotá. Psychologia. Avances de la disciplina, 5(2). Universidad de San Buenaventura. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224105013>

Muñoz, R. (2011). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: Pearson.

Naranjo, P. (2007). Autoestima un factor relevante en la vida de la persona y tema especial del proceso educativo. Revista electrónica, Actualidades investigativas en educación, 7(3). Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>

Nardone, G. y Giannotti, E. (2003). Modelos de familia: Conocer y Resolver problemas entre padres e hijos. España: Herder.

Navarrete, M. (2007). Los patrones de crianza y su influencia en el desarrollo del autoconcepto y autoestima positivos en el niño, (Tesina de licenciatura, UNAM).

Neisser, U. (1996). Psicología cognoscitiva. México: Trillas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004) Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana, Chile: UNESCO Trineo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

Osorio, R. y Sánchez, M. (1996). Estilos de crianza en México. Estudio epidemiológico. (Tesis de licenciatura, UNAM).

Oudhof, V.; Rodríguez, A. y Robles, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Liberabit*, 18(1). Perú. Recuperado de: <http://revistaliberabit.com/es/portfolio-item/revista-liberabit-vol-18-1/>

Padilla, G. (2007). El padre en la custodia de la educación y crianza de los hijos en edad escolar, (Tesina de licenciatura, UNAM).

Palacios, J., Hidalgo, M., Moreno, M. (2014). Familia y vida cotidiana. En Rodrigo, M., Palacios, J. (Eds). Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. España: Alianza.

Papalia, E.; Wendkos, O. y Duskin, F. (2005). Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill.

Parra, E.; Robles, E.; Oudhof, V.; Villafaña, M. y Garay, L. (2014). Tareas de crianza de padres mexicanos con hijos adolescentes. *Ciencia Ergo-Sum*, (1). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Recuperado de: http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_21_1/5_mariana_escutia_21-1.pdf

Penelo, W. (2009). Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (EMBU-P): Propiedades psicométricas en muestra clínica española, (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5495/epw1de1.pdf?sequence=1>

Polano, E. (2004). Familia y autoestima. España: Ariel.

Posada, D. (2005). Autoridad y Autonomía en la crianza. Fascículo Sociedad Colombiana de Pediatría. Colombia. Recuperado de: <https://scp.com.co/descargascrianza/Autoridad>

Ramírez, M. (2005). Padres y Desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. Los estudios pedagógicos, 31(2). Chile. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1735/173519073011.pdf>

Ramírez, V. (2014). Correlaciones y diferencias en la ansiedad y los estilos de crianza en padres, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Roca, E. (2013). Autoestima sana. Valencia: ACDE Ediciones.

Robles, C. y Di Leso, L. (2012). El concepto de familia y la formación académica en trabajo social. Revista Debate Público. Reflexión de trabajo social, S, V (3). Recuperado de: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_3/pdf/8_robles.pdf

Robles, E.; Oudhof, V. y Mercado, M. (2015). Vínculo parental y tareas de crianza en una muestra de mujeres mexicanas. Revista electrónica de psicología, 18(3). Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. Recuperado desde: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/52696>

Rodrigo, M. y Palacios, J. (2014). Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. España: Alianza.

Rodríguez, A.; Oudhof V.; González, A. y Unikel, S. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de los hijos sobre la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. Pensamiento Psicológico, 9(17). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80122596001>

Rodríguez, L. (Marzo-2013). Inserción laboral femenina, motor de la transformación de México en los últimos 30 años. Boletín UNAM-DGCS-147. Ciudad Universitaria. México, recuperado de: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_147.html

Rodríguez, M.; Del Barrio, M. y Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. Escritos de psicología, 2(2). Universidad de Málaga. España. Recuperado de:

http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_2/esritospsicologia_v2_2_2delbarrio.pdf

Rodríguez, N. y Caño, G. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of psychological therapy*, 12(3). Facultad de psicología, Universidad de Málaga. España. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>

Ruiz, O. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto Bilbao.

Sarafino, E. y Armstrong, J. (1991). Desarrollo del niño y del adolescente. México: Trillas.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Schaffer, H. (2000). Desarrollo Social. México: Siglo Veintiuno Editores.

Sánchez, B. (2012). Las autoestimas múltiples: dimensiones de la autovaloración. México: Trillas.

San Juan, S. y Velazco, S. (2013). Las relaciones maternas sanas un determinante de la autoestima, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Shmitt, D. y Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features. *Journal of personality and social psychology*, 89(4). Recuperado de: <http://www.bradley.edu/dotAsset/163329.pdf>

Schott, G. (2010). El impacto de las prácticas en la autoestima de los niños de edad preescolar, (Tesis de licenciatura, UNAM).

Simón, M.; Triana, B. y González, M. (2014). Vida familiar y representaciones de la familia. En Rodrigo, M., Palacios, J. (Eds) Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. España: Alianza.

Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. España: Alianza.

- Solís, P. (2004). La parentalidad: desafío para el tercer milenio. México: Manual Moderno.
- Solter, A. (2013). Juegos que unen. Como solucionar los problemas de comportamiento de los niños mediante el juego, la risa y la conexión. España: Medici.
- Taylor, J. (2009). Motiva y estimula a tus hijos. España: Edaf.
- Torres, V. (Enero-Junio 2005). Diferencias en la crianza paterna de tres grupos familiares. Enseñanza e investigación en psicología. Consejo Nacional para la enseñanza en investigación en psicología A.C. 10 (1). México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210105>
- Ulloa, B. (2003). Niveles de autoestima en adolescentes institucionalizados, Hogar de menores: fundación niño y patria. Valdivia, II semestre, (Tesis de licenciatura, Universidad Austral de Chile). Recuperado de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2003/fmu.42n/sources/fmu.42n.pdf>
- Vázquez, A. (2001). Autoestima y estrés en mujeres dedicadas a la investigación científicos en comparación con mujeres profesionistas y amas de casa, (Tesis de licenciatura, UNAM).
- Vera, N.; Peña, R. y Calderón, G. (2009). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. Estudios sociales, Centro de investigación en alimentación y desarrollo. Sonora, Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300013
- Villegas, P. (2014). Crianza parental, funciones ejecutivas y su influencia en el consumo de alcohol de adolescentes, (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León), Recuperado desde: <http://eprints.uanl.mx/3955/1/1080253620.pdf>
- Zúñiga, N. (1999). Análisis sobre la importancia del desarrollo de la autoestima y la creatividad en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Una propuesta, (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León), Recuperado de: <http://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/3559>