

# ***Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano\****

REBECA MEJÍA-ARAUZ  
LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

**Resumen:** *A partir de entrevistas con familias urbanas de cinco grupos socioculturales que tienen hijos/as en la etapa de la infancia media, se analizan las etnoteorías parentales sobre autoridad y trato, y se relacionan con la manera en que los padres conciben y atienden algunos aspectos de su desarrollo socioemocional. Las diferencias entre grupos socioculturales se muestran en un continuo que va desde padres con autoridad y trato vertical, estricto y consistente en el empleo tanto de reconocimientos y castigos, a padres con flexibilidad en la autoridad y consideración en el trato a sus hijos; se discuten las implicaciones para el desarrollo socioemocional en los aspectos de sociabilidad, afecto y desarrollo del carácter.*

**Palabras clave:** *etnoteorías parentales del desarrollo, autoridad parental, trato de padres a hijos, desarrollo socioemocional, infancia media.*

Este capítulo presenta los resultados de un estudio acerca de las concepciones que tienen los padres de cinco grupos socioculturales que viven en contexto urbano respecto de la autoridad y el trato que dan a sus hijos, así como de la manera en que conciben y atienden el desarrollo

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

socioemocional en la etapa de la infancia media. Estos tres temas se interconectan y pueden tener un impacto profundo en el desarrollo infantil. El análisis que se reporta forma parte de una investigación más amplia acerca de la *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media*.

A fin de realizar un análisis cualitativo detallado, se seleccionó una submuestra de 47 entrevistas con padres de familia de los cinco grupos socioculturales del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) participantes en la investigación: *grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA, n=10); *grupo 2, familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL, n=10); *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD, n=10); *grupo 4, familias con un hijo en albergue entre semana* (GP4 FHA, n=7); y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU, n=10). Esta submuestra incluye familias biparentales, monoparentales, ampliadas y reconstituidas en cada grupo sociocultural en la misma proporción en que se distribuyeron en la muestra completa.

Las concepciones que tienen los padres acerca del desarrollo infantil se identifican por las ideas, preocupaciones y reflexiones que se expresan en la entrevista, pero también se infieren a partir de las acciones que reportaron que realizan con respecto a la atención y desarrollo de sus hijos. Otros aspectos importantes para los padres con relación al desarrollo de sus hijos que también se revelaron en las entrevistas refieren a la salud, el aprendizaje escolar y, en menor medida, a los aprendizajes no escolares y para la vida. El análisis de estos se presentará en otros trabajos.

Los resultados del análisis en que se enfoca este capítulo muestran que los padres que conforman estos grupos socioculturales, aun cuando tienen algunas coincidencias, no comparten el mismo significado ni dan el mismo valor a la autoridad, al trato y al desarrollo socioemocional sino que sus perspectivas presentan variantes importantes como etnoteorías del desarrollo infantil, cuyas implicaciones se discuten.

## CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS PADRES SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

Las concepciones sobre el desarrollo, también consideradas creencias, procesos cognitivos, teorías implícitas o etnoteorías parentales son modelos

culturales o guiones de comportamiento y de razonamiento compartidos por padres de familia acerca de la naturaleza del desarrollo de los hijos (Cervera, 2009, Harkness & Super, 2014; Palacios, 1987). Palacios (1987) llama “ideas evolutivo-educativas” a lo que los padres “piensan sobre sus hijos, sobre su desarrollo y educación, lo que esperan de ellos, a qué atribuyen su comportamiento y las ideas que tienen respecto a cómo influir sobre él” (p.98). Estas ideas no son universales sino que presentan variantes debido al desarrollo histórico y cultural de cada grupo y por las condiciones de vida de cada uno. Estas concepciones distintas llevan a diferentes prácticas parentales.

Las etnoteorías, ideas evolutivo-educativas o concepciones y creencias que tienen los padres acerca del desarrollo infantil son importantes debido a que están relacionadas con las decisiones y prácticas de crianza que despliegan en la vida cotidiana, las cuales producirán efectos diferenciales en los procesos cognitivos, afectivos y de relación en los niños, con posibles repercusiones en otras fases del desarrollo como la adolescencia y la edad adulta.

Las concepciones parentales del desarrollo no son producciones cognitivas en un vacío aislado del actuar (Grusec, 2010; Palacios, 1987; Solís-Cámara, Díaz Romero, del Carpio Ovando, Esquivel Flores, Acosta González & de Jesús Torres, 2007) y no todas son explícitas o conscientes (Cervera, 2009). Sigel (1985) distingue entre las ideas de los padres referidas al qué y otras al cómo. Las primeras se refieren a las metas del desarrollo que consideran deseables; las segundas, a cómo consideran los padres que deben actuar para lograrlas.

Dentro de las concepciones o ideas evolutivo-educativas que tienen los padres acerca del desarrollo de los hijos están las referidas a la forma en que ellos deben de ejercer la autoridad, a la manera de tratar a los niños para fomentar su desarrollo y sobre qué les resulta relevante respecto al desarrollo socio-emocional de sus hijos y cómo orientarlo. Estos tres aspectos han sido también explicados desde diferentes abordajes teóricos, pero con frecuencia las concepciones teóricas se desarrollan como universales sin tomar en cuenta las variantes culturales y las prácticas, costumbres y tradiciones reales de diferentes poblaciones.

A continuación, se presenta el análisis de las variantes y similitudes en las concepciones y prácticas de padres y madres de cinco grupos socioculturales con respecto a tres categorías: autoridad, trato y algunos aspectos del desarrollo socioemocional.

## LA AUTORIDAD COMO MEDIO PARA GUIAR EL DESARROLLO DE LOS HIJOS

En general, en este estudio se considera que la autoridad se manifiesta, entre otras conductas, por las de otorgar privilegios o de sancionar determinados comportamientos. Las entrevistas que se realizaron a los padres no incluían preguntas específicas acerca de cómo concebían la autoridad, pero en las respuestas a distintos temas fueron surgiendo descripciones de cómo la ejercen. De esa información, fue posible inferir sus concepciones acerca de esta, e identificar prácticas e ideas compartidas entre las familias con características similares, así como diferencias en estas concepciones y prácticas con respecto a otros grupos que variaban en sus características sociales, culturales y económicas.

Los padres muestran una idea común acerca de la autoridad: un medio para guiar el desarrollo de los hijos. Sin embargo, se encontró que hay una fuerte variación en la manera en que la ejercen, en los motivos que tienen para hacerlo, en la flexibilidad, así como en la automaticidad o reflexividad con que lo hacen.

A continuación, se presenta una descripción general de las concepciones que se manifiestan en los grupos y, posteriormente se analiza cada uno de estos aspectos.

En el *grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA) la autoridad es ejercida, con frecuencia, de manera vertical y estricta. Los padres parecen tener muy claro qué es lo que quieren lograr en ciertos aspectos de la vida de sus hijos, sobre todo en asuntos de salud, integridad física, aprendizajes escolares, desarrollo personal, orden y limpieza y obediencia. La conducta de los padres sigue pautas muy establecidas y con fuertes similitudes entre unos y otros dentro del mismo grupo cultural.

En el *grupo 2, familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL), la autoridad es ejercida, por lo general, de manera vertical, pero, con menos consistencia que el GP1 FRA, y sin reglas claras. Los padres tienden a fijarse en las situaciones emergentes, y en ese momento, ejercen la autoridad castigando, amenazando o prometiendo premios.

En el *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD), la autoridad es ejercida de manera más vertical y más estricta que en los otros y los padres también son más consistentes en el uso de recompensas y de castigos. No

establecen reglas explícitas, probablemente debido a las limitaciones de los niños, ya que la discapacidad consiste en diversos grados de parálisis cerebral; tienden a poner castigos inmediatos y por lo general, no dan marcha atrás a pesar de que los niños lloren o hagan berrinches. Esta firmeza en el trato, característica de este grupo, pudiera deberse no solo a que los niños tienen una discapacidad sino también a que los padres han recibido asesoría y cursos del Centro Integral de Rehabilitación Infantil, A.C. (CIRIAC) y de otras instituciones a donde han llevado a los niños a recibir terapia, lo que podría explicar la homogeneidad de los padres en el trato.

En el *grupo 4, familias con un hijo en albergue entre semana* (GP4 FHA), aparecen pocos motivos para ejercer la autoridad, también aparecen pocos medios de control. La autoridad está centrada en el comportamiento y la obediencia y, en menor medida, en lo escolar y la alimentación, probablemente esto último por confiar o cederle la responsabilidad en estos dos aspectos a la institución que alberga a los niños entre semana.

Los padres del *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU) son los menos estrictos e impositivos de todos los grupos e insisten mucho en el diálogo como forma de que los hijos tengan la conducta que ellos consideran apropiada. Aún en situaciones que les importan mucho, como lo educativo, prevalece en algún caso, la decisión del niño sobre la de los padres. El papel de la autoridad es más como de un guía o una hermana mayor que el de una madre, como se da en los otros grupos.

En los grupos con un estilo más autoritario, la obediencia se concibe como una virtud y por tanto los padres dan mayor importancia a los castigos que al diálogo y la comunicación (Izzedin & Pachajoa, 2009). Citando a diversos autores, estos investigadores señalan que esta forma de manejo de la autoridad puede afectar a nivel de desarrollo socioemocional, ya que puede generar baja autoestima, desconfianza y conducta agresiva. En contraparte, están los modelos permisivo y autoritativo. En el primero, evitan castigos y recompensas, no establecen normas, pero no orientan a los hijos, en el segundo proveen responsabilidades a los hijos, establecen normas, pero aceptan la negociación.

En lo presentado anteriormente, puede notarse que los padres conciben la autoridad como un medio para promover el desarrollo de sus hijos. Algunos tienen ideas más establecidas acerca de cómo ejercerla, mientras que otros utilizan procedimientos más deliberativos. Estas concepciones en unos casos están más

cerca del modelo autoritario y en otros, del permisivo, pero en todos ellos uno de los aspectos centrales del desarrollo que todos buscan promover es el educativo. A continuación, se presenta la información de manera más desglosada.

*Los motivos para ejercer la autoridad.* La concepción de autoridad incluye, entre otros aspectos, los motivos para ejercerla. En este aspecto los cinco grupos concuerdan en algunos, pero difieren marcadamente en otros. En todos los grupos, los padres ejercen la autoridad para lograr que los niños obedezcan. El supuesto es que, si los niños obedecen, entonces los padres pueden guiar su desarrollo. El segundo motivo común es el aprendizaje escolar. Todos los padres utilizan su autoridad para esto. Solo en el grupo de niños con discapacidad, la educación escolar no es lo más importante sino el aprendizaje específico de ciertas habilidades que cada niño necesita para lograr más autonomía. El tercer aspecto común es la alimentación. Todos los grupos lo mencionan, excepto el de indígenas migrantes. La diferencia es que mientras que al GP1 FRA le interesa que sus hijos tengan una alimentación sana (según sus criterios), a los grupos 2, 3 y 4 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP4 FHA), les interesa que la alimentación sea suficiente.

*El establecimiento de reglas.* Dentro de las concepciones sobre la autoridad, los padres pueden considerar que el establecimiento de reglas explícitas contribuye a crear un ambiente apropiado para el desarrollo de sus hijos o pueden asumir que estos las conocen, aunque no se expliciten. En este aspecto hay diferencias entre los grupos: el GP1 FRA menciona reglas explícitas. Este es de los grupos más exigentes y consistentes en el manejo de la autoridad de manera vertical. El GP4 FHA menciona solo una regla, y los grupos 2, 3 y 5 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP5 FIU) no mencionan ninguna. Ejemplos de reglas en los grupos 1 y 4 (GP1 FRA y GP4 FHA) son las siguientes:

Si no le gusta lo que se va a comer, por lo menos se tiene que comer  $\frac{3}{4}$  partes o la mitad de lo que le serví de cada ración (GP1 FRA-08).

A veces le digo al niño, no lo voy a recoger porque eso te toca a ti y llegando lo haces (GP4 FHA-04).

Los grupos 3 y 5 (GP3 FHD y GP5 FIU) no establecen reglas. En el GP3 FHD probablemente porque debido a la discapacidad a los niños se les dificultaría tenerlas en mente, y en el GP5 FIU la ausencia de reglas es consonante con las

explicaciones que proporcionan los padres, a partir de las cuales se puede pensar que no tienen una orientación determinista de la formación de sus hijos y en cada situación están pensando qué hacer, por lo que no tendrían sentido las reglas generales.

*Flexibilidad en el uso de la autoridad.* Como se describió anteriormente, en algunos de los grupos la concepción de autoridad tiende a ser vertical y estricta, pero no es igual en todos ellos. Casi todos los grupos manifiestan cierta flexibilidad, sobre todo en las reglas concernientes a la alimentación y otras situaciones específicas. En el GP1 FRA, los padres muestran flexibilidad respecto a la comida y en las actividades extraescolares: “Pues mira, antes había sido autocrático por la ludoteca y ahí se iban y se aguantaban y se divertían y no había opción. Este año empezamos a ir los cuatro juntos a buscar” (GP1 FRA-12). En el GP2 FRL, la autoridad se ejerce principalmente para que los niños coman la comida que les sirven. En ocasiones los padres muestran cierta flexibilidad al respecto, ya sea en la cantidad, en el tipo o en la elección: “Comió, pero poquito. Y dice: ‘Ya no tengo ganas’, ‘Pues si no quieres y andas llena, no te lo comas’, es que yo no las obligo” (GP2 FRL-19).

El grupo GP3 FHD ejerce la autoridad de manera más vertical y estricta; sin embargo, muestra flexibilidad cuando la exigencia resulta contraproducente. Por ejemplo, en uno de los casos, el niño no quería ir a la escuela, los padres se aseguraron que tuviera limpio el pañal, que no tuviera hambre y le preguntaron si se sentía mal para entender la negativa. Cuando la señora que lo cuida informó que había escuchado que los otros niños se iban a reunir, los padres le preguntaron si quería ir a la terapia, dijo que no; que si quería ir a los caballos, a lo cual también se negó. Le preguntaron si quería ir con sus amigos, a lo que dijo que sí. Entonces los padres le dijeron: “Vamos a casa de tus amigos, les vamos a decir que tienes que ir y vamos a hablar con sus padres, que mejor los invitas aquí a merendar... y aquí juegan” (GP3 FHD-08). Con esto el niño quedó conforme y acudió a la escuela con la certeza de que podría ver a sus amigos, aunque no en el horario que él deseaba. En este caso, los padres lograron lo que querían y el niño también. Por otra parte, evitaron problemas en la relación padres-hijo. Este grupo, junto con el GP1 FRA, es el más estricto, pero también es el grupo de padres más consistente en la aplicación de premios y castigos.

En el GP4 FHA, lo narrado por las madres muestra una autoridad vertical, con un solo caso de cierta flexibilidad como se identifica en una madre en-

trevistada a continuación (se identifica con M o P a la madre o al padre entrevistado):

M: [...] porque a él no le gustan las verduras [ríe]. Le digo no, ahora te quedas ahí. Pues ya así hasta que deje un poquito menos de lo que le servimos ya lo dejo parar. Pero sí tiene que comer verduras (GP4 FHA-07).

El hijo tiene la obligación de comer lo que le sirvan, aunque sean verduras, la flexibilidad reside en que le permiten que deje una parte de ellas.

El GP5 FIU es el más flexible, aunque no lo mencionen explícitamente; hay poca exigencia sobre los niños. Es el grupo que más permite que los hijos hagan lo que deseen, lo cual es consistente con el desarrollo de la autonomía que se reporta en diversas comunidades indígenas (véanse por ejemplo Paradise, 1994; 1996; Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff, 2015).

*Explicaciones de los padres acerca de la autoridad que ejercen.* En general, los padres dan pocas explicaciones acerca del trato a sus hijos, debido principalmente a que las entrevistas no enfatizaban ese aspecto; sin embargo, ocasionalmente, explicitan las razones por las cuales actúan de la manera en que lo hacen. Los grupos 1, 3 y 5 (GP1 FRA, GP3 FHD y GP5 FIU) son los que dan mayor cantidad de explicaciones. El GP1 FRA parece tener ideas muy claras acerca del papel de la autoridad y de cómo ejercerla; el GP3 FHD parece haber tenido la necesidad de aprender y de construir maneras de ejercer la autoridad que les ayuden a afrontar la situación de sus hijos con parálisis cerebral; en el caso del GP5 FIU, de las familias indígenas urbanas, aparecen más ideas que parecieran dar cuenta de un proceso reflexivo continuo para decidir qué es lo mejor en situaciones específicas. Aunque estos tres grupos manifestaron mayor cantidad de explicaciones, parece que fueron construidas por razones diversas.

En el GP1 FRA, las razones de su actuar son acerca de la importancia de que los padres ejerzan la autoridad: “que sea claro que somos padres y no amigos. No somos sus cuates, ni igualarse” (GP1 FRA-13); sobre golpear a los hijos: “Era una cosa necesaria, consideramos nosotros, aunque los derechos humanos digan que no [risas]. No es una pedagogía que tengamos muy presente” (GP1 FRA-35); a los acuerdos entre los padres: “No sé si sea mejor o peor que los demás, de acuerdo con lo que creemos los dos y a lo que nos pusimos de acuerdo” (GP1 FRA- 48) y a las dificultades de ejercer la autoridad: “En la casa



los jefes son los niños. Porque terminas haciendo lo que los niños quieren” (GP1 FRA-12). En este grupo parece haber mayor uniformidad en cuanto a las explicaciones acerca del ejercicio de la autoridad.

El GP2 FRL da pocas explicaciones. Estas giran en torno a que el hijo se tiene que portar bien con los padres: “Él no me debe de faltar al respeto de ninguna manera porque yo soy su mamá” (GP2 FRL-20); a que no hay que golpear a los hijos: “Porque yo pienso que si les pego se hacen más rebeldes” (GP2 FRL-19) y el dilema entre ignorar y castigar una conducta inapropiada “Y digo, no lo voy a regañar porque está contestando... pero es que tampoco puede contestar ‘No me estás contestando que te voy a pegar’” (GP2 FRL-23).

Los padres del GP3 FHD dan pocas explicaciones, pero hablan de la necesidad de ser exigente para que mejore el comportamiento del hijo: “Yo soy bien exigente con ella, ‘Dejas eso porque dejas eso ahorita y ya’ y aun así es bien tremenda” (GP3 FHD-03); de la necesidad de los golpes para la corrección para que no agrede a otros niños: “Realmente la única manera de corregir ese tipo de acciones fue a través de la nalgada o el manazo” (GP3 FHD-01), pero también hay quien se opone a los golpes: “No soy de pegarle, pero sí creo que un buen castigo a tiempo es bueno” (GP3 FHD-07). Pareciera que en este grupo los padres consideran que necesitan ser muy estrictos para que sus hijos se desarrollen adecuadamente. Dependiendo de las características de los niños, algunos padres consideran que los golpes son apropiados, mientras que otros consideran que son mejores los castigos.

En el GP4 FHA, a diferencia de los grupos 1, 2 y 3 (GP1 FRA, GP2 FRL y GP3 FHD), en que los padres daban algunas explicaciones acerca del trato a los hijos, en este grupo no apareció ninguna, probablemente el hecho de que los hijos estén en el albergue entre semana y con la familia solamente durante el fin de semana, tenga influencia en la manera en que estas madres se relacionan con sus hijos y se percibe la relación.

En el GP5 FIU, los padres dan más explicaciones que en los otros cuatro. En las diez entrevistas aparecen nueve explicaciones acerca de la manera en que ejercen la autoridad con sus hijos. En este grupo, a diferencia de los otros, puede notarse un proceso deliberativo acerca de cómo proceder. A diferencia de los otros grupos que tienen respuestas de autoridad muy pautadas, en este caso, parece que los padres no tienen patrones de respuesta sino que tienen que estar pensando, en cada ocasión, qué conviene.

A continuación se muestran algunos ejemplos de este proceso deliberativo:

Si me dice “dame una moneda”, le digo bueno no te la doy, porque no te la ganaste o la perdiste por esta razón, por estar hablando mal y ese es tu castigo, y sé que sí se enoja por lo que le estoy haciendo, siento que sí vale la pena (GP5 FIU-64).

Lo castigo por su bien, le digo, por su bien, le digo que ya, que no está bien eso a lo que va pues, a mí no me gusta [porque se va a la calle] (GP5 FIU-60).

A veces, en la comida me pongo a pensar cómo haré si va a querer ir o no va a querer ir, porque hasta llorábamos entre los dos cuando él no quería ir la escuela; lloraba y yo también (GP5FIU-69).

En este grupo la autoridad parece ser más fraternal, como de una hermana o hermano mayor y procuran convencer a los niños de que conviene tener cierto tipo de comportamiento. Valoran el diálogo y el ejemplo como maneras de fomentar el desarrollo, más que los golpes y los castigos. Bandura (1987) señala que las personas aprenden por observación de la conducta de otros que fungen como modelos, en este sentido, probablemente estas familias sigan los modelos que observaron en sus familias de origen. En otras comunidades de herencia indígena, también se observa una consideración a las necesidades y orientaciones de los niños, por ejemplo, Cervera (2016) encuentra que en las comunidades mayas también permiten que los niños tomen decisiones con la intención de que se vuelvan responsables.

En lo expuesto se puede notar un continuo que va desde las ideas pautadas y estrictas acerca de cómo ejercer la autoridad hasta un proceso deliberativo y más flexible sobre cómo actuar en cada situación que presentan los hijos. Muy probablemente, estos extremos estén relacionados con la concepción que tienen los padres acerca de qué es el desarrollo de los hijos. En uno de los extremos de estas visiones está la que tiene una idea precisa de lo que se quiere lograr con los hijos y, en el otro, la idea de que hay que crear un ambiente propicio para que el niño se desarrolle en la dirección que él lo desee. Estas perspectivas coinciden con lo que Gopnik (2016) ha identificado como padres “carpinteros” que intentan moldear a los hijos de acuerdo con

su idea de desarrollo, o padres “jardineros” que se enfocan en proveer las condiciones para facilitar el desarrollo independientemente de hacia adónde se oriente. Este punto se ilustra y elabora con más detalle más adelante.

## CONCEPCIONES DE LOS PADRES SOBRE EL TRATO

Dentro de los distintos elementos que constituyen las concepciones que tienen los padres respecto al desarrollo de sus hijos, se identificó lo que se denominó “trato”, lo cual refiere a expresiones, ideas y acciones de los padres que describen la manera habitual en que se relacionan con sus hijos. Estas formas de trato y relación se conectan tanto con el ejercicio de la autoridad como con el modo en que estos padres tratan de orientar el desarrollo socioemocional y el desarrollo en general de sus hijos.

En esta sección, de acuerdo con la información recolectada, se reporta solo aquello relacionado con el reconocimiento que dan los padres a los hijos, los premios, el castigo, el regaño, los golpes y otras explicaciones acerca del interactuar que no solo implican disciplinar sino que reflejan una concepción de los padres de su papel como tales, y de sus concepciones acerca de qué es apropiado utilizar como formas de incidir en el desarrollo de sus hijos en la etapa o edad en que están actualmente, es decir en la infancia media. Este análisis permite identificar que las formas de trato varían en los distintos grupos culturales analizados.

Las finalidades de estos tipos de trato identificadas fluctúan en un continuo de lo muy definido a lo poco definido, en línea similar a como Gopnik (2016) describe lo que buscan los padres respecto al desarrollo de sus hijos. De acuerdo con esta autora, por una parte, están quienes actúan como “carpinteros” y consideran la crianza como un trabajo de construir un producto final a partir de un esquema que tienen en la mente y, por otra, los que consideran que la crianza es como el trabajo de un “jardinero”, en donde se trata de proporcionar un ambiente protector y nutritivo que permita que las plantas florezcan. A diferencia de construir un mueble que permanece inmutable, un jardín está cambiando continuamente porque se adapta a las circunstancias del ambiente y el papel del jardinero es responder a esas situaciones siempre cambiantes.

Desde otra perspectiva, las formas de trato encaminadas a moldear el comportamiento de los niños mediante el uso del reconocimiento, premios, regaños, castigos y golpes parecen reflejar concepciones del desarrollo con-

ductistas. En este paradigma, la conducta se moldea o modifica mediante la utilización de reforzamiento (Skinner, 1977), lo cual se puede asociar con la idea de Gopnik (2016) de padres *carpinteros*. Por otra parte, y en menor proporción, aparecen maneras de trato de los padres que se pueden interpretar desde una perspectiva cognitivo-constructivista o dialógica; es decir, estos padres implícita o explícitamente muestran que mediante el diálogo es posible que los hijos modifiquen sus cogniciones y a partir de ello cambien su conducta, lo cual hasta cierto punto coincide con lo que implica la idea de padres “jardineros”. Aunque esta concepción puede aparecer en padres de cualquiera de los grupos, en el GP5 FIU, de indígenas urbanos es más marcada.

A continuación, se presentan los hallazgos a partir de análisis cuantitativos y cualitativos en cuanto a las prácticas parentales de uso del reconocimiento y premios, el castigo, regaño y amenaza y los patrones de trato observados en los distintos grupos culturales.

*El reconocimiento y los premios.* El reconocimiento es una de las formas de trato más utilizadas por padres o madres en todos los grupos. El 90% de los padres indígenas urbanos lo utilizan, así como el 100% de las familias de los demás grupos. El reconocimiento se da ante ciertas conductas deseables y se manifiesta en distintas maneras según el grupo cultural, pero principalmente son expresiones verbales de felicitación, elogio o ánimo, así como abrazos y besos. En el grupo de familias con un hijo con discapacidad, una de las mamás dice que reconoce: “Algún logro que él tiene, lo abrazamos, le aplaudimos, nos acercamos a él y le hacemos la bulla” (GP3 FHD-05).

Los premios, como forma de reconocimiento, son utilizados para conductas que los padres parecen valorar más. El grupo que más lo utiliza es el de padres de niños con discapacidad (80%) ya que les ayuda a que los niños tengan la conducta esperada; el 70% de los padres en los GP1 FRA y GP2 FRL refieren premiar la conducta de los hijos. En el caso del GP4 FHA, menos de la mitad de las madres expresa hacerlo, probablemente porque los niños están en una institución la mayor parte de la semana. En el caso del GP5 FIU, solamente la mitad de los padres indígenas urbanos refieren utilizar los premios.

Estos padres y madres que usan el reconocimiento y los premios con los hijos, reflejan una forma de trato y relación con sus hijos orientada bajo el paradigma conductual en el que como señala Skinner (1977) para educar a los hijos en el sentido que desean es necesario darles un reconocimiento o premio cuando se portan conforme a lo que ellos esperan.

*El castigo, el regaño y la amenaza.* Algunas de las maneras en que los padres tratan a los hijos para orientar su conducta son el castigo, el regaño y la amenaza. Su uso parece reflejar la idea de que estos son medios adecuados para incidir en la conducta de sus hijos.

Para algunos de los padres, el castigo representa una alternativa a los golpes. Esta manera de interactuar con los hijos presenta una fuerte variación entre los padres de los distintos grupos. El 100% de los padres del GP1 FRA afirman castigar a sus hijos, le sigue el GP3 FHD con 90%, el GP4 FHA con el 88%, y al final los grupos 2 y 5 (GP2 FRL y GP5 FIU) con 60%.

Los motivos por los cuales castigan los padres o madres de los cinco grupos son similares. Principalmente por desobedecer, no cumplir tareas, agredir, malas calificaciones, no querer ir a la escuela y no querer levantarse. Los castigos pueden variar según los recursos con que cuenten las familias de los distintos grupos, sin embargo, se detectan tres modalidades de castigos: no darles algo (dinero, permisos, paseos, golosinas), quitarles (permisos ya otorgados, aparatos electrónicos) y castigos físicos (tiempo fuera, poner una férula en el brazo). El grupo que se distingue de los otros en cuanto al castigo es el de los niños con discapacidad, ya que en uno de los casos la madre refiere que los castigos no funcionan debido a los cortos periodos de atención de su hijo.

El regaño es uno de los recursos más utilizados por los padres de familia para corregir a sus hijos. Entre el 90 y 100% de los padres de los cinco grupos refieren utilizarlo. Los motivos para el regaño suelen ser desobedecer, contestar mal, no seguir indicaciones, pelearse entre hermanos y tratar mal a compañeros. Los regaños suelen incluir gritar y hablar de mala manera. En dos de los casos, también se incluyen insultos a los niños y en uno más, aventar cosas mientras se les regaña. Tres de las madres afirman incluir groserías como llamar “pendejo” al hijo.

Parece que en el GP2 FRL y GP4 FHA, las groserías son una forma de expresión de incomodidad de los padres, culturalmente aceptada, sin que necesariamente impliquen una intención —por parte de los padres— de ofensa hacia el interlocutor. Sin embargo, el efecto en los niños podría ser variado y afectarlos o no, dependiendo de cada uno. Una de las madres refiere: “Groserías, pues una que otra que se te escapa. Ahí de chingada madre o así, así, pero de ahí más... o sea, agredirlo a él, así de decirle alguna grosería a él directamente,

no” (GP4 FHA-01); sin embargo, a pesar de la intención de los padres, pudiera haber un efecto en los niños.

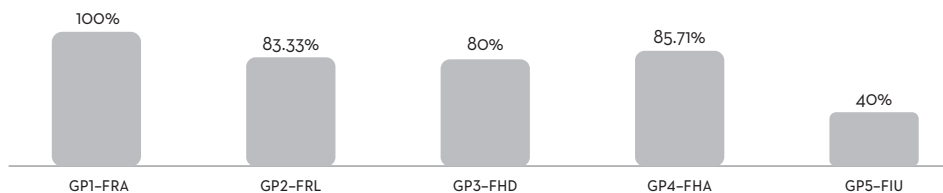
Otra de las maneras en que los padres procuran tener el control de la conducta de sus hijos es a través de las amenazas, que es una especie de castigo simbólico. La amenaza consiste en anunciarles un castigo que no necesariamente será llevado a cabo, como golpearlos o quitarles algo como el celular o no llevarlos de vacaciones. En las entrevistas apareció muy poco este recurso de trato: 30% en el GP2 FRL, 20% en el GP3 FHD, 14% en el GP4 FHA y 10% en el GP1 FRA y EL GP5 FIU. También amenazan con castigos emocionales: diré a tu padre que no te abrace, que no te compre, no hablarle; o negarle alguna atención como no darle comida en la boca en el caso de los hijos o hijas con discapacidad.

En el caso del castigo, hay mayor diferencia entre grupos, pues en el GP1 FRA todos los padres refieren castigar a sus hijos, a diferencia de los grupos 2, 3 y 4 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP4 FHA), en donde solamente en un rango del 80% al 86% de los padres refieren castigar a sus hijos; la diferencia más marcada es con los padres indígenas migrantes en donde solamente el 40% de ellos refiere que los castiga, como puede verse en la figura 6.1.

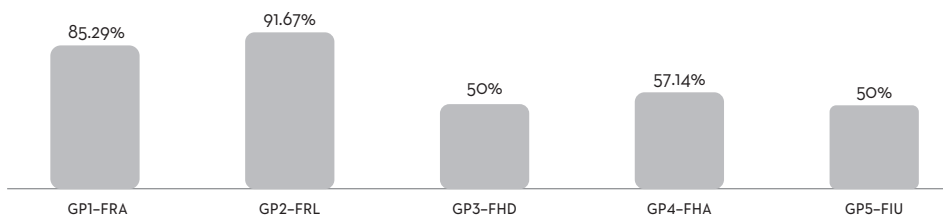
*Uso de golpes para disciplinar.* Otra de las grandes diferencias está en el uso de golpes para disciplinar a los niños que, si bien, no se trata de golpes extremos o que impliquen cargas severas de agresividad sino expresiones físicas leves como nalgadas, manazos, pellizcos, etcétera, de cualquier manera implica recurrir a cierto grado de expresión y control físico que puede impactar de manera fuerte en los niños. El gráfico que aparece en la figura 6.2 muestra el número de padres que informa recurrir a los golpes.

El uso de los golpes en el trato a los hijos varía según el grupo cultural entre 50 y casi 92%. Se puede inferir que en su concepción de desarrollo tienen a los golpes como uno de los medios de promover el buen desarrollo de sus hijos. Los golpes consisten en nalgadas, cachetadas, zapes y pellizcos. Algunos aseguran que jamás recurren a estos medios. En la mayoría de los casos, tienden a decir que los golpes no son frecuentes y que fueron, sobre todo, cuando los hijos estaban más pequeños. En uno de los casos la madre refiere que el niño merece los golpes. Pone la responsabilidad en el niño y no en su persona como formadora:

**FIGURA 6.1 CASTIGA A LOS NIÑOS**



**FIGURA 6.2 USO DE GOLPES PARA DISCIPLINAR A LOS NIÑOS**



Una nalgada, no es recurrente, pero cuando ya lo merece. Pero como que ha ido desapareciendo, pienso que han ido aprendiendo, han ido entendiendo cosas básicas de límites. Era una cosa necesaria consideramos nosotros, aunque los derechos humanos digan que no [risas] (GP1 FRA-35).

Claramente, en esta viñeta puede interpretarse cómo la mamá considera los golpes como necesarios para que los hijos aprendan límites y opone su punto de vista al Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal, de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, del Fondo para las Naciones unidas para la Infancia (Unicef), promulgada por el gobierno mexicano el 4 de diciembre de 2014 (Congreso de México, 2014).

En otra de las entrevistas, ante la pregunta de si los adultos utilizaban golpes para disciplinar a los niños, la respuesta es un categórico “Sí, claro” (GP1 FRA-05), lo que puede interpretarse como si la mamá considerara esta práctica como algo totalmente normal y por ello responde como si esta respuesta fuera la obvia ante la pregunta que se le realizó.

De acuerdo con Gershoff (2010), los padres utilizan los golpes para metas de corto plazo, como detener una conducta inaceptable o lograr que el niño

obediencia; sin embargo, sería importante para los padres saber que esta autora encontró que los golpes se correlacionan con menos obediencia en el largo plazo y menos comportamiento moral y prosocial.

En el GP1 FRA, las formas de golpear son más variadas: nalgadas, manazo, chanclozo, patadas y jalones de pelo. Las conductas ante las cuales los padres agreden a sus hijos son no obedecer, hacer enojar a la mamá, golpearse entre hermanos y romper objetos en la casa. Solamente una de las entrevistadas afirma no golpear a sus hijos porque considera que hay que educar sin golpes.

El 50% de los padres del GP3 FHD, que tienen un hijo con discapacidad, utilizan los golpes para el control de la conducta de sus hijos, de lo cual se puede inferir que, dentro de su concepción de desarrollo de los hijos, los golpes son una manera de favorecer su desarrollo. Por lo general, los golpes son nalgadas leves, en ocasiones sobre el pañal y pellizcos. Los padres no fueron explícitos acerca de la justificación de los golpes, excepto por una mamá que apela a la autoridad diciendo que la psicóloga de una institución a donde acude a recibir orientación y un sacerdote le explicaron que con un golpe los niños entienden.

El 57% de los padres del GP4 FHA utilizan los golpes para controlar la conducta de sus hijos. Solamente dos de las entrevistadas afirman no golpear a sus hijos. Las conductas ante las cuales las madres agreden a sus hijos son portarse groseros, aventar objetos, hacer berrinches y, en uno de los casos, el resentimiento de la madre. No son muy explícitas acerca de la manera de golpear a los hijos, solo se refieren en un caso fajazos, y en otro, nalgadas.

Los padres del GP5 FIU son quienes menos golpean a los niños, solo uno de cada dos, lo que indica que la mitad de ellos no considera que los golpes ayuden al desarrollo de sus hijos. Quienes están en contra del uso de los golpes para disciplinar enfatizan más el diálogo, la explicación, el regaño y el castigo para que los niños tengan un sano desarrollo. Estas ideas están más en consonancia con la posición de Jean Piaget (1987), quien señala que los niños deben construir las reglas para llegar a tener una moral autónoma y que las sanciones expiatorias no ayudan a lograrla.

Aunque la mayoría de los padres los utiliza, las opiniones acerca del uso de los golpes son controvertidas. Por una parte, una de las entrevistadas justifica esa manera de corregir al afirmar que los hijos se lo buscan; mientras que otra critica que haya familias en que peguen a los hijos y asegura que ella no quiere eso para sus hijos:



He visto unas vecinas por aquí que los mandan a la tienda, pero no lo mandan en bueno, le mandan con golpes y a mí no me gusta, me siento mal yo y me pongo a pensar en mis hijos y no quiero que mis hijos pasen ahí y yo le voy a hacer así y platico y también sí entienden (GP5 FIU-69).

En todos los grupos culturales, los padres refieren golpear a sus hijos, aunque dicen que lo hacen de manera leve y, en algunos casos, intentan justificar esta conducta. Algunos padres están en contra de esta práctica, pero quienes recurren a ella, la describen como un asunto incremental en que primero suben el tono de voz, luego gritan y, si no resulta, entonces los pellizcan, les dan un manazo, unas nalgadas o les pegan con la “chancla”.

En síntesis, los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL) son los que más golpean; los que menos son las familias que tienen hijo con discapacidad y las familias indígenas urbanas. Las concepciones varían desde ver los golpes como una necesidad, hasta concebirlos para prevenir riesgos y asegurar el sano desarrollo de los hijos.

Los golpes como medio de control conductual se usan en diversos países. Por ejemplo, un estudio en China mostró que el 77.7% de una muestra de 560 padres había utilizado las violencias físicas contra sus hijos en los últimos tres meses (Xiao & Chen, 2011). A partir del reconocimiento social de los posibles efectos negativos en los niños como consecuencia de esta práctica, en 2016, el gobierno chino votó una ley para evitar la violencia doméstica (Song & Hotang, 2018). En México se considera que el maltrato infantil es una situación alarmante, a pesar de que desde el año 2000 se haya elaborado la Ley para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes (Tovar Domínguez, Almeraya Quintero, Guajardo Hernández & Borja Bravo, 2016). Aunque los golpes descritos en este trabajo son leves no deja de ser un riesgo y un impacto emocional para el sano desarrollo de los niños.

*Patrones de trato.* Las concepciones de los padres sobre el trato varían en un continuo que va desde una posición conductista en que parece que el interés está en moldear el comportamiento de los hijos de una manera específica con medios como premios, reconocimiento, regaños y castigos, hasta, en el otro extremo, una posición cognoscitivista / constructivista en que quieren ayudar a los hijos a comprender, por lo que utilizan como medios explicaciones, ejemplos y diálogo.

En el grupo GP1 FRA, se pueden notar algunos patrones en el trato. Uno de ellos consiste en que los padres quieren que los niños se esfuercen, que hagan todo con orden que haya límites y están centrados en lo escolar (GP1FRA-04); en otro, la madre dice que es un sargento en la disciplina y que se la pasa regañando, pero en la comida no les impone; en otro caso (GP1FRA-09), parece haber un trato distante y poco afectuoso. Otra madre (GP1FRA-26) dice que es importante que el niño cierre ciclos, y que terminen la actividad antes de hacerlo, mientras que en otro caso (GP1FRA-27), la madre procura que su hija entienda las razones de las normas. En estas familias el énfasis está en lo escolar y el cumplimiento de las órdenes, para que esto se cumpla, los padres utilizan los premios, el reconocimiento, los golpes, el regaño y, en menor medida, las amenazas.

En el GP2 FRL, los padres están interesados en que los hijos tengan un comportamiento adecuado, vayan bien en la escuela y coman lo suficiente. No parece haber mucha consistencia en la aplicación de premios, reconocimiento, castigo y golpes para el control de la conducta. Hay mucho regaño que, en este grupo en particular, incluye insultos, por ejemplo, en una familia (GP2 FRL-42), la madre refiere ser dura; y otra madre (GP2 FRL-46) enfatiza sobre todo la obediencia.

Pareciera que en las familias que tienen niños con discapacidad (GP3 FHD), los golpes, el regaño, el castigo, el elogio y el premio son cuestiones eficientistas. Se trata de lograr el control de la conducta de los niños. No está relacionado con el coraje y la frustración de los padres, dado que, por ejemplo, no insultan a los hijos ya que eso resulta inútil para cambiar la conducta de estos. Una de las madres afirma que no utiliza los castigos porque debido a lo corto de los períodos de atención del hijo, no ayudan a que se corrija, por lo que le da una nalgada inmediata que según dice, tiene efecto. La madre da una explicación detallada de esto:

M: Sus periodos de atención son muy cortos, realmente todo eso del tiempo fuera, o te vas a quedar en tu cuarto... De hecho, hasta la psicóloga y la psiquiatra dijeron a él no le significa nada, o sea, lo vas a meter a su cuarto y va a decir “vengo a jugar” lo vas a sacar al patio... “ah, vengo a jugar” para él todo representa juego. En cuanto a la nalgada sí, cuando agrede..., si pellizca, jala algo, sí le pegamos... realmente la única manera de corregir ese tipo de acciones fue a través de la nalgada o el manazo, porque, mira...

te arranca hasta los pedazos de piel, entonces uno, como adulto, como sus padres, se aguanta, pero la verdad es que a veces jala a otros niños o jala a otra persona y pues ahí es donde vienen los problemas, entonces mejor... (GP3 FHD-01).

Como puede observarse, la madre busca aquello que tenga efecto para detener la conducta agresiva del niño. Enfatiza la tolerancia que tendrían si la agresión fuera solo hacia ellos, pero, dado que también está dirigida a otras personas, consideran importante controlarlo.

El trato en el GP4 FHA es muy similar al del GP2 FRL, pero por las dificultades económicas y laborales de estas familias los niños pasan la semana en un albergue, por lo que el trato que reportan las madres solo ocurre los fines de semana.

En el GP5 FIU, el trato está encaminado a cumplir la meta del desarrollo que tienen: que se desarrollen sanamente, lo que significa que no se enfermen y que coman suficiente; que aprendan y que no adquieran vicios como el alcohol y la mariguana. Les interesa que vayan bien en escuela sin una idea clara de para qué.

El trato no parece tan autoritario como en otros grupos. Por ejemplo, un niño puede poner condiciones para obedecer. Cuando la madre pide al niño que haga la tarea este le responde: “Si me ayudas, sí la voy a hacer” (GP5 FIU-68). Este trato poco autoritario también se puede ver en algunos diálogos en que la madre pide ayuda al hijo, este no la quiere dar y la madre no impone. Cuando la madre pide al hijo que le ayude a barrer este dice: “¿Yo por qué? Si yo no soy mujer, ¿yo por qué voy a barrer?”. Entonces la madre responde: “No importa que seas mujer o no eres mujer, ayúdame nada más” (GP5 FIU-62). Otro ejemplo de trato no autoritario está en la entrevista 69 en la que la mamá refiere que el hijo dejó de ir al catecismo porque ya no quiso. En otra de las entrevistas, la madre refiere que el niño dejó de ir a la primaria porque él lo decidió.

El tipo de trato puede estar relacionado con la manera que una de las mamás describe su función: “Pues orientarlos a que no agarren esos vicios, que no son buenos, que le echara más ganas a los estudios” (GP5 FIU-67). Pareciera que las mamás tratan de ser “buenas”: alimentar a los hijos, escucharlos, explicarles, comprarles cosas. En este grupo (GP5 FIU), los padres enfatizan más el diálogo y el convencimiento que los castigos. En algunas

de las entrevistas las madres refieren como uno de los medios educativos “tratar de hacerla entender qué no debe de hacer” (GP5 FIU-64), así como el diálogo, las explicaciones y el ejemplo.

El trato en los grupos 1 y 3 (GP1 FRA y GP3 FHD) es estricto y se utiliza para que alcancen las metas que tienen definidas, en los grupos 2 y 4 (GP2 FRL y GP4 FHA) es vertical pero poco consistente, en el GP5 FIU es más horizontal y, a diferencia de los otros que utilizan principalmente el premio y el castigo, en este, la herramienta principal es el diálogo y el convencimiento.

## CONCEPCIONES PARENTALES ACERCA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS HIJOS EN LA INFANCIA MEDIA

Las concepciones y prácticas que los padres tienen de su relación de autoridad y el trato a los hijos, mostradas anteriormente, son dos aspectos de la relación padres-hijos que se conectan y en cierta forma revelan la concepción de desarrollo infantil, y en particular afecta el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. En esta sección, se aborda un enfoque sociocultural del desarrollo socioemocional para discutir las concepciones que los padres de familia de contextos urbanos que participaron en la investigación tienen respecto del desarrollo socioemocional de sus hijos.

La investigación acerca del desarrollo socioemocional en la infancia media es escasa. El desarrollo socioemocional cubre una serie de factores complejos que incluyen la construcción del autoconcepto, la autoestima, identidad personal y cultural y el desarrollo de valores, pero también las diversas formas de interacción social y relación interpersonal, lo que a su vez incluye las relaciones de afecto.

Es importante notar que esta etapa del desarrollo presenta diferencias importantes con respecto a la etapa previa de la infancia temprana en el desarrollo cognitivo y el razonamiento. Sobresale, en especial, la mayor participación de los niños y niñas en las relaciones e interacciones sociales. En edades más tempranas, la interacción social ocurre más extensamente a nivel familiar, mientras que en la infancia media se extiende más allá de la familia en escenarios y contextos diversos. En tales contextos hay más interacción tanto con adultos ajenos a la familia como con compañeros y compañeras, con diversas estructuras jerárquicas y nuevas normas y reglas que se requieren aprender para un comportamiento, lo que les implica el aprendizaje del

autocontrol, o autorregulación, así como la experiencia de nuevos afectos (Cooper, García-Coll, Bartko, Davis & Chatman, 2005).

A partir de las entrevistas con la submuestra de 47 familias, se pueden identificar como parte de las concepciones que tienen padres y madres del desarrollo socioemocional de los hijos en la infancia media, aspectos relativos a la sociabilidad incluyendo el afecto y la convivencia, el desarrollo de valores y del carácter. Además de ello, manifiestan preocupaciones acerca de proteger a los niños de daño psicológico por exposición a información o situaciones inapropiadas para su edad en temas de sexualidad, pornografía, drogas o violencia. Por otra parte, manifiestan, de manera no muy precisa, un deseo de que los niños sean felices y tengan bienestar emocional. Esta sección se enfoca en los aspectos de sociabilidad, afecto, y desarrollo del carácter por estar especialmente conectados con los temas de autoridad y trato. En otros trabajos se profundiza en el desarrollo de valores y los aspectos de vulnerabilidad y bienestar emocional.

Es importante notar que en todos los grupos socioculturales analizados y todas las categorías mencionadas con anterioridad que forman parte de lo que configura el desarrollo socioemocional, hay mayor número de expresiones en las familias entrevistadas en términos de “ideas, reflexiones, y preocupaciones”, mientras que la referencia a acciones para fomentar este desarrollo se menciona en mucho menor frecuencia. Resalta que se observa lo contrario en el área del desarrollo relativa a los aprendizajes escolares ya que a este respecto los padres dan cuenta con mayor frecuencia de las acciones que realizan para atender esta área del desarrollo, mientras que manifiestan menos reflexiones y preocupaciones.

En síntesis, esto indica una preocupación por el desarrollo socioemocional a nivel de pensamiento o ideas, pero con menor identificación de las acciones que los padres podrían intencionar para procurar tal desarrollo. Se puede pensar que, de forma tradicional, los padres se han preparado y siguen pautas más claras con respecto a la educación escolar, o respecto del ejercicio de su autoridad y el trato a los hijos, mientras que apoyar el desarrollo socioemocional de los hijos les resulta ambiguo o difícil de identificar o poner en términos de acciones y prácticas.

*Concepciones parentales del desarrollo infantil acerca de la sociabilidad y el afecto.* Dentro de los diversos aspectos que se estudian como parte del

desarrollo socioemocional tal vez el afecto es de los menos explorados en la infancia media. El afecto en la psicología se ha estudiado predominantemente bajo el concepto y teorías del apego (por ejemplo, Bowlby, 1969, citado en Bosmans & Kerns, 2015), y se presenta como algo muy importante en el desarrollo emocional en la infancia temprana e incluso también en la adolescencia. Sin embargo, no se ha dedicado mucha investigación en este tema en la infancia media, o bien, se ha estudiado este aspecto crucial del desarrollo enfocándose en las patologías o en las disfunciones emocionales sin atender a cómo se construyen y desarrollan los recursos socioemocionales durante la infancia media en los niños y niñas comunes que no presentan patologías.

Este vacío en la investigación sobre el apego o aspectos afectivos en la infancia media se ha reconocido en los últimos años (Boldt, Kochanska, Grekin & Brock, 2016; Bosmans & Kerns, 2015). Por ejemplo Bosmans y Kerns (2015) señalan:

En contraste con la cantidad sustancial de investigación acerca del apego en infantes, preescolares, adolescentes y adultos, ha habido gran negligencia en la investigación enfocada en la infancia media, por parte de la comunidad internacional de investigadores que se dedican a la investigación sobre el apego (p.1).

En las entrevistas analizadas, se encontró que una preocupación predominante de los padres refiere a diversos aspectos de la sociabilidad de los niños y niñas en esta etapa. Esta sociabilidad se detecta en varios sentidos: la convivencia familiar como un mecanismo para mantener una comunicación y manifestar el afecto a los hijos a la par que les permite estar al pendiente del estado emocional de los niños, pero también incluye el velar porque los niños sepan relacionarse con otros, tanto con los hermanos como con los amigos y compañeros.

En todos los grupos de familias, la convivencia familiar se presenta fragmentada durante la semana. En mayor número de familias de todos los grupos es la madre quien convive con los hijos en la hora de la comida. A diferencia de épocas pasadas en que era posible para las familias convivir en los tiempos de los alimentos, la comida del mediodía y en muchos casos también desayuno o cena, ya no son momentos que permitan la reunión de la familia completa debido a los horarios laborales de los padres, conjugado con las

complicaciones por las distancias y el tráfico, tal como se muestra en el siguiente diálogo entre un padre y una madre:

P: Hay ocasiones en que vengo...

M: Pero no comes con nosotros.

P: [...] con la intención precisamente de la convivencia familiar. Que son tres días a la semana que no me ven y sí lo sienten.

M: Sí lo sienten.

P: Sí reclaman mi presencia, entonces pues vengo y ya los saludo y yo como solo porque me tengo que ir muy rápido. Apenas llegan y en cuanto llegan, yo me voy (GP1FRA-35).

En otra familia, la convivencia se intenciona de otra manera:

P: [...] nos propusimos pasar una hora a la semana con cada uno de los tres, en ciertos días, de repente se nos complica mucho por los horarios de todos, ¿no? Pero es eso, de repente sí nos dedicamos si no toda una hora, una media hora con alguno de los tres, cada uno por su lado. [...] nosotros intentamos que ellos vean esa unidad familiar como nosotros la tenemos y como a nosotros nos la inculcaron o nos la pasaron (GP1 FRA-48).

Es en los fines de semana cuando los padres compensan o se procura esta convivencia y con frecuencia incluye a los abuelos:

M: [...] los fines de semana tratamos de jugar con ellos, y mis padres juegan muchísimo con ellos, dominó y Rummy y Turista con ellos (GP1FRA-12).

La convivencia y afecto entre hermanos también es deseable para los padres:

M: Ayer que la niña estaba muy triste por algo que pasó en la escuela y él [el hermano] dándole tips “no, no, no, hazle así”, y me dio mucha ternura, le compró un helado, y “mira, ya no te sientas triste”. O sea, puede tener esa parte linda con ella, pero de repente cuando él quiere algo o está de mal humor, puede ser también muy agresivo con ella. Eso me preocupa (GP1 FRA-35).

Un análisis comparativo entre las familias de los cinco grupos socioculturales muestra diferencias en lo que implica la convivencia y el afecto. Los padres en el GP1 FRA y GP2 FRL escasamente abordan el tema de las expresiones afectuosas, mientras que esto está más presente en el GP3 FHD y GP4 FHA. En el GP1 FRA, se menciona la unidad familiar en términos de la intención de pasar tiempo con los hijos, mantener cercanía, lo cual asocian también a mantener comunicación, especialmente refiriendo a construir la confianza en los hijos para que les comuniquen sus necesidades y sentimientos como señala uno de los padres:

P: [...] platicamos que ella está al pendiente (la madre) y que la confianza de ella [la hija] es algo que debe de tener, o que debe de cuidar, que por ningún motivo se vaya a perder para cualquier cosa que, ojalá no llegue a suceder, pues ella [la hija] ponga la confianza de acudir a nosotros primero que cualquier otra persona. Igual conmigo se acerca y platica mucho, yo creo que la que más platica. Nuestra consigna es eso, estar al pendiente y cualquier cosa, ella es muy franca para platicar (GP1 FRA-48).

En este grupo también se identifica una preocupación por aspectos de la socialización de los niños en contextos externos al hogar: que los niños aprendan a convivir con otros compañeros, que sepan tolerar a otros niños, que sepan respetar a otros. Especialmente en el grupo GP1 FRA, cuyas familias tienen condiciones económicas para proporcionar a los hijos cursos y actividades que, aunque son extraescolares, tienen un formato escolarizado; los padres les atribuyen oportunidades para aprender a convivir y socializarse:

M: Generalmente sí les buscamos un curso de verano para que se vayan y jueguen y estén con otros niños y no se queden aquí nomás viendo la tele (GP1 FRA-35).

M: En el futbol tiene que aprender a tener compañeros y trabajar en equipo (GP1 FRA-12).

M: [...] aparte de la actividad física —que es ejercicio para ellos— yo creo es sociabilizar, sociabilizar con sus compañeros no solo con los mismos



que convive diario en su salón de clases sino con otros; aprenden, pues, a lo mejor [nombre del niño] principalmente un poquito de respeto que es muy complicado porque no todos los niños tienen la misma educación [...] Deben de aprender a convivir pues, con quien esté cerca de ellos, deben de aprender a convivir, a respetar (GP1 FRA-08).

En el GP2 FRL por sociabilidad, los padres refieren también a que los niños convivan con otros niños, pero enfatizan especialmente que sepan defenderse. Los niños y niñas de estas familias parecen estar expuestos tanto en la escuela como en las zonas en que viven a dificultades en las interacciones entre compañeros, de ahí que sea importante para estas madres y padres de familia que sus hijos sepan defenderse.

Para las familias del GP3 FHD es muy importante que sus hijos con discapacidad sepan convivir, ya sea con familiares más allá de la familia nuclear como con otros niños con quienes usualmente conviven. Se puede notar en este caso que es muy importante para estas familias como una forma de lograr la inclusión social de sus hijas e hijos en diversos escenarios o contextos.

En el GP4 FHA, de madres con un hijo en albergue, es muy importante el que los niños sepan relacionarse con otros niños, ya que es el contexto de sus 24 horas de lunes a viernes, como señala esta abuela a cargo de su nieto los fines de semana:

Me ponía a platicar con los niños; “Oye, no peleen porque son hermanos”. Todo el día, toda la semana están aquí juntos. ¡Imagínese! Para estar peleándose y todo, no. “Son compañeritos”, “Ah... sí, tiene razón”. Y así empezaba a platicar con los compañeritos. “Y no deben de pelear y son compañeritos” (GP4 FHA-04).

En el GP5 FIU, a los padres les preocupa que a sus hijos los agredan y el maltrato escolar, tanto de compañeros como de maestros.

En los contextos extra-familiares, en especial los institucionales como la escuela, y por la mayor frecuencia de relaciones con amigos o compañeros en esta etapa, a niños y niñas se les demanda una mayor autorregulación, para lo que se requiere regulación emocional y habilidades de interacción y de comunicación, así como saber asumir diversos roles en las actividades y contextos en que se desempeñan (Nuru-Jeter, Sarsour, Jutte & Boyce, 2010).

Como se puede notar, para los padres entrevistados esto es lo que identifican como saber convivir, pero puede pasarles desapercibido que los escenarios extrafamiliares de convivencia también pueden implicar una gran presión en niños y niñas, y puede ser que los padres no analicen que conlleva otros estados y relaciones emocionales; el niño puede iniciar el día en un ambiente afectivo en casa, para pasar a un ambiente poco afectivo en la escuela, a un ambiente muy estimulante o demandante en un escenario deportivo en una clase extraescolar. Un niño de nivel socioeconómico bajo puede encontrarse solo por las tardes en su casa o haciéndose responsable de sus hermanitos mientras regresa un adulto a su hogar. Estos cambios en escenarios, situaciones sociales y demandas emocionales conllevan una diversidad de formas de interacción y de relación afectiva, así como de vivencia de sí mismos en cada escenario sociocultural, a lo largo de los días que viven niñas y niños.

Además de lo anterior, en esta etapa los niños y niñas deben saber asumir ciertos roles y seguir los guiones culturales que corresponden a las diversas situaciones y contextos, por ejemplo, cooperar, asumir normas y reglas, responder a expectativas o dirigir a otros y saber comunicarse en forma pertinente (Higgins, 2016). En esta etapa se incrementa la experiencia de pertenencia y participación en diferentes grupos de actividad o grupos sociales, lo cual incluye las dimensiones de la identificación y la comparación social, que puede implicar el ser o no ser aceptado en ciertos grupos.

Las relaciones con la autoridad conllevan experimentar las jerarquías que se reproducen luego entre compañeros (Higgins, 2016). En cuanto a las amistades, niños y niñas distinguen entre compañeros o amigos en general y los mejores amigos. En este último caso, se dan procesos de identificación social y desarrollo del afecto lo cual los coloca en una posibilidad de vulnerabilidad si ocurriera la pérdida de estos afectos y relaciones. En las entrevistas analizadas no se encontraron reflexiones de los padres acerca de estos diversos aspectos particulares del desarrollo socioemocional sino solo en términos generales, como ya se mencionó, la preocupación por que los hijos sepan convivir con sus coetáneos.

*Desarrollo del “carácter”:* autoconcepto y autoestima, personalidad, autocontrol y tolerancia. En la investigación del desarrollo en la infancia media, también se ha reconocido una falta de atención al estudio del desarrollo del autoconcepto. Por ejemplo, Fernández Zabala y Goñi Palacios (2008) seña-

lan la falta de investigación en contextos hispanoparlantes, lo cual también revela que no se considera que un aspecto, especialmente relevante de la construcción del autoconcepto, esté situado social y culturalmente, por lo que entonces es necesario un estudio del mismo en cuanto a las variantes culturales. Esto no existe en la literatura con referencia a la infancia media.

Las entrevistas realizadas revelan que para los padres es importante en esta etapa del desarrollo la formación del carácter de los hijos; sin embargo, los aspectos a los que aluden son distintos entre los grupos socioculturales. Por ejemplo, los padres del GP1 FRA al hablar de “forjar” el carácter refieren con ello a que el niño o niña muestre seguridad, confianza en sí mismo, tener buena autoestima, pero también refieren a que el niño sepa ser tolerante a otros, o sepa tolerar la frustración, esto es lo que los teóricos llaman autorregulación y autocontrol (véase por ejemplo Baumeister & Vohs, 2007).

Estos padres consideran que las actividades físicas o deportivas pueden ayudar a forjar el carácter en este sentido, ya sean actividades de libre entretenimiento, pero en especial las clases extraescolares; incluso en un caso se alude a que teniendo al niño en cursos de Fast Track Kids el niño logrará mayor seguridad en sí mismo; en otro caso, la madre indica que, poniendo reglas, estructurando la vida cotidiana, ayuda a manejar el carácter del niño en cuanto a su impulsividad o arrebatos. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de las acciones y reflexiones de los padres respecto de este factor de atención a aspectos del carácter de los hijos que revelan en su discurso.

El niño al principio que íbamos a andar en bici, tiraba la bici, “No, yo ya no voy”. “Bueno ahí te quedas” y “grrrr”, y pues ahí agarraba la bici y ahí va. Entonces, ese tipo de experiencias de “No hay de otra, le tienes que seguir, no te puedes bajar” (GP1 FRA-35).

En el caso de otra familia:

M: Para mí sí es importante [la actividad física] porque yo creo que le ayuda a desarrollarse a tener seguridad en ella, a tener crecimiento que pues para su formación le va a servir.

P: Es eso, [...] su formación, su carácter y también para que desahogue su energía en otras cosas. [...] Por ejemplo en el triatlón lo que ha desarrollado más y lo que hemos estado más cerca de ella, le ha dado mucha seguridad

[...] Creo que le ha formado un carácter en ese sentido un poco más estable o más fuerte de lo que podría haber tenido si no realizara esas actividades (GP1 FRA-48).

En contraste, en el GP2 FRL, las concepciones de los padres con respecto a forjar el carácter, en cierta forma coinciden con los aspectos de la seguridad y confianza en sí mismo, pero el contexto es diferente; estos padres lo relacionan con la capacidad de defenderse ante los demás, incluyendo defenderse ante el maestro de la escuela. Se puede suponer que esto se manifiesta con más frecuencia por el contexto escolar y de las colonias en donde se encuentran estos niños, en donde posiblemente experimenten con mayor frecuencia enfrentamientos con compañeros o reciban un trato diferenciado por parte de los maestros en sus escuelas.

M: El otro día entró todo bañado y yo “¿Qué te pasó?”, “Es que me mojaron”, “¿Cómo que te mojaron, por qué lo permitiste?”, “¿Qué tiene?”, “No, mijo, es que no se trata de qué tiene... Tú tienes derecho a decir, ‘¿Sabes qué? No quiero que me mojes y ¿por qué me vas a mojar?’” y ya “Ay, mamá, “Es que tú a veces permites que por tener amigos te hagan daño, eso no debe de ser, no permitas... no te dejes, tampoco te estoy diciendo que los golpees, pero tienes una voz y diles, “No y no quiero y no, no” y si no les gusta retírate (GP2 FRL-22).

En forma similar, pero en menor medida se manifiesta esto en las respuestas de las madres del GP4 FHA cuyos niños pasan la semana en el albergue, por lo que se comprende que les preocupe el que los niños se sepan defender, no permitir que otros les peguen o bien, prestar poca atención si le ofenden y que traten de superar la timidez.

“[...] que entiendas cómo es la vida, que te sepas defender”, lo que quiero que mejore él es en su timidez, que no sea tan tímido (GP4 FHA-06).

A los padres del GP3 FHD que tienen un hijo con discapacidad, les preocupa y se enfocan en acciones que permitan al niño o niña reconocerse con capacidades, que pueden hacer ciertas cosas. Enfatizan la importancia de no consentir a estos niños, pero a la vez de no permitir que otros los identifiquen

como con necesidades o dificultades más allá de las reales, no permitir exceso de compasión:

Tratamos que ella tenga participación..., el hecho que ella tenga la intención aprovechamos y tratamos de que haga un poquito de algo, o que se encargue de lo que en su mesa tira; le pongo una mesa aquí y pone sus juguetes y sus cuadernos “Ok, entonces ahora guarda tus juguetes, recoge tu cuaderno”. [...] porque si tú los limitas desde chiquitos..., “Pero sí es que mi niña está malita”, hasta uno mismo se va limitando y te vas haciendo... yo siento, que mediocre (GP3 FHD-07).

Tratarlo como cualquier persona, tratarlo de educarlo, lo regaño, lo castigo, lo mimo, lo chiflo, le doy, vamos, siempre está con nosotros, nunca lo he escondido (GP3 FHD-08).

Extrañamente, los padres no hacen una conexión directa entre sus modos de autoridad y trato con el impacto que pueda tener en la autoestima y el “forjar” el carácter. Como se ha mencionado en secciones anteriores, algunas familias recurren al uso de golpes o insultos para orientar el comportamiento de los hijos, pero no aparecen en el discurso de los padres como tema de preocupación en cuanto a su efecto o impacto en los niños o niñas.

Las concepciones parentales que se han mostrado con los datos anteriores relativas a diversas habilidades sociales, el carácter o los recursos socioemocionales pueden interpretarse desde un punto de vista teórico como procesos que no ocurren exclusivamente en lo interno e individual del niño o niña sino como una configuración compleja que construye la persona, al estar involucrada en un contexto social y cultural en donde sus características, expectativas y costumbres de interacción orientan la participación y la significación o vivencia de tal participación en una dinámica inseparable entre persona y situación sociocultural (Chen, 2017; Vygotsky, 1996).

Es a lo que Vygotsky llamó *perezshivanie*, traducido al español como vivencias, y que refiere a una unidad configurada por la persona en su medio ambiente sociocultural (González Rey, 2013), en donde las experiencias con sus significaciones y valoraciones se construyen en la actividad, orientada por guiones de interacción situados social y culturalmente. En los datos presentados anteriormente, se puede identificar cómo la construcción so-

cioemocional que identifican los padres de familia presenta, de forma clara, variantes que se relacionan con lo que los niños y niñas pueden experimentar de acuerdo con sus escenarios de vida.

## CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten identificar cómo las concepciones teóricas del desarrollo pueden enriquecerse y precisarse identificando las etnoteorías o concepciones parentales situadas socioculturalmente.

Los padres de los distintos grupos de la muestra analizada presentan variantes en los grados de exigencia con sus hijos. Los niveles más altos de exigencia se enfocan en moldearlos hacia las metas que tienen para su desarrollo, mientras que los más bajos los muestran los padres que no tienen prefigurada una meta específica.

Estas concepciones de desarrollo se pueden interpretar como oscilatorias entre dos tendencias, una más conductista que considera que la conducta de los hijos está influida por las respuestas que produce. Es decir, que se incrementará si se le premia o reconoce y que se disminuirá con el regaño o el castigo. Esta visión implica que el adulto es quien sabe lo que conviene al niño y que, por tanto, a este se le debe moldear, en el sentido en que Gopnik (2016) identifica a los padres como *carpinteros*. La otra visión, más cercana a un enfoque cognitivo constructivista, considera que la conducta de los hijos está mediada por sus pensamientos y los ejemplos que observan, por lo que los padres y madres privilegian el diálogo como medio para que se incremente su comprensión y, a partir de ello, niños y niñas cambien su conducta.

Una de las consecuencias de una visión conductista es el uso del castigo, que en la visión de varios de los padres es un asunto incremental, que va desde amonestaciones, regaños y que puede llegar a los golpes, los cuales son vistos por la mayoría como una buena manera de que se cumplan los objetivos que están dentro de su concepción del desarrollo de los niños.

Las concepciones sobre el desarrollo de los hijos llevan a los padres a asumir diferentes conductas ante ciertos hechos. Entre los extremos está exigir con precisión lo que los padres esperan, como es el caso de los padres que tienen un nivel educativo y socioeconómico alto, o permitir que el niño tome decisiones sobre asuntos importantes como, por ejemplo, si va o no a

la escuela como se da en las familias indígenas urbanas. Ante esto, surge la pregunta de ¿cuál de esas maneras será mejor para el desarrollo de los hijos?

El desarrollo socioemocional, como se ha mostrado, es una preocupación importante en los padres de familia. Los padres y madres entrevistadas abordan diversos aspectos de tal desarrollo, pero aparecen más como preocupaciones y reflexiones que como algo que puedan atender, y sobre lo cual dirijan sus decisiones y acciones. Especialmente hay condiciones de vida que les impiden tener más tiempo de convivencia con los hijos, y que ello les permita identificar las necesidades emocionales y dar los apoyos necesarios a los hijos.

Se identifica también como relevante para los padres la sociabilidad, es decir, que los hijos sepan comportarse en escenarios no familiares y sepan mantener relaciones adecuadas con compañeros y otros adultos. Sin embargo, es importante considerar, como en el caso del contexto escolar, los padres no parecen tener una consideración intencional del desarrollo socioafectivo de los niños; si bien es considerado un contexto de socialización en donde los niños aprenden a convivir con sus pares, y en donde los padres ven un terreno de aprendizaje y desarrollo de la sociabilidad y los valores como el respeto, el esfuerzo y la autodisciplina, no es algo en el que orienten explícitamente a sus hijos o en el que estos padres pudieran de alguna manera incidir. Lo mismo sucede en contextos de clases extraescolares.

En ambos contextos, las relaciones entre pares se vuelven importantes, pero son dejadas a la espontaneidad de los mismos niños, de manera que establecer buenas relaciones entre los niños depende de las habilidades sociales de cada uno; no es algo que intencionalmente cuiden los adultos que organizan y controlan la interacción escolar o en los escenarios no escolares de vida de los niños o donde obtienen otros tipos de aprendizaje extraescolar. Se puede decir, entonces, que por muchas horas del día, estos navegan entre escenarios sociales en donde no hay una intención explícita de que se oriente, ni se cuide su desarrollo emocional.

En estos contextos, la mayor preocupación de los adultos a cargo de los niños, e incluso de los mismos padres, es que se comporten adecuadamente, cumplan con las normas o reglas, y en el caso de la interacción entre compañeros, sepan interactuar y tengan amigos con buenas costumbres, pero rara vez piensan en el afecto como un aspecto relevante en la interacción entre amigos, ni cómo esto es parte de las vivencias de los niños que alimentan positiva o negativamente su autoconcepto y autoestima.

En cuanto al afecto, al igual que el descuido de este tema en la investigación científica, parece no abordarse expresamente en las familias: en casa es un aspecto en muchos casos espontáneo, poco consciente, pero que en muchas familias puede resultar algo que no se expresa o cuida intencionalmente. Mientras que en la infancia temprana, es decir desde los bebés y niños y niñas de entre 0 y 5 años de edad, es común, aceptable, esperado, que se les abrace, se les muestre especial atención, se les den muestras explícitas y aún exageradas de cariño, al parecer en la infancia media, esto cambia. ¿Por qué? ¿Acaso se piensa que los niños en la infancia media ya no necesitan de estas expresiones de afecto? ¿Y en la escuela? El hecho de estar en estas instituciones para aprender, ¿significa que durante tantas horas que pasan ahí, no necesitan de una expresión de afecto, de calidez, de reconocimiento del valor de la existencia de estos niños y niñas?

Los hallazgos de este estudio no permiten sugerir a los padres con niños en la infancia qué hacer para fomentar el desarrollo de sus hijos, pero sí cuestionar ciertas prácticas como las de golpear o insultar a los niños. Además, proporciona elementos para alimentar la reflexión acerca de las prácticas parentales que se derivan de las concepciones de los padres. Por ejemplo, considerar que conviene más, si tener metas fijas del desarrollo o estar atentos a los intereses y aptitudes de los hijos; tener reglas preestablecidas o ir resolviendo las situaciones cuando se presenten, atendiendo a su especificidad; utilizar recompensas y castigos o construir un diálogo mediante el que se construyan acuerdos y nuevas comprensiones; imponer a partir del conocimiento previo de los padres o sugerir y permitir que los hijos tomen las decisiones.

En asuntos tan complejos como las prácticas de crianza, posiblemente enriquezca más a los padres, la reflexión, valoración y cuestionamiento de sus concepciones y acciones que las sugerencias específicas de cómo criar y educar a sus hijos.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. Re-



- cuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Boldt, L.J., Kochanska, G., Grekin, R. & Brock, R. (2016). Attachment in middle childhood: predictors, correlates, and implications for adaptation. *Attachment and Human Development*, 18(2), 115–140.
- Bosmans, G. & Kerns, K.A. (Eds.) (2015). *Attachment in middle childhood: theoretical advances and new directions in an emerging field*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervera, M.D. (2009). ¿Quién me cuida?: Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores. *Estudios de Antropología Biológica*, 14(2).
- Cervera, M.D. (2016). Studying yucatec maya children through the eyes of their mothers. En V. Pache, C-E. de Suremain & E. Guillermet (Eds.), *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs (Amérique Latine et Europe)* (pp. 161–177). Lieja: Presses Universitaires de Liège.
- Chen, F. (2017). Every day family routine formation: a source of the development of emotion regulation in young children. En M. Fleer, F. Gonzalez Rey & N. Veresov, *Perezhivanie, emotions, and subjectivity* (pp. 129–143). Singapur: Springer.
- Congreso de México (2014). Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 4 de diciembre de 2014. Recuperado el 17 de mayo de 2020, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014)
- Cooper, C.R., Garcia-Coll, C.T., Bartko, W.T., Davis, H.M. & Chatman, C. (2005). *Developmental pathways through middle childhood: rethinking contexts and diversity as resources*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2015). *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm*. Amsterdam: Academic Press.
- Fernández Zabala, A. & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13–22.

- Gershoff, E.T. (2010). More harm than good: a summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law & Contemporary Problems*, 73(2), 31–56. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://sites.oxy.edu/clint/learn/articles/MoreHarmThanGoodASummaryofScientificResearchontheIntendedandUnintendedEffectsofCorporalPunishmentonChildren.pdf>
- González Rey, F.L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural–histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, No.11 (enero–junio), 19. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: what the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. Nueva York: Farrar / Straus and Giroux.
- Grusec, J. (2010). Actitudes y creencias parentales: Su impacto en el desarrollo de los niños. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. de V. Peters & M. Boivin (Eds), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea] (pp. 1–4). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/actitudes-y-creencias-parentales-su-impacto-en-el-desarrollo-de-los-ninos.pdf>
- Harkness, S. & Super, C. (2014). Parental ethnotheories in action. En I. Sigel, E. McGillicuddy–DeLisi & J.J. Goodnow, *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Nueva York: Psychology Press.
- Higgins, E.T. (2016). Shared–reality development in childhood. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 466–495.
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109–115.
- Nuru–Jeter, A.M., Sarsour, K., Jutte, D.P. & Boyce, W.T. (2010). Socioeconomic predictors of health and development in middle childhood: variations by socioeconomic status measure and race. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33(2), 59–81.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, No.39–40, 97–111.
- Paradise, R. (1994). Interactional style and nonverbal meaning: mazahua children learning how to be separate–but–together. *Anthropology & Edu-*

- cation Quarterly*, 25(2), 156–172. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1525/aeq.1994.25.2.05x0907w>
- Paradise, R. (1996). R. Passivity or tacit collaboration: mazahua interaction in cultural context. *Learning and Instruction*, 6(4), 379–389.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sigel, I. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345–371.
- Skinner, B.F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Solís-Cámara R., Díaz Romero, P., del Carpio Ovando, M., Esquivel Flores, P., Acosta González, E. & de Jesús Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología* [en línea], 10(2), 71–82. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810208>
- Song, S. & Hotang, W. (2018). Study on the relationship among parents' cognition on china anti-domestic violence, attitude of beating children and frequency of beating children. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 173–178. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de DOI: 10.13189/ujer.2018.060117
- Tovar Domínguez, A.G., Almeraya Quintero, S.X., Guajardo Hernández, L.G. & Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la niñez. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 7(1), 195–207. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-09342016000100195&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016000100195&lng=es&tlng=es)
- Vygotsky, L.S. (1996). *Thought and language*. Londres: MIT.
- Xiao, W.Q. & Chen, J.Q. (2011). Physical violence against children, a survey in 560 kindergarten children's parents / guardians. *Chinese Journal of Child Health Care*, 19(3), 230–232.