



Influencia de los estilos educativos parentales en la participación comunitaria

Influence of parental styles in communitary participation

Belcy Liliana Venegas Avellaneda. *belcyvenegas@hotmail.com*
María Eugenia Risueño Solarte. *meriso1078@gmail.com*
Bibiana Patricia Rojas Arango. *brojasarango@yahoo.es*

Psicólogas Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Recibido: 15-octubre-2019

Aceptado: 06-diciembre-2019

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación cualitativa fundamentada en la teoría Ecosistémica del Desarrollo Humano, de enfoque etnográfico, realizada con 10 familias de un barrio de la ciudad de Popayán, desde una percepción bidireccional de padres e hijos sobre los estilos educativos parentales (democrático, autoritario, negligente e indulgente) y su influencia en la participación comunitaria a partir del estudio de dos categorías: sentido de comunidad e identidad comunitaria. Los hallazgos develaron que el estilo educativo Autoritativo o Democrático procura una mayor tendencia a la participación comunitaria en el que los roles de ambas figuras paternas son significativos. Igualmente, se determinó que la participación comunitaria de algunos miembros de las familias, cuyos estilos parentales son el autoritario y el negligente parece estar motivada, más por circunstancias particulares de cada individuo que por la influencia familiar, mientras en el estilo indulgente no muestra interés en la participación comunitaria.

Palabras Clave: Estilos educativos parentales (EEP), participación comunitaria (PC), Sentido de comunidad (SC) e identidad comunitaria (IC)

Abstract

This article presents the results of the qualitative research based on the Ecosystem Human Development Theory, with ethnographic approach, made with 10 families in a neighborhood of Popayán city, through a bidirectional perception of parents and children about styles parental education (democratic, authoritarian, negligent and indulgent) and its influence on community participation, through the study of two categories: sense of community and community identity. The results suggested that authoritative or democratic educational style (AD) seeks a greater tendency to community participation of families, in which the role of both parental figures seems be fundamental. Equally, this research determined that community participation of some members of families whose parental styles are the authoritarian and the negligent seems to be more motivated by the particular circumstances of each individual than by family influence, while the negligent educational style shows no interest in community participation.

Keywords: Parental educational styles, communitary participation, sense of community and community identity.

Cómo citar este artículo: Venegas, B., Risueño, M., y Rojas, B. (2019). Influencia de los estilos educativos parentales en la participación comunitaria. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2: 32-51.

Introducción

La investigación centrada en la familia, como núcleo fundamental de la sociedad, cobra especial interés en la medida en que se trata de un sistema abierto, en continua transformación social, cuyas funciones biológicas, educativas, sociales y culturales, determinan tanto las conductas individuales como las habilidades sociales para interrelacionarse en comunidad. Como lo afirma Patiño-López (2015), en el sistema familiar se “desarrollan las estructuras cognitivas, emotivas, comunicativas y por lo tanto la subjetividad y la identidad de las personas” (p.73), constituyéndose así como el primer entorno socializador (Bronfenbrenner, 1987), cuyas prácticas inciden directamente en el quehacer ciudadano y, por ende, en el desarrollo comunitario, de acuerdo con la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, postulada por este autor y sobre la que se fundamentó el presente estudio.

Desde esta perspectiva, resulta importante reconocer cómo los estilos educativos parentales –EPP- (Autoritativo o Democrático, Autoritario, Indulgente y Negligente), determinados por la relación afecto-autoridad (MacCoby & Martín, 1983), Citados por Torío, Peña & Rodríguez (2008), gracias a los estudios de Baumrid (1967-1971); se convierten en una característica determinante de la dinámica familiar e influyen en las relaciones con otros sistemas ambientales en los que el sujeto se desarrolla, como lo postulan Torío, et al., (2008) y, más recientemente, Prieto, Cardona, & Vélez (2016).

Los EEP (estilos educativos parentales) se abordaron desde el paradigma cualitativo de la investigación con un enfoque etnográfico reflexivo, en tanto que la mayoría de los estudios sobre la temática han estado determinados por enfoques de carácter cuantitativo o mixto, tal como lo evidenció el rastreo para el estado del arte efectuado por las investigadoras y estará determinado por una perspectiva bidireccional de la relación padres-hijos-padres, según los postulados de Musitu & Cava (2001), García & Gracia (2010) y Aroca & Paz (2012), ratificados por estudios posteriores efectuados por Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, (p. 2013) y Capano, Del Luján & Massonnier (2016).

La pregunta de investigación que orientó el presente estudio fue: *¿Cómo influyen los estilos educativos parentales en la participación comunitaria de un barrio de la ciudad de Popayán?*, que surge de la necesidad sentida y expresa por la comunidad sobre la indiferencia a la participación comunitaria, especialmente de las nuevas generaciones, en un contexto históricamente vulnerable con niveles socioeconómicos 1, 2 y 3, con múltiples problemáticas originadas por factores de pobreza, desempleo, indiferencia social, violencia generalizada (intrafamiliar, riñas callejeras, presencia de pandillas en barrios circunvecinos) y con un número significativo de familias víctimas del conflicto interno.

La percepción de la comunidad se corresponde con el estudio realizado en Chile sobre la temática por Díaz, Martínez & Cumsille (2003), cuando exponen que “...los jóvenes no estarían adquiriendo las habilidades de convivencia comunitaria y participación cívica necesarias para su

vinculación efectiva con el medio, y para contribuir cualitativamente a su bienestar y el de sus comunidades.” (p. 64), situación que atribuyen al escaso vínculo entre las instituciones comunitarias y las administraciones locales.

En el ámbito nacional la situación no es muy distinta. Los estudios más recientes establecen que la pobreza, la violencia, la burocracia, el clientelismo, la falta de educación para la participación, la percepción de no sentirse representados por los programas y líderes que se perpetúan en el poder y la corrupción constituyen factores que inciden en la escasa participación de los jóvenes en espacios de impacto político, como se encontró en las investigaciones realizadas por Bravo (2011) en la ciudad de Medellín, por Orozco (2011) y Varón (2014) en Bogotá, que, como lo plantea Montero (2004), conlleva a una participación nominal y no contribuye a la democracia, situación ésta que agudiza la dependencia y la pasividad de las comunidades.

Teniendo en cuenta que los diferentes estudios han determinado una influencia considerable de los estilos EEP en el desarrollo del sujeto, tanto a nivel individual en la presentación de trastornos psicológicos (Jiménez, 2010), como en el ámbito psicosocial para comprender su relación con diferentes problemáticas sociales, verbigracia: el consumo de sustancias psicoactivas (Prieto, Cardona, & Vélez, 2016), el acoso escolar, estudiados por Gómez, Del Rey, Casas, & Ortega (2014), Pérez & Castañeda (2015), Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areñe (2015), el desarrollo de habilidades sociales, según estudios efectuados por Isaza-Valencia y Henao-López (2012), Alarcón (2012), (Linares, Lendínez, & Pelegrina, 2002), (Torío et al., 2008), entre otros; se infiere que los estilos educativos parentales pueden estar influyendo en las escasas habilidades sociales relacionadas con la participación comunitaria.

En ese orden de ideas, se planteó abordar la participación comunitaria con fundamento en dos de los constructos que la integran: el sentido de comunidad y la identidad comunitaria. El primero es entendido como el sentimiento de pertenencia a un grupo, la conciencia de la importancia mutua de sus miembros, según Mc Millan (1996) y McMillan y Chavis (1986), citados por Montero (2004). El segundo, la identidad comunitaria, está mediado por un componente sociohistórico y cultural en donde se tejen y fortalecen sus costumbres, sus formas de percibir el contexto y de expresarlo.

En síntesis, el objetivo general de la investigación se planteó con el propósito de comprender la influencia de los EEP de 10 familias en la participación comunitaria de un barrio. En ese sentido, se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) reconocer los tipos educativos parentales correspondientes a las familias objeto de investigación, evaluando las dimensiones de afecto y control en cada una de ellas, b) analizar la relación entre los EEP y las conductas de participación comunitaria en el barrio y c) generar espacios de reflexión y concienciación frente a la posible influencia de los estilos educativos familiares en el desarrollo comunitario. En consecuencia, los resultados del estudio dan cuenta de los EEP de las familias sujeto de investigación y los demás factores psicosociales que influyen en la participación comunitaria del

sujeto-comunidad.

Metodología

La investigación estuvo enmarcada en el paradigma cualitativo de la investigación y bajo un enfoque etnográfico reflexivo, que posibilitó conocer los discursos, narrativas, experiencias e intersubjetividades de los propios protagonistas (Martínez, 2011). Se valió de técnicas como la observación participante que transversalizó el proceso investigativo, de la que se levantaron sendos diarios de campo. Igualmente, se valió de la entrevista con el propósito de reconocer los EEP y su participación en la comunidad, para tal fin se construyeron dos instrumentos (guía): uno orientado a los padres y el otro a los hijos, que, fue adaptado al grupo etario. Por último, se recurrió a la técnica de los grupos focales (uno para adultos y otro para niños) que posibilitó espacios de problematización y concienciación frente a la participación comunitaria, especialmente, en el marco de las reuniones de celebración de los cumpleaños de las personas que se encuentran en condición de discapacidad y de la Red de Mujeres Solidarias, grupo interdisciplinario que cuenta con una organización informal constituida por lideresas de la comunidad, cuyo propósito es ser apoyo a los miembros y familias de la comunidad, especialmente, en circunstancias de difícil afrontamiento. Espacios comunitarios de los que las investigadoras hicieron parte activa.

La investigación se realizó con y para un número de 10 familias, que una vez planteado el objetivo de la misma, de manera libre, consciente y voluntaria, decidieron participar, coincidiendo con que cinco de ellas se encontraban activas como dignatarios de la Junta de Acción Comunal y otras cinco, ajenas a la organización comunitaria del barrio, con quienes se desarrolló el proceso en tres fases: en la primera se socializó el proyecto de investigación en Asamblea General de la JAC, acogido por la comunidad de manera unánime y se tomaron los consentimientos informados. La segunda fase correspondió a la recolección y análisis de la información y la tercera a la evaluación y validación del proceso de investigación.

El análisis de los datos se efectuó de acuerdo con la técnica de análisis matricial del contenido. En ese sentido, la investigación es de carácter descriptivo en la que se plantearon previamente las categorías (ver figura 1). La unidad de análisis es la Familia a la que se le ha dado el código (F), dentro de ésta se han determinados dos grandes categorías: Estilos educativos parentales (EEP) y participación comunitaria (PC). En la categoría EEP se considerarán las siguientes subcategorías, de acuerdo con MacCoby & Martín (1998): a) autoritativo o democrático (AD), b) autoritario (A), c) negligente (N) y d) indulgente (I), Citados por Torío et al. (2008).

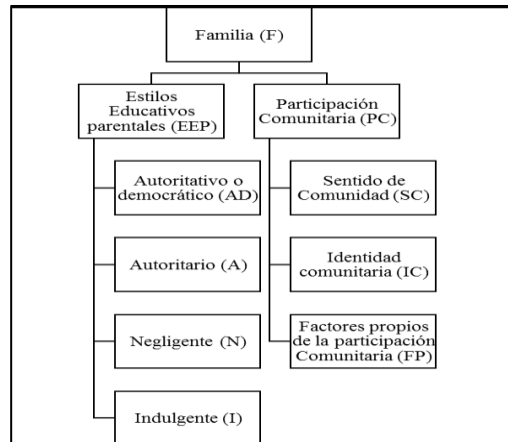


Figura 1. Categorización y codificación. Elaboración propia

Por su parte, en la categoría participación comunitaria (PC), se contempló la subcategoría Sentido de comunidad (SC), en la que se consideraron elementos como a) la membresía, b) la influencia, c) la integración y satisfacción de necesidades, d) el compromiso y los lazos emocionales compartidos, e) la cohesión grupal y f) identidad comunitaria. Otra subcategoría la constituyó la identidad comunitaria (IC), que analizará tres componentes personales y tres componentes comunes: sentido de apoyo personal, sentido de contenido personal, sentido de inclusión personal activa, sentido activo de compromiso personal y sentido de vecindad. (Montero 2004).

Se valió del software de Office Excel, que propició la organización de los datos obtenidos a través de la investigación etnográfica y de acuerdo con las categorías antes establecidas. Se saturó el total de la información recaudada, tanto en medios escritos como audiovisuales, en una matriz de análisis de los discursos de cada familia, previamente codificadas para garantizar la confidencialidad de la información, en materia de EEP.

Para tal fin, se suministró un código, de acuerdo con el orden de realización de la entrevista: Familia 1 (F1), Familia 2 (F2), Familia 3 (F3) y, así sucesivamente para las 10 familias. En el caso de los miembros de cada grupo familiar, además de tener el código de la familia a la que pertenece, se valió de las iniciales de los apellidos de la familia, seguido por la inicial de su sexo, por la inicial del rol que ejerce en la familia y por el número correspondiente a su edad, como lo establece el siguiente ejemplo: Tenemos un miembro de la familia Venegas Risueño que se entrevistó en octavo lugar, entonces la familia tomará el código F8, seguido de las iniciales de los apellidos (VR), el sexo de esta persona es masculino (M), su rol en la familia es hijo (H) y su edad es 13 años. Entonces, para el propósito investigativo, el código de esta persona fue: F8- VR-M-H-13.

Se dispuso de una segunda matriz, sobre la cual se efectuó el análisis de las categorías y subcategorías que determinan el patrón de participación comunitaria (sentido de comunidad, identidad comunitaria y los factores propios de esta). Se diseñó una tercera matriz ecosistémica que permitió el análisis de los discursos y de las observaciones de la interacción de las familias

con los diferentes sistemas ecológicos del desarrollo humano.

Finalmente, se valió de la triangulación como método para garantizar la confianza y validez de los resultados obtenidos, por tanto, fueron contrastados permanentemente con los informantes claves, con las propias familias y en la observación constante de los comportamientos comunitarios. Una vez realizados los ajustes requeridos, el trabajo fue puesto a disposición de la comunidad, quienes validaron el proceso investigativo.

Resultados y Discusión

Los hallazgos determinaron que el estilo parental de mayor representatividad en las familias sujeto de investigación es el estilo educativo parental autoritativo o democrático (AD), evidente en cuatro familias, cuyas conductas favorecen las competencias individuales y sociales. En un segundo renglón se reparten equitativamente de a dos familias en los estilos indulgente (I), negligente (N) y autoritario (A). Para mayor ilustración: en cada estilo educativo parental se encontró:

Estilos educativos parentales mayoritarios en las familias sujeto de investigación

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Autoritativo o Democrático (AD).

En las familias F1-MI, F4-MP, F5-MB y F10-CV en la categoría afectividad, prevalecieron discursos que demostraron el compromiso de las familias en la expresión de afecto en sus diferentes subsistemas familiares, como:

"Con sus caricias, besos, abrazos, cuando nos atienden..." (F1-MI-F-H-7),

"Cuando me llevan al médico y están pendientes de mi salud" (F1-MI-F-H-14).

Esta manifestación afectiva, también se traduce en la buena comunicación y la toma democrática de decisiones, cuando exponen:

"Las decisiones las tomamos en familia, dependiendo de los asuntos" (F1-MI-F-M-33).

En relación con la categoría de autoridad, los discursos en estas familias están determinados por la participación conjunta del padre y la madre en el establecimiento y respeto de las reglas, en el sistema filial se percibe que existe un buen acatamiento y adaptación a las normas, tal como se evidencia en las siguientes expresiones:

"Las normas son claras: tenemos horas para jugar, para estudiar, para dormir, aunque a veces se nos pasan (sonríe)" (F1-MI-F-H-7).

Así como cuando los padres manifiestan:

"Les enseñamos valores con autoridad...", "son muy juiciosos y saben obedecer, entonces no

es necesario castigarlos” (F5-MB-M-P-51).

De conformidad con los postulados de Torío et al (2008), con base en MacCoby & Martin (1998), y según las narrativas antes expuestas, en estas cuatro familias prevalece el estilo Autoritativo o Democrático (AD) en virtud que dejan entrever que el afecto está fundamentado en valores como el respeto, la solidaridad, las manifestaciones de abrazos, caricias, besos. La toma de decisiones se realiza en consenso, especialmente a cargo de los adultos, aunque en algunas de ellas involucran a los hijos. Se evidencia una buena comunicación, tanto en el subsistema conyugal, como el fraternal y parental. El lenguaje verbal y no verbal de los hijos permite entrever autoconfianza, alegría, alta competencia en relaciones interpersonales, prosocialidad, tanto en su núcleo familiar como fuera de él. Las normas son claras, la autoridad está determinada por el respeto a los adultos dentro de la familia y a los padres. La división del trabajo en el hogar es democrática, de acuerdo con la edad y roles de cada miembro de la familia. El castigo está determinado por supresión de beneficios y no por castigos físicos o psicológicos.

Así las cosas, se encuentra que en la crianza positiva radica el equilibrio entre la autoridad y el afecto, como lo han demostrado los discursos y vivencias cuyas tendencias están situadas dentro del estilo educativo democrático, que contrarresta la conducta negativista desafiante, la agresión, la inatención y la hiperactividad en los niños (Morales & Vásquez, 2014).

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Autoritario (A).

Por su parte, en las Familias F3-VU y F7-PC los discursos tienden a evidenciar conductas que se ajustan al estilo autoritario (A). Para el caso de la categoría afecto se denotan narrativas exclusivas de la figura materna al respecto:

“A veces se les consciente, se les abraza, se les acaricia” (F3-VU-F-M-29),

“Pues el papá le da afecto al hijo menor, con abrazos y detalles. Con el hijo mayor, no mucho, ellos no tienen muy buena relación” (F7-PC-F-M-52).

Esta situación se corresponde con lo hallado en los discursos de los hijos, en tanto que reconocen más a la figura materna como afectiva y no a la figura paterna, vislumbrándose narrativas como:

“A veces mi mamá nos consciente, mi papá casi no” (F3-VU-M-H-11),

“Mi mamá con abrazos, con atenciones, con besos, mi papa, no”, “Trato de resolver mis problemas yo mismo”. (F7-PC-M-H-23).

De igual manera, en el sistema conyugal de estas dos familias se evidencian rupturas emocionales y comunicativas que imposibilitan una convivencia positiva para el total de los miembros de la familia, lo cual se percibe de las siguientes manifestaciones:

“la relación en pareja es regular, tenemos muchos problemas después de una infidelidad

de mi esposo, no sé a qué hora se me volteó el asunto y él no confía en mí y permanece siguiéndome y celándome” (F7-PC-M-P-51).

Con respecto de la categoría de autoridad, en estas familias se evidencia que está centrada en la figura materna y así la reconocen los hijos cuando manifiestan:

“Mi mamá es la que manda, nos dice las cosas duro” (F7-PC-M-H-11),

“Mi mamá, y me pega feo y me da mucha rabia cuando les pega a mis hermanos” (F3-VU-M-H-6).

De las narrativas antes expuestas se colige una ausencia de la responsabilidad paterna, se evidencia el maltrato físico como medio punitivo y de acatamiento de las normas. Los discursos de los niños reflejan resentimiento debido al maltrato físico del que son víctimas sus hermanos. Esta situación se acentúa por el escaso tiempo para compartir en familia, la falta de comunicación y las pocas manifestaciones de afecto para con los menores de edad.

Lo anterior, evidencia un estilo autoritario represivo, que, según MacCoby & Martín, citados por Torío et al. (2008), se traduce en niños con una baja expresión de su creatividad, de su autoestima, de competencia social, un bajo control de impulso y recurrente agresividad, así como escasa motivación y capacidad de esfuerzo, matizados por episodios de alegría y vitalidad. Resultados éstos que se corroboran con estudios efectuados por Morales et al., (2014) y con Pichardo, Justicia & Cabezas (2009) cuando establecen que los estilos educativos parentales mediados por expresiones negativistas de afecto, “se relacionan con hijos que tienen una baja cooperación social y un alto nivel de agresividad y comportamientos violentos o antisociales.” (p. 43).

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Indulgente (I).

En la categoría afectividad, las narrativas de las Familias F6-CR y F9-MC permiten entrever que las manifestaciones de afecto provienen de la figura materna, especialmente, mediadas por discursos como:

“Sobre todo con los niños, los abrazos, las caricias, estar pendiente de sus cosas”. (F6-CR-F-M-32),

“Si, con abrazos, besos, se le da todo lo que necesita, él es muy importante para mí” (F9-MC-F-M-33).

Esta apreciación se corresponde con la percepción de los hijos cuando manifiestan:

“Mi mamá es muy especial, siempre me habla con mucho cariño, me consiente, me da besos y abrazos” (F9-MC-M-H-11),

“Siempre están pendientes de ayudarnos, mi mamá nos da mucho cariño” (F6-CR-F-M-5).

El afecto en el subsistema conyugal es escaso y no constituye un modelo afectivo para los hijos, tal como se percibe de sus discursos:

“Se ha perdido (refiriéndose al afecto), me siento rechazado, sobre todo por ella (refiriéndose a la esposa) y uno se siente ofendido” (F6-CR-M-P-40).

En cuanto a la categoría de autoridad, se vislumbran narrativas que permiten establecer que el control es laxo por parte de estas familias, como:

“Debe hacer sus tareas, organizar el cuarto, responder por el colegio, a veces lo hacen otras veces se olvidan y por eso hay problemas” (F6-CR-F-M-32).

Los hijos, por su parte, reconocen las normas y en quién reposa la autoridad:

“Mi mamá y mi tío son los que están pendientes de lo que hago, ponen normas, pero a veces no obedezco”, “no les hago caso a mis abuelos, me hago el sordo y los irrespeto”, “a veces no cumplo con los deberes, pero no pasa nada” (F9-MC-M-H-11),
“Pues mi mamá es la que manda, mi papá casi no manda” (F6-CR-F-M-5).

En ese sentido, estas dos familias en sus discursos manifiestan conductas que prevalecen en el estilo educativo indulgente (I), en tanto que se presenta un control laxo con carente implicación afectiva de la figura paterna, así como un modelo de unión conyugal poco funcional y escaso tiempo para compartir con sus hijos. Si bien responden a las necesidades materiales de sus hijos, se evidencia permisividad frente a las conductas negativas e indiferencia ante los comportamientos positivos, lo que se traduce en una autoridad pasiva, prefiriendo no imponer reglas para evitar posibles conflictos. Este hallazgo permite establecer que en estas familias prevalece el estilo permisivo-indulgente (I), que según Torío et al (2008), se traduce en consecuencias comportamentales como: escasa competencia social, bajo control de impulsos, conductas agresivas, escasa motivación, falta de esfuerzo para emprender tareas y proyectos e inmadurez, aunque se perciben alegres y vitales.

Si bien, este estilo educativo promueve un alto autoconcepto, también presentan una baja competencia escolar y social, tal como lo plantea Jiménez (2010), lo que se corroboró con este estudio en la escasa importancia que le dan los hijos a la autoridad parental, en cuanto a su competencia académica y su interacción con pares.

Familias en las que prevalece el estilo educativo parental Negligente (N)

En la categoría afectividad las narrativas de las familias F2-BU y F8-CF expresan un estilo educativo negligente en el que conductas de afecto son escasas, como lo mencionan padres e hijos:

“No manifiesto afecto, sólo con hechos y palabras, pero no soy de besos y caricias” (F8-CF-F-M-55), “sólo les doy consejo, a veces soy agresiva o les reprocho”, (F2-BU-F-M-52), “Las manifestaciones de afecto son de mi abuela, de mis padres no. Ellos son poco cariñosos” (F2-BU-F-H-30).

En lo que se refiere a la autoridad, los discursos permiten entrever un control parental nulo,

como lo advierten, tanto las narrativas de los padres como de los hijos:

“Aquí cada uno hace lo que quiere, por ejemplo F2-BU-M-H-17 no me obedece, parece que no me escuchara” (F2-F-M-52).

“Pero decir que en la casa hay normas, yo creo que no hay” (F2-BU-F-H-30).

“Ellos (los padres), no tienen autoridad, a veces pareciera que yo soy el que mando, nos tienen miedo a los hijos por la forma de ser”. “Me irrita la falta de carácter de mi mamá” (F8-CF-M-H-27).

De los discursos de las familias F2-BU y F8-CF se concluye que la dinámica intrafamiliar ha sido permeada por la interacción poco funcional, mediada por agresiones, indiferencia e irrespeto entre sus miembros. Los límites entre sus subsistemas son completamente difusos. El sistema conyugal en ambas familias está totalmente afectado por conductas recurrentes de violencia intrafamiliar, lo que conlleva a establecer que el estilo educativo parental que prevalece es el negligente, caracterizado por falta de autoridad y deficiente o nula implicación afectiva, que conduce a una “Baja competencia social, pobre autocontrol y hetero control, escasa motivación, escaso respeto a normas y personas, baja autoestima, inseguridad, inestabilidad emocional, debilidad en la propia identidad, autoconcepto negativo, graves carencia en autoconfianza y responsabilidad y bajos logros escolares” (Torío et al, 2008, p.6). Resultados que se validan con lo preconceptuado por Morales y Vásquez (2014), en el sentido de que los niños con una crianza negativa tienden a carecer de empatía social, en virtud de la indiferencia aprendida en sus familias.

A partir de la concepción de determinar los estilos educativos parentales desde una perspectiva bidireccional (tanto de los padres como de los hijos), los resultados permiten establecer que no se presentan mayores diferencias entre los discursos de los unos y de los otros, demostrando la coherencia en sus narrativas para ser clasificados con certeza en uno de los estilos educativos parentales. Así mismo, se confirmó lo planteado por Musitu & Cava (2001), citado por Capano et al (2016), cuando postulan que los estilos educativos parentales parecen estar determinados de manera bidireccional, especialmente, en el caso de las familias con hijos mayores de edad, tal como lo manifiesta el siguiente discurso de uno de los hijos:

“Me escuchan, soy como una autoridad, tienen en cuenta mi consejo, siempre me piden su opinión cuando tienen que tomar alguna decisión.” (F8-CF-M-H-27).

Al realizar el análisis de los discursos sobre las relaciones intrafamiliares, se encontró que las familias donde los niveles de formación de los padres están entre bachilleres y profesionales su estilo educativo parental es democrático. El estilo indulgente se presentó especialmente en familias con padres jóvenes y con formación de educación media, mientras el estilo autoritario fue propio, especialmente, con familia con escaso nivel educativo y donde la figura paterna está ausente como autoridad. En la mayoría de las familias, a excepción de una, se denota una tendencia a que la madre es quien ejerce una mayor autoridad, al parecer por su mayor permanencia en el hogar, mientras en el caso de las figuras paternas su labor se limita a ser proveedores del hogar o, ni

quiera, asumen las responsabilidades de provisión para la familia, ni de formación para sus hijos. Estos modelos se fundamentan en la concepción machista que aún pervive en la comunidad, lo que se corresponde con lo preceptuado por Musitu (2000), en el entendido de que cada cultura tiene unas características propias que inciden en los estilos educativos de socialización familiar.

Así mismo, los resultados se encuentran en consonancia con los hallazgos de Isaza-Valencia y Henao-López (2012), en los que se ha determinado que en el contexto cultural colombiano el estilo educativo parental que más favorece las competencias sociales es el autoritativo o democrático (AD).

Relación entre estilos educativos parentales y participación comunitaria

Microsistema y Mesosistema.

A través del análisis del discurso se determinó cómo en las familias se expresa la participación comunitaria, de acuerdo con las diferentes categorías y subcategorías previamente definidas, tales como sentido de comunidad (SC), identidad comunitaria (IC) y factores propios de la participación comunitaria (FP). En lo que se refiere al Sentido de Comunidad (SC) los discursos de los padres tuvieron una mayor frecuencia en la influencia, como es el caso de:

"Ellas (las hijas) ven lo importante que es vivir en comunidad, participan en algunas mingas..." (F1-MI-F-M-33),

O del caso:

"A mí, mis papás me enseñaron y yo ese ejemplo lo he dado a mis hijos, hacemos muchas actividades en pro de la gente que lo necesita" (F5-MU-M-P-51).

En lo que se refiere a la membresía, al compromiso y a los lazos emocionales compartidos, se encuentran narrativas como:

"Debemos unirnos para trabajar por la comunidad" (F1-MI-F-M-33),

"Compartimos en las actividades que organiza mi mamá con los de la Junta" (F1-MI-F-H-14),

"Toda la vida he vivido en el barrio y me gusta el trabajo comunitario" (F7-PC-F-M-52),

"Nos reunimos para celebrar fechas especiales como el día de los niños, de la mujer, el día de la familia y otras fiestas en el año..." (lideresa Red de Mujeres Solidarias),

En los anteriores discursos se deja entrever un sentido de comunidad, especialmente arraigado en la población activa de la comunidad.

No obstante, en los niños, niñas y adolescentes entrevistados se evidencia un escaso sentido de comunidad porque la mayoría de sus discursos están determinados por frases como:

"La única que participa en las actividades es mi hermana y la acompañan mis hermanos

discapacitados, los demás no participamos, a ella si le gusta eso" (F2-BU-F-H-29).

"No participan en nada" (F2-VU-M-H-11),

"Ninguno participamos en nada comunitario, la relación con la comunidad es muy distante, ni siquiera nos llevamos bien con los vecinos" (F8-CF-M-H-27)

Frente a los factores propios de la participación, tales como el compromiso y la solidaridad, los padres expresaron discursos como:

"Participo y acompaño a mi mamá en la Junta de Acción Comunal, casi siempre, me gusta que vayamos" (F10-CV-F-H-14),

"Esas mujeres son muy berracas, trabajadoras, da gusto verlas, organizan grandes actividades, nada les queda grande" (F5-MU-M-P-51),

"Soy la única que participo, a los demás no les queda tiempo", "Siempre he participado, hago parte de la red de mujeres, aunque no soy del barrio" (F4-MP-F-M-58),

"Casi no participamos, a la que le gusta es a mi mamá y a veces lleva a mi hija" (F6-CR-F-M-32),

"Se han integrado hombres solidarios" (lideresa de la Red de Mujeres Solidarias).

Estas narrativas dejan entrever el reconocimiento al compromiso de los miembros comunitarios activos y, especialmente, en el rol de la mujer como movilizadoras de la participación comunitaria y puente entre la familia y la comunidad.

En los discursos de los niños, niñas y jóvenes se evidencia que están mediados especialmente por la solidaridad y, en ese sentido expresan:

"Mis papás me han enseñado a que no moleste a otros niños" (F3-VU-M-H-6),

"Ayudo a mi familia y personas discapacitadas o a amigos o a personas normales y a mis hermanos con las tareas cuando no entienden las cosas de la escuela" (F3-VU-M-H-11).

La categoría identidad comunitaria presentó menor frecuencia en los discursos a favor, al encontrar narrativas como:

"Participan (las hijas) en varias actividades culturales como en las clases de baile con la escuela de baile y de patinaje" (F1-MI-F-M-33),

"Los invito para que participen conmigo, pero poco les gusta" (F7-PC-F-M-52) "tenemos muy mala relación con los vecinos en nada participamos..." (F8-CF).

Categorizados los discursos que tienen que ver con la participación comunitaria (sentido de comunidad, identidad comunitaria, compromiso y solidaridad), se clasificaron de acuerdo con las familias a efecto de encontrar posibles relaciones con el estilo educativo parental. En ese sentido, se halló que en las familias sujeto de investigación, que arrojaron una tendencia mayor al estilo autoritativo o democrático (AD), se observaron mayores conductas, discursos y significaciones en torno a la participación comunitaria, especialmente, de parte de los padres, lo que se corresponde con los estudios previos que han demostrado cómo este estilo educativo parental favorece la competencia social (Torío et al, 2008) y Morales & Vásquez (2014). Por su parte, en las familias

que arrojaron los estilos educativos indulgente y negligente, se evidencian discursos y conductas nulas o indiferentes frente a la participación comunitaria, tanto de padres como de hijos. En los estilos autoritarios esta tendencia se divide entre la indiferencia y el interés en la participación comunitaria de los padres y ausente en el caso de los hijos. La figura 4 ilustra y sintetiza este hallazgo investigativo, así: las franjas identificadas en color gris corresponden a la participación de los padres, cuya proporción es mayor en los estilos educativos autoritativo-democrático y en una menor escala en el estilo autoritario. Por su parte, las franjas de color azul corresponden a la participación de los hijos y determinan que en el único estilo educativo parental donde se presenta la participación de los hijos es el autoritativo-democrático.

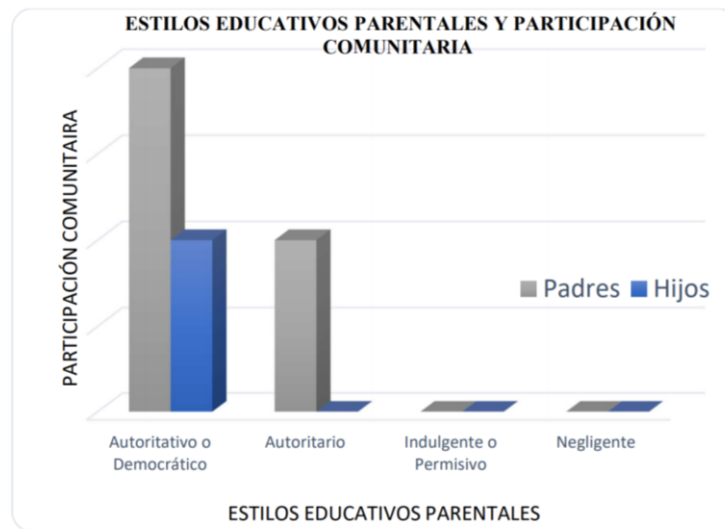


Figura 4. Relación de los estilos educativos parentales y la participación comunitaria, a partir de los discursos de los padres y los hijos. Elaboración propia

Exosistema

A partir de la observación participante en diferentes espacios intersubjetivos comunitarios y de los propios discursos de los sujetos de investigación, se observa que las familias articulan su actuar con otros actores sociales como la Policía Nacional para efectuar algunas actividades, especialmente, las orientadas al apoyo de las personas en situación de discapacidad. Como también, con diferentes personas que, aunque no residen en la comunidad, hacen parte de ella, porque en el barrio tienen sus negocios y han generado un sentido de pertenencia a éste cuando afirman:

“Yo no vivo aquí, pero tengo mi negocio de madera y me ha ido muy bien gracias a mi trabajo y la comunidad, con la que me gusta trabajar en favor de las personas que lo necesiten, incluso con mi familia” (F5-MB-P-51).

Así mismo, se presenta interacción con otras organizaciones como el grupo de adultos mayores

del programa Bandera Joven, la academia de baile Constelación Salsera y, en virtud de las campañas políticas, con algunos candidatos al Congreso de la República, especialmente del partido liberal.

Por otra parte, cuentan con pocos escenarios deportivos o recreativos que contribuyan al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescente, y los existentes pertenecen exclusivamente a las instituciones educativas del barrio, al punto que los niños manifiestan en sus discursos:

"Quiero un barrio lindo, organizado, donde podamos jugar y donde no haya locos porque se llevan a los niños" (F3-BU-M-H-6),

"El barrio me gusta mucho, pero me gustaría tener un lugar donde pueda jugar, como un parque de diversiones" (F3-BU-M-H-11).

Sólo existe una cancha de fútbol y baloncesto comunal, que habitualmente utilizan para organizar fiestas o eventos comunitarios en masa.

Las familias, sin excepción alguna, fundamentan muchas de sus actuaciones en el culto que profesan, sus narrativas dejan entrever que el nivel espiritual se constituye en una base fundamental de la interacción familiar, así como en la comunidad. Es así como una de las informantes clave plantea:

"Me encanta servir a la comunidad, en la iglesia nos enseñan eso y yo siento que aquí lo puedo poner en práctica." (F1-MI-F-M-33).

No obstante, en algunas familias, la diferencia de credos al interior del núcleo familiar, ha generado conflictos de comunicación y percepción frente a las diferentes circunstancias que han tenido que enfrentar:

"Ellos son testigos de Jehová (refiriéndose a su madre y hermano) y no compartimos muchas cosas de la navidad, los cumpleaños, fiestas; eso lo consideran pagano, en cambio a mí me gusta". (F8-CF-M-H-27).

Macrosistema

Los valores culturales se manifiestan en la celebración de fechas propias de la cultura colombiana: navidad, el día de la mujer, día del niño, día de la familia o de la madre, entre otras, amenizadas por intérpretes de música colombiana y con una especial preponderancia de la música salsa, arraigada a la cultura payanesa, y por ritmos modernos como la bachata, el reguetón y la música popular.

Sus costumbres se fundamentan, especialmente, en el valor de la solidaridad, a través del cual generan procesos culturales como pintar murales para embellecer su salón comunal y para incluir a la población que ellos consideran invisibilizada, promoviendo actividades de regocijo y distracción para las personas en situación de discapacidad y la demás comunidad participante.

La mayoría de las familias se encuentran en un nivel socioeconómico 2, y en algunos casos la pobreza es un factor de riesgo en la comunidad, no obstante, en las visitas domiciliarias se constató que ésta no es su principal preocupación, sino lo que más les inquieta es su problemática en la dinámica familiar.

Las fuentes de empleo son escasas, los hombres con el rol de padres se dedican al empleo informal en quehaceres del sector de la construcción, el lavado de autos, la vigilancia, como independientes en cerrajería y carpintería y en dos casos como empleados. En lo que se refiere a las madres, algunas de ellas trabajan, además del hogar, en oficios varios domésticos o en puntos de venta de establecimientos comerciales.

Conclusiones

El abordaje de esta investigación desde una perspectiva ecosistémica, fundamentada en los principios de la Psicología Comunitaria, permitió una mirada holística desde el propio sujeto-comunidad y de hecho, no sólo produjo resultados en el microsistema (familia) y en su interacción con la comunidad (mesosistema), sino que generó un proceso de concienciación colectiva frente a la dinámica de su propia participación comunitaria, que permitió la identificación de las necesidades de la comunidad.

Con relación a la pregunta de investigación ¿Cómo influyen los estilos educativos parentales en la participación comunitaria de un barrio de la ciudad de Popayán?, los resultados dieron plena respuesta a la misma, demostrando la influencia preponderante y positiva del estilo educativo autoritativo-democrático (AD) en la participación comunitaria de los habitantes del barrio porque, como lo estipulan Torío et al.(2008) e Isaza-Valencia y Henao-López (2012), este estilo promueve una conducta individual basada en la autoestima, el autocontrol, la iniciativa, la motivación, la alegría, entre otros factores, que conllevan a la disminución de los conflictos familiares y procura la participación comunitaria, en virtud que favorece la competencia social y la prosociabilidad, fundamentadas, especialmente, en conductas de altruismo y de solidaridad, como es el caso de las acciones en favor de las personas en situación de discapacidad, de los adultos mayores y de las mujeres de la comunidad.

De la misma forma, los discursos demostraron que la participación comunitaria es una categoría fundamental para las familias clasificadas dentro del estilo autoritativo o democrático (AD), quienes a través de ser modelo para sus hijos, esperan que éstos aprendan por imitación sus comportamientos; situación que es evidente en algunas de las familias categorizadas en este estilo.

El estudio confirmó lo preceptuado por Capano & Ubach (2013) cuando establecen que el estilo autoritativo democrático se cimenta sobre estrategias propias de la crianza positiva y confirma otros postulados que reconocen este estilo como el más idóneo para la formación de los hijos a excepción de España, donde se reconoce esta competencia en el estilo indulgente, seguido del autoritativo (García & Gracia, 2010).

En las familias con estilo autoritario, si bien se presenta algún tipo de participación comunitaria de uno de sus miembros, no se percibe la preocupación de los padres porque sus hijos hagan parte de las actividades comunitarias y, por tanto, los discursos de los hijos sobre la participación comunitaria dejan entrever una completa indiferencia, propias de la escasa competencia social, baja autonomía, autoconfianza y creatividad, así como se observa una orientación a la impulsividad; atribuidas al estilo autoritario, según Torío et al. (2008) e Isaza-Valencia y Henao-López (2012).

En los estilos educativos negligente e indulgente los discursos manifiestan el desinterés total por la participación comunitaria, tanto de padres como de hijos. Situación ésta que se corresponde con los preceptos de Torío et al (2008), cuando establecen la baja competencia social como consecuencia de estos estilos educativos parentales.

Gracias a la observación etnográfica se encontró que la mayor fortaleza en el microsistema familia es que cuentan con vínculos fuertes entre sus miembros que conllevan a una cohesión familiar, a pesar de los recurrentes episodios de violencia intrafamiliar, que se observaron, especialmente, en las familias que fueron clasificadas en los estilos educativos autoritario y negligente.

Las narrativas, significaciones y observaciones demostraron que en la mayoría de los núcleos familiares, el rol de la madre se compromete totalmente con la acción formadora, socializadora y educativa de los hijos, mientras se evidencia una figura paterna débil y limitada al rol de proveedor, que no ejerce la autoridad, que presenta escasas o nulas manifestaciones de afecto y de responsabilidad en la educación de los hijos; comportamiento, al parecer, arraigado en el constructo cultural machista y propio de estilos educativos negligentes o autoritarios, que contribuyen a la presentación de las conductas negativas y a la escasa competencia social de sus hijos (Torío et al, 2008) y, por ende, en desmedro de la participación comunitaria, como lo plantean Isaza-Valencia y Henao-López (2012) al considerar que estos estilos limitan el desempeño social.

En lo que corresponde al mesosistema (familia-comunidad), el proceso investigativo estuvo mediado por circunstancias positivas que permitieron su desarrollo eficaz con y para la comunidad debido a la disposición de sus líderes como informantes claves, la participación activa en las diferentes actividades investigativas propuestas y concertadas, así como en la triangulación de la información recaudada.

En ese orden de ideas, se encontraron líderes comunitarios que buscan generar cohesión social, con un compromiso motivado por su realidad como familias con integrantes que afrontan una condición de discapacidad (cognitiva o motora), su sentido de solidaridad o movidos por su concepción espiritual del servicio al otro. Situación ésta que corresponde al sentir de Montero (2004), cuando establece: “Nos comprometemos en relación con algo que consideramos, digno, valioso, necesario, conveniente de hacer, ya sea individual o socialmente.” (p.113). Por tanto, el

Sentido de Comunidad en los líderes se traduce en la participación comunitaria, determinada muy especialmente por la influencia que generan los líderes, en sus propios hijos y en otros miembros de la comunidad, lo que "... implica la cohesión y la unidad del grupo, así como según el caso, la conformidad que pueda darse dentro de él." (Montero, 2004, p. 104).

En el mesosistema familia-comunidad el rol de las mujeres es muy significativo porque, de acuerdo con la observación de sus conductas y narrativas, se constituyen en apoyo emocional, motivan la integración y generan vínculos emocionales compartidos, liderando acciones, no sólo en procura de satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad más subvencionados, sino para generar espacios de recreación y esparcimiento para los propios líderes comunitarios, promoviendo la salud mental comunitaria en todos sus integrantes. Justamente, estos elementos son propios del sentido de comunidad y se reflejan en el compromiso y acción de las de las dignatarias de la Junta de Acción Comunal y, especialmente, de la Red de Mujeres Solidarias del barrio, que hoy está compuesta no sólo por mujeres sino por *hombres solidarios*, constituyéndose así en agentes de transformación social.

Por otra parte, de las narrativas de los niños, niñas y adolescentes se vislumbra su inconformidad por la carencia de espacios de interacción social, que son fundamentales para el desarrollo individual, para fortalecer los vínculos con los pares y con la organización comunal, con el fin de contribuir al desarrollo del sentido de comunidad y de la identidad comunitaria, como lo plantea Ramos-Vidal (2014), y que contribuya a formar líderes para el futuro que continúen trabajando en favor de la participación y el desarrollo comunitario.

Tal como se fue dando la dinámica etnográfica investigativa y, gracias a la necesidad percibida por los líderes comunitarios, también se trabajó con cinco familias que no hacen parte de la organización comunitaria, quienes generaron discursos frente a la necesidad de articularse a la comunidad, lo que conlleva a determinar que, si bien el trabajo estaba limitado a un tema investigativo, la investigación en psicología comunitaria, ineludiblemente, comporta tanto la investigación como la intervención, fundamentada en los principios de la Investigación Acción Participante, en virtud de que la comunidad autogeneró un proceso participativo de concienciación frente a la importancia de la participación comunitaria como mecanismo de desarrollo individual, familiar, colectivo y comunitario. Este hallazgo se encuentra en consonancia con lo planteado por Gracia (2007) al establecer que cuando las familias ajenas a la organización comunitaria perciben el apoyo social de su comunidad se generan procesos emancipatorios de los factores psicosociales que las subvencionan y, por tanto, tienen la necesidad de articularse con redes de apoyo comunitarias.

De acuerdo con lo anterior, el Sentido de Comunidad y la identidad comunitaria se constituyen en base psicológica individual y colectiva de carácter intersubjetivo y bidireccional porque no sólo movilizan o procuran la participación comunitaria (como base política en donde se ejercen las fuerzas de poder en favor de todos), sino que en la medida que la participación comunitaria se

hace efectiva, el sentido de comunidad y la identidad comunitaria se fortalecen y se traducen en la cohesión grupal, en la satisfacción de las necesidades individuales y comunitarias, en la pertenencia, en la construcción de una historia común, en la solidaridad y el compromiso evidentes en el sujeto de estudio; comportamientos que se observaron, especialmente, en los integrantes activos de la comunidad.

Finalmente, con base en la investigación realizada, se comparte la apreciación de investigaciones y teorías previas cuando establecen que el constructo sentido de comunidad es complejo de definir (Montero, 2004 y Ante & Reyes 2016), debido a que en él se articulan múltiples percepciones biopsicosociales, y por tanto, su definición no se puede ceñir a un marco conceptual preestablecido, teniendo en cuenta que el sentido de comunidad se construye y consolida en la articulación de los componentes culturales, propios de cada comunidad.

Referencias

- Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/25041>
- Ante, M. & Reyes, I. (2016). Sentido de comunidad en el barrio: una propuesta para su medición. *Acta de Investigación Psicológica*, (3), pp.2487-2493. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.003>
- Aroca, C., & Paz, L. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones *Teor. educ*, 24(24), 149–176.
- Bravo, M. A. (2011). *Avances y desafíos de la participación ciudadana juvenil en el presupuesto participativo de Medellín* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis469.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. En *Familia y desarrollo humano*.
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83–95.
- Capano, A., Del Luján, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 2016–254. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Díaz, D., Martínez, M.L & Cumsille, P. (2003). Participación comunitaria en Adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.12(2), Pág. 53-70.

doi:10.5354/0719-0581.2012.17442

- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365–384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132–158. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gómez, M. (2009). Capítulo 9: Análisis de los Datos, Capítulo 10: Elaboración del Informe de Investigación. En *Introducción a la metodología de la investigación científica* (pp. 137–168). Brujas, Editorial. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2077/lib/unadsp/reader.action?ppg=138&docID=10352979&tm=1485447802070>
- Gracia, E. (2007). El apoyo social a domicilio: la prevención del riesgo social en familias mediante visitas al hogar. En: A. Blanco & J. Rodríguez, ed., *Intervención Psicosocial*, 1st ed. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Isaza-Valencia, L. & Henao-López, G. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (1974), 253–271. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.138>
- Jiménez, M. J. (2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. *Terapia infantil y juvenil*. Recuperado de: <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Linares, M. C., Lendínez, J., y Pelegrina, S. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de psicología*, 33(1), 79–96. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037002317417796>
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo, Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 8(8), 1–33. Recuperado de [http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.metodos de investigacion.pdf](http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.metodos%20de%20investigacion.pdf)
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. (Editorial Paidós, Ed.). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>
- Morales, C. S. & Vázquez, P. F. (2014). Prácticas de Crianza Asociadas a la Reducción de los Problemas de Conducta Infantil: Una Aportación a la Salud Pública. *Acta De Investigación Psicológica*, 4(3), 1700-1715. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70975-5](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70975-5)
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15–32. Recuperado de:

<http://revistes.usco.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8854>

- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Ediciones Octaedro, S.L., España
- Orozco, P.A. (2011). *Análisis de la participación ciudadana de los jóvenes en el Distrito Capital. Estudio de caso: sector El Codito en la localidad de Usaquén. Periodo 2004-2009* (Tesis de pregrado). Universidad Colegio Mayor del Rosario, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/2554/1015400154-%202011.pdf?sequence=1>
- Patiño-López, J. A. (2015). Procesos de democratización familiar: posibilidad para construir condiciones de transición hacia una sociedad del posconflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 62–79. <https://doi.org/10.17151/rlef.2015.7.5>.
- Pérez, E. y Castañeda, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica del bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 77-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6532208>
- Prieto, J. A., Cardona, L. M., & Vélez, C. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiante de 8 a 10. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1345–1356. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2610>. DOI:10.11600/1692715x.14231161015
- Ramos-Vidal, I. (2014). La Experiencia de Múltiples Sentidos de Comunidad. *Psicología Política*, 48, 47–67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270887822_La_experiencia_de_Multiples_Sentidos_de_Comunidad
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. y Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(2), 419–431. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1951>
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151–178. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988>
- Varón, D. (2014). La ciudadanía juvenil y los mecanismos de participación en jóvenes: El Estatuto de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622 de 2013) y la construcción de la realidad desde el derecho. *Verba Iuris*, 31, 115-134. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.31.51>

