



Avances de investigación



ESTILOS EDUCATIVOS PATERNOS: APROXIMACIÓN A SU CONOCIMIENTO

Rosa E. Agudelo R.
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

El presente artículo tiene como objetivo, por una parte, presentar algunos de los avances teóricos logrados por estudiosos del tema, sobre los estilos educativos paternos y sus efectos sobre la socialización infantil y por otra, dar cuenta del estudio piloto realizado con padres e hijos de un jardín infantil del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, en Santafé de Bogotá, tendiente a validar el

modelo de Maccoby y Martin (1983), retomado por Coloma (1993) sobre cuatro estilos seguidos por los padres para criar a sus hijos.

La investigación actual sobre el comportamiento social plantea la existencia de diversas agencias socializadoras del ser humano como son la familia, la escuela, los grupos de iguales, los grupos profesionales, los grupos de re-

ferencia y los medios masivos de comunicación. Se habla de agencias porque en cada una de estas existen una serie de agentes socializadores interactuantes en forma dinámica, que afectan diferencialmente los procesos de socialización. Dentro de estas agencias, la familia ocupa un lugar principal, por ser la primera a la cual pertenece el niño y por el carácter cualitativo de su influencia. Es así como en el cam-



po de la socialización infantil la familia ha sido motivo de interés investigativo por parte de psicólogos, antropólogos, sociólogos, entre otros, quienes, desde sus diversas posturas teóricas y metodológicas, han tratado de aportar al conocimiento de las dinámicas que se generan al interior de ésta y de su influencia en el comportamiento social y afectivo de los niños.

Según Maccoby (1980), la socialización puede definirse como "proceso a través del cual el niño adquiere hábitos, valores, metas y los conocimientos que lo han de capacitar para desempeñarse satisfactoriamente cuando se convierta en un miembro adulto de la sociedad"¹. Sobra decir que en este proceso la familia cumple un papel decisivo, como se verá mas adelante. Por su parte, Coloma (1987), define la socialización como "proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socioculturales a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados"² y afirma que en consecuencia en el proceso de socialización están comprometidos dos efectos: la enculturación y la personalización, en permanente



interdependencia. Estos dos efectos, a su vez, están determinados por la influencia familiar, pues ésta le brinda al niño los contenidos culturales a través de unas pautas concretas, las cuales le ayudarán a ir desarrollándose como ser humano, en la medida que va construyendo su personalidad, es decir, interiorizando esos elementos culturales. En este sentido, según lo afirma Coloma, el niño se convierte en un sujeto activo de su proceso de socialización. Con relación a los mecanismos inintencionados, este autor plantea que los padres no solo son agentes socializadores cuando se proponen unos objetivos concretos sino siempre que están en interacción con sus hijos; puede llegar a ocurrir incluso, que los objeti-

vos explícitos de socialización sean negados o interferidos por los mecanismos inintencionados.

La familia es considerada actualmente como agencia socializadora, en el sentido de que está conformada por un conjunto de agentes que se interrelacionan dinámicamente y que actúan como socializadores y socializados, dado que cada uno de ellos ejerce y recibe una acción socializadora, en relación con los demás: la madre con el hijo(a), el padre con el hijo(a), los hijos entre sí, los hijos sobre los padres, el esposo sobre la esposa y viceversa, sin embargo, para el caso, solo se considera la relación padres-hijos.

Eleanor Maccoby (1980), hace una revisión histórica exhaustiva, sobre los diversos estudios y aproximaciones empíricas al conocimiento de las prácticas educativas paternas, dentro de los cuales vale la pena mencionar por su relevancia y actualidad, los estudios llevados a cabo por A. L. Baldwin y sus colaboradores (1945, 1949) y Diana Baumrind (1967, 1971, 1973), sobre cómo los niños son afectados por los estilos educativos paternos, específicamente el efecto del control.

A. L. Baldwin (1945), mediante un estudio longitudinal, identificó dos dimensiones básicas en el comportamiento paterno: **democracia y control**, definiendo la primera como: comunicación verbal alta, consulta al hijo para la toma de decisiones, explicación de las normas y reglas familiares, respuesta a las preguntas de los hijos; involucramiento del hijo

¹ MACCOBY, Eleanor E. Social Development. Psychological Growth and the Parent-Child Relationship. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1980.

² COLOMA MEDINA, José. La familia como ámbito de socialización de los hijos. en: Pedagogía Familiar. José M. Quintana (Coordinador). Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1993.



en la mayoría de decisiones posibles, concesión del máximo de libertad compatible con su seguridad y con los derechos de los demás. Por su parte, el control fue definido como: énfasis en las restricciones del comportamiento del niño, las cuales son claramente transmitidas a éste, inexistencia de apelación por parte del niño frente a las decisiones disciplinarias o aparición muy esporádica de éstas. Sin embargo, las dos dimensiones no son independientes, pueden existir familias con un estilo de crianza democrático, con altos puntajes en la demanda y obtención de control.

En otro estudio (1949), Baldwin concluyó que los hijos de padres democráticos son socialmente interactivos, usan la persuasión verbal y la fuerza física para lograr sus propios fines, son poco sensibles a las necesidades de otros y poco susceptibles de ser influenciados, mientras que los padres altamente controladores hacen que sus hijos sean obedientes, sugestionables, temerosos, poco tenaces, no penden-cieros y no agresivos.

Baldwin propuso que mientras el control autoritario de los niños es efectivo en hacer que estos se conformen con las demandas culturales, impone muchas restricciones en su libertad personal. Además, planteó que los niños deberían tener, voz en la toma de decisiones de la familia, pocas restricciones en sus actividades y un rango lo más amplio posible de autodeterminación y escogencia. Finalmente, este autor planteó que la aproximación democrática en la crian-

za de los hijos favorece su curiosidad e independencia de pensamiento y en consecuencia es preferible a la aproximación autoritaria.

Por su parte Baumrind (1967, 1971, 1973) estudió la relación entre la conducta de los padres y las características de comportamiento de los niños a partir del supuesto de que la conducta de estos es organizada y que es posible identificar patrones consistentes o grupos de conductas. Esta autora estudió las prácticas de crianza asociadas con estos

grupos de conductas, en lugar de tratar de buscar correlaciones de un solo rasgo aislado, asumiendo que las distinciones importantes entre las diferentes conductas paternas comienzan a surgir solamente a través del estudio de combinación de características.

En el primer estudio(67) sobre las pautas de crianza relacionadas con la competencia, Baumrind trató de identificar niños que tenían ciertas combinaciones de puntajes en las siguientes dimensiones: autocontrol, tendencia de aproximación y evitación, autoconfianza, placer o deleite en la realización de las actividades y filiación a compañeros. Algunos de los comportamientos observados en los niños por Baumrind y su equipo fueron la impetuosidad, el querer estar solo cuando se hacía una herida, imponerse tareas difíciles a sí mismo, aceptar el reproche o censura, a partir de los cuales seleccionaron aquellos que describían más claramente patrones de comportamiento dominantes en cada niño observado. De esta manera, establecieron los siguientes patrones de comportamiento: Patrón I, **niños competentes**, siempre felices, con autoconfianza y autocontrol; Patrón II, **niños retraídos**, con poca filiación a compañeros, tristes y poca tendencia a la aproximación; Patrón III, **niños inmaduros**, con baja autoconfianza, bajo autocontrol y poca tendencia a la aproximación. Los investigadores estudiaron intensamente las interacciones entre estos tres subgrupos y sus padres y evaluaron cuatro dimensiones de la conducta paterna, que según los resultados de los estudios podrían



tener efectos importantes en el desarrollo de los niños: **control paterno, exigencias de madurez, comunicación padre-hijo y crianza-educación.**

Los niños del patrón I, cuyos padres ejercían control, exigían responsabilidad, independencia, escuchaban, explicaban y daban soporte emocional, se mostraban felices, autoconfiados y asumían retos. Los padres de los niños de los otros dos grupos, tuvieron bajos puntajes en las cuatro dimensiones. Los padres de los niños retraídos, patrón II, tendían a ser un poco más controladores y exigentes y un poco menos cálidos que los padres de los niños inmaduros, patrón III. Los padres de los niños inmaduros, fueron moderadamente educadores, pero bajos en ejercer control.

En estudios posteriores, la autora siguió un enfoque diferente. El primer paso fue definir grupos de conductas paternas, luego fueron estudiadas las características de los niños en diferentes tipos de familias. Con base en estos estudios fueron identificados tres tipos de patrones paternos: **autoritario, autoritativo y permisivo.**

En otro estudio Baumrind (1977) no utilizó más el término **competencia** para describir el comportamiento del niño, sino que se centró en la **acción**, es decir, la tendencia a tomar la iniciativa, asumir el control de las situaciones, hacer el esfuerzo de tratar los problemas que surgen a diario, planteando dos tipos de acción: **social y cognitiva.** La primera caracterizada por participa-

ción activa, actividades de liderazgo dentro del grupo, valentía y decisión en la aproximación e interacción con otros niños, inexistencia de ansiedad y prevención con los compañeros. La segunda, caracterizada por tener un claro sentido de la identidad, colocarse metas y luchar por ellas, responder positivamente a los retos intelectuales y presentar originalidad en el pensamiento.



to. Tanto en la esfera social como cognitiva, los niños activos se distinguieron de aquellos pasivos, inútiles y dependientes, es decir, de aquellos que esperan que otros les resuelvan sus problemas y tienden a retirarse de los riesgos y de los encuentros sociales.

Según Maccoby (1980), pueden encontrarse infinitas variaciones en la forma como los padres

crian a sus hijos. Estas variaciones están dadas por el ambiente cultural en el cual la familia vive y los recursos económicos disponibles. Incluso dentro de un mismo grupo cultural, pueden presentarse diferencias.

A nuestro modo de ver, existen elementos generales de tipo cultural, geográfico, socioeconómico y político, que determinan las subculturas, con formas concretas de criar a sus hijos. En el caso de Colombia, por ejemplo, en la subcultura costeña, la madre, ayudada por familiares, debe asumir la crianza de los hijos, mientras el padre permanece ajeno a esta tarea (Anaya de Torres y colaboradores, 1980, citado por Kardonski y Titelman, 1982). Por su parte, en la subcultura andina, en Antioquia, específicamente en el municipio de Sabaneta, en un porcentaje significativo de familias (74%), el padre colabora en el cuidado de los hijos (Kardonski y Titelman, 1982). En un estudio de Hernández y Vásquez de Gámez (1975), citado por las autoras anteriores, se plantea cómo la crianza de los hijos en barrios marginados de Bogotá, es asumida en su totalidad por la madre, con la respectiva marginación del padre. Este planteamiento es confirmado por Barreto, Martha Helena y colaboradores (1990), quienes afirman que las relaciones padres-hijos están mediadas por aspectos culturales y sociales, lo cual hace necesario que se analice la concepción de niño en términos de su socialización y teniendo en cuenta la posición de clase a la cual pertenecen los padres y los hijos. Por otra parte, dentro de cada subcultura, existen diferen-



cias interfamiliares en la forma de criar a sus hijos, diferencias que están determinadas por factores específicos a nivel de los padres y adultos que rodean al niño y que caracterizan a cada familia en particular. Dentro de estos factores están el nivel social, el económico, la escolaridad, tipo y naturaleza de la profesión u oficio, el tipo de familia, la formación religiosa y ética, entre otros³.

Retomando a Maccoby, sobre las diferencias en los estilos educativos paternos, esta autora afirma que dichas diferencias pueden clasificarse en dos grandes dimensiones:

1. Permisividad-restrictividad. Algunos padres ejercen un control cerrado y restrictivo sobre muchos aspectos del comportamiento del niño; otros, le dan al hijo casi una libertad total; algunos encuentran un equilibrio entre los dos extremos.

2. Calidez-hostilidad. Aunque la mayoría de padres sienten afecto por sus hijos, varían en la forma y la frecuencia de expresión de su afectividad y en el grado en el cual la afectividad es combinada con sentimientos de rechazo y hostilidad.

La citada autora, con base en la extensa revisión de literatura realizada y en sus propias investigaciones sobre el comportamiento social y su relación con la

prácticas de crianza paternas, en compañía de Jhon A. Martín, plantea un modelo de estilos educativos paternos, a partir de una reelaboración de un modelo propuesto por Diana Baumrind, donde consideraba dos dimensiones básicas: **Exigencia Pa-**

terna y Disponibilidad Paterna a la respuesta. Estas dos dimensiones básicas fueron reinterpretadas y cruzadas ortogonalmente dando lugar al siguiente modelo⁴, retomado por Coloma (1993).

	Disponibilidad paterna a la respuesta	No disponibilidad paterna a la respuesta
Control fuerte Control laxo	Autoritativo recíproco Permisivo indulgente	Autoritario represivo Permisivo negligente

Para Coloma, los **estilos educativos paternos** pueden definirse como: **“esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”**

Cada par de las dimensiones planteadas, se encuentra en un continuo entre dos polos, lo cual implica que los estilos constituyen tipos puros a los cuales los padres se acercan más o menos según sea el caso.

Según Maccoby y Martín, citados por Coloma (1993), las características paternas que corresponden a cada estilo educativo son las siguientes:

1. AUTORITATIVO-RECÍPROCO -Centrado en los hijos-

- Disponibilidad paterna a la respuesta.

- Exigencia paterna: control fuerte, firmeza consistente y razonada.
- Reciprocidad: comunicación abierta, bidireccional, frecuente. Los padres aceptan los derechos y deberes de los hijos y exigen que los hijos acepten los derechos y deberes de los padres.
- Implicación afectiva: mantener el calor afectivo en la relación con los hijos. disposición y prontitud de los padres a responder a las necesidades de los hijos
- Ejercicio consciente y responsable de la autoridad y el liderazgo como adultos y padres.

Este tipo de comportamientos paternos hace que sus hijos tengan un autoconcepto realista, coherente y positivo; que tengan autoestima y autoconfianza; que

³ AGUDELO, Rosa. E. Proyecto de Investigación sobre estilos Educativos Paternos. Estudio Piloto. Facultad de Educación-División de Gestión de Proyectos. Santafé de Bogotá, 1997.

⁴ COLOMA MEDINA, José. Estilos Educativos Paternos. En Quintana José M. (Coordinador). Pedagogía Familiar. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1993.

manifiesten una combinación equilibrada de heteronomía (obediencia) - autonomía (iniciativa personal, creatividad, madurez psíquica); que desarrollen responsabilidad y fidelidad a compromisos personales; que tengan competencia social y prosocialidad dentro y fuera de la casa (interacción cooperativa con adultos e iguales, altruismo, solidaridad); que se presente una disminución en la frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos y que tengan un elevado motivo de logro, manifestado en mejores calificaciones escolares.

2. AUTORITARIO-REPRESIVO - Centrado en los padres-

- No disponibilidad paterna a la respuesta.
- Exigencia paterna: control fuerte, rigidez, poco diálogo, no reciprocidad.
- Las normas son tomadas como edictos.
- Acentuación de la autoridad paterna.
- Inhibición de la confrontación por parte de los hijos.
- Poca alabanza de los hijos.
- Uso del castigo sin ningún tipo de razonamiento.
- Imposición de órdenes sin explicación alguna.
- Los padres definen las necesidades de los hijos o se entrometen en ellas.
- Comunicación unidireccional y cerrada.
- Asertivos de poder.

Este estilo educativo paterno tiene efectos socializadores en los hijos, menos positivos que el anterior; genera puntuaciones bajas en autoestima, autoconfianza,

autonomía personal, creatividad, competencia social, popularidad social; produce ansiedad; lleva a una gran influencia del control externo y a la no interiorización; a la valoración de la vida ordenada, a obtener logros escolares, a la docilidad y disciplina; a la ausencia de conflictos dentro y fuera del hogar; hay poco riesgo de desviaciones graves de conducta y poca durabilidad de las consecuencias positivas.

3. PERMISIVO-INDULGENTE -Basado en la tolerancia-

- Disponibilidad paterna a la respuesta.
- Poca exigencia paterna, control laxo.
- No se acentúa la autoridad paterna.
- No directivos ni asertivos de poder.
- No establecimiento de normas estrictas y minuciosas en la distribución de tareas en el hogar, ni en los horarios
- Se accede fácilmente a los deseos de los hijos
- Tolerancia ante la expresión de impulsos como ira y agresividad oral
- Poco uso del castigo
- Hay implicación afectiva y compromiso paterno
- Preocupación por la formación de los hijos
- Atención y respuesta a las necesidades de los hijos.

Los hijos de los padres que pertenecen a este estilo educativo tienen elevadas puntuaciones en autoestima, autoconfianza, prosocialidad, soporte paterno en las dificultades de entrada a la adolescencia; falta de autodominio, autocontrol y de logros es-

colares y existe riesgo de desviaciones graves de conducta.

4. PERMISIVO-NEGLIGENTE

- No disponibilidad paterna a la respuesta.
- Poca exigencia paterna, control laxo.
- No implicación afectiva en la relación con los hijos.
- No preocupación por el dimisionismo educativo.
- Padres absorbidos por otros compromisos.
- Reducción de la responsabilidad paterna al mínimo.
- Dejar que los hijos hagan lo que quieran.
- Otorgar exceso de aspectos materiales.

Los hijos de padres de este estilo, tienen un autoconcepto negativo, graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad, bajos logros escolares, escaso autodominio y sentido del esfuerzo personal, trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta⁵.

UNA EXPERIENCIA PILOTO

Tomando como referencia teórica el modelo de estilos educativos paternos planteado por Maccoby y Martin, su caracterización y las respectivas incidencias en las conductas sociales de los niños, se diseñó y llevó a cabo un estudio para hacer una primera aproximación a la validación del modelo mencionado, en nuestro medio. Para lograrlo, se trató de determinar si los com-

⁵ Ibidem.



portamientos de los padres correspondían a las categorías planteadas; cuáles eran los comportamientos sociales de los niños, hijos de los padres de cada una de las categorías, para establecer si existe relación entre el estilo educativo y el comportamiento del niño y conocer cuál es la construcción social (elaboración cognitiva) que realiza el niño para dar una u otra respuesta a nivel social. Finalmente con los hallazgos, poder hacer un aporte al conocimiento de los elementos a tener en cuenta en la educación para padres de niños de preescolar.

Para el trabajo investigativo se seleccionaron dos grupos de preescolar, con niños y niñas entre 4 y 5 años (33 en total), del Jardín Infantil Marco A. Iriarte, perteneciente a Bienestar Social del Distrito, en la ciudad de Santafé de Bogotá. Igualmente participaron los respectivos padres de familia (papá y mamá) de los niños seleccionados, de acuerdo con criterios como: pertenecer a familias completas (padre, madre, hermanos), estar matriculados en la respectiva institución, pertenecer al estrato social 2 y 3, tener la edad prevista. Para lograr una triangulación metodológica, se incluyeron en el proceso investigativo las maestras titulares de cada grupo como fuentes de información sobre el comportamiento social de los niños y niñas participantes.

Para registrar el comportamiento de los niños se diseñaron protocolos de observación, teniendo en cuenta categorías como: construcción de la personalidad, relación con los adultos, relación



con los pares y desempeño académico. Para conocer los comportamientos paternos se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y algunas observaciones directas en visitas domiciliarias, cuando las condiciones lo permitieron; además de realizar talleres para conocer y reflexionar sobre la forma como ejercen sus prácticas de crianza. Para los agentes educativos se hicieron igualmente entrevistas estructuradas, sobre el comportamiento del niño(a) en los diferentes momentos de la rutina diaria en la institución. También, se realizaron grabaciones magnetofónicas de las respuestas dadas por los niños al indagarles sobre la razón de sus comportamientos. De la misma manera se hicieron grabaciones en videocasetes, con el objeto de tener un registro visual de los comportamientos de niños y padres en diferentes situaciones.

En general, pudieron establecerse claramente dos categorías según el modelo de Maccoby y Martin, a partir de la caracterización de los padres, realizada por ellos mismos: Estilo **"autoritativo recíproco"** y estilo **"Autoritario represivo"**. Los padres ubicados en el primer estilo manifiestan dialogar con los hijos, darles gusto en todo lo que está a su alcance, brindarles afecto, permitirles tomar decisiones, no utilizar el castigo, les importa ver felices a sus hijos, hay comprensión y consideran que "malcrian a sus hijos". Como puede verse, existe reciprocidad, hay implicación afectiva, comunicación abierta, bidireccional, y disposición a responder con prontitud a las necesidades de los hijos, aunque hay un control sobre ellos. A su vez, los padres pertenecientes al segundo estilo, manifiestan castigar y gritar a sus hijos, no darles gusto en todo así



manifiestan una combinación
equilibrada de
tobedien
tiva pa
raz
de la
prá
una
cia a
padres-hipo
vado motivo
tado en mejores
escolares



puedan hacerlo, dar órdenes, no escucharlos, imponer su voluntad, considerar que tienen la razón, no aceptar las pataletas, enseñar a abedecer, no dar permisos para salir ni explicar por qué no los dan, usar la amenaza y hacer "cara brava". Como puede observarse claramente, no hay reciprocidad, ni implicación afectiva, pero sí un control fuerte. Estos hallazgos permiten, en principio, validar estas dos categorías del modelo tomado como referente teórico.

Por otra parte, con base en las entrevistas realizadas a los padres de familia, de los 27 entrevistados, 25 se ubican en el estilo autoritativo recíproco, uno en el estilo autoritario represivo y otro como permisivo indulgente. Estos hallazgos nos hacen pensar que las respuestas verbales de los padres no son una fuente totalmente válida para conocer las prácticas educativas paternas, pues los padres saben qué contestar, es decir, conocen el "deber ser", pero al actuar, se comportan de otra manera, mos-

trando inconsistencia entre el discurso y la acción. Para el caso, fue más significativo y válido como instrumento metodológico el taller, en donde, los padres, a través de un proceso de sensibilización, lograron ser en lo posible sinceros en sus respuestas sobre sus prácticas educativas. Esta situación también lleva a pensar que la observación bien sea participante o no, es tal vez la estrategia metodológica más válida y confiable para el registro de las interacciones familiares.

Por otro lado, de los 27 niños observados, 17 de ellos se ubican en la categoría de padres autoritativos-recíprocos, 6 con padres autoritarios represivos, 3 con padres permisivos indulgentes y uno permisivo negligente. Como se observa, existe consistencia en cuanto al estilo educativo paterno predominante, el autoritativo-recíproco, estilo que según investigaciones realizadas y nuestra propia experiencia, tiene efectos facilitadores sobre el desarrollo de la conducta social del niño, teniendo en cuenta parámetros como la construcción de la personalidad, la relación con pares, la relación con adultos y el desempeño académico, entendiéndose por este último, la participación activa en las labores pedagógicas, respuestas acertadas a las preguntas de la maestra, empeño y preocupación por hacer las actividades bien y creatividad al desarrollar las diferentes tareas.

Al realizar el análisis por diadas (padre-hijo), en 18 de éstas, de un total de 27, hubo consistencia entre el estilo educativo pa-

terno y el comportamiento social del niño, así: en 16 casos se caracterizó el estilo autoritativo-recíproco, en 1 caso el autoritario-represivo y en otro caso, el permisivo indulgente. Este 66% de consistencia, nos valida nuevamente el modelo utilizado en la experiencia, en el sentido de que determinadas prácticas educativas paternas generan determinados comportamientos sociales en los niños y que las características establecidas tanto para padres como para niños, en los diferentes estilos educativos, son válidos en nuestro contexto.

Dejar qu
Por su parte, el que haya habido un 33% de inconsistencia entre el estilo educativo del padre y el comportamiento del niño, pudo deberse a factores de tipo metodológico, en la observación y/o en las entrevistas a los padres, o en la selección de la muestra.

En la comparación entre el estilo educativo paterno y la percepción de la maestra sobre el comportamiento social del niño, se encontró que en 20 diadas (padre-maestra), hubo acuerdo sobre el estilo educativo, predominando nuevamente, en su totalidad, el autoritativo recíproco, confirmando, de esta manera, los hallazgos anteriores.





Con relación a las elaboraciones cognitivas de los niños sobre las razones de su comportamiento social, se pudieron establecer siete categorías:

I. Acciones teniendo en cuenta la reacción de sus propios compañeros. Dentro de esta categoría están razones como: temor a ser regañados(as) por sus compañeros(as), mantener la amistad, ser aceptado(a) por el grupo, por cumplir órdenes, para sentirse bien en el grupo, para que no les peguen, que los compañeros(as) estén contentos(as) con ellos (ellas).

II. Acciones teniendo en cuenta la reacción de los adultos. En esta categoría los niños dieron razones como: temor a no ser queridos (as) por padres o maestras, por portarse bien, ser modelo para sus compañeros a petición de la maestra, no contradecir al adulto, miedo a ser rechazado(a), miedo a ser castigado, colaborar a la profesora en castigar a los compañeros que se portan mal, temor a que la maestra se ponga brava, para que la profesora los quiera mucho.

III. Acciones teniendo en cuenta el grado de gusto o disgusto que les causa el propio comportamiento. Expresiones de los niños como: no me gusta, me gusta, me fascina, no me facina, porque quiero, pueden ubicarse dentro de esta categoría.

IV. Acciones para desquitarse de otros compañeros. En esta categoría pueden ubicarse razones como las siguientes: no quie-

ro a mis compañeros(as), yo no los molesto pero ellos me remedan, entonces yo también, porque me muerden, entonces yo les pego con un muñeco, hay que castigar a los compañeros(as) cuando pelean, no los quiero ni juego con ellos porque son egoístas.

V. Ordenes o ejemplos dados en el hogar. Razones como: tengo que jugar con mis compañeros porque mi mamá me lo



dice, como mis papás pelean, yo peleo con mis compañeros, mi mamá me dice que no me pequen los amigos, si digo groserías me duele la boca, corresponden a esta categoría.

VI. Iniciación de la autonomía. En esta categoría se ubicaron expresiones como: hay que compartir con los compañeros, yo quiero a mis amigos porque soy muy feliz, compartir es cuando uno da algo a los compañeros y si se lo quita es mal educado, las amigas deben ser juiciosas, ser bien.

VII. No hay una razón clara para sus actuaciones. Expresiones tales como: porque sí, porque no, ¡hum!, no se, fueron ubicadas en esta categoría.

Al analizar las elaboraciones cognitivas de los niños, se puede afirmar que aquellas pertenecientes a las primeras cinco categorías responden a la concepción de autoridad, castigo, sentimientos y actitudes que han adquirido en la interacción al interior de sus familias, en las vivencias cotidianas que tienen tanto con los adultos como con sus pares. Se observa que el niño(a), todavía no puede distinguir ni comprender entre su propia perspectiva y la de otros. El niño(a) separa lo que está bien de lo que está mal, dependiendo de las reglas dictadas por el adulto. Por esta razón se pueden ubicar a los niños(as) de estas categorías dentro de un nivel preconventional, que es propio de una moral heterónoma en el individuo, según los planteamientos de Lawrence Kohlberg (1992)⁶.

Las respuestas correspondientes a la sexta categoría, podrían ubicarse en un nivel convencional, aún primitivo, donde los niños comienzan a preocuparse por lo que les puede suceder a los demás compañeros o personas que están inmersas en su mundo, se destaca además, una conciencia de sentimientos compartidos. La existencia de estas características refleja el comienzo de la autonomía.

⁶ KOLHBERG, Lawrence. Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer, S.A., 1992.

Algunos Comentarios:

El hecho de haber escogido para el estudio a padres que viven juntos y en relativa armonía, podría introducir un sesgo hacia padres que atienden y tratan, en términos generales, bien a sus hijos, pues a nivel afectivo no tienen frustraciones mayores, que es una de las principales causas de la violencia y maltrato intrafamiliar. Valdría la pena llevar a cabo una investigación en donde participen los diferentes tipos de familia que se presentan en una institución y en la sociedad en general, con el objeto de controlar esta variable.

De acuerdo con lo encontrado, podría afirmarse que la edad de los padres es un factor determinante de la reproducción de prácticas educativas, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de prácticas y a menor edad, menor reproducción de prácticas, es decir, en las



nuevas generaciones hay una transformación a nivel cultural, conceptual y práctico de sus acciones educativas. Igualmente, pudo detectarse cierto trato diferencial de los padres, dependiendo de la edad de los hijos, pues no se comportan de la misma manera con un niño de 2 ó 3 años, con quien manifiestan ser más permisivos, afectuosos y cuidadosos, que con uno de 5 ó 6 años, con quien son más exigentes y menos consentidores; este aspecto también valdría la pena estudiarlo en profundidad, en nuestro contexto.

El hecho de trabajar con los padres los instrumentos para la recolección de la información (entrevistas, talleres) genera un espacio de autorreflexión y análisis sobre sus prácticas educativas con los hijos, con lo cual cumple una función pedagógica el respectivo instrumento.

Para futuros estudios, en los instrumentos utilizados para la obtención de la información, debe indagarse más sobre la práctica concreta por parte de los padres y no sobre su opinión o modo de pensar al respecto, porque se encontró contradicción entre el discurso y la acción de éstos frente al niño. De acuerdo con los estudios y discusiones dadas en el marco del Seminario Nacional sobre Estudio de Caso de Prácticas de Crianza, en los diferentes departamentos de Colombia, es conveniente establecer la diferencia entre "pauta" y "práctica", pues la primera hace referencia al "deber ser" y la segunda al "ser". Esta diferenciación implica que en estudios como el que nos ocupa, se trate de inda-



gar por la práctica concreta de crianza seguida por los padres en la educación de los hijos y no en el discurso que estos manejan sobre lo que debe ser su comportamiento paterno.

Al analizar el comportamiento social de los niños y niñas de este estrato social (3) o de estratos inferiores, debe considerarse el factor nutrición, pues este puede ser responsable de algunos comportamientos sociales negativos, por ejemplo, la desnutrición puede producir desmotivación, pasividad, agresividad, entre otros, los cuales pueden ser interpretados como efectos de ciertas prácticas paternas, y no corresponder a esta situación.

El hecho de vincular al estudio a padres pertenecientes a una institución educativa, por razones de tipo práctico, hace probable que dichos padres ya hayan sido permeados en sus prácticas paternas, por las diferentes actividades educativas que lleva a cabo la institución, tales como



talleres, charlas, conferencias, asesorías personales, etc. Esta situación puede estar determinando las respuestas de los padres en el sentido de contestar el "deber ser" y no el comportamiento concreto y real que asumen con los hijos. Además, puede justificarse en parte, la casi nula existencia de padres en las categorías permisivo indulgente y permisivo negligente. Es posible que al tomar una muestra al azar de padres de hijos de una determinada edad, puedan establecerse claramente los cuatro estilos educativos planteados por Maccoby y Martin en su modelo.

Al analizar el comportamiento social de los niños que pertenecen a una institución, no puede dejarse de lado la influencia ejercida por el agente educativo que los tiene a su cargo, pues al igual que los padres, los maestros también desarrollan diferentes estilos educativos con sus alumnos, los cuales inciden necesariamente en el comportamiento de éstos. Este aspecto fue evidente en las diferencias a nivel afectivo y comunicativo encontradas entre los niños de los grupos participantes: el grupo donde la maestra es afectuosa, cercana a los niños, con una buena comunicación con ellos, donde comparte sus juegos y actividades, se preocupa por sus problemas y bienestar, los niños son cariñosos, espontáneos, comunicativos, participativos, en contraposición a los del grupo donde la maestra es distante, autoritaria, poco afectuosa y no comunicativa.

De acuerdo con el análisis sobre las respuestas dadas por los padres y madres de familia en el

taller de autorreflexión, nos atreveríamos a lanzar la hipótesis de que las madres son más "autoritarias" que los padres en sus relaciones con los hijos, y que estos últimos tienden a ser más "permisivos". Esto podría deberse, en parte, a su misma condición de mujer, donde todavía sigue sometida a tratamientos inequitativos laborales, sociales, económicos, sobretudo en los estratos con los cuales se trabajó, y a la excesiva reponsabilidad que se descarga sobre sus hombros en lo que tiene que ver con la crianza y educación de sus hijos.

Finalmente, vale la pena destacar la importancia de llevar a cabo estudios de esta naturaleza, los cuales, poco a poco, van permitiendo conocer las prácticas de crianza de nuestros padres y madres, con sus diversas modalidades y las consecuencias que cada una de ellas tiene sobre el desarrollo social de los hijos, lo cual permitirá generar igualmente, estrategias diferenciales tanto en el contenido como en la metodología, para el manejo de una



temática tan importante y cada día más reconocida, como lo es la "educación para padres".

BIBLIOGRAFÍA

BARRETO, Martha Elena y VALENZUELA, Luz Stella. Socialización Primaria: Concepción Social del Niño en la Relación Padres de Familia-Jardín Infantil. Tesis de Grado. Bogotá, 1990.

EASTERBROOKS, M. ANN y GOLDBERG, Wendy A. Toddler Development in the Family: Impact of Father Involvement and Parenting Characteristics. en Child Development, No. 55, 1984.

KARDONSKY, Vera. La crianza y la socialización del Niño en Latinoamérica. Casos Colombia y Perú. Bogotá, 1983.

KOLHBERG, Lawrence. Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer, S.A., 1992.

MACCOBY, Eleanor E. Social Development. Psychological Growth and the Parent-Child Relationship. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1980.

QUINTANA, José M. (Coordinador). Pedagogía Familiar. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1993.

SCHAFFER, Rudolph. El Mundo Social del Niño. Avances en Psicología del Desarrollo. Visor Aprendizaje, 1983.

