

Relación entre nivel académico y metas de socialización en madres de niños preescolares*

Relationship between academic level and socialization goals in mothers of preschoolers

Jorge Mario Jaramillo Pérez**

Laura Pérez Álvarez

María Isabel Ruiz Cubillos
Universidad Santo Tomás, Bogotá,
Colombia

Recibido: 20 de enero de 2016
Revisado: 10 de febrero de 2016
Aceptado: 25 de febrero de 2016

Resumen

En esta investigación se analizó cómo el nivel académico de madres de niños en edad preescolar se relaciona con sus metas de socialización. Utilizando una metodología mixta se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 172 madres de niños entre 3 y 4 años y medio de edad que viven en Bogotá y varios municipios de la zona cundiboyacense. Las entrevistas fueron sometidas a análisis de contenido de tipo categorial para calcular la frecuencia con que se mencionaron distintas metas de socialización y examinar si hubo una relación significativa entre el nivel de formación académica de las madres y su preferencia por metas de socialización asociadas a la independencia o la interdependencia. Los resultados indican que a mayor nivel académico, mayor es el énfasis en metas de socialización asociadas a la independencia.

Palabras clave: escolaridad materna, metas de socialización, niños preescolares.

* Artículo de investigación. Este artículo es producto de una investigación financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás (Fodein). Código interno: 2008021103. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.01>

** Correspondencia: Jorge Mario Jaramillo. Facultad Psicología, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Dirección postal: carrera 9 No. 51-11, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jorgejaramillo@usantotomas.edu.co

Abstract

This research examined how academic level of mothers of preschoolers relates to their socialization goals. Using a mixed methodology, structured interviews were applied to 172 mothers of children between 3 and 4 1/2 years old, who lived in Bogotá and several municipalities of the Cundinamarca-Boyacá area. The interviews were analyzed through categorical content analysis to calculate the frequency with which different socialization goals were mentioned, and to examine whether there was a significant relationship between the level of education of mothers and their preference for socialization goals associated with independence and / or interdependence. The results indicate that the higher the educational level, the greater the emphasis on socialization goals associated with independence.

Keywords: Maternal schooling, socialization goals, preschool children.

Introducción

En casi todas las culturas, las madres son las personas con quienes los niños construyen sus primeros vínculos afectivos, y es a través de la relación con ellas que comienzan también a introducirse en las rutinas, rituales, creencias y valores propios de la sociedad en que están creciendo (Hobson, 2002). En este sentido, se ha definido a las madres como agentes de socialización, ya que en la diaria convivencia con sus hijos van sentando las bases de lo que será su proceso de aculturación.

Pero, ¿cuáles son los valores que guían a las madres en esta tarea?, ¿qué metas se proponen alcanzar con sus hijos? La respuesta a estas preguntas varía de un grupo cultural al otro, y en función de condiciones como el modo de vida rural o urbano, el grado de desarrollo tecnológico e industrial del país o región (Keller, Borke, Yovsi, Lohaus y Jensen, 2005), el estrato socioeconómico (Harwood, Schoelmerich, Ventura-Cook, Schulze y Wilson, 1996), el nivel académico (Keller, 2007) o la edad de las madres (Jaramillo, Pérez y González, 2013), entre otras.

Ahora bien, es necesario reconocer que cada comunidad cambia con el paso del tiempo, en consonancia con el entorno físico y social en que se encuentra inmersa (Rogoff, 2003; Keller et al., 2005). Así, valores que en una época son común-

mente aceptados, pueden llegar a ser luego cuestionados, lo que se refleja a su vez en las metas y prácticas educativas de las madres (Seidl de Moura, Vera y Vieira, 2013).

Una de las grandes transformaciones sociales que tuvo lugar durante el siglo XX fue el ingreso masivo de la mujer en la escuela y en el mundo del trabajo. Este trajo consigo cambios cruciales tanto en la organización y funcionamiento de las familias, como en la comprensión de los roles masculino y femenino en la sociedad (Carrasco, 2003). Para muchas mujeres significó un replanteamiento de sus proyectos de vida: ya no bastaba con pensarse a sí mismas como esposas o madres, sino como trabajadoras altamente capacitadas para competir con los hombres en distintos ámbitos del mundo laboral que a través de la historia habían estado reservados a ellos. El ejercicio de estas nuevas responsabilidades implicó cambios en la organización de la vida familiar, que llevaron a no pocas mujeres a experimentar conflictos y culpas subyacentes por estar ejecutando tareas distintas a los roles domésticos que tradicionalmente la sociedad les había asignado (Arregui 1987; citado en del Valle, 2005).

Lo cierto es que en la época actual las mujeres ejercen diversas profesiones, artes y oficios, y concilian en mayor o menor grado sus obligaciones laborales con aquellas que ya venían asumiendo

en la vida familiar. Además, se han comprometido en exigentes procesos de formación académica que probablemente están contribuyendo a transformar su visión del mundo, sus prioridades personales e incluso sus valores, lo que ha de reflejarse en su estilo de vida y en la forma como orientan la educación de sus hijos cuando ejercen el rol de madres.

Keller (2007), a partir de estudios realizados con varios grupos culturales de Europa, América, Asia y África, concluye que la formación escolar es probablemente la variable que más influye en la movilización de las prácticas, creencias y valores dentro de un grupo cultural. Según ella, hay algo potencialmente subversivo en la educación formal que la convierte en un verdadero motor del cambio social.

En este sentido, Greenfield (1994) analiza que se trata de la forma como se enseña en la escuela. Mientras que en la familia o en contextos comunitarios los niños aprenden principalmente a través de la observación, imitación e instrucción directa de las personas mayores, hacia quienes se inculca una actitud de respeto debido a su edad y experiencia, en la escuela el aprendizaje se realiza en gran parte a través de textos y materiales didácticos, sin que se tenga generalmente un contacto directo con quienes han generado el conocimiento o con el contexto social a que este se refiere. La legitimidad del conocimiento depende no de la edad de quienes lo transmiten sino de que se encuentre lógicamente sustentado. De esta manera, la escuela iría socavando gradualmente el respeto incondicional a la autoridad que emana de la familia o de las personas mayores, mientras promueve el juicio crítico e independiente de las personas individuales, así como la autorregulación y la autonomía en la toma de decisiones. Expresado en pocas palabras, el incremento de la escolarización traería consigo un creciente énfasis en la independencia y, consecuentemente, un detrimento de la interdependencia.

La distinción entre modelos culturales orientados hacia la independencia y aquellos orientados hacia la interdependencia es común en la literatura científica sobre socialización infantil. Cuando las

madres orientan sus acciones hacia el fomento de la independencia, hacen énfasis en fortalecer la individualidad de sus hijos para que sean personas autónomas, competentes, seguras de sí mismas, personas que buscan su bienestar y felicidad y se esfuerzan por alcanzar sus propias metas. En cambio, cuando buscan promover la interdependencia, su interés primordial está en preparar a sus hijos para interactuar armónicamente con su familia o el grupo social al que pertenecen. En consecuencia, en sus prácticas de socialización se preocupan por inculcarles una alta sensibilidad frente a las necesidades, intereses y expectativas de las demás personas, así como el acatamiento de las creencias, valores y normas compartidos en la sociedad (Markus y Kitayama, 2003; Keller, 2003).

Rocha, Roethle y Brandão (2012), han relacionado las metas de socialización con la seguridad y la disponibilidad de recursos con que se cuenta en las comunidades donde crecen los niños. Con base en la revisión de investigaciones precedentes concluyen que:

Las personas que viven en ambientes seguros, con abundancia de recursos, serían menos estrictas en sus metas de socialización, confiriendo a los individuos más libertad para escoger sus metas personales. Las personas que viven en ambientes inseguros, con menos recursos, estarían más preocupadas con las realizaciones que garanticen la sobrevivencia y menos con realizaciones personales (p. 35).

Ahora bien, existen cada vez más evidencias de que la independencia y la interdependencia no son necesariamente valores contrapuestos (Rogoff, 2003; Luciano, 2009). Sociedades que se encuentran en una fase de transición desde un modo de vida rural caracterizado por una economía de subsistencia hacia un modo de vida urbano, en el que prima la economía de mercado y un fácil acceso a tecnologías y productos industriales, pueden presentar formas de socialización intermedias en las que se promueve tanto la independencia como la interdependencia (Keller *et al.*, 2005; Keller y Kärtner, 2013). Algunos autores (Raeff, 2006; Raeff, 2010) sostienen incluso que la socialización

en ambas direcciones es imprescindible en cualquier grupo cultural y lo que cambiaría es el concepto que se tiene de lo que es independencia e interdependencia, la intensidad con que se insiste en cada una de ellas y las prácticas que se utilizan para promoverlas (Suizzo *et al.*, 2008; Greenfield, 2010; Neef, 2003).

Esta investigación centró su atención en la forma como madres con distintos niveles de formación académica describen las metas que desean alcanzar en el futuro con sus hijos menores de cinco años. Se planteó como hipótesis general que las metas de socialización de las madres estarían tanto más orientadas hacia la independencia, cuanto mayor fuera su nivel de formación académica. Por otro lado, se esperó que las madres con un modo de vida urbano harían un énfasis significativamente mayor en metas relacionadas con la independencia que madres con un modo de vida predominantemente rural. De esta forma, se tomó en consideración la revisión documental realizada en el contexto latinoamericano por Rosabal Coto (2012), quien afirma que:

La combinación entre alta escolaridad y zona urbana ha marcado tendencias notorias en las expectativas del parentaje, al generar que, conforme estas se vinculen, las expectativas de crianza sobre el desarrollo individual, la capacidad de logro, la independencia y la autonomía se priorizan (p. 83).

Método

Diseño

Se hizo una investigación de tipo mixto, en la que a partir de un análisis categorial de entrevistas semiestructuradas realizadas a las madres (análisis cualitativo), se calculó la frecuencia con que se mencionaron distintas metas de socialización, para examinar luego si hubo relaciones estadísticamente significativas entre ellas y el nivel de formación académica de las madres (análisis cuantitativo).

Población

El estudio estuvo dirigido a madres de niños y niñas entre 3 y 4 años y medio de edad, que viven en la ciudad de Bogotá y en varios municipios de la zona cundiboyacense.

Participantes

Se contó con la participación de 101 madres del área urbana de Bogotá y 71 madres de la zona de tradición rural de los siguientes municipios: Chía, Tenjo, Funza, Suesca, Tocancipá y Ventaquemada. El contacto con las madres se realizó a través de las instituciones preescolares a las que asistían sus hijos. Varias de estas instituciones estaban adscritas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y otras eran de carácter privado. Los criterios de selección de las participantes fueron el parentesco directo (madre y no otro tipo de cuidador o cuidadora) y la edad de sus hijos e hijas (3 a 4 años y medio de edad). Las madres entrevistadas pertenecían a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres, determinados con base en el lugar de vivienda. Cuatro de las madres no tenían escolaridad alguna, diecinueve habían estudiado algunos o todos los años de la escuela elemental (primaria), treinta habían asistido a uno o varios años de la escuela secundaria sin terminarla, 66 habían obtenido el título de bachiller y 55 habían hecho algún grado de educación superior (técnica, tecnológica o profesional).

Procedimiento

Recolección de información

En un primer momento se expuso a las madres el objetivo y la metodología de la investigación, solicitando su consentimiento explícito para participar en ella y para que la conversación fuera grabada. Una vez la madre hubo expresado su consentimiento, se diligenció conjuntamente con ella un formato de datos sociodemográficos a través del cual se reunió la información siguiente: nombre, apellido, edad, estrato socioeconómico, lugar de residencia y nivel de formación académica de la madre; edad, sexo y lugar que ocupa

entre los hermanos(as) el hijo o hija a quien se refería la entrevista.

El instrumento utilizado para la recolección de información fue el *SGL (Socialization Goals Interview)*, una entrevista semiestructurada sobre metas de socialización concebida originalmente por Harwood (1992), y que ha sido aplicada en diversos estudios interculturales. La entrevista consta de cuatro preguntas: en la primera de ellas se pide a la madre describir características y comportamientos que le gustaría observar en su hijo o hija, una vez crezca. En la segunda, se le solicita lo contrario, es decir, describir características y comportamientos que no quisiera observar por ningún motivo en su hijo o hija. En la tercera se le pide describir un niño conocido que presente características y comportamientos similares a los deseados para su hijo o hija y en la cuarta y última pregunta, se le solicita que describa a un niño conocido que presente características o com-

portamientos semejantes a aquellos no deseados para su hijo o hija.

No hubo límite de tiempo para la realización de la entrevista, y en caso de que la madre tuviera dificultad para entender el sentido o significado de una pregunta, el entrevistador ofreció la aclaración respectiva. Ante respuestas demasiado breves o inespecíficas por parte de las madres, se les solicitó que precisaran o complementaran su descripción.

Todas las entrevistas se grabaron y transcribieron para someterlas luego a un análisis de contenido de tipo categorial, el cual se realizó por medio del programa ATLAS.ti 5 para procesamiento de datos cualitativos. El análisis de las expresiones de las madres se realizó a partir de dos categorías: la interdependencia y la independencia, y de las subcategorías derivadas de cada una de ellas, cuya definición es presentada en las tablas 1 y 2.

Tabla 1.
Subcategorías de la interdependencia con su respectiva definición.

Sensibilidad hacia los demás (SHD):	Todas aquellas expresiones de las madres que hacen alusión a que el hijo o la hija aprenda a actuar como es esperado y bien valorado en la sociedad: ser amable, tener buenos modales, practicar valores apreciados en la sociedad como la generosidad, el respeto, la honestidad, la solidaridad, la bondad, la nobleza, el buen ejemplo, tener comprensión y consideración hacia las otras personas (saber ponerse en su lugar y tenerlas en cuenta en las propias decisiones), ser respetuoso y considerado con las personas mayores.
Religiosidad (REL):	Se incluyen aquellas expresiones en las que se resalta la obediencia y el respeto a las normas estipuladas por la religión, así como el seguimiento de las enseñanzas o las prácticas religiosas.
Adhesión a las normas y tradiciones sociales (ALN):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se hace énfasis en no transgredir las leyes o las normas socialmente establecidas, como por ejemplo no tener vicios o malas costumbres, no llevar una vida moralmente censurable, no frecuentar malas amistades, no ser rebelde o desviarse de los cánones socialmente establecidos (y todos los comportamientos alternativos frente a esto: ser obediente, saber elegir sus amistades, ser ético).
Vínculos con la familia (VFL):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se destaca la importancia de que el hijo o la hija tenga confianza y buenas relaciones con su familia, comparta tiempo y actividades con la familia, sea respetuoso con los padres y otras personas mayores de la familia, se sienta responsable por su familia, sea cálido, amoroso, solidario o colaborador con las personas de su familia, mantenga el honor de la familia, siga los consejos de los padres, muestre gratitud hacia sus padres, se ocupe de sus padres cuando estén viejos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.
Subcategorías de la independencia con su respectiva definición.

Salud, bienestar, felicidad (SBF):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se hace referencia a la salud, el bienestar físico, emocional o espiritual, la autoestima, la satisfacción personal, la felicidad, la alegría, el optimismo o la realización del hijo o de la hija como ser humano individual.
Desarrollo de competencias personales (DCP):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se centra la atención en el desarrollo de habilidades para enfrentar distintas tareas o retos de la vida cotidiana, adaptarse a situaciones diferentes a las usuales, ser flexible, dispuesto a aprender y probar lo nuevo, ser disciplinado y perseverante para alcanzar lo que se propone, tener habilidades para comunicarse o entenderse con otras personas, ser creativo, competente.
Desarrollo del potencial profesional y económico (DPE):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se resalta la importancia de que el niño desarrolle una vocación, profesión u oficio, estudie, tenga una buena formación o un alto nivel académico, logre éxito en sus estudios o en su trabajo, alcance seguridad económica y logre sus metas laborales o profesionales. Que sea buen trabajador.
Independencia psicológica (IND):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se hace referencia a que el hijo o la hija llegue a ser una persona que asume responsabilidades por sí misma, acepta la responsabilidad por sus acciones, sustenta sus opiniones o puntos de vista con seguridad y firmeza, desarrolla una personalidad independiente (propia, singular), encuentra su propio camino en la vida, toma sus decisiones con base en sus propios criterios, preferencias e intereses, emprende por sí misma iniciativas, resuelve por sí misma problemas, conflictos o dificultades que se le presentan.
Autorregulación emocional (ARE):	Todas aquellas expresiones de las madres en las que se hace referencia a control o adecuada expresión de emociones como ira, agresión, mal genio, rabia, tristeza, frustración. También aquellas expresiones en las que se resalta la capacidad para sobreponerse a los obstáculos, las dificultades, los fracasos o frustraciones, logrando levantar el ánimo, superarse, autoapoyarse para salir adelante.

Fuente: elaboración propia.

Análisis y procesamiento de la información

Para el análisis categorial de las entrevistas se utilizó el software ATLAS.ti 5¹. Se definió como unidad básica de análisis la *respuesta completa de la madre a la pregunta planteada*. En dicha respuesta se determinó a qué subcategoría o subcategorías se hacía alusión, registrándola una sola vez. Luego se calculó la frecuencia con la que cada subcategoría fue mencionada en relación con las cuatro preguntas que componían la entrevista. Para analizar la relación entre el nivel de formación académica de las madres y sus metas de socialización se dividió al grupo de participantes en cinco subgrupos conformados por:

1. Madres que no contaban con ningún grado de formación académica o solo habían llegado hasta el primero o segundo año de la educación elemental.
2. Madres que habían concluido tres o más años de la escuela primaria.
3. Madres que habían cursado la escuela secundaria, sin llegar a completarla.
4. Madres que habían cursado y culminado el bachillerato académico.
5. Madres que habían participado en un programa de educación superior, cursándolo en forma parcial o total.

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho de las entrevistas, se realizó un análisis piloto con cinco de ellas elegidas aleatoriamente, las cua-

¹ Thomas Muhr (Universidad Técnica en Berlín). Proyecto ATLAS (1989-1992). Versión comercial: *ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH*.

les fueron codificadas por los tres investigadores (familiarizados con las categorías y subcategorías del estudio), quienes trabajaron en un primer momento en forma independiente y luego contrastaron entre sí las codificaciones realizadas. El anterior procedimiento permitió identificar expresiones vagas o confusas, así como inconsistencias en la definición de algunas subcategorías. Una vez concluido el pilotaje y realizadas las precisiones requeridas, se procedió a distribuir las entrevistas entre los tres investigadores, cerciorándose de que en un 30 % de los casos fueran analizadas en forma independiente por dos investigadores, lo que permitió realizar un chequeo cruzado en aras de la precisión e idoneidad del proceso de codificación (tabla 3).

Tabla 3.
Distribución de las entrevistas analizadas.

Total de entrevistas analizadas	Entrevistas analizadas por un investigador	Entrevistas analizadas por dos investigadores
172	118	54

Una vez terminado el análisis de contenido de todas las entrevistas, se procedió a calcular la frecuencia promedio con la que las distintas subcategorías se manifestaron en las respuestas de las madres pertenecientes a los distintos subgrupos conformados según nivel de formación académica. Con base en lo anterior, se aplicó el coeficiente de correlación lineal de Pearson para examinar si hubo relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de formación académica de las madres y cada una de las subcategorías de la independencia y la interdependencia.

La relación entre el lugar de residencia de las madres y sus metas de socialización se examinó por medio de la prueba de Kruskal-Wallis, que es apropiada para conjuntos de datos que no presentan una distribución normal. Esta prueba nos permitió comparar las metas de socialización de las madres de Bogotá con las madres que vivían en otros municipios con mayor tradición rural, pudiendo así examinar si hubo diferencias estadísticamente significativas entre ellas en lo referente a sus preferencias por determinadas metas de socialización.

Resultados

En el grupo general de madres, las metas de socialización relacionadas con la interdependencia predominaron en forma muy significativa sobre aquellas relacionadas con la independencia (figura 1).

Las subcategorías de la interdependencia más frecuentemente mencionadas por las madres fueron dos: adhesión a las leyes, normas y tradiciones; y sensibilidad hacia los demás. En orden de frecuencia les siguió la subcategoría desarrollo del potencial profesional y económico, asociada a la independencia. La subcategoría menos mencionada fue la religiosidad.

No se observó una relación estadísticamente significativa entre el nivel de formación académica de las madres y la frecuencia con que estas se refirieron a las distintas subcategorías de la interdependencia (tabla 4). Esta relación sí se pudo evidenciar, en cambio, con respecto a la mayoría de las subcategorías de la independencia. En efecto, observamos una correlación positiva muy significativa entre la formación académica de las madres y la frecuencia de expresiones relacionadas con las subcategorías Desarrollo de Competencias Personales (DCP), Salud, Bienestar y Felicidad (SBF), Independencia Psicológica (IND) y Autorregulación Emocional (ARE). Solo la subcategoría Desarrollo del Potencial Profesional y Económico (DPF) no mostró una relación significativa con la formación académica de las madres (tabla 5).

Al analizar la relación entre el lugar de residencia y las metas de socialización de las madres, se observó que las madres urbanas no se diferenciaron en forma significativa de las madres con tradición rural en cuanto al énfasis que hicieron en metas de socialización relacionadas con la interdependencia (figura 2). Sí se observaron, en cambio, diferencias significativas en lo que compete a la independencia como categoría general y a las subcategorías Independencia Psicológica y Desarrollo de Competencias Personales (figura 3).

Figura 1.

Frecuencia promedio de expresiones relacionadas con la interdependencia y la independencia, según nivel de formación académica de la madre.

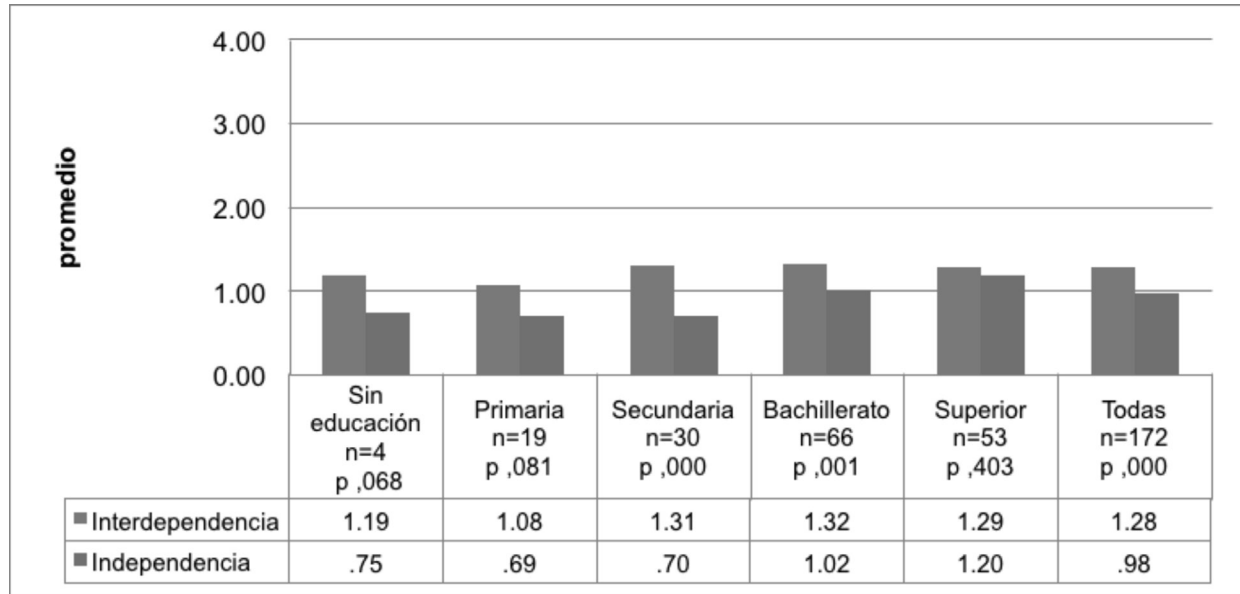


Figura 2.

Frecuencia promedio de expresiones relacionadas con cada una de las subcategorías de la interdependencia, en madres de Bogotá y de fuera de Bogotá.

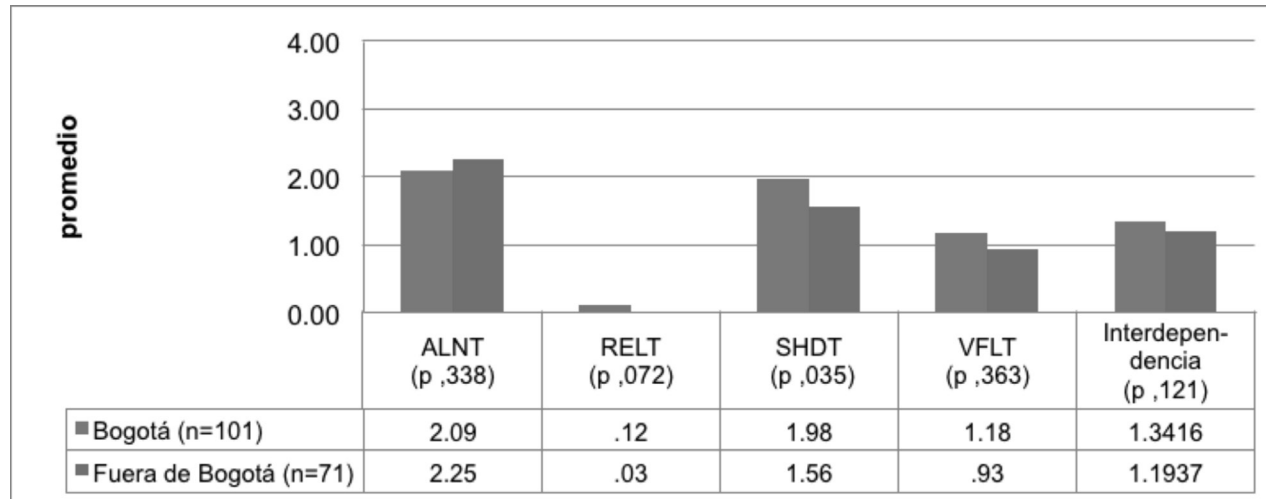


Figura 3.

Frecuencia promedio de expresiones relacionadas con cada una de las subcategorías de la independencia, en madres de Bogotá y de fuera de Bogotá.

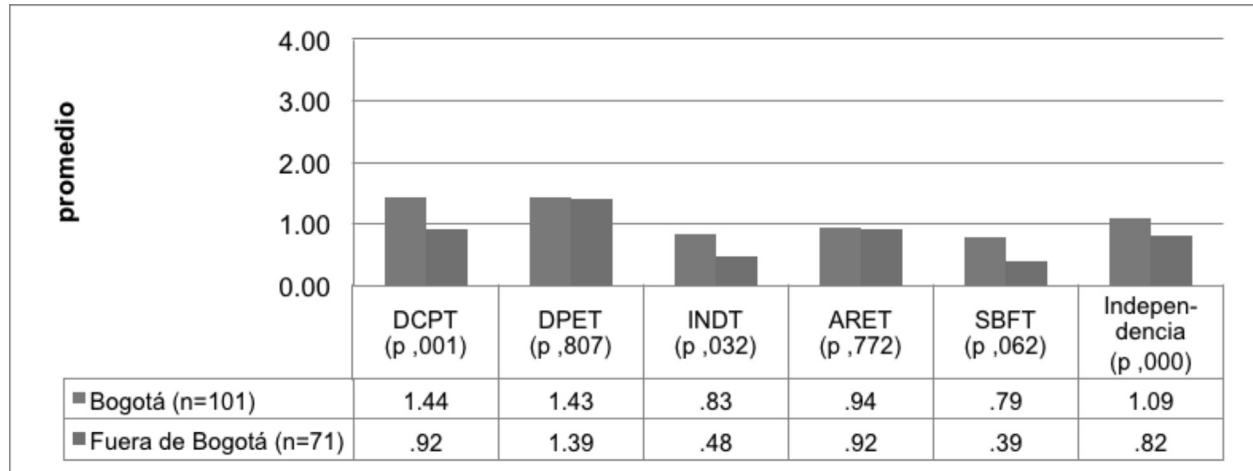


Tabla 4.

Relación entre nivel académico de las madres y subcategorías de la interdependencia.

	Nivel académico de la madre	
Adhesión a las leyes, normas y tradiciones	Correlación de Pearson	-,149
	Sig. (bilateral)	,051
	N	172
Religiosidad	Correlación de Pearson	,070
	Sig. (bilateral)	,362
	N	172
Sensibilidad hacia los demás	Correlación de Pearson	,146
	Sig. (bilateral)	,056
	N	172
Vínculos con la familia	Correlación de Pearson	,134
	Sig. (bilateral)	,080
	N	172
Interdependencia (Categoría general)	Correlación de Pearson	,091
	Sig. (bilateral)	,238
	N	172

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Tabla 5.

Relación entre nivel académico de las madres y subcategorías de la independencia.

	Nivel académico de la madre	
Desarrollo de competencias personales	Correlación de Pearson	,355**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	172
Desarrollo del potencial profesional y económico	Correlación de Pearson	-,125
	Sig. (bilateral)	,103
	N	172
Independencia psicológica	Correlación de Pearson	,238**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	172
Autorregulación emocional	Correlación de Pearson	,198**
	Sig. (bilateral)	,009
	N	172
Salud, bienestar y felicidad	Correlación de Pearson	,226**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	172
Interdependencia (Categoría general)	Correlación de Pearson	,390**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	172

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Discusión

Las madres entrevistadas en esta investigación pusieron un acento mayor en metas relacionadas con la interdependencia, en comparación con aquellas relacionadas con la independencia. Esto parece confirmar los resultados de investigaciones anteriormente realizadas en el contexto latinoamericano (Harwood, Schoelmerich, Schulze y González, 1999; Miller y Harwood, 2001; Leyendcker, Lamb, Harwood y Schoelmerich, 2002), en las que se ha observado el gran interés que manifiestan las madres por inculcar a sus hijos una actitud de obediencia y respeto hacia las personas mayores, así como la búsqueda de una relación fuerte y armónica con su familia y con su grupo social de referencia. Rosabal-Coto (2012), por ejemplo, al describir lo observado en Costa Rica, menciona que:

Los estudios de más de treinta años muestran, por lo menos en lo relativo a la dimensión de creencias parentales y valores que orientan la crianza, que las madres y los padres costarricenses se han mostrado más orientados hacia la dimensión de la interrelacionalidad que a la independencia (p. 80).

En nuestra investigación, las subcategorías de la interdependencia que las madres mencionaron con mayor frecuencia fueron la adhesión a las leyes, normas y tradiciones sociales y la sensibilidad hacia los demás. La primera de ellas hace referencia al deseo de que los hijos se conviertan en ciudadanos respetuosos de la ley, que no incurran en comportamientos moralmente censurables o transgredan los cánones socialmente establecidos, lo que se expresa claramente en expresiones

del tipo “me gustaría que mi hijo fuera un gran ciudadano”, “que de pronto no sean personas corruptas, que no sean personas que le hagan daño a la sociedad”. Además, se destaca también la preocupación de las madres por posibles malas amistades de sus hijos, el desarrollo de vicios, la desobediencia y la rebeldía, ideas recurrentes que se expresan en frases como: “ni el vicio, ni malas amistades, nada de eso”, “uno les habla y contestan o como que les manda a hacer algo y no hacen caso”.

La segunda subcategoría alude principalmente a la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas y practicar valores de convivencia. En nuestra investigación, las madres expresan especial interés por el respeto, la amabilidad, la gentileza y la colaboración desinteresada, lo que manifiestan cuando dicen que desean un hijo o hija que sea respetuoso “cuando se dirija a otras personas”, “que sea muy respetuoso con todos, pero principalmente con las mujeres” o “que si puede ayudar a una persona, lo haga sin ningún interés”.

Estas y las restantes subcategorías de la interdependencia no se relacionaron significativamente con el nivel de formación académica de las madres, lo que nos lleva a concluir que la interdependencia, entendida especialmente como adhesión a las normas y tradiciones sociales y como sensibilidad hacia los demás, es altamente valorada por el grupo de madres en general, independientemente de su formación académica. Llama la atención que la subcategoría religiosidad haya sido tan poco mencionada dado que el contexto en el que se realizó la investigación suele ser considerado de fuertes creencias y prácticas religiosas.

Es de destacar que a medida que aumenta el nivel académico, se presta mayor atención a las subcategorías Salud, Bienestar y Felicidad, Autorregulación Emocional, Independencia Psicológica y Desarrollo de Competencias Personales, lo que concuerda con el modelo cultural orientado a la independencia en el que se pone especial énfasis en la idea de la satisfacción personal, del logro de metas propuestas y de la responsabilidad del individuo en lo que se refiere a su propia vida, todo lo cual las madres de nuestra investigación señalan

muy claramente cuando plantean que desean un hijo “que diga lo que sienta y piense”, “que haga la carrera que él quiera, y lo que quiera escoger, y lo que quiera hacer de su vida, pues depende de él”, “que quiera luchar por cosas mejores, que todo lo que quiera lo logre, que se esfuerce para lograrlo, que cumpla sus metas” y que sea “muy feliz en la vida que él decida”.

Los hallazgos también señalan que frente a la subcategoría Desarrollo del Potencial Profesional y Económico, el nivel de formación académica no marca diferencias entre las madres, y en todos los casos aparece con una puntuación alta, lo que cobra sentido si observamos que en la época actual una profesión se ve como medio para mejorar las condiciones de vida de la persona, como forma de lograr una estabilidad económica e incluso como fuente de orgullo familiar en tanto representa frecuentemente un logro que los padres no han podido alcanzar. Lo anterior se identifica claramente cuando las madres dicen: “que a futuro él pueda estudiar por lo menos en una universidad, una carrera, cosa que uno no ha podido hacer”, “le hemos inculcado eso que fuera trabajador y que estudiara, o sea lo que yo no pude hacer de estudiar en una universidad, a mí me gustaría que él lo hiciera”, “me gustaría verla bien económicamente, una niña profesional, con una buena educación, bien formada”.

Llama la atención que al comparar a las madres de la ciudad de Bogotá con aquellas que viven en municipios de mayor tradición rural, no se hayan observado entre ellas diferencias significativas en cuanto al énfasis que hacen en la interdependencia, pero sí en cambio, en lo relativo a la independencia, pues, en efecto, las madres urbanas pusieron, en esta última, un acento significativamente mayor que las madres con un modo de vida rural.

Lo anterior nos permite retomar la tesis expresada por Keller *et al.* (2005) y Greenfield (2009), según la cual en el proceso de cambio de las sociedades desde un modo de vida rural, caracterizado por bajos niveles de educación formal y de desarrollo tecnológico, hacia un modo de vida urbano en el que las oportunidades de educación formal y el acceso a tecnologías avanzadas son

mayores, se observa una creciente tendencia a que las prácticas educativas de los padres se orienten hacia valores que resaltan el desarrollo y bienestar individual del sujeto, lo que no significa necesariamente que valores relacionados con la interdependencia estén perdiendo peso. Valdría la pena indagar también más adelante, si los intereses de las madres en el desarrollo profesional o económico de sus hijos obedecen a una motivación de crecimiento personal que le apunta al desarrollo de su independencia, o más bien atañen a una necesidad de apoyo al crecimiento del capital familiar o social, ante lo cual habría una motivación contrapuesta relacionada con la interdependencia.

Una hipótesis plausible que puede derivarse de los resultados obtenidos en este estudio es que, a medida que las madres se introducen más en el modo de vida urbano y alcanzan mayores niveles de formación académica, se incrementa su interés en promover el desarrollo de sus hijos como sujetos individuales, competentes y autónomos, capaces de acceder a bienes, servicios y recursos, pero que preservan también valores tradicionales como la unión familiar, la obediencia y el respeto hacia las personas mayores. Esta interpretación apoyaría la descripción ofrecida por Kagitcibaci (2005) de ciertos países que se encuentran en proceso de transición en su desarrollo económico e industrial, en los que se observa una orientación “autónoma-relacional” en las prácticas parentales, es decir, una búsqueda de equilibrio entre valores relacionados con la independencia y la interdependencia (Jaramillo y Ruiz-C, 2013).

Referencias

- Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? M. León (comp.). *Mujeres y trabajo: cambios imposibles*, 11-49. Portoalegre: Oxfam GB.
- Del Valle, T. (2005). *Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio*. Chile: Centro de Estudios Miguel Enríquez-CEME. Recuperado el 13 de octubre de 2015 http://archivochile.com/Mov_sociales/mov_mujeres/doc_gen_cl/MSdocgencl0003.pdf
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research and practice. P.M. Greenfield y R.R. Cocking (Eds.). *Cross cultural roots of minority child development*, 1-40. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418.
- Greenfield, P. M. (2010). Particular forms of independence and interdependence are adapted to particular kinds of sociodemographic environment: Commentary on “Independence and interdependence in children’s developmental experiences”. *Child Development Perspectives*, 4(1), 37-39.
- Harwood, R. (1992). The influence of cultural derived values on anglo and puerto rican mother’s perceptions of attachment behavior. *Child Development*, 63, 822-839.
- Harwood, R., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P., & Wilson, S. (1996). Culture and class influence on anglo and puerto rican mother’s beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67, 2446-2461.
- Harwood, R., Schoelmerich, A., Schulze, & González, Z. (1999). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: a study of middle class anglo and puertorican infant-mother pairs in four everyday situations. *Child Development*, 70(4), 1005-1016.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. Oxford: Pan Books.
- Jaramillo, J., Pérez, L. y González, K. (2013). Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 719-739.

- Jaramillo, J. y Ruiz-C., M. I. (2013). Metas y prácticas de socialización de madres del área rural cundiboyacense. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 277-309.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1-20.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288-311.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Keller, H. & Kärtner, J. (2013). The cultural solution of universal developmental tasks. M. Gelfand, Ch. Chiu y Y. Hong (Eds.). *Advances in Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Leyendecker, B., Lamb, M., Harwood, R. & Schoelmerich, A. (2002). Mothers' socialization goals and evaluation of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 248-258.
- Luciano, M. (2009) Autonomy and relatedness reconsidered: Learning from the Inuit. *Culture & Psychology*, 15(4), 451-462, doi: 10.1177/1354067X09345603.
- Markus, H. & Kitayama, S. (2003). Culture, self and the reality of the social. *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 277-283.
- Miller, A. & Harwood, R. (2001). Long term socialization goals and the construction of social infant's social networks among middle class anglo and puertorican mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 450-457.
- Neef, K. (2003). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. *Human Development*, 46, 312-318.
- Oakman, G. (1991). A cross-cultural examination of proximity and hierarchy as dimensions of family structure. *Family Process*, 30(1), 121-133.
- Palomar, P. y Márquez, A. (1999). Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 299-343.
- Raeff, C. (2006). Multiple and inseparable: Conceptualizing the development of independence and interdependence. *Human Development*, 43(49), 96-121.
- Raeff, C. (2010). Independence and interdependence in children's developmental experiences. *Child Development Perspectives*, 4(1), 31-36.
- Rocha, E., Roethle, M. & Brandão, A. (2012). Metas de Socialização em Diferentes Contextos. *Paidéia*, 22(51), 33-42.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: University Press.
- Rosabal-Coto, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 65-100.
- Seidl de Moura, L., Vera, R. & Vieira, M. L. (2013). Brazilian Mothers' Cultural Models: Socialization for Autonomy and Relatedness. L. Seidl de Moura (Ed.) *Parenting in South American and African Context*. Rio de Janeiro: InTech.
- Suizzo, M., Chen, W., Cheng, Ch., Liang, A., Contreras, H., Zanger, D. & Robinson, C. (2008). Parental beliefs about young children's socialization across US ethnic groups: Coexistence of independence and interdependence. *Early Child Development and Care*, 178(5), 467-486.