

documentos

EL LIBRO DE FAMILIA.
UN G.P.S. EDUCATIVO

Autores:
Dr. Miguel Ángel Rodríguez Serrano
Dra. María Victoria del Barrio Gándara
Dr. Miguel Ángel Carrasco Ortiz

documentos

documentos

EL LIBRO DE FAMILIA:
UN G.P.S. EDUCATIVO

EL LIBRO DE FAMILIA:
UN G.P.S. EDUCATIVO

AUTORES:

- Dr. Miguel Ángel Rodríguez Serrano
Orientador escolar y psicólogo clínico en Algeciras. Experto en terapia de conducta.
- Dra. M^a Victoria del Barrio Gándara
Profesora titular de Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la UNED en Madrid. Experta en psicopatología infantil
- Dr. Miguel Ángel Carrasco Ortiz
Profesor titular de Evaluación Psicológica en la Facultad de Psicología de la UNED en Madrid. Experto en evaluación infantil y evaluación clínica

1º Edición

Tirada: 500 Ejemplares

Edita: DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ

C/ Reyes Católicos, 21

41001 Sevilla

Teléfono: 954 21 21 21 Fax: 954 21 44 97

<http://www.defensor-and.es>

defensor@defensor-and.es



Esta publicación esta sujeta a una licencia Reconocimiento – Compartir Igual 3.0 de Creative Commons.

La licencia completa se puede consultar en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/legalcode.es>

ISBN: 978-84-693-9652-0

Depósito Legal: SE-1639-2011

Maquetación e Impresión: Gandulfo Impresores, S.L.

ÍNDICE GENERAL

Prólogo	11
BLOQUE PRIMERO: LAS FAMILIAS	15
1. QUÉ ES UNA FAMILIA	21
1.1. Las fuerzas invisibles que forman una familia	23
1.1.1. Primera fuerza invisible: la vida emocional de los adultos.....	23
1.1.2. Segunda fuerza invisible: los lazos de dependencia	24
1.1.3. Tercera fuerza invisible: un proyecto a largo plazo	25
1.1.4. Cuarta fuerza invisible: la necesidad de establecer límites, normas, exigencias y supervisión	26
2. LA FAMILIA NO ES UNA ISLA.	31
2.1. Las conexiones de la familia con la sociedad	33
2.1.1. Contextos más cercanos (microsistema)	33
2.1.2. Contextos cercanos relacionados (mesosistema)	33
2.1.3. Contextos externos (exosistema)	34
2.1.4. Contextos lejanos (macrosistema)	34
2.2. Los miembros de la familia: juntos pero distintos	37
2.3. Las relaciones entre los hermanos	39
2.3.1. Por qué los hermanos son a veces tan diferentes	40
2.3.2. Relación entre los hermanos en la infancia y la adolescencia: los celos	42
2.3.3. Relación entre hermanos y relación padres-hijos	45
2.4. El papel de los abuelos	47
2.4.1. Tipos de crianza que dispensan los abuelos a los nietos	49
2.4.2. Aspectos que los abuelos deben considerar ante la demanda de cuidar a los nietos	51
3. TIPOS DE FAMILIA	57
3.1. Familia Nuclear o biparental	59
3.2. Familias divorciadas	61
3.2.1. Consecuencias del divorcio en los hijos	62
3.2.2. Estrategias que amortiguan el impacto emocional del divorcio en los hijos.	62
3.2.3. Características de los distintos tipos de custodia	64
3.3. Familias reconstituidas	67
3.3.1. Estrategias que favorecen la inclusión de los hijos en una familia reconstituida.	69
3.4. Familias monoparentales	71

3.5. Familias homoparentales	73
3.6. Familias de reproducción asistida	75
3.7. Familias adoptivas	77
3.8. Tipos de familias y necesidades de los hijos: la importancia de la dinámica familiar	81
4. FUNCIONES DE LA FAMILIA	87
4.1. Funciones de la familia con todos los miembros que la componen ...	89
4.1.1. Construcción de personas adultas	89
4.1.2. Preparación para la vida	89
4.1.3. Punto de encuentro entre generaciones	90
4.1.4. Sostén durante la experimentación de crisis madurativas	90
4.2. Funciones de la familia con los hijos hasta que son autónomos ...	91
4.2.1. Garantizar la supervivencia, el crecimiento sano y la socialización	91
4.2.2. Construir un clima de afecto, apoyo y aceptación: el cimiento emocional	92
4.2.3. Situar al hijo en contextos estimulantes	92
4.2.4. Enseñar a controlar a los hijos sus impulsos	93
4.2.5. Conectar al hijo con otros ambientes educativos constructivos más allá de la familia	94
5. RELACIÓN DE LOS PADRES CON LOS HIJOS: EVOLUCIÓN DEL APEGO Y LAS INTERACCIONES DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA	97
5.1. El apego, la tarifa plana del cariño	99
5.1.1. Qué es el apego	99
5.1.2. Cualidades de la figura de apego	101
5.1.3. Funciones del apego	102
5.1.4. Evolución del apego desde el nacimiento hasta la adolescencia	103
5.2. Evolución normativa de las interacciones padre-hijo desde la infancia a la adolescencia.	107
5.2.1. Cambios normativos durante la niñez	107
5.2.2. Cambios normativos durante la adolescencia	109
5.2.3. Características de las interacciones padre/madre-hijo durante la infancia y la adolescencia	111
5.2.4. Características de las interacciones padre/madre-hijo durante la infancia y la adolescencia según informan los hijos/as	114
5.2.5. Características de los mensajes que mejor entienden los hijos/as	116

BLOQUE SEGUNDO: FAMILIA Y CRIANZA

6. ESTILO EDUCATIVO	127
6.1. Concepto de estilo educativo	129
6.2. Metas y valores de los padres	131
6.3. Hábitos de crianza	133
6.4. Estilos educativos, hábitos de crianza y comportamientos específicos de los padres	135
6.4.1. Estilo autoritario (autocrático, rígido, coercitivo, despótico o de afirmación de poder)	139
6.4.2. Estilo autorizado (democrático, inductivo o de apoyo o equilibrado)	140
6.4.3. Estilo sobreprotector	141
6.4.4. Estilo negligente e indiferente	141
6.4.5. Estilo consentidor permisivo	142
6.5. Influencia de los hijos en el estilo educativo de los padres	145
6.6. Influencia del ambiente en la crianza	149
7. HÁBITOS DE CRIANZA: CONCRECIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS	153
7.1. Hábitos de crianza básicos	155
7.1.1. Hábitos de crianza relacionados con el amor	158
7.1.2. Hábitos de crianza relacionados con la hostilidad	159
7.1.3. Hábitos de crianza relacionados con el control	160
7.1.4. Hábitos de crianza relacionados con la autonomía	163
8. CONSECUENCIAS DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN EL AJUSTE SOCIO-EMOCIONAL, CONDUCTUAL Y ESCOLAR DE LOS HIJOS	169
8.1. Consecuencias del estilo autorizado o democrático	171
8.2. Consecuencias del estilo autoritario	175
8.3. Consecuencias del estilo sobreprotector	179
8.4. Consecuencias del estilo permisivo y negligente	181
8.5. Consideraciones acerca de la bondad de los estilos	183
9. CONSISTENCIA INTERPARENTAL DE LOS HÁBITOS DE CRIANZA	189
10. EPÍLOGO	195
11. BIBLIOGRAFÍA	207

PRÓLOGO

PRÓLOGO

Nuestra serie de publicaciones *Documentos* se ha convertido en un espacio para la divulgación de trabajos con los que nace un vínculo compartido de interés en la divulgación y estudio de muy diferentes cuestiones que se alían con los objetivos del Defensor del Pueblo Andaluz.

La publicación que acogemos en este nuevo número de *Documentos* apunta de lleno en un valor esencial: la Familia. Su título es evidente “*El libro de Familia: un GPS educativo*”

Y decimos valor porque en nuestra sociedad familia va más allá de un concepto relacional de personas unidas por un determinado vínculo. Es también la suma imperfecta de las individualidades que la componen y su relación mutua, y la dimensión afectiva, y económica; es un escenario de recíproco apoyo, de aprendizaje, y de presencia entre generaciones diferentes. Es el espacio para quererse, respetarse, para comprender un origen y trabar un futuro. Para muchas cosas.

Como bien nos enseñan las personas que han ofrecido este trabajo (Miguel Ángel Rodríguez Serrano, Victoria del Barrio Gándara y Miguel Ángel Carrasco Ortiz), la familia constituye la matriz de la identidad individual que se forja entre una enorme riqueza de matices y moldes. Formas de familias y funciones que son propias de estructuras acreditadas y que también cambian con los tiempos y se adaptan a las circunstancias. De hecho, hoy insistimos —no por casualidad— en el papel protector y de salvaguarda que en estos momentos el entorno familiar ofrece a los miembros que presentan situaciones de pobreza o dificultades de recursos. El trabajo de las familias da una cobertura silenciosa como eficaz red

de asistencia y cuidado, hoy por hoy, insustituible ante un Estado del Bienestar en franco receso.

Y, más allá de esta inevitable dimensión economicista, la publicación puede ser un buen texto de consulta para madres y padres en su papel de referentes en sus respectivos núcleos de convivencia. Se aprende a ejercer de madre y a desarrollar el papel de padre sin que nadie nos enseñe. Se aprende equivocándonos y volviendo a errar. Del mismo modo, asentamos la idea de que familia es el resultado rico e impreciso de las personas que la integran con sus singularidades, sus perfiles, sus trayectorias vitales. La familia es la suma imperfecta de vidas, esperanzas y fracasos.

El libro es también una inteligente invitación a compartir dudas, indecisiones, temores y alguna que otra certera; las que nacen del cariño y de todo lo que nos une a esa esfera de relación y vidas.

El título honra el contenido del texto. El GPS es un localizador. Nos dice dónde estamos y ofrece un camino por donde reconstruir nuestras experiencias. Situar un punto de partida y ayudar para encontrar el destino deseado de nuestro entorno emocional más próximo. No es mal propósito.

Por todo ello, esperamos que la edición que presentamos sea un modesto apoyo al esfuerzo de las personas que lo han redactado. Y, desde luego, ofrezca el reconocimiento del Defensor del Pueblo Andaluz a la Familia y a su hermoso papel en el desarrollo pleno de nuestras vidas.

Diciembre de 2010

José Chamizo de la Rubia
Defensor del Pueblo Andaluz
Defensor del Menor

BLOQUE PRIMERO: LAS FAMILIAS

A lo largo de esta primera parte del libro nos centraremos en el estudio de la familia. Para ello, expondremos una definición de familia, la relación que existe entre ésta y otros contextos que la rodean, los principales tipos de familia que aparecen en nuestra sociedad actual, las funciones que cumplen con los miembros que la componen y, para concluir, se presentará la evolución de las relaciones entre los hijos y los padres a lo largo de la infancia y la adolescencia.

1. QUÉ ES UNA FAMILIA

1 QUÉ ES UNA FAMILIA

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), familia es bien un “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas”, o bien, el “conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje” (RAE, 2001). Estas definiciones de “familia” enfatizan sobre todo el grado de parentesco de sus participantes. Sin embargo, no incluyen aspectos como el vínculo afectivo que les une o las metas que comparten en la vida. Es decir, atienden principalmente a los aspectos estáticos y no a la dinámica interactiva y cotidiana de sus miembros. Consideramos que la definición de familia, además de contemplar estos aspectos, debe estudiarse, fundamentalmente, como un contexto dentro del cual se desarrollan personas, especialmente los hijos, aunque también los padres y otros adultos. Por tanto, nos acercamos al estudio de la familia desde el punto de vista de los miembros que la componen y del desarrollo de los mismos. Esto hace que, en sintonía con algunos de los autores más destacados de nuestro país en este campo (Arranz, 2004; López, 2008; Musitu y Caba 2001; Palacios y Rodrigo, 1998) definamos la familia como:

La unión de personas, que experimentan fuertes sentimientos de pertenencia, dependencia, intimidad y reciprocidad y que comparten un proyecto de vida duradero en el tiempo y conectado con múltiples ambientes. En este espacio, los adultos proporcionan los recursos físicos, psicológicos y culturales necesarios para que los miembros más jóvenes puedan desarrollarse e integrarse con garantías de éxito en sus contextos más inmediatos.

1.1. LAS FUERZAS INVISIBLES QUE FORMAN UNA FAMILIA

Llama la atención que, según esta definición, los rasgos más esenciales de una familia son los que menos se pueden observar a simple vista (Palacios y Rodrigo, 1998). Lo que mejor define a una familia son los sentimientos, metas, valores y proyectos de vida que comparten sus miembros más que el número de personas que la componen, los lazos de consanguinidad o los roles que desempeñan cada una de ellas. La médula de la familia está compuesta de sueños e ilusiones compartidos más que de legalismos. En concreto, podemos destacar cuatro aspectos fundamentales que deben ser cuidados y enriquecidos por los miembros de la familia a lo largo de toda su existencia (Palacios y Rodrigo, 1998): primero, la interdependencia, comunicación e intimidad de los adultos; segundo, la dependencia duradera entre quien cuida y educa y, quien es cuidado y educado; tercero, el compromiso personal que permanece en el tiempo entre sus miembros; y, cuarto, la existencia de límites, normas, supervisión y exigencias que el funcionamiento familiar requiere.

Detengámonos brevemente en cada una de ellas.

1.1.1. Primera fuerza invisible: la vida emocional de los adultos

En la familia, los adultos son una de las piezas clave. Como hemos descrito, los adultos que componen la familia experimentan sentimientos de acercamiento, incluso, la necesidad de estar juntos, comunicarse e intimar. Estos sentimientos afloran en el día a día, en la vida cotidiana y, a veces, entran en competición con

otros sentimientos como el individualismo, los deseos, las metas y las opiniones personales. Es decir, son muchos los momentos donde las decisiones, deseos u opiniones de los adultos entran en conflicto porque, si bien son personas vinculadas afectivamente, poseen personalidades, gustos y necesidades distintas, todas ellas en constante evolución. Estas situaciones de desarmonía o desencuentros son normales y esperables dentro de cualquier sistema familiar, sin embargo, hay que tener en cuenta que los hijos las experimentan como una amenaza para su seguridad. Por ello, se hace necesario el uso de herramientas como la comunicación, la persuasión o la negociación para favorecer la resolución de los problemas cotidianos que surjan, así como para favorecer un clima de armonía, estabilidad, intimidad y acercamiento.

1.1.2. Segunda fuerza invisible: los lazos de dependencia

La segunda fuerza invisible de la familia, la dependencia duradera entre quien cuida y educa y, quien es cuidado y educado, es claramente manifiesta. Los miembros menos maduros dependen de los más maduros y evolucionados física y emocionalmente. Para satisfacer estas necesidades, a los adultos se les supone madurez y expertez. La madurez y el equilibrio personal emergen cuando la persona es capaz de integrar sus deseos, ilusiones y necesidades con sus obligaciones y responsabilidades en un todo coherente y adecuado a su edad. Dicha integración le permite satisfacer su posición y adaptación social.

Entre las prioridades de los padres maduros está la de dedicarse a los hijos. La dependencia inicial entre padres e hijos conlleva la aparición de vínculos afectivos entre ellos. Para que estos lazos afectivos se establezcan adecuadamente, los padres deben estar disponibles y dar respuesta a las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los hijos mediante interacciones positivas y constructivas en espacios de afecto, complicidad e intimidad.

La disponibilidad de los padres para con los hijos permitirá que afloren las oportunidades para estimularles y relacionarse con ellos. La comunicación en la intimidad es una experiencia muy rica que enseña al niño a ser un ser íntegro, feliz y social. En este contexto de relaciones, nace la confianza básica, aspecto esencial para las futuras relaciones con las personas que nos rodean. Estar disponibles, no es estar presente físicamente 24 horas sino saber dar respuesta a las necesidades educativas de los hijos, administrando adecuadamente espacios y momentos cada día para compartir interacciones de intimidad y complicidad emocional. El objetivo, tal y como ha señalado López (2008) es que los hijos tengan la oportunidad de reconocer a los padres como suyos (*“es mi padre, es mi madre”*), compartiendo un hogar (*“es nuestra casa”*), un tiempo de forma estable (*“vivimos juntos, estamos juntos, dormimos juntos, salimos juntos, etc.”*) y formando un grupo unido (*“somos*

una familia”). La consecuencia de lo anterior es el desarrollo de la seguridad y la confianza. Por tanto, desde la dependencia inicial más absoluta, los hijos pueden evolucionar a estados progresivos de independencia y autonomía.

1.1.3. Tercera fuerza invisible: un proyecto a largo plazo

Otro pilar básico e invisible de la familia es el compromiso personal y duradero entre sus miembros, tanto entre los propios adultos como entre los padres y los hijos. Podríamos decir que este compromiso se puede evidenciar en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la estabilidad en la estructura familiar, especialmente de los adultos; y, por otro, el compromiso de los padres con los hijos en la construcción de una dinámica familiar que resulte predecible para los hijos. La instauración de hábitos y rutinas básicas (higiene, estudios,..), de interacciones de afecto y comunicación (permanencia de las figuras de apego, armonía en el hogar, etc.) y, de gestión de normas y límites serán los ingredientes fundamentales sobre los que se construya un entorno de seguridad emocional, de control, aprendizaje y desarrollo.

Si bien el compromiso duradero de los padres con los hijos es algo que se establece con claridad en la inmensa mayoría de las ocasiones, entre los adultos muchas veces la vinculación se ve amenazada por diversas circunstancias. En nuestra sociedad, la vinculación y la desvinculación amorosa es un derecho que los adultos ejercen con legitimidad, sin embargo, es necesario tener presentes a lo hijos en dicha toma de decisiones (López, 2008).

La fortaleza de un proyecto a largo plazo dependerá, entre otros aspectos, del manejo con el que enfrentamos determinados desafíos, como puede ser el mero paso del tiempo. Éste implica la necesidad de adaptación a los cambios normativos y no normativos que acontecen en todos los miembros de la familia, los cuales evolucionan física y emocionalmente tanto por su propia madurez como por el cambio en la jerarquía de necesidades o deseos.

Es también un hecho que un proyecto desarrollado por varias personas implica la necesidad de renunciar, en algún grado, a lo estrictamente individual en favor del grupo familiar. Un buen aliado para que este sistema evolucione, se adapte y permanezca en el tiempo es la madurez personal y familiar. Si, por el contrario, en un sistema familiar coinciden adultos, niños y jóvenes, que anteponen sus necesidades individuales, especialmente los adultos, sin ser sensibles a las necesidades de todo el sistema, el ajuste familiar se verá amenazado.

1.1.4. Cuarta fuerza invisible: la necesidad de establecer límites, normas, exigencias y supervisión

No sólo el afecto y las metas comunes de los miembros son suficientes para que la familia funcione. El establecimiento de límites, normas y exigencias entre los propios adultos y, principalmente, hacia los miembros más jóvenes es requisito imprescindible para gestionar la convivencia y crear un espacio de entendimiento y respeto. La existencia de normas facilita la organización de la dinámica cotidiana, y por ello, el funcionamiento eficaz de todo el sistema. Pero lo más importante, es que el establecimiento de límites en la familia favorece el control de los comportamientos inadecuados y estimula la aparición de mecanismos de autorregulación, germen del desarrollo del autocontrol en el niño. La creación de un espacio organizado, con una rutina predecible transmite al niño seguridad y favorecen el aprendizaje de conductas socialmente adecuadas. Los adultos, cuando el niño es pequeño, deben establecer normas como estrategia de control externo de la conducta infantil. La repetición de las mismas y la supervisión de su cumplimiento harán que el niño las incorpore como propias haciendo que formen parte de su manera habitual de comportarse. Las normas, como las exigencias de madurez, serán elementos imprescindibles para el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el aprendizaje de conductas adaptativas al entorno social: respetar al otro, instaurar conductas adecuadas de expresión, comunicación, higiene, etc. Pero además, la aceptación de normas será la base para el aprendizaje de la tolerancia a la frustración, de la demora de sus deseos inmediatos y la comprensión de que el mundo es un espacio pautado en el que es necesario negociar entre nuestros deseos, nuestras posibilidades y la realidad.

Sin normas ni exigencias no será posible el control, ni la transformación de un ser individual en un ser social, socializado, capaz de con-vivir en un grupo social. Exigir la realización de tareas, reforzar y supervisar el cumplimiento de obligaciones, la obediencia al adulto, sancionar las conductas inadecuadas, supone participar de un código de responsabilidad que va instaurando progresivamente en el niño su capacidad de autocontrol y el aprendizaje de una conducta adaptada.

Resumen

La familia es la unión de personas que diseñan un proyecto de vida a lo largo del cual experimentan sentimientos de pertenencia, dependencia, intimidad y reciprocidad entre sus miembros. Estos rasgos esenciales surgen de la convivencia más que del cumplimiento de un contrato jurídico o social.

La unión familiar se caracteriza: primero, por la interdependencia entre los adultos quienes toman decisiones y experimentan deseos e ilusiones, a veces,

encontrados entre los miembros de la familia, pero superados por sus vínculos afectivos y la comunicación; segundo, por la dependencia que poseen los hijos de sus padres quienes atienden las necesidades y el cuidado de aquellos que lo requieren por su inmadurez; tercero, por el compromiso personal que se establece a lo largo del tiempo tanto entre los adultos entre sí como entre los padres/madres con sus hijos. La construcción de una dinámica familiar que resulte predecible para los hijos resulta muy beneficiosa para éstos. Por ello, es deseable, la instauración de hábitos y rutinas básicas (e.g., higiene, estudios,..), de interacciones de afecto y comunicación (permanencia de las figuras de apego, armonía en el hogar, etc.). Por último, destacar, que la gestión de normas y límites serán los ingredientes fundamentales sobre los que se construya un entorno de seguridad emocional, de control, aprendizaje y desarrollo.

2. LA FAMILIA NO ES UNA ISLA

2. LA FAMILIA NO ES UNA ISLA

Como ya anunciamos en nuestra definición de familia, el grupo familiar se encuentra dentro de otros grupos y contextos. Lo que ocurre fuera de la familia, incide en lo que ocurre dentro y viceversa. Se podría decir, que la familia es un eslabón de una larga y compleja cadena de variables que interaccionan dentro del entorno vital de una persona. Por muy buen barco que tengamos, cuando salimos a navegar hay que tener en cuenta el estado de la mar porque esto va a incidir sobre el transcurso y disfrute de nuestro paseo marítimo. Pero el estado de nuestro barco y la manera de conducirse también afectarán el estado de la mar y al resto de barcos que nos rodeen. La familia no es una isla que funciona desconectada de las otras realidades que forman parte de la vida. Muy al contrario, la familia es un sistema interrelacionado, interconectado e influenciado por otros muchos sistemas, ambientes o contextos (vecindario, trabajo, centro de salud, colegio, barrio, ayuntamiento, política, cultura, etc.) a los que nutre y de los que se nutre.

Pero además de la familia como grupo, cada uno de sus miembros está “inmerso” en otros ambientes o grupos que no siempre coinciden con el del grupo familiar al que pertenecen. Tales ambientes van a incidir sobre el miembro de esta familia que, a su vez, incidirá sobre el resto de la familia. Por ejemplo, el padre y la madre además de pertenecer a una familia, participan de sus entornos laborales. Un mal día en el trabajo de la madre repercutirá en el ánimo de ésta y probablemente en la relación que mantenga con el padre y los hijos al llegar a casa. Pensemos que si alguno de los padres/madres pierde el trabajo, el resto de los miembros verá afectada su capacidad económica. También los hijos participan de otros entornos, tales como los amigos del barrio o los compañeros del colegio y, de igual manera a como ocurría con los padres/madres, los problemas o alegrías

que acontezcan en estos contextos incidirán sobre el niño y éste, a su vez, sobre la familia. Pero la situación puede llegar a complicarse más si pensamos que el trabajo de los padres o el colegio de los niños están a su vez relacionados con el barrio en el que se ubican, la asociación de vecinos, el ayuntamiento o los políticos que gobiernan el país. Y cada uno de ellos pudiera tener, en alguna medida, alguna influencia sobre la familia o sobre alguno de sus miembros.

2.1. LAS CONEXIONES DE LA FAMILIA CON LA SOCIEDAD

El conjunto de conexiones entre los diferentes contextos en los que la familia o alguno de sus miembros se desenvuelven se puede clasificar en cuatro sistemas según el grado de participación directa o indirecta de sus miembros (Bronfenbrenner, 1979): contextos más cercanos (microsistemas); contextos cercanos relacionados (mesosistemas); contextos externos (exosistemas); contextos lejanos (macrosistemas). Cada uno de estos contextos serán comentados a continuación.

2.1.1. Contextos más cercanos (microsistemas)

Se refieren a aquellos contextos en los que algún miembro de la familia interacciona de forma directa. Ejemplos de microsistemas en la vida de un hijo pueden ser la familia y a su vez dentro de ella, pueden encontrarse subsistemas (e.g., interacciones: madre-hijo; padre-hijo; hermano-hermano, etc.); el colegio (e.g., interacciones: hijo-profesor, hijo-compañero de clase; hijo-amigo; etc.), situaciones de ocio (e.g, interacciones: hijo-internet, etc.), entre otros. A continuación, aparece un listado de posibles microsistemas en el que los hijos participan y que los padres pueden supervisar para un mayor conocimiento de ellos: hijo-padre, hijo-madre, hijo-hermano (mayor o menor); hijo-hermana (mayor o menor); hijo-abuelo; hijo-abuela; hijo-tío; hijo-tía; hijo-amigo del barrio; hijo amigo del colegio; hijo-compañero de clase; hijo-maestro; hijo-Internet; hijo-televisión, hijo-tipo de juego, etc.

2.1.2. Contextos cercanos relacionados (mesosistemas)

Se refieren a las interacciones entre dos o más microsistemas en los que la persona se encuentra inmersa activamente. Por ejemplo, en el caso del hijo, las relaciones que se producen entre la familia y el colegio constituirían un mesosistema. Si en ambos microsistemas se refuerzan los mismos valores y comportamientos, el hijo recibe un mensaje claro y firme. Esto resulta muy beneficioso para su adaptación al sistema escolar y familiar. Por el contrario, si en la familia se dan consignas contrarias a las del colegio, se genera en el niño confusión. Otro ejemplo de mesosistema es la interacción entre los microsistemas correspondientes a la familia y los amigos del hijo. Este mesosistema también resulta muy relevante para la buena adaptación social y personal de los hijos. Cuanto más cercanos se muestren los padres de los amigos de sus hijos, más fácil les será conocerlos y supervisarlos para regular los comportamientos inadecuados y reforzar los adecuados. Una buena relación entre la familia y los amigos durante la niñez nos da la posibilidad de corregir comportamientos no deseables; llegada la adolescencia, este conocimiento además nos permitirá conocer los valores personales de nuestros hijos, los lugares que frecuenta, sus formas de diversión, la presencia o no de conductas de riesgo, etc. Si durante la niñez se ha cultivado una buena relación entre los dos microsistemas mencionados (familia-amigos), la probabilidad de que la adolescencia transcurra sin problemas será mayor.

2.1.3. Contextos externos (exosistema)

Se trata de todos aquellos contextos externos a la persona pero que inciden indirectamente sobre ella. Por ejemplo, el trabajo de un padre es un exosistema para el hijo en la medida que el hijo no participa ni interacciona directamente con el trabajo de aquél, pero puede verse influido por éste. Supongamos que un padre está muy descontento con los cambios de turno en su trabajo. Cuando llega a casa está irritado y molesto por ello, lo que termina afectando a la relación del padre con el hijo y al resto de miembros de la familia. Otros ejemplos de exosistemas son todos aquellos contextos sociales, formales o no, en los que algún miembro de la familia participa: asociaciones culturales y deportivas, servicios sociales sanitarios (e.g., centros de salud, hospitales) o servicios culturales (e.g., bibliotecas), etc.

2.1.4. Contextos lejanos (macrosistema)

Lo constituyen el sistema social y cultural en el que están inmersos los miembros de la familia. Su influencia es la más indirecta. Son componentes de este sistema, el idioma, la ideología política dominante, la situación económica o sistema

económico que impera, el tipo de religión en la que uno se desarrolla, los valores y actitudes, o los comportamientos socialmente aceptados o rechazados.

Como conclusión, cabría una reflexión sobre el conjunto de contextos y variables que inciden sobre una familia, así como sobre el grado de responsabilidad de los padres sobre éstos. A veces, los padres y educadores se cuestionan qué ambientes o contextos son los más importantes para el desarrollo de los miembros de la familia: ¿serán los amigos o el colegio? Otras veces, se cuestionan el grado de incidencia que tiene cada uno de esos contextos: ¿hasta dónde pueden los padres y educadores influir en los hijos?; ¿merece la pena tanto esfuerzo?; ¿será mejor dedicar más esfuerzo al trabajo que a la familia?

Como ya hemos señalado, los estudiosos más destacados señalan que son múltiples variables las que inciden sobre el desarrollo de los hijos y no sólo el comportamiento de sus padres. En muchas ocasiones, se hacen culpables a los padres del mal resultado académico o del mal comportamiento de los hijos. Aunque ciertamente los padres y madres son los principales responsables de la educación y guía de los hijos, no son los únicos. Los hijos no son robots ni los padres programadores que hacen que sus hijos funcionen exactamente como desean. Tanto la familia, como sistema, y sus miembros, como individuos, están influidos por múltiples contextos y factores que producen cambios en los hijos. Como ha señalado MaCcobay, una famosa psicóloga especialista en la crianza de los hijos *...existe una red de factores causales que afectan al desarrollo infantil. La crianza es solamente uno de ellos y no necesariamente el más importante. Los niños son influidos por su configuración genética, el barrio donde viven, por las escuelas a las que acuden y por los amigos que tienen. Sin embargo, los padres están directamente implicados en la elección de los ambientes en los que se desenvuelven sus hijos* (MaCcobay, 2002; pág 36).

Como conclusión, podemos decir que para cuidar a la familia hay que cuidar los principales sistemas o grupos que le influyen a ésta: colegios, centros de salud, bibliotecas, centros deportivos, sedes sociales, etc. Por lo tanto, cuanto más positivas y constructivas sean las influencias que recibe una familia más podrá beneficiarse para su desarrollo y el de los miembros que la componen.

2.2. LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA: JUNTOS PERO DISTINTOS

Una cualidad importante que nos permitirá comprender mejor lo que es una familia y lo que sucede dentro de ella, es saber que cada uno de sus miembros, sin dejar de ser parte de un mismo sistema, es un ser distinto y evolutivamente diferenciado. Cada miembro de la familia es una persona diferente al resto, la cual está en un momento particular de su desarrollo y participa de contextos o ambientes propios de los que se ve afectado.

En general, los miembros de la familia tienen edades y rasgos de personalidad que les hacen distintos. Además, entre ellos no siempre se relacionan de forma similar. Hemos visto en el apartado anterior que existen distintos microsistemas dentro de la familia (e.g., padre-madre; padre-hijo; madre-hijo; e hijo-hijo). Cada subsistema o relación tiene unas reglas en función de las características de sus miembros. Así, no es lo mismo educar a un hijo con 3 años que con 13. No te comunicas de igual manera con tu pareja que con tu hijo. Tampoco un hermano habla con su otro hermano de la misma manera que con su hermana o con su padre. La edad de los hijos, la edad de los padres, el sexo de los hijos, el orden de nacimiento, entre otras muchas variables, hacen que dentro de la familia emerjan muchas y variadas interacciones.

Por tanto, la familia es un punto de encuentro de personas con distintas características y receptora de muchas influencias.

2.3. LAS RELACIONES ENTRE LOS HERMANOS

Las relaciones entre hermanos son una fuente de experiencias que contribuyen de manera importante al desarrollo cognitivo (Bouchey, Eccles, Jodl y Shoulberg, 2010), social y emocional de los hijos (Deater-Deckard, Dunn y Lussier, 2002; Gass, Jenkins y Dunn, 2007). Tener un hermano supone la posibilidad de entrenar y descubrir nuevas habilidades y sentimientos, aunque también la posibilidad de rivalizar y competir para conseguir lo que se desea (Ortigosa, 2007).

Como ya hemos descrito, las relaciones dentro de una misma familia son muchas y muy diversas. Compartir un mismo contexto familiar no significa recibir las mismas influencias, lo que en gran parte explica que dos hermanos o hermanas puedan ser diametralmente opuestos aún formando parte de un mismo sistema familiar. En este sentido, probablemente una de las preguntas más frecuentes que se hacen los padres y educadores es por qué hermanos que se crían bajo una misma familia, hijos de los mismos padres, y por lo tanto, con cargas genéticas muy similares, son a veces tan distintos. Los resultados de algunas investigaciones van en esta dirección. Por ejemplo, Hetherington, Reiss y Plomin (1994) hallaron una correlación entre los hermanos de 0,40 para las respuestas intelectuales, de 0,20 para los factores de personalidad y de menos del 0,10 para las alteraciones psicológicas (ver Arranz, 1998, 2004), datos que muestran que, si bien hay similitudes, éstas, en general, son de bajas a moderadas. En el epígrafe siguiente, trataremos de explicar esta circunstancia.

2.3.1. Por qué los hermanos son a veces tan diferentes

Como se ha mostrado en la investigación sobre diferencias individuales (Olmedo, 2003) las similitudes entre los hermanos distan de ser idénticas y es altamente probable la existencia de diferencias en cuanto a su personalidad, capacidad intelectual o estado psicológico. Salvando la herencia genética compartida entre hermanos, la cuál varía si se trata de hermanos gemelos (monocigóticos, de idéntico genoma, o dicigóticos, con el 50% del genoma compartido) o no gemelos, la influencia del entorno familiar o ambiente compartido entre hermanos parece explicar escasamente las características de unos y otros. En cambio, parece ser que el ambiente específico, es decir, los contextos particulares en los que cada hijo se desenvuelve y las interacciones que establece son los que adquieren la mayor relevancia. Las principales variables que han explicado las diferencias entre hermanos pueden ser agrupadas en dos: por una parte, aquellas relativas a la estructura familiar; y, por otra parte, las relativas al tipo de interacciones en las que está inmerso cada uno de los hijos, las cuales forman parte del ambiente específico al que hacíamos referencia.

Las diferencias entre los hermanos por las variables de estructura familiar es una de las aproximaciones más clásicas al estudio de las relaciones fraternas. Estas variables, entre otras, se refieren al orden de nacimiento de un hermano, el lugar que ocupa entre los demás hermanos o fratría, la distancia de edad que hay entre ellos, el sexo y el número de hijos de la familia. Algunas de las principales aportaciones que se han hallado, desde esta perspectiva son: a) la relación entre ser primogénito y la tendencia a mostrar autoridad en las interacciones con los otros (Adler, 1957); b) la existencia de un perfil específico de personalidad propio de un hijo/a único/a (e.g., motivación de logro); c) la mayor calidez, sensibilidad y conciliación de las hermanas frente a los hermanos (Dunn, Davies, O'Connor y Struggess, 2000; Hetherington, Bridges y Insabella, 1998); o d) la mayor conflictividad entre hermanos de sexo contrario respecto de los de igual sexo a lo largo de la niñez, sobre todo, cuando la hermana mayor es de edad superior al hermano (Deater-Deckard *et al.*, 2002). Estas aportaciones han sido motivo de controversias (Arranz y Olabarrieta, 1998). Actualmente, los avances en la metodología de la investigación permiten defender una visión más global y sistémica de las relaciones familiares, más allá del establecimiento de relaciones causa-efecto entre dos variables. El segundo grupo de argumentos que ha tratado de explicar las diferencias entre hermanos, se basan en las interacciones particulares que cada uno de los hermanos establece en los contextos en los que se desenvuelve (Arranz y Oliva, 2010). De acuerdo con el modelo sociohistórico de Vygotsky, las interacciones sociales son fuente de construcción del desarrollo e imprimen en cada una de las personas una manera peculiar de interiorizar el aprendizaje

(Wertsch, 1985). Concretamente, entre los factores que se han encontrado como base para explicar las diferencias en las interacciones de los miembros de un sistema familiar están: las variables temperamentales y de personalidad del hijo; los cambios relacionales que implica la llegada de un nuevo hermano; o el trato diferencial que dispensan los padres a los hijos.

Las interacciones que un hijo establece con otros miembros de su entorno, sea o no el contexto familiar, están mediadas tanto por sus características individuales como por las de su interlocutor, así como por el tipo y número de personas disponibles en su entorno. En cuanto a las características de los hijos, cada uno posee determinadas características temperamentales y de personalidad que disponen a los otros a orientarse y reaccionar en una determinada dirección; de forma que un mismo hijo puede evocar respuestas diferentes según su interlocutor (O'Connor, Dunn, Jenhins y Rasbash, 2006). Pongamos algunos ejemplos para entender mejor esta dinámica: un niño activo, sociable y risueño evocará más fácilmente en sus padres respuestas de acercamiento o cuidado. Como analizaremos más extensamente en el apartado 6.5, según sea el temperamento de un niño, fácil o difícil, propiciará determinadas reacciones en los padres, los hermanos o los compañeros. Un temperamento con elevadas características de afecto negativo, baja regulación, problemas de adaptabilidad dificultará en mayor medida las relaciones entre hermanos que un temperamento caracterizado por el afecto positivo, la alta regulación y la adaptabilidad. Otros ejemplos que reflejan la mediación de las cualidades del hijo en sus relaciones son: el caso del niño que muestra una elevada inhibición en las relaciones sociales y tiende a evitar el contacto con los otros y preferir actividades en solitario; o el niño con elevada inteligencia emocional y buenas habilidades sociales, que promueve un mayor número de interacciones de calidad con los otros.

Respecto de las características de los otros, es importante considerar que no sólo las características del hijo condicionan la cantidad y calidad de relaciones, sino la presencia o no de determinadas cualidades de las personas con las que se interacciona. Algún trabajo ha mostrado que el ajuste de los temperamentos entre hermanos condiciona el tipo de interacción que se establece entre ellos: si las características temperamentales de los hermanos son dispares existe una mayor dificultad en el ajuste entre ellos y, consecuentemente, existe una mayor probabilidad de un resultado interactivo menos exitoso (Stoneman y Brody, 1993). La experiencia de los adultos como padres media en las relaciones que se establecen con los hijos. El aprendizaje de destrezas, los conocimientos sobre el desarrollo de los hijos, así como la propia práctica que proporcionan las experiencias con el primer o segundo hijo. Todo ello, facilita las interacciones con los hijos venideros: las habilidades de crianza se perfeccionan, el mejor conocimiento del calendario evolutivo permite un mayor ajuste de las exigencias de madurez que los padres

hacen de los hijos, la mejora en el afrontamiento de los problemas cotidianos, etc. La presencia de estabilidad emocional en los padres, la ausencia de alteraciones psicológicas en los mismos (eg., depresión en la madre; del Barrio, 2007), el apoyo en la crianza (Roa y del Barrio, 2002), o la satisfacción como padres (Aluja, del Barrio y García, 2007), son también importantes mediadores de las relaciones con los hijos.

Por último, el número de personas disponibles en el entorno del niño condicionarán las interacciones que éste establezca. En este sentido, las variables de estructura familiar (orden, edad entre los hermanos, sexo, número de hermanos, presencia o no de ambos padres) permitirán el acceso del niño a unas y no otras relaciones: ser hijo único no permite la experiencia de relacionarse con hermanos; ser el primogénito permite experimentar la pérdida de exclusividad cuando llega un nuevo hermano; pertenecer a una familia biparental, monoparental o reconstituida posibilita unas relaciones y no otras.

Por todo ello, aunque los hijos compartan un mismo entorno familiar y los padres sean los mismos, el ambiente específico de cada hijo puede ser muy diferente, así como su manera particular de interactuar con el mismo y construir las relaciones. Los padres cambian con la edad, con la experiencia adquirida en la sucesión de acontecimientos vividos, con las variaciones de estatus social, todo ello forma un complejo conglomerado que fundamenta el cambio de la perspectiva individual con el paso del tiempo.

2.3.2. Relación entre hermanos en la infancia y la adolescencia: los celos

La relación entre los hermanos está mediada por la edad de cada uno de ellos. Cuando los hermanos son muy pequeños, las interacciones son menos intensas y directas; en cambio, a medida que crecen y alcanzan los 3 o 4 años, las relaciones entre ellos se tornan más intensas y son frecuentes las situaciones de rivalidad (Arranz y Olabarrieta, 1998). Sin embargo, la relación fraterna a lo largo de la niñez será progresivamente más positiva, igualitaria y de acompañamiento (Collins, Harris y Schulman, 1995, 2002). Uno de los estados psicológicos que caracterizan estas situaciones de rivalidad son los sentimientos de ambivalencia, en el que los hermanos experimentan hacia el otro, emociones de amor y odio, de cercanía o rechazo. En la convivencia diaria, esta ambivalencia se manifiesta a través de la alternancia de momentos de gran afecto positivo y comunicación con episodios de conflicto y tensión.

En general, las interacciones entre hermanos, tanto positivas como negativas permanecen estables durante la infancia (Deater-Deckard, *et al.*, 2002); sin embargo, desde los 11 a los 17 años estas interacciones decrecen a favor de las relaciones con los compañeros y amigos (Arranz y Olabarrieta, 1998; Dunn, Deater-Deckard, Pickering y Golding, 1999).

Las relaciones entre hermanos se inician con la llegada de un nuevo hijo, lo que provoca el “destronamiento” del hijo mayor o de los hermanos que le preceden. La situación de exclusividad y dedicación plena que ostentaba, el hasta entonces primogénito, o los hermanos ya existentes, han de ser compartidas con el nuevo miembro que por edad, requiere mayores cuidados y atenciones. La inevitable situación de desventaja suele acompañarse en los hermanos de más edad de un aumento en las llamadas de atención, irritabilidad, aparición de conductas regresivas (e.g., hacerse pis, utilizar un habla propia de un niño menor a su edad) o comportamientos agresivos hacia el nuevo hermano. Todo ello, parece ser expresión de los celos que, en la mayoría de los casos, parece tratarse de una emoción transitoria. No obstante, en determinados niños cuyo temperamento es más difícil y en aquellos casos en los que el manejo de esta situación por parte de los padres no es adecuado, los celos pueden perpetuarse e incluso intensificarse o complicarse con mayores problemas de ajuste (Ortigosa, 2007).

Los cambios en la dinámica familiar y las potenciales situaciones de conflicto asociadas a la llegada de un nuevo hermano, pueden verse facilitadas por determinadas variables y comportamientos de los padres que aminoren la intensidad de los conflictos y faciliten la adaptación a las nuevas circunstancias. Entre las orientaciones que facilitan este mayor ajuste y adaptación de los hijos, cabe mencionar:

1. Atender a la diferencia de edad; entre hermanos de edades muy similares o distanciadas más de 4-5 años el número de conflictos es menor. Ser mayor facilita la comprensión a cerca de lo que está ocurriendo en la familia e incluso proporciona el papel de cuidador al hermano mayor.
2. Preparar a los hijos sobre la llegada de un nuevo hermano: explicar los cambios que se avecinan desde el inicio del embarazo y hacerlos partícipes (e.g., cambios de habitación, mobiliario, horarios...). Estos cambios deben producirse meses antes del nacimiento para que no se asocien con la llegada inminente del nuevo hermano.
3. Hacer referencia a las necesidades y deseos del nuevo hermano, implicando al mayor, siempre que se pueda, en las interacciones y las tareas de cuidado del pequeño. Esto facilitará su percepción del hermano como una

persona con sentimientos y necesidades y evitará sentirse excluido de la atención prioritaria que, a veces, requiere el hermano menor.

4. Transmitir frecuentes expresiones de cariño a los hermanos mayores, mostrarse pacientes y flexibles con las reacciones de celos de los hijos. Los celos son emociones difíciles y complicadas de manejar para un adulto, cuanto más para un niño. Cuide especialmente los primeros momentos de ajuste a la nueva situación poniendo en marcha estas orientaciones.
5. No ceda a los chantajes del niño y no preste atención a sus rabietas y conductas inadecuadas. No se trata de que el niño deje de sentir celos sino más bien de que aprenda a manejarlos y controlarlos. Planifique momentos y actividades en los que los hermanos puedan tener la atención y el protagonismo de los padres.
6. Comparta actividades de juego con todos los hermanos y participen de situaciones agradables entre todos.
7. Hablar en plural: “*nosotros*”, en vez de referirse al hijo menor como “*mi niño*” o “*el niño de mamá*”.
8. Reforzar inmediatamente todos los comportamientos de cooperación, afecto y comunicación que el hermano mayor manifieste sobre el menor.
9. Evitar comparaciones entre los hermanos y destacar las cualidades que cada uno de ellos posee.
10. Señale al hermano mayor las ventajas de serlo y los privilegios que supone.

La mayoría de los hijos se adaptan en unos meses a los cambios que implica la llegada de un nuevo hermano. El primogénito irá descubriendo las ventajas y posibilidades de compartir la vida con su hermano. De hecho, es importante destacar los enormes aspectos positivos de la nueva situación (Ortigosa, 2007). En la isla de Bali, las familias con sólo un hijo traen niños a casa para practicar el destronamiento (Arranz, 1989). Sin duda, la relación con los hermanos y el compartir el cuidado y la atención de los seres más queridos, es todo un reto y un entrenamiento para el manejo de emociones complejas y el desarrollo social del niño.

La relación positiva entre hermanos puede tener también un efecto de protección ante los momentos de estrés o conflicto familiar (Gass, Jenkins y Dunn, 2007). Una buena relación entre hermanos, facilita la adaptación a situaciones difíciles, tales como el divorcio de los padres, la adaptación a una nueva familia, la enfermedad, el desempleo o la hospitalización del padre o la madre (Dunn, 1996;

Deater-Deckard, et al., 2002). Los efectos negativos que los hijos experimentan como consecuencia de vivir en hogares cuyos padres tienen un alto grado de conflictividad se han visto atenuados por las relaciones positivas entre hermanos (Gass, et al., 2007).

2.3.3. Relación entre hermanos y relación padres-hijos

Las relaciones que se establecen entre los hermanos desde los primeros momentos no sólo obedecen a sus propias características personales o contextuales, sino también al tratamiento que éstos reciben de su padre y de su madre (Brody, Stoneman y McCoy, 1992; Collins, Harris y Schulman, 1995, 2002). En este sentido, dos variables parecen tener una especial relevancia: la relación de los padres con cada uno de los hijos y el trato igualitario de los padres con los hermanos. Las investigaciones ponen de manifiesto la correlación existente entre la calidad de la relación de la madre con cada uno de sus hijos y la calidad en la relación entre hermanos (Stocker, Dunn y Plomin, 1989). En la medida que los padres tienen una buena relación con cada uno de sus hijos, la relación entre los hermanos es de mejor calidad. Los padres funcionan como modelos de los cuales los hijos aprenden un patrón de relación que trasladan a las interacciones con el resto de personas, particularmente con los hermanos. De esta manera, cuando las madres son cariñosas y sensibles con sus hijas, éstas se relacionan de forma más positiva y armoniosa con sus hermanas que cuando la relación con sus madres es más problemática (Bryant y Crockenberg, 1980).

La otra variable señalada que condiciona la relación entre los hermanos es el trato diferencial o igualitario que establecen los padres con cada uno de los hijos. Si bien cada hijo tiene unas necesidades y requiere una respuesta educativa acorde a las mismas, un trato lo más equiparable posible entre los hijos favorece una mejor relación entre hermanos. Algún trabajo ha mostrado que el trato diferencial que los padres tienen con los hijos se asocia con mayores problemas de estabilidad emocional en éstos (Coldwell, Pike y Dunn, 2007). En esta línea, Bryant y Crockenberg (1980) encuentran que los hijos cuyas madres eran más sensibles con uno de los hijos que con el otro se mostraban más agresivos entre ellos.

2.4. EL PAPEL DE LOS ABUELOS

Es evidente que en la familia se ha producido una transformación profunda en los últimos tiempos. Sería ingenuo pensar que esta transformación no ha tenido precedentes, pues la familia, como grupo social, está sometida a frecuentes cambios propiciados por las necesidades de los individuos y los grupos. Baste recordar que en la no tan lejana Edad Media, la mayor parte de las familias dejaba que la mayoría de sus hijos abandonara el hogar y fuese pupilo de alguien de quien aprendían un oficio; sólo se educaban los hijos de los nobles. Los demás servían en la iglesia, el ejército o realizaban las labores de agricultura y otros menesteres varios. Esa sociedad ponía a trabajar a los niños a los seis años y un buen porcentaje de ellos abandonaba el hogar a esa edad. Por tanto, la familia duraba escasamente esos seis años para la mayor parte de sus jóvenes miembros. Esto no se parece mucho a la familia burguesa del XIX que es a la que se refiere la gente como paradigma de la familia en la que el varón trabaja fuera del hogar para ganar el sustento y la mujer se ocupa de la casa y de los hijos.

Es evidente que la transformación de la familia actual tiene unas características que se centran en el cambio sufrido en la instalación social de la mujer, educada profesionalmente y, por tanto, autosuficiente. Con ello, ha sobrevenido el trabajo de la mujer fuera del hogar y, por tanto, la complicación de su vida laboral con la llegada de los hijos. Hoy se mantiene el viejo esquema, pero la realidad es otra: la mujer trabaja dentro y fuera del hogar, tiene pocos o ningún hijo y con frecuencia está sola.

Normalmente, la mujer trabajadora que desea tener hijos necesita apoyo para poder trabajar. Este puede ser mercedario, institucional o familiar. El primero no

se lo pueden permitir la mayor parte de las economías, por tanto, los apoyos más habituales devienen de las instituciones y de la familia (Colás, 2005).

El apoyo institucional que representan las guarderías es un bien escaso y en ocasiones incompleto puesto que los horarios laborales no suelen coincidir y los procesos de enfermedad, tan frecuentes en los niños, no permiten contar sólo con el apoyo institucional. Aquí entra en juego un nuevo papel de los abuelos que se ha devenido en una pieza capital de la economía doméstica.

Una parte muy considerable de abuelos se ha convertido en servicio doméstico gratuito: llevan a los nietos al colegio, los recogen, les dan de cenar y, en ocasiones, les dan clase y se ocupan de los deberes. Hay que decir que esto es posible por varias razones: la primera es el aumento de la esperanza de vida. En otras épocas, pocos niños llegaban a conocer a sus abuelos, porque éstos morían hacia los sesenta y cinco años, justo cuando ahora se jubilan y empiezan la labor de apoyo para sus nietos; la segunda, es que no sólo sobreviven sino que son activos, conducen y hacen tareas complejas; y, tercero y principal, que están afectivamente unidos a sus hijos y les apoyan.

Hasta aquí todo es de color de rosa: los padres ayudan a sus hijos a criar a los suyos y todos se benefician de ello. Sin embargo, también hay espinas que vamos a considerar.

Hay una mayor movilidad social que dificulta el contacto intergeneracional en el seno de la familia, hay también un ascenso del nivel económico que incrementa la independencia y, con ésta, disminuye la necesidad de la comunicación con los miembros mayores del grupo familiar y, junto a todo ello, un distanciamiento generacional.

En primer lugar, la educación de los niños antes la realizaban los padres jóvenes con un rango medio de 20 a 40 años y los abuelos, en su mayor parte, habían desaparecido, por tanto, el educador inmediato del niño tenía una proximidad temporal mayor. Ahora, la maternidad es más tardía con lo que la educación de los hijos se lleva a cabo en el rango medio de los 30 a los 50, por parte de los padres y en el de 60-80, por parte de los abuelos. Esto quiere decir que en el pasado los niños eran educados por padres que pertenecían a la generación inmediatamente superior; mientras que hoy se educan con una distancia de dos generaciones, por parte de padres, y de tres a cuatro, por parte de los abuelos. Esto implica una diferenciación mucho más intensa entre el mundo de los niños y el de los adultos, con un distanciamiento de intereses y metas muy grande. Además, a ello se añade también una mayor permisividad típica de los adultos de más edad que afecta a las normas que son exigidas al comportamiento de los niños y esto se incrementa, como veremos más adelante, cuando los educadores son los abuelos.

2.4.1. Tipos de crianza que dispensan los abuelos a los nietos

La colaboración de los abuelos en la crianza de los niños de una familia depende de muchos factores; son esenciales, las condiciones personales y las sociales. En el primer caso, son importantes las relaciones padres-hijos, la accesibilidad de la comunicación entre la familia y el grado de afecto que une a los miembros de distintas generaciones. En el segundo, cuentan fundamentalmente los recursos económicos, el tipo de trabajo de los padres y la clase social a la que se pertenece.

En función de todos estos elementos, se ha clasificado la comunicación de abuelos y nietos en: relación estacional, semanal, diaria, y responsabilidad total.

Normalmente, la relación estacional aparece cuando abuelos y nietos viven en distintas ciudades. El verano suele ser el momento del encuentro y la convivencia es estrecha. La comunicación es semanal cuando los abuelos y los padres viven o en lugares muy cercanos o cuando los abuelos por responsabilidades laborales no están accesibles diariamente. La diaria aparece cuando los abuelos están jubilados, se encargan de la labor de apoyo diario durante la jornada laboral de los padres. La responsabilidad total se da cuando los abuelos por muerte o incapacidad de los padres asumen la crianza de los nietos. Aproximadamente el 24% de los niños ven a sus abuelos diariamente y otro 24% semanalmente (Rico, Serra y Viguer, 2001).

Otra forma de clasificar a los abuelos es según el grado de implicación que desarrollan con los nietos. Encontramos tres tipos de abuelos: *implicados totalmente*, 16% (padres ausentes o irresponsables); *equilibrados*, 55% (con vida propia y apoyo parcial para la crianza de los nietos); y *desvinculados*, 29% (problemas de relación, problemas personales) que no se relacionan con sus hijos y nietos.

Se estima que el número de abuelos que conviven con sus nietos es aproximadamente de un 4%. En estos hogares de convivencia estrecha, el abuelo participa más activamente en la educación de los nietos, pero también aparecen muchas fricciones por los distintos poderes en estrecha convivencia que se extiende a la mayor parte de las horas de vigilia del niño, fuera de la escuela.

Por último, los abuelos que ejercen la labor de padres, porque se les ha concedido la patria potestad, por los motivos que fuere, tienen la situación más complicada, tanto para ellos como para los niños (Worrall, 2009). Esta modalidad de crianza es creciente, se estima que ha habido un incremento de niños criados por sus abuelos de un 29% en los últimos años (Watson, 2010). En ella se da por

supuesto que los abuelos tienen las obligaciones que implica la crianza: sustento, educación y responsabilización de la conducta de sus nietos mientras éstos sean menores de edad. En este caso, cuanto mayor es el nieto, es más difícil para los abuelos ejercer la patria potestad. Se ha encontrado que los abuelos que tienen el peso total de la educación de sus nietos tienen unos mayores niveles de depresión y menor calidad de vida que los que no la tienen (Mutchler y Baker, 2007).

Los abuelos con responsabilidad total en la crianza tienen más depresión y menos calidad de vida que los que no la tienen, al igual que sus nietos.

Hay que resaltar el caso especial de abuelos de nietos con padres separados. Es evidente que es una situación especialmente complicada. El apoyo, en este caso, se da en los períodos de tenencia del hijo correspondiente, pero puede darse también al otro cónyuge. Se ha hallado que una buena relación con la abuela correlaciona con el ajuste de los niños al divorcio de sus padres (Henderson, Hayslip, Sanders y Loudon, 2009).

Si hubiese complicaciones o malas relaciones, incluso con el hijo o con el hijo político, los abuelos deben ser conscientes que tienen derecho a ver a sus nietos y pueden hacer valer ese derecho (Colás, 2005).

Ser abuelo es una tarea polivalente y heterogénea. Se puede ser abuelo biológico, pero no funcional. El llegar a ser abuelo funcional no depende de uno mismo sino del tipo de ayuda que sea solicitada por los padres y de la disponibilidad de los abuelos, pero raramente es una decisión personal. También hay que subrayar que es muy diferente ser abuelo a ser abuela y serlo por parte de hijo o de hija. Se estima que los abuelos favoritos se ubican en un 62% en la rama materna y en un 38% en la rama paterna (Rico *et al.*, 1999). Estas cuestiones tienen que ver con la proximidad afectiva y con el tipo de tareas a ejecutar. Si el apoyo que se ha de realizar es la recogida del colegio y la supervisión de tareas escolares, pueden recaer indistintamente en el abuelo o la abuela; en cambio si el apoyo se refiere a baños y cenas recaen mayoritariamente en la abuela. Es un esquema parecido al del reparto de las tareas domésticas de cualquier hogar; aunque las cosas han cambiado, el esquema básico permanece. De hecho, las abuelas maternas son las que más contacto tienen con sus nietos (van Ranst *et al.*, 1995).

Tampoco es lo mismo cuidar de un nieto o de una nieta, es menos tenso criar a una nieta que a un nieto. Las relaciones entre abuelos y nietos son muy variables, dependen de muchas circunstancias diferentes, por ejemplo la salud: los nietos tienen mejores relaciones con los abuelos sanos que enfermos (Celdrán, Triadó y Villar, 2009). Pero también influyen los caracteres de cada uno, las relaciones de los abuelos con la pareja de padres y también los valores socioculturales; por ejemplo, los abuelos americanos quieren más a sus nietos que los mejicanos,

sin embargo, los nietos mejicanos quieren más a sus abuelos que los nietos americanos (Giarrusso, Feng, Silverstein y Bentson, 2001).

De todas formas, los abuelos tienen que ser conscientes que la educación de los nietos, como la de los hijos, es una historia de separación. Los datos muestran que son minoría los nietos que siguen en contacto con sus abuelos cuando son adultos (Geurts, Poortman, van Tilburg y Dykstra, 2009).

2.4.2. Aspectos que los abuelos deben considerar ante la demanda de cuidar a los nietos

Aunque la solicitud de ayuda viene de la pareja joven y no es una decisión de los abuelos, éstos pueden elegir la forma de serlo. En todos los casos en los que se da apoyo, los abuelos tienen que tener claro las condiciones en las que se da ese apoyo y, por tanto, han de cuidar:

1. El equilibrio entre tarea y fuerzas. No es adecuado implicarse en una tarea que puede resultar peligrosa para la salud. Por ejemplo, coger en brazos a un niño puede resultar un riesgo para una persona mayor. Los abuelos tienen que acostumbrar a sus nietos a andar o a obedecer cuando se les traslada en un transporte, ya sea una sillita, un autobús o el coche particular.
2. Las obligaciones deben estar perfectamente delimitadas y consensuadas con los padres para evitar roces de competencias.
3. Deben evitar detentar las funciones de la tarea de crianza de los padres para con sus hijos, sin embargo, sí pueden hacer de mediadores puesto que los abuelos pueden funcionar como amortiguadores de tensión entre adolescentes y padres.
4. Mantener en todo momento la condición de respeto a su persona y tarea y no consentir ninguna vejación por parte de los hijos o de los nietos. No se debe olvidar que las cifras de maltrato a mayores ha crecido exponencialmente.

Es especialmente importante que los abuelos tengan clara su función. En primer lugar, dan compañía y una compañía que se funda en el afecto y la pertenencia a grupo. En segundo lugar, se hacen tareas útiles como recoger en el cole, supervisar tareas escolares, aseo, comida etc. Todas ellas son útiles socialmente y, por tanto, deben esperar por ello estimación y afecto. En tercer

lugar, son los transmisores de las raíces familiares puesto que cuentan a sus nietos anécdotas, aventuras o tragedias que han sucedido a los miembros del grupo familiar y durante la propia infancia de sus padres. Por último, transmiten también unos determinados hábitos, como son modales, formas de hablar, de comer de comunicar; es decir, que los abuelos transmiten una cultura familiar individualizante. Y parece que las abuelas son las que preferentemente asumen este papel puesto que son las mejores transmisoras de valores (Roberto y Stroes, 1992).

Los abuelos tienen que ser conscientes de que no sólo están de pinches de los padres de sus nietos, sino que tienen una función única y especial que es hacer del nieto un miembro de un grupo al que no sólo le unen los genes, sino una determinada historia de la cual ellos son depositarios y representan un importante eslabón.

Además de todo lo anterior, los abuelos tienen que asumir que son unos modelos de vida para sus nietos ya que los niños aprenden de los abuelos modelos de envejecimiento (van Ranst *et al.*, 1995)

Resumen

La familia no es una isla que funciona desconectada de las otras realidades que forman parte de la vida. Es un sistema interrelacionado, interconectado e influenciado por otros muchos sistemas, ambientes o contextos (e.g., vecindario, trabajo, centro de salud, colegio, barrio, ayuntamiento, política, cultura, etc.). El conjunto de conexiones entre los diferentes contextos se puede clasificar en cuatro sistemas, según el grado de participación directa o indirecta de sus miembros: 1) los microsistemas, aquellos contextos en los que el niño participa directamente. Por ejemplo, en la vida de un hijo puede ser su familia y, a su vez dentro de ella, pueden encontrarse diferentes subsistemas (e.g., interacciones madre-hijo, padre-hijo, hermano-hermano, etc.); el colegio (e.g., interacciones hijo-profesor, hijo-compañero de clase, hijo-amigo, etc.), situaciones de ocio (e.g, interacciones hijo-internet, etc.); 2) mesosistemas, son aquellos que incluyen las interacciones entre dos o más microsistemas en los que la persona se encuentra inmersa activamente. Por ejemplo, en el caso del hijo, las relaciones que se producen entre la familia y el colegio; 3) exosistemas, son todos aquellos contextos externos a la persona que inciden indirectamente sobre ella. Por ejemplo, para el hijo, el tipo de trabajo de un padre (turnos, etc.); 4) Por último, el macrosistema es el contexto más indirecto y lo componen, entre otros, el idioma, la ideología política dominante, la situación económica o sistema económico que impera, el tipo de religión en la que uno se desarrolla, los valores y actitudes, o los comportamientos socialmente aceptados o rechazados socialmente.

Cada miembro de la familia es una persona diferente al resto (e.g., edad, sexo, temperamento, rasgos de personalidad, etc.). Por tanto, la familia es un punto de encuentro de personas con distintas características y receptora de muchas influencias.

Las relaciones entre los hermanos son importantes para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos. Aunque compartan un mismo contexto familiar son más las diferencias que las similitudes en cuanto a su personalidad, su capacidad intelectual o su estado psicológico. Estas diferencias se han explicado por las variables de estructura familiar y el tipo de interacciones en las que está inmerso cada uno de los hijos, lo que forma parte del ambiente específico en el que cada hijo se desarrolla. La convivencia de los hermanos conlleva tanto interacciones positivas como negativas. Las interacciones entre los hermanos se inician con la llegada de un nuevo hijo, que implica el “destronamiento” del primogénito o de los hijos ya existentes. Una buena relación fraterna puede facilitar la adaptación a situaciones difíciles dentro del núcleo familiar. Las relaciones entre los hermanos dependerán también del tratamiento que éstos reciben de su padre y de su madre.

Los abuelos se han convertido en una pieza capital de la economía doméstica. Su colaboración depende de factores personales y sociales. La comunicación de abuelos y nietos puede ser estacional, semanal, diaria y responsabilidad total. Según el grado de implicación de los abuelos pueden ser: implicados totalmente (16%), equilibrados (55%) o desvinculados (29%). El 24% de los niños ven a sus abuelos diariamente. Los abuelos con responsabilidad total en la crianza tienen más depresión y menos calidad de vida que los que no la tienen y los nietos también. Ser abuelo es una tarea polivalente y heterogénea. Es menos tenso criar a una nieta que a un nieto. Ante la solicitud de ayuda, los abuelos deben considerar: el equilibrio entre tareas y fuerzas; las obligaciones deben estar perfectamente delimitadas y consensuadas con los padres; evitar detentar las funciones de la tarea de crianza de los padres; y, deben mantener la condición de respeto a su persona y tarea y no consentir ninguna vejación. Sus funciones son: dar compañía fundada en el afecto y la pertenencia a grupo, realizar tareas útiles como recoger en el cole, supervisar tareas escolares, aseo, comida etc.; transmitir las raíces familiares y hábitos como modales, formas de hablar, de comer, de comunicar; es decir, los abuelos transmiten una cultura familiar individualizante. Las abuelas son las mejores transmisoras de valores. Los abuelos son modelos de vida para sus nietos ya que los niños aprenden de aquellos modelos de envejecimiento.

3. TIPOS DE FAMILIA

3. TIPOS DE FAMILIA

Los nuevos cambios sociales, económicos y tecnológicos están favoreciendo la aparición de diferentes tipos de familia. La incorporación de la mujer al mundo laboral, el control de la natalidad, la incorporación de técnicas de reproducción asistida, el divorcio, la legalización de parejas del mismo sexo o la adopción, entre otros factores, están posibilitando nuevas estructuras de familia.

Si bien hasta hace unos años, la familia tenía como estructura mayoritaria una configuración nuclear formada por padre-madre e hijo/s, la nueva realidad social ha diversificado esta estructura familiar tradicional en diferentes tipos de agrupación, tales como las familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas o adoptivas. Describiremos brevemente cada una de ellas y destacaremos sus características e implicaciones educativas más relevantes.

3.1. FAMILIA NUCLEAR O BIPARENTAL

Dentro del contexto familiar convencional, mayoritariamente la familia se ha configurado mediante una estructura nuclear. Esta estructura está formada por el padre, la madre y los hijos quienes habitan en la misma casa. Hasta hace menos de medio siglo, no era inusual que en una misma familia convivieran más de dos generaciones entre las que figuraban, además de los padres y los hijos correspondientes, una tercera generación, la de los abuelos. En nuestros días es bastante inusual encontrar este agrupamiento, a pesar de que los abuelos siguen asumiendo un importante papel en el cuidado y apoyo de la crianza de los hijos.

Tradicionalmente, la familia nuclear muestra un reparto de roles claramente estereotipados según el sexo de los padres. Las madres atienden las actividades domésticas (e.g., comida, limpieza, ropa...) y cotidianas del hogar (e.g., cuidado físico de los hijos, control escolar) frente a los padres quienes están más dedicados a la actividad laboral, la consecución de logros de los hijos y las actividades de ocio. A pesar de los cambios sociales acontecidos y de la progresiva participación de los padres, frente a las madres, en la educación de los hijos y en las tareas domésticas, esta participación sigue siendo tangencial y puntual (Aliaga, 2006).

Los padres y madres de familias nucleares, muestran elevados niveles de consistencia en las pautas educativas (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2007). La convivencia entre padres y madres y el abordaje conjunto de los problemas con los hijos, parece facilitar el aprendizaje mutuo y la negociación para intervenir y marcar criterios y actuaciones educativas. No obstante, aunque estos niveles de consistencia parecen elevados, los hijos perciben a sus madres más implicadas en las tareas de crianza en todas sus dimensiones (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009). Las madres pertenecientes a familias nucleares parecen iniciar menos

conflictos y mostrar mayor habilidad en la resolución de problemas (DeGarmo, Forgatch y Hetherington, 1999). La presencia de dos adultos en un mismo hogar favorece el apoyo, cuidado y control de los hijos (Florsheim, Tolan y Gorman-Smith, 1998).

3.2. FAMILIAS DIVORCIADAS

El progresivo aumento de los divorcios en nuestro país ha generado la aparición frecuente de familias cuyos padres habitan en domicilios diferentes y cuyos hijos permanecen custodiados por el padre, por la madre o por ambos. Generalmente, los hijos conviven con la madre a quien se asigna la custodia y quien asume consecuentemente, el cuidado y la atención cotidiana de los hijos. El progenitor que no asume la custodia, participa con los hijos de un régimen de visitas y de estancias limitadas en el domicilio paterno resultado de la resolución judicial. No obstante, entre las familias divorciadas podemos encontrar, tanto a padres o madres que asumen la custodia de todos los hijos (custodia exclusiva) o de algunos (custodia partida) como padres y madres que la comparten (custodia compartida). En este último caso, pueden compartirla todo el tiempo (custodia compartida conjunta) o de forma alterna por un tiempo determinado (custodia compartida repartida).

En los últimos 30 años, desde que se legalizara el divorcio en España, se ha investigado ampliamente sobre el efecto de este acontecimiento en el ajuste de sus hijos y en sus implicaciones educativas (Amato, 2001; Cantón, Cortés y Justicia, 2000; Reifman, Villa, Amans, Rethinam y Telesca, 2001).

El divorcio es un acontecimiento vital en la vida de una familia con indudables repercusiones psicológicas, económicas y sociales. A pesar de suponer un acontecimiento estresante en la vida familiar, sus consecuencias, especialmente a largo plazo, no son siempre negativas o irreparables. Más bien, en la mayoría de los casos, los padres y madres rehacen sus vidas y los hijos se adaptan adecuadamente a las nuevas circunstancias. En muchas ocasiones, el divorcio supone el cese de una vida familiar conflictiva, llena de desencuentros, discusiones

maritales y problemas entre sus miembros. Por ello, es siempre preferible para la salud psicológica de los hijos, dos padres divorciados, incluso con relaciones conflictivas, que dos padres unidos en una relación problemática e infeliz.

3.2.1. Consecuencias del divorcio en los hijos

Las consecuencias del divorcio en los hijos, estarán en función de diversos factores, tales como el sexo, la edad, el ajuste previo del niño, el temperamento, el estilo educativo de los padres, el apoyo recibido, el grado de conflictividad en la pareja, etc. En general, podríamos afirmar que ser varón, tener entre 4-12 años, poseer un temperamento difícil, carecer de estrategias de afrontamiento eficaces, padecer problemas psicológicos previos, crecer en un ambiente familiar autoritario o participar de la conflictividad marital, aumenta las dificultades de adaptación y las consecuencias negativas del divorcio (para una revisión ver Cantón y Justicia, 2000). De todas estas variables, sin duda, una de las que tendrá un mayor peso será la forma en la que los padres manejen el proceso de divorcio. Las discusiones, agresiones, desavenencias, falta de acuerdos y, sobre todo, el hacer a los hijos partícipes de los conflictos de los padres, aumentarán los problemas psicológicos de los hijos y dificultarán su adaptación a la nueva situación que les toque vivir (Whiteside y Becker, 2000).

3.2.2. Estrategias que amortiguan el impacto emocional del divorcio en los hijos

El divorcio de los padres supone una situación de numerosos cambios (e.g., domicilio, colegio, barrio, pérdida de recursos económicos) y una ruptura en la continuidad de las relaciones con el progenitor que abandone el domicilio familiar. Todos estos cambios tendrán en los hijos un impacto emocional que requiere, por parte de los adultos, poner en marcha algunas estrategias que lo aminoren. Es por esto que a lo largo del proceso de divorcio es recomendable seguir, al menos, las siguientes orientaciones para con los hijos:

1. Informarles de la nueva situación, explicarles los cambios que se avecinan, tratar de contestar a sus dudas y preguntas sobre lo que ocurre y el futuro que se avecina.
2. Ofrecerles una visión positiva de la nueva situación, tratar de ver las ventajas que puedan tener (e.g., dos casas, nuevos amigos, fines de semana fuera...).

3. Dejar claro que se trata de un asunto entre adultos de la que los hijos no son responsables.
4. Dejar clara la diferencia entre los conflictos de pareja y los de padres-hijos. Es necesario evitar implicar al niño en las discusiones, desencuentros o conflictos de pareja, dejarlo completamente al margen de éstos, ni utilizarlo como mediador o arma arrojada.
5. Evitar discusiones o enfados de pareja en presencia del niño. Buscar momentos en los que los hijos no estén presentes para abordar los problemas.
6. Favorecer el encuentro y las relaciones con cada uno de los padres.
7. No emitir comentarios negativos ni soeces sobre el otro miembro de la pareja.
8. Empatizar con los hijos, ser capaces de ponernos en su lugar para entender que muchos de los cambios que le acontecen no son de su agrado y suponen una dolorosa pérdida para ellos.
9. Saber que pueden sentirse irritables, tristes o apáticos, lo que requiere aumentar nuestro apoyo, propiciar actividades gratificantes y, mostrarnos afectuosos y comunicativos.
10. Tratar de preservar en la medida de lo posible sus rutinas, sus actividades escolares y extraescolares.
11. Comunicar a su tutor escolar las dificultades familiares que atraviesan para apoyarlo en el proceso de cambio.

Con el tiempo, una vez haya transcurrido este primer periodo de transición, suele producirse un ajuste y adaptación a las nuevas circunstancias. Sin embargo, el divorcio parece conducir a la familia a una dinámica propia que la sitúa en una situación de riesgo: preocupación por la pérdida de recursos económicos, impago de la manutención acordada, deterioro de la calidad de las prácticas de crianza (e.g., disminución del apoyo a los hijos, falta de disciplina y supervisión, aumento de la hostilidad y el control autoritario), incremento de situaciones estresantes y, problemas emocionales y sentimientos de fracaso en los padres (Cantón y Justicia, 2000b; Whiteside y Becker, 2000). La puesta en marcha de estrategias que amortigüen estos factores de riesgo conducirá a una resolución más exitosa de las consecuencias que a largo plazo pueda tener este acontecimiento.

3.2.3. Características de los distintos tipos de custodia

Resultado del divorcio, los hijos pueden quedar bajo la custodia de la madre, del padre o de ambos. En los dos primeros casos, las características de estas familias son bastante próximas a las familias monoparentales, aunque en éstas sólo se reconoce a un adulto (padre o madre) como responsable de la educación de los hijos.

Cuando la custodia es asumida por la madre, ésta muestra un mayor número de acontecimientos estresantes (e.g., dificultades económicas, problemas laborales), problemas con la disciplina de los hijos y una mayor tendencia a la depresión. En cambio, cuando la custodia es asumida por el padre, las limitaciones se relacionan con la sobrecarga y, problemas de comunicación y supervisión en los temas domésticos.

En ambos casos, en los que la custodia es exclusiva de un progenitor, el padre/madre custodio se siente sobrecargado y el padre/la madre no custodio se ve relegado/a a una pérdida parcial o total de sus derechos (e.g., pierde presencia en la educación y crianza de los hijos, se reduce el número de contactos con los hijos), se siente emocionalmente afectado/a y limitado/a al pago de la manutención y a las visitas estipuladas (Fariña, 2006). Si se compara el ajuste y adaptación de los hijos entre la familia custodiada por la madre y la custodiada por el padre, un gran número de trabajos parece encontrar que el ajuste es mayor en los niños cuyo custodio (padre o madre) es del mismo sexo (Chase-Landsdale, 1990), destacando las dificultades entre la madre y los hijos varones (Hetherington y Clingempeel, 1992). Sin embargo, estos resultados parecen disiparse cuando se controlan otras variables como el estrés familiar, los recursos económicos o las pautas de crianza. Otro grupo de estudios hallan ciertas ventajas y mejor ajuste en los hijos cuando la custodia es asumida por el padre (Amato y Keith, 1991). No obstante, estos datos no son concluyentes, dado que los padres que deciden adoptar la custodia poseen ciertas características favorables a la crianza (e.g., ventajas económicas, elevado nivel educativo, mayor implicación en la crianza) que pudieran explicar estos resultados. A pesar de las ventajas halladas por los padres custodios, los niños informan de mayor cercanía e implicación de las madres (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009).

Una alternativa a la custodia exclusiva es la custodia compartida, la cual no posee los inconvenientes de la primera. La ventaja principal de este tipo de custodia es que permite una elevada frecuencia de contactos con ambos padres y, en consecuencia, un aumento de la implicación y responsabilidad educativa tanto de la madre como del padre, beneficiando el interés del menor. Sin embargo, para que esta opción sea posible han de darse determinadas condiciones familiares,

entre las que podemos destacar: acuerdo y deseo por ambos padres, competencia adecuada en la crianza, capacidad para atender a las necesidades de los hijos, ausencia de conflictos entre padre-madre, ausencia de cualquier tipo de maltrato, superación de la separación, cercanía geográfica entre los hogares y condiciones económicas (Fariña, 2006).

Por tanto, no es posible concluir a priori, sobre la superioridad de uno y otro tipo de custodia. La dinámica familiar creada, la calidad en las relaciones, los recursos disponibles y la adecuación de las pautas de crianza parecen ser variables más relevantes que el tipo de custodia en sí misma.

En cuanto al nivel de adaptación y al ajuste de los hijos procedentes de familias divorciadas, los datos existentes muestran que los hijos de padres divorciados manifiestan mayores problemas psicológicos que los hijos pertenecientes a familias biparentales (Amato, 2001; Reifman *et al.*, 2001). Los hijos con padres divorciados tienden a mostrar en mayor medida, dificultades escolares, problemas de conducta, fracaso escolar, paternidad/maternidad precoz, conductas antisociales y delictivas y necesidad de intervención psicológica (Cantón y Justicia, 2000a). Sin embargo, llegada la vida adulta, muchos de estos niños no presentan problemas graves y su nivel de ajuste llega a ser adecuado.

3.3. FAMILIAS RECONSTITUIDAS

Aunque el número de divorcios en la sociedad actual es muy elevado, también lo es la formación de nuevas parejas tras una experiencia de divorcio. Un alto porcentaje de padres y madres divorciadas vuelven a constituir nuevas parejas dando lugar a lo que denominamos *familias reconstituidas*. Por tanto, las familias reconstituidas son el resultado de una familia previamente divorciada que incorpora un miembro nuevo a la pareja. Normalmente, es un padre procedente de una familia divorciada quien contrae una relación con una madre cuyos hijos son fruto de una relación anterior.

La complejidad de esta nueva estructura y las dificultades que conlleva en las relaciones entre los hijos, los padres y las nuevas parejas de éstos, hacen que el porcentaje de divorcios o separaciones entre este tipo de familias sea aún mayor que el de las familias tradicionales. Sin embargo, existe un pequeño porcentaje de las familias reconstituidas que permanecen unidas más allá de los cinco años, logrando un adecuado funcionamiento.

Como recoge en una revisión Cantón, Justicia y Cortés (2000), las relaciones entre los miembros de una familia reconstituida suelen estar menos cohesionadas, ser más distantes y poseer límites más flexibles. Cuando se incorpora la pareja de la madre (“padrastro”) o del padre (“madrastra”) a una familia previamente divorciada, los hijos suelen experimentar sentimientos de deslealtad hacia el padre/madre que no habita con ellos o sentimientos de rivalidad con la nueva pareja que se incorpora. Los hijos temen que traicionan a su progenitor/a si establecen una relación de afecto con la pareja de su padre o madre y temen que aquél les haga perder el cariño o el afecto de su propio/a padre/madre. Si además de un adulto se incorporan los hijos de éste, la relación entre los hermanos de una y

otra estructura familiar también suele ser complicada, aumentando el número de conflictos entre ellos.

La nueva pareja del padre/madre ejercerá un importante papel de apoyo emocional y económico a la familia, sin embargo, su integración a la familia no estará exenta de dificultades. Los nuevos adultos experimentan problemas de rol, debatiéndose entre hacer de padres/madres o hacer sólo de pareja. Aunque la mayoría de estos adultos intentan reproducir los roles de una familia nuclear tradicional, los hijos no suelen reconocerlos como tales y son los progenitores quienes suelen tomar la responsabilidad en las decisiones sobre los hijos. Consecuentemente, la mayoría de las nuevas parejas (padrastrós/madrastras) que se incorporan a una familia adoptan un papel secundario en la crianza, con una baja implicación en la educación de los hijos, limitada a ejercer de apoyo y ayuda al progenitor.

Los niños pequeños y los varones muestran menos problemas en la aceptación de los padrastrós/madrastras. Son los adolescentes quienes muestran mayores dificultades en la aceptación de las parejas de sus padres/madres como figuras de crianza, especialmente en los primeros meses de adaptación.

Los problemas de adaptación de los hijos, en estas familias, son similares al de los hijos de familias monoparentales que resultan de un divorcio previo. Numerosos trabajos muestran que los hijos pertenecientes a familias reconstituidas, presentan más problemas psicológicos, tanto exteriorizados como interiorizados así como problemas de rendimiento escolar. Estos problemas de ajuste se ven incrementados en los primeros momentos de adaptación a la nueva estructura familiar y cuando se aproxima la adolescencia en los hijos (Cantón, Justicia y Cortés, 2000; Jeynes, 2007; King, 2009).

El funcionamiento de este tipo de familias parece ser más adecuado cuando la familia posee un estilo educativo democrático y el nuevo adulto que se incorpora apoya la disciplina del progenitor y se muestra implicado y afectuoso. Si pretende controlar e imponer su propia disciplina y ejercer un control sobre los niños, ajeno al del progenitor, el riesgo de conflicto en las relaciones se incrementa (Bray, Berger, Procidano y Fisher, 1992; Whiteside y Becker, 2000).

Las dificultades a los que se ven expuestas las familias reconstituidas pueden ser minimizados si cuentan con apoyo familiar, buenas relaciones de pareja, sentimientos de control, comunicación positiva, apoyo social y, actividades de ocio y rutinas compartidas (Greeff y Du Toit, 2009).

3.3.1. Estrategias que favorecen la inclusión de los hijos en una familia reconstituida

Cuando un padre o una madre decide reconstituir su familia incorporando a una nueva pareja, conviene tener presente las siguientes orientaciones (Boyd, 2000):

1. Ser pacientes con los hijos que han vivido un divorcio o una pérdida y esperar que se adapten y asuman la nueva situación de sus padres antes de constituirse en una nueva familia. Es muy importante dar tiempo, al menos dos años son necesarios para alcanzar una adaptación razonable.
2. Los contactos con la nueva pareja del padre/madre deben ser progresivos y es recomendable iniciarlos en contextos informales y lúdicos en los que se organicen actividades conjuntas (e.g, salida al parque, cine...). Al ser posible, se recomienda hacerlo con otros amigos de los padres para hacer el encuentro más distendido. Estos primeros contactos facilitarán la creación de una relación previa con el/la futuro/a compañero/a del padre/madre.
3. Antes de tomar cualquier decisión sobre los cambios en la convivencia o en la incorporación permanente de un nuevo adulto a la estructura familiar ya existente, conviene hacer participe al niño en la toma de decisiones, informarle, pedirle su opinión, programar los tiempos y hacerlo de manera progresiva (e.g., primero los fines de semana, luego algunos periodos de vacaciones, etc.)
4. Los padres deben saber que ante una nueva relación de pareja, tienden a centrarse en su nueva relación restando atención a los hijos, lo que genera en éstos malestar y continuas llamadas de atención. Es importante cuidar este aspecto y mantener con los hijos un tiempo de ocio y atención. Los problemas de disciplina son frecuentes en estos momentos y deben ser especialmente atendidas con estrategias consistentes y democráticas (alto afecto y alto control).
5. Manejar adecuadamente los celos, la rivalidad y los problemas de lealtad respecto de la nueva pareja que se incorpora en la familia: hablar de los sentimientos y entenderlos, poner límites, expresar afecto, no hacer comparaciones entre el padre/madre del niño y la nueva pareja, entre otros.
6. Es conveniente que la nueva pareja respete al padre o madre del niño ausente y no pretenda sustituirlo. Se recomienda que la nueva pareja transmita una visión positiva del padre/madre que no vive en el domicilio.

7. La nueva pareja conviene que apoye y sea consistente con las pautas educativas familiares y facilite a los padres sin custodia las relaciones con sus hijos.

3.4. FAMILIAS MONOPARENTALES

Las familias monoparentales son aquellas constituidas, como su propio nombre indica, por un solo padre o madre y uno o varios hijos. Tradicionalmente, estas familias eran principalmente el resultado de parejas que enviudaban, padres que abandonaban el núcleo familiar, o de embarazos no deseados. En la actualidad, además de las procedencias anteriores, las familias monoparentales son el resultado de una opción libre a la que optan muchos adultos, bien por reproducción natural o asistida, o bien, por procedimientos de adopción o “madres sustitutas”.

Sea cual fuere su procedencia, las familias monoparentales se caracterizan, en general, por acumular un mayor número de estresores y factores de riesgo frente al resto de familias. La madre/padre responsable de la unidad familiar, asume los costes económicos, así como toda la responsabilidad y atención que supone la crianza de los hijos en el contexto familiar. Todo ello, redundando en una falta de apoyo y en una mayor limitación de los recursos disponibles que condicionan las relaciones entre la figura parental y los hijos, así como la adaptación de éstos.

La mayoría de los trabajos realizados con familias monoparentales, estudian familias a cargo de una sola figura parental, generalmente la madre, que resultan de un divorcio previo y, por tanto, no son estrictamente monoparentales. Estas familias quedarían mejor encuadradas dentro de las que denominamos familias divorciadas, en las que ambos padres, de alguna manera, están implicados en la crianza de los hijos. Las características de estas familias ya han sido descritas anteriormente.

Si nos centramos en las familias monoparentales que no son producto de un divorcio previo, son menos los estudios realizados, pero las conclusiones no son

muy diferentes de las familias monoparentales divorciadas. El grado de ajuste de los hijos parece estar condicionado por la edad de éstos, mientras que en los primeros años de vida no aparecen diferencias en la calidad de las interacciones madre-hijo entre familias monoparentales y familias divorciadas o biparentales (Gibson-Davis y Gassman-Pines, 2010), en la etapa escolar y adolescente, los hijos de madres monoparentales parecen mostrar más problemas de conducta, de rendimiento académico y más conflictos con los hijos adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Laursen, 2005).

Es importante señalar que las relaciones entre estructura familiar (biparental, divorciadas, monoparental), especialmente entre familias monoparentales han de ser analizadas considerando múltiples variables, tales como nivel educativo de la madre, estatus laboral o ingresos económicos (Carlson y Corcoran, 2001; Jackson, Choi y Bentler, 2009). En este sentido, la calidad de las prácticas de crianza (implicación de los padres, disciplina, supervisión, comunicación) parece estar más relacionada con los problemas psicológicos de los hijos que con la estructura familiar (Conger, Chao y Simons, 1996; Dunn, Deater-Deckard, Pickering y Golding, 1999). Si la madre o padre a cargo de una familia monoparental posee adecuadas estrategias educativas de afecto y control y, además cuenta con los recursos y el apoyo necesarios para la crianza de los hijos, el riesgo de éstos de manifestar problemas psicológicos o de rendimiento escolar es mínimo o similar al de las familias nucleares (Jackson *et al.*, 2009). Como ha mostrado algún trabajo, el hogar biparental no es siempre la mejor opción y el efecto de los hogares monoparentales no siempre es negativo (Wu, Hou y Schimmele, 2008).

3.5. FAMILIAS HOMOPARENTALES

Se trata de un tipo particular de familia biparental cuya peculiaridad es que ambos padres son del mismo sexo. En estos casos, la familia puede constituirse por dos madres o dos padres.

Las familias homoparentales son escasas y en muchos países inexistentes, al menos de forma social y legalmente reconocidas. Por tanto, representa un grupo minoritario dentro de la población general. Las connotaciones morales y religiosas vinculadas a este tipo de familias hacen que, principalmente en muchos grupos sociales y países, se conciban como familias inadecuadas o “contra natura” lo que les confiere un alto riesgo de rechazo y exclusión social. En gran medida, el rechazo y la exclusión de las personas homosexuales por parte de sus familias de origen como de la sociedad, son una de las principales variables que explican las mayores tasas de desajuste psicológico que reiteradamente muestran los estudios sobre estas personas (Fergusson, Horwood, Ridder y Beautrais, 2005; King *et al.*, 2008; McAndrew y Warne, 2004). Aunque todo padre o madre podría estar sometido al rechazo social por cualquier otra condición especial y diferenciada de la norma (e.g., sobrepeso, discapacidad, clase social, nacionalidad, etc.) es importante considerar que la presencia de este riesgo y sus consecuencias en el ajuste psicológico existen entre los padres o las madres de familias homoparentales.

Muchos han sido los trabajos en los últimos años que han investigado sobre las consecuencias psicosociales que este tipo de familias tiene sobre el desarrollo psicológico de los hijos, para una revisión ver Carrasco y del Barrio (2006) y Patterson (2009). Hoy, tras casi 25 años de investigación sobre este campo, ya se consideran superadas las tesis que apuntaban la presencia en los hijos de estas familias de mayores problemas de identidad sexual, tendencia a la orientación

homosexual, dificultades en su desarrollo social o problemas de ajuste psicológico; incluso sabemos, que los niños crecidos en familias homoparentales muestran mayor flexibilidad en los roles de género y mayor tolerancia a las diferentes orientaciones sexuales. La investigación ha sido concluyente en este terreno y ha mostrado que la salud de los menores no está en riesgo cuando son criados por familias homoparentales o, al menos, no más de lo que pudiera estarlo con padres heterosexuales. Los padres/madres homosexuales han mostrado similares competencias en la crianza de los hijos frente a los padres/madres heterosexuales y, las características entre hijos de unos y otros son más similares que diferentes. Sin duda y especialmente en determinados estratos sociales y culturales, las familias homoparentales son objeto de rechazo y exclusión social, y esto es un riesgo claro para los hijos de estas familias que se sienten rechazados, excluidos e incluso amenazados. Es por esto, que gran parte de los trabajos publicados en la actualidad están encaminados a estudiar los efectos de esta exclusión, las variables asociadas a la misma, y el desarrollo de estrategias de intervención para paliar la exclusión y mejorar el afrontamiento de los hijos a las situaciones de homofobia y rechazo social (Blackwell, Dziegielewski y Jacinto 2007; Van Gelderen, Gartrell, Bos y Hermanns, 2009).

3.6. FAMILIAS DE REPRODUCCIÓN ASISTIDA

Algunas parejas, dado sus problemas de fertilidad o esterilidad, optan por la reproducción asistida. Este tipo de reproducción hace referencia a un conjunto de técnicas biomédicas mediante las cuales se engendran nuevos seres vivos. En estos casos, el acceso a la maternidad se produce por procedimientos biotecnológicos, fruto de los cuales se constituye una familia.

Los padres que optan por esta forma de reproducción viven todo un proceso estresante con importantes efectos emocionales (e.g., depresión, ira, pérdida de control), sociales (e.g., aislamiento) y maritales (e.g., resentimiento, problemas sexuales) que están originados por los problemas derivados de la propia infertilidad, las fases del tratamiento al que se someten y la inseguridad en la que se ven inmersos a lo largo de todo el proceso (del Barrio, 2000; Sanjuán, 2000).

Aunque algunos estudios no han encontrado diferencias entre padres que acceden a la paternidad por reproducción natural y los que acceden por reproducción asistida (Flykt *et al.*, 2009; Halman, Oakley y Lederman, 1995; Repokari, *et al.*, 2006), se han identificado ciertas características que tienden a estar más presentes en las familias que optan por la procreación asistida (del Barrio, 2000):

1. Problemas emocionales y maritales en la fase de tratamiento de la infertilidad. Durante esta fase de tratamiento son frecuentes en las parejas sentimientos de miedo al fracaso, y malestar emocional derivado tanto de las incomodidades que supone el propio tratamiento como por las fricciones maritales derivadas de la no aceptación de la infertilidad.

2. Expectativas no realistas sobre la paternidad en el periodo de infertilidad. Las dificultades para concebir hijos así como el deseo de tenerlos favorece la idealización de la paternidad la cual interfiere con una percepción realista y satisfactoria de la crianza.
3. Elevados niveles de ansiedad y el desarrollo de un apego defensivo por parte de la madre con el feto durante el embarazo. Dado el riesgo de morbilidad y mortalidad del feto en este proceso de procreación, los padres viven el embarazo con elevados niveles de ansiedad y, en muchos casos, evitan la implicación y vinculación con el feto como estrategia defensiva de afrontamiento.
4. Durante la crianza, parece haber cierto consenso en la tendencia de los padres a mostrarse sobreprotectores, principalmente cuando se trata de hijos únicos. En el resto de las dimensiones de la crianza, los datos no son concluyentes. Algunos trabajos encuentran que estas familias muestran pautas de crianza más permisivas, sobreprotectoras y con expectativas poco ajustadas, tanto sobre el niño como sobre los propios padres. En cambio, otros estudios muestran que estas familias poseen altos niveles de afectividad, implicación y comunicación con los hijos. No obstante, cabe señalar el riesgo de estas familias a adoptar estrategias de crianza laxas con escaso control y disciplina.

En cuanto al nivel de ajuste y adaptación de los hijos nacidos mediante procreación asistida, los resultados de las investigaciones realizadas indican similar desarrollo intelectual, social y emocional entre los niños nacidos por procedimientos naturales y los nacidos por procedimientos asistidos. Sin embargo, algún trabajo ha mostrado un mayor número de problemas de conducta, tal vez asociados a la falta de control que ejercen los padres de estas familias sobre los hijos (Burns y Covington, 2006).

3.7. FAMILIAS ADOPTIVAS

Las familias adoptivas son aquellas que deciden integrar uno o varios niños o niñas procedentes de otra familia con el fin de dar respuesta a las necesidades de éstos. Los niños proceden de familias de origen desestructuradas con problemas psicosociales muy variados (e.g., problemas psicopatológicos graves en los padres, abuso de sustancias durante el embarazo, presencia de maltrato, incumplimiento de las funciones parentales básicas, etc.) que impiden el cumplimiento de sus responsabilidades y deberes para con los hijos. Muchos de estos niños permanecen, bien en hogares o instituciones de menores, o bien, en familias provisionales o de acogimiento. El acogimiento familiar consiste en una medida de sustitución familiar de carácter no definitivo, que en muchos casos antecede a la adopción (acogimiento familiar preadoptivo); se trata de la integración provisional del niño en una familia sustituta en la que el menor permanece, manteniendo un régimen de visitas con su familia de origen. Tengan una u otra procedencia, los niños que son adoptados, generalmente han experimentado numerosas adversidades antes de llegar a una nueva familia (Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2007).

La mayoría de los niños adoptados en España poseen sus familias de origen en China, Rusia o Ucrania y, en menor medida, en Colombia y Etiopía. Más del 70% de los niños adoptados son menores de 2 años y con un porcentaje mucho menor, entre 3 y nueve años. Las familias que adoptan son principalmente biparentales y algo más de un 11%, familias monoparentales (Valcarcel, 2008). En los últimos años, el tipo de familias que adoptan se ha diversificado y entre ellas, además de las anteriores, aparecen parejas homosexuales o familias reconstituidas con hijos biológicos que deciden adoptar.

El proceso de adopción es un proceso lento que puede durar entre 7 y 10 años. En muchos casos, la decisión de adoptar ha sido precedida por un tratamiento de reproducción asistida sin éxito. Todo lo cual, supone cierto desgaste psicológico por parte de las familias adoptantes para el que han de estar preparadas.

Una vez que el hijo adoptado se integra en la nueva familia, los padres deben enfrentarse en los años sucesivos, al menos, para los siguientes retos: establecer un proceso de vinculación y apego lo más seguro posible, ajustar sus expectativas a las características reales del niño, manejar las posibles comparaciones que el niño realice entre sus familias previas (biológicas o de acogimiento) y su familia actual, atender a la revelación de la información sobre su verdadero origen, ayudarles a superar las pérdidas sufridas (e.g., padres, hermanos, lugar de origen) y manejar los posibles problemas de adaptación a la nueva cultura (alimentación, lenguaje, etc.), al contexto escolar y social. Se estima que entre un 1-2% de las familias rompen el proceso adoptivo una vez logrado; hasta un 10% de las familias adoptantes muestran problemas de adaptación a la nueva situación familiar y llegada a la adolescencia algunos de los hijos de estas familias requieren un internamiento en centros especializados (Pedreira, 2008).

Aunque no siempre aparecen diferencias entre los estilos de socialización entre las familias adoptivas y no adoptivas (Koch, 2009), varios trabajos han hallado que las familias adoptivas, tanto desde la perspectiva de los hijos como de los padres, se perciben más cariñosas y comunicativas y, menos críticas, rígidas e indulgentes que las familias no adoptivas (Muñoz, Rebollo, Fernández-Molina y Morán, 2007), mostrando aquellas similar tipo de conflictos pero de menor frecuencia respecto de las familias no adoptivas (Muñoz, Rebollo y Molina, 2005). Como ha recogido Palacios *et al.* (2007), los padres adoptivos han de revisar algunas de sus expectativas y creencias para tomar conciencia de que: a) su nuevo hijo no es exactamente igual a los demás niños, el niño adoptado tiene unas necesidades particulares; b) la historia de pérdidas del niño formará parte de sus vidas y tendrá que afrontarlas y asumirlas a lo largo de la vida; c) la vida del niño no empieza en el momento de la adopción, su biografía se remonta a un pasado anterior más o menos adverso y, en muchos casos, con un origen cultural diferente; d) saber que el afecto es básico y fundamental pero no es suficiente para el abordaje de determinadas secuelas que requieren, además de cariño, una atención particular y especializada.

La investigación ha mostrado que los niños adoptados no presentan un mayor número de problemas de ajuste que los no adoptados y que su desarrollo psicológico es bastante similar a un desarrollo normalizado (Brodzinsky y Palacios, 2005). No obstante, los trabajos de investigación han encontrado que los promedios de las puntuaciones en los problemas psicológicos respecto de la población

general son superiores y que la incidencia en problemas de hiperactividad, abuso de sustancias, alteraciones psicopatológicas, conductas suicidas y delictivas es superior entre niños adoptados (Juffer y van Ijzendoorn, 2005; Lindblad, Vinnerljung, von Borczyskowski y Hjern, 2008; Palacios y Brodzinsky 2008). En la misma dirección, han resultado los datos referidos al rendimiento académico, siendo los niños adoptados quienes muestran menor rendimiento y mayores dificultades de aprendizaje (van Ijzendoorn, Juffer y Poelhuis, 2005).

Conviene destacar que la mayor parte de los padres y madres adoptantes se implican en la crianza de sus hijos con esfuerzo y dedicación, no en vano, la adopción se ha mostrado como una medida en gran parte reparadora de las adversidades sufridas por los niños y ha permitido que los menores sigan un curso vital normalizado y protegido (Rutter, 2005; Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2007).

3.8. TIPOS DE FAMILIAS Y NECESIDADES DE LOS HIJOS: LA IMPORTANCIA DE LA DINÁMICA FAMILIAR

Como hemos recogido, en los párrafos anteriores, existen diferentes tipos de familias, cada una de las cuales posee características determinadas con implicaciones en la crianza y en el desarrollo de los hijos. Sin embargo, más allá de su estructura (e.g., número de miembros, presencia de uno o dos padres, de dos padres, dos madres, etc.) lo realmente esencial es el grado en el que las familias atienden las necesidades de los hijos: necesidad de establecer un vínculo de apego seguro, estable y eficaz, necesidades físicas y de salud, necesidades cognitivas, escolares y psicosociales (López, 2008). En este sentido, la idoneidad de una familia se define más por la dinámica que establece entre sus miembros y la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los hijos que por su composición.

La calidad de las interacciones entre sus miembros y la manera en que se relacionan padres/madres e hijos tanto en los primeros años de vida como en los sucesivos se asociará de manera preferente con los resultados evolutivos y el desarrollo del niño. Los padres que en los primeros años de vida se muestren sensibles, responsivos, estimulantes, implicados favorecerán el desarrollo de un apego seguro, plataforma indispensable para la instauración de una buena autoestima, una adecuada interacción con los compañeros y un buen desarrollo cognitivo (Belsky, Cassidy y Shaver, 1999). En los años sucesivos, los padres capaces de generar equilibradas relaciones entre el afecto, la comunicación y el control favorecerán el mejor ajuste y adaptación entre sus hijos.

Junto a estos aspectos dinámicos o relacionales, las consecuencias sobre el ajuste y el desarrollo de los hijos parece también asociarse a los recursos económicos con los que cuente la familia (Conger, Patterson y Ge, 1995), el apoyo emocional que reciban sus figuras parentales (Carlson y McLanahan, 2006)

y la inestabilidad o cambios continuos en la estructura familiar. Respecto a esto último, los cambios en la estructura familiar y las transiciones familiares aumentan el riesgo de aparición de conflictos parentales y el desarrollo de depresión en las madres, constatándose que durante los momentos de transición familiar las prácticas educativas se tornan más erráticas, autoritarias y menos afectuosas y comunicativas (Hetherington, 1999).

Por tanto, cabe sostener que los aspectos dinámicos y los factores de riesgo asociados a una determinada familia son los elementos decisivos para el posterior desarrollo de los hijos más que un tipo de familia o una estructura particular.

En los siguientes epígrafes detallaremos los elementos de la dinámica familiar y aquellos que favorecen el mejor ajuste y desarrollo de los hijos.

Resumen

Si bien hasta hace unos años, la familia tenía como estructura mayoritaria una configuración nuclear, la nueva realidad social ha diversificado esta estructura familiar tradicional en diferentes tipos de agrupación, tales como las familias nucleares, divorciadas, monoparentales, homoparentales, reconstituidas, adoptivas o de reproducción asistida.

El divorcio es un acontecimiento vital en la vida de una familia con indudables repercusiones psicológicas, económicas y sociales. Un alto porcentaje de padres y madres divorciadas vuelven a constituir nuevas parejas dando lugar a lo que denominamos familias *reconstituidas*. Por tanto, las familias reconstituidas son el resultado de una familia previamente divorciada que incorpora un miembro nuevo a la pareja. El porcentaje de divorcios o separaciones entre este tipo de familias es mayor que el de las familias tradicionales. Las *familias monoparentales* son aquellas constituidas por un solo padre o madre y uno o varios hijos. Las *familias homoparentales* son un tipo particular de *familia biparental* cuya peculiaridad es que ambos padres son del mismo sexo. Las *familias adoptivas* son aquellas que deciden integrar uno o varios niños o niñas procedentes de otra familia con el fin de dar respuesta a las necesidades de éstos. Algunas parejas, dado sus problemas de fertilidad o esterilidad, optan por la *reproducción asistida*. Estos padres pueden vivir todo un proceso estresante con importantes efectos emocionales (e.g., depresión, ira, pérdida de control), sociales (e.g., aislamiento) y maritales (e.g., resentimiento, problemas sexuales) que están originados por los problemas derivados de la propia infertilidad, las fases del tratamiento al que se someten y la inseguridad en la que se ven inmersos a lo largo de todo el proceso (del Barrio, 2000; Sanjuán, 2000).

Más allá de tipos o estructuras familiares lo realmente esencial es el grado en el que las familias atienden las necesidades de los hijos: necesidad de establecer un vínculo de apego seguro, estable y eficaz, necesidades físicas y de salud, necesidades cognitivas, escolares y psicosociales (López, 2008). En este sentido, la idoneidad de una familia se define más por la dinámica que establece entre sus miembros y la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los hijos que por su composición.

4. FUNCIONES DE LA FAMILIA

4. FUNCIONES DE LA FAMILIA

Independientemente de su estructura la familia cumple unas funciones concretas. Es especialmente relevante tener presente que dichas funciones deben satisfacer a todos los miembros que integran la unidad familiar. Y es que, todos y cada uno de ellos se encuentran en una constante evolución que les empuja a tener que afrontar desafíos físicos, emocionales, sociales y profesionales. Tan importante es el papel de la familia, por ejemplo, en el caso de un adolescente que inicia su proceso de autonomía mediante la supervisión y la guía, como en el caso de que el padre o la madre sufran la pérdida de alguno de sus progenitores o que deban afrontar un nuevo reto profesional.

Pasamos a continuación a describir las principales funciones de la familia en relación con todos los miembros que la componen.

4.1. FUNCIONES DE LA FAMILIA CON TODOS LOS MIEMBROS QUE LA COMPONENTEN

La familia puede estar constituida por miembros de diferentes edades, ya sean adultos, niños y/o adolescentes. Para todos ellos, la familia cumple al menos cuatro funciones (Palacios y Rodrigo, 1998): construcción de personas adultas; preparación para la vida; punto de encuentro entre generaciones y, servir de apoyo durante la experimentación de las crisis madurativas personales a lo largo del ciclo vital.

Veamos cada una de ellas un poco más detenidamente.

4.1.1. Construcción de personas adultas

A lo largo de la vida, todos los miembros de la familia tienen la oportunidad de desarrollar un sentido de identidad personal, de equilibrio y bienestar psicológico. Factores como una adecuada autoestima y autonomía serán fundamentales para ello y permitirán que cualquiera de sus miembros afronte el estrés y los desafíos de la vida con madurez. También resulta determinante el desarrollo adecuado de un vínculo de apego de los hijos en relación con sus figuras de referencia. Este aspecto será tratado con mayor profundidad en el próximo capítulo.

4.1.2. Preparación para la vida

La familia enseña las fórmulas establecidas socialmente para determinadas situaciones y para desempeñar determinados roles sociales. En el contexto familiar, se despliegan las expectativas sobre los hijos en relación con lo que se espera de

cada uno desde un punto de vista social y también en su vertiente productiva y profesional. Expectativas que alimentarán la consecución de determinados logros a modo de profecías autocumplidas. Se entrena, entre otras cosas, en la capacidad para ser responsable, para asumir compromisos, para afrontar y resolver los problemas. Todas estas habilidades facilitan un buen entrenamiento progresivo para alcanzar la madurez y cada vez sentirse más motivado para alcanzar nuevas metas.

4.1.3. Punto de encuentro entre generaciones

La familia permite el encuentro de padres (el presente), abuelos (el pasado) e hijos (el futuro). A través del afecto que existe entre ellos y de los valores a los que se adhieren, este espacio de encuentro permite un intercambio de tendencias, costumbres y estilos intergeneracionales que proporciona un enriquecimiento mutuo. Hemos estudiado anteriormente que las exigencias de la sociedad actual, hacen que los abuelos y las abuelas se conviertan en una pieza muy relevante que facilita la ocupación laboral de padres y madres así como el ocio de éstos. En determinados momentos de crisis personal o familiar, bien por cambios en su estructura (rupturas de pareja, separación, cuidado de los hijos, etc.), bien por falta de recursos (económicos o sociales), los abuelos, por su apoyo material, emocional y su sabiduría, pueden ser claves para el resultado exitoso o no de una determinada transición.

4.1.4. Sostén durante la experimentación de las crisis madurativas personales

El seno de la familia genera seguridad emocional y es un lugar de refugio y apoyo en las diferentes etapas de la vida y en sus transiciones. La familia puede ser un contexto de comprensión y apoyo para sus miembros. Los retos del crecimiento personal, las transiciones vitales (e.g., llegada a la madurez, jubilación, la nueva paternidad), así como la adaptación a los cambios que acontecen a lo largo de la vida (incorporación laboral, independencia en la vivienda, roles, separaciones de pareja, etc.) suponen circunstancias de riesgo para la vivencia de crisis, estrés o ansiedad. La familia puede ser el lugar seguro, el espacio incondicional en el que buscar apoyo y soporte.

4.2. FUNCIONES DE LA FAMILIA CON LOS HIJOS HASTA QUE SON AUTÓNOMOS

La mayoría de los autores (del Barrio, 1998; Musitu y Caba, 2001; López, 2008; Palacios y Rodrigo, 1998) están de acuerdo en que hay al menos 5 funciones básicas de la familia con respecto a los hijos: 1) garantizar la supervivencia de éstos; 2) construir un clima de afecto y apoyo; 3) situar al hijo en contextos estimulantes; 4) enseñar a controlar a los hijos sus impulsos; y 5) conectar al hijo con otros ambientes educativos constructivos más allá de la familia.

4.2.1. Garantizar la supervivencia, el crecimiento sano y la socialización

Además de los cuidados físicos básicos como mantener la salud, tener una alimentación sana y un hogar y entorno seguros, la familia tendrá como función satisfacer las necesidades emocionales de los hijos. Como señalan Arranz *et al.* (2004), la familia deberá proveer al niño de un ambiente o “entorno libre de presiones” que permita aflorar la curiosidad, la exploración, el juego y la imitación. El juego es una necesidad en la infancia. Mediante éste, el hijo disfruta, experimenta emociones diversas, aprende y ejercita habilidades sociales, motoras, lingüísticas, cognitivas y ensaya en un espacio seguro situaciones próximas a la realidad, que sin duda son un buen entrenamiento para la vida. La participación de los padres en las actividades lúdicas de los hijos propicia un espacio de afecto y aprendizaje mediante el que se estimula el desarrollo intelectual, emocional y social. El juego es también un medio de fácil transmisión de actitudes y valores para que el niño las interiorice.

4.2.2. Construir un clima de afecto, apoyo y aceptación: el cimiento emocional

El clima de afectividad es la raíz sobre la cual brotarán todas las ramás de una relación positiva. Es un ingrediente básico e imprescindible para un sano desarrollo psicológico y emocional. El famoso aforismo “*para que se desarrolle normalmente todo niño necesita que alguien esté loco por él*” (Bronfenbrenner, 1979) puede resumir la esencia de esta función de la familia. La seguridad emocional es la necesidad más primaria que debe ser atendida. Consiste en que el niño sienta que es aceptado incondicionalmente, estimado, querido y cuidado por personas que saben hacerlo eficazmente (López, 2008). Un apoyo “incondicional” consiste en aceptar al hijo tal como es, con todas sus cualidades y limitaciones. Tratarlo de una persona, es la razón principal para quererle, aceptarlo y valorarlo asumiendo aquellos rasgos que deben ser corregidos. Una relación afectuosa implica la estima, es decir, la valoración en positivo de nuestro hijo, la transmisión de sus cualidades, sus esfuerzos, sus logros y sus valores. No obstante, esto no implica desatender aquello que ha de modificarse o mejorarse. La estima también supone corregir aquello que puede interferir su buen desarrollo. Ahora bien, educar desde el cariño es siempre una garantía para modificar lo inadecuado, facilita en gran medida el cambio. La transmisión de cariño, las expresiones de afecto positivo, de forma palpable y explícita (e.g., besos, caricias, achuchones) son la mejor forma para que el niño sea consciente y perciba con claridad el amor de su familia. Una relación de cariño evoca en el hijo emociones positivas, tales como la empatía o la ternura. Por último, cuidar implica estar disponibles y presentes, ser sensibles y responder a las necesidades del niño; éstos serán elementos básicos para propiciar el desarrollo del apego y la consecuente seguridad emocional en los hijos. Sobre la base de todos estos componentes, es más fácil que el niño se sienta querido, aceptado y apoyado.

4.2.3. Situar al hijo en contextos estimulantes

Proporcionar a los hijos contextos ricos en estímulos, situaciones de interacción que impliquen retos intelectuales y evolutivos, propician el aprendizaje y proporcionan un ambiente en el que aprender a responder de forma adecuada a las demandas de su entorno físico y social, a través de la experiencia. Es necesario, moldear las respuestas de los niños a partir de demandas estructuradas y adaptadas a su nivel de desarrollo y capacidad, enseñarle mediante experiencias positivas y lúdicas aquello que pretendemos que incorpore a su comportamiento, depositando en sus intentos expectativas de logro y autoeficacia. La “estructuración de su vida cotidiana de forma predecible” mediante rutinas, combinada con la generación de

ambientes lúdicos y agradables y la creación de interacciones ajustadas a su nivel de desarrollo, pero retadoras y estimulantes, son buenos componentes para un clima de aprendizaje y desarrollo. Cuando el niño vive en un ambiente donde los hábitos básicos como, por ejemplo de alimentación y sueño, ocurren de forma ordenada (e.g., mismos horarios y lugares), facilitamos su capacidad de anticipar las situaciones en su vida diaria, de aprender mediante la repetición, de transmitir un ambiente seguro, de hacerle saber lo que esperamos de él/ella en cada situación. Todo ello tendrá un importantísimo efecto para su adecuado desarrollo emocional y psicológico ya que el niño sentirá control sobre su vida, al ser capaz de predecir lo que sucederá (e.g., a dónde va o qué viene después). Como adelantamos en los párrafos anteriores, la figura del adulto resulta vital en el desarrollo y aprendizaje de las respuestas adecuadas y esperadas por parte del hijo. El adulto es la figura que propicia el ambiente de aprendizaje, lo estructura, lo enriquece. El patrón de interacciones que el adulto cree con el niño será de indudable valor para que el desarrollo emerja. Así pues, es necesaria la presencia física y real para que permita la interacción, pero también la creación de un espacio relacional e interactivo que rete, demande, estimule e intercambie respuestas.

4.2.4. Enseñar a controlar a los hijos sus impulsos

Uno de los principales retos de la familia es enseñar a los hijos a comportarse de forma socialmente deseable. Tener la capacidad de dirigir sus impulsos y no de que éstos les guíen a ellos. El hijo puede ser entrenado para tener el volante de sus emociones. Las emociones, tanto las positivas (e.g., alegría, sorpresa) como las negativas (e.g., ira, tristeza, miedo, inquietud, vergüenza, envidia) tienen una importante función en el ser humano, pero sus manifestaciones deben ser socializadas para facilitar la adaptación a nuestro medio. Esta socialización implica enseñar a manifestar las emociones de la manera que permitan mayores beneficios para el niño y su ajuste. Para ello, es necesario moldear una expresión emocional proporcionada y socialmente adaptada, reforzar la expresión adecuada de estas emociones y castigar la expresión descontrolada o impulsiva de las mismas. Controlar los impulsos supone instaurar en el niño una conducta compleja que implica, por una parte, autopercepción su propio estado emocional y conocer las normas sociales demandadas y, por otra, ser capaz de redirigir su conducta hacia la forma más adecuada (del Barrio, 2002). Estas habilidades requieren cierta madurez para enjuiciar y controlar la realidad por parte del hijo y se van adquiriendo gradualmente a través de la experiencia y el moldeamiento, pero los padres y educadores tienen un papel esencial en el entrenamiento y el moldeamiento de tales conductas. Favorecer estos aprendizajes permitiendo experiencias de logro

y frustración, situaciones de alegría, tristeza, sorpresa, etc. son buenos medios para “practicar” y entrenar el control emocional.

4.2.5. Conectar al hijo con otros ambientes educativos constructivos más allá de la familia

No sólo del afecto familiar vive el hijo. Además de experimentar la aceptación de las personas con las que se siente vinculado, el hijo debe interactuar con otros iguales a él. Las figuras de apego les han sido dadas sin posibilidad de elección, en cambio, los amigos y conocidos son elegidos voluntariamente y, por tanto, para que una relación de amistad surja y se mantenga será necesario un esfuerzo de reciprocidad, y la puesta en marcha de determinadas habilidades sociales y emocionales para con los compañeros y amigos. Dos contextos muy relevantes para ello son la escuela y el barrio, lugares donde aparecen fácilmente oportunidades para la interacción. La inclusión del hijo en estos contextos será una fuente de aprendizajes, de experiencias emocionales, de control de impulsos y reglas. La interacción con amigos y compañeros le permitirá sentirse integrado y facilitará además de su propia identidad personal, su identidad social.

Resumen

La familia cumple unas funciones para todos los miembros que integran la unidad familiar. En primer lugar, tiene la función de propiciar la construcción de personas adultas; sus miembros tienen la oportunidad de desarrollar un sentido de identidad personal, de equilibrio y bienestar psicológico. En segundo lugar, prepara para el desempeño de roles sociales y profesionales. Otra función es ser un punto de encuentro entre generaciones. A través del afecto que existe entre los miembros de diferentes edades y momentos evolutivos se permite un intercambio de tendencias, costumbres, estilos, etc. La cuarta función es ser una fuente de apoyo en situaciones de crisis personal o cambios vitales (e.g., jubilación, divorcios, muerte, paternidad integrar su personalidad, interiorizar valores, nueva paternidad, la afectividad en pareja, etc.) y psicosociales (e.g., incorporación laboral, independencia, asunción de nuevos roles, etc.).

Con respecto a los hijos, la familia cumple, al menos, 5 funciones: 1) garantizar la supervivencia del hijo y proveer al niño un ambiente o “entorno libre de presiones” que permita aflorar la curiosidad, la exploración, el juego y el aprendizaje; 2) construir un clima de afecto y apoyo; 3) situar al hijo en contextos estimulantes y estructurados óptimos para el desarrollo; 4) enseñar a controlar a los hijos sus

impulsos y emociones. El control emocional implica el aprendizaje de conductas complejas que incluyen: la capacidad de autopercebir el propio estado emocional, las normas sociales demandadas y redirigir su conducta hacia la forma adecuada a la demanda requerida; y por último, conectar al hijo con otros ambientes educativos constructivos, más allá de la familia.

5. RELACIÓN DE LOS PADRES CON LOS HIJOS: EVOLUCIÓN DEL APEGO Y LAS INTERACCIONES DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

5.1. EL APEGO: LA TARIFA PLANA DEL CARIÑO

El apego surge de las relaciones afectivas que el niño establece con sus figuras de referencia, propiciando un vínculo con sus seres queridos. Este vínculo especial con base biológica, tendrá una clara repercusión tanto en las futuras relaciones que el niño establezca con el mundo como con otras personas. Si el vínculo que el niño crea es sólido y seguro se relacionará con el mundo de una manera confiada, autónoma y satisfactoria; si por el contrario, establece un vínculo inestable o inseguro, su relación con el mundo será de desconfianza, miedo, inseguridad y dependencia. La importancia de un apego adecuado es crucial para el desarrollo emocional de un niño y su futura adaptación. El apego funcionará como la plataforma inicial en el que se asentará el resto de emociones del niño, será una vía de “instalación emocional” del niño (del Barrio, 2002). Podríamos decir, que el apego es un primer y fundamental paso para que las emociones humanas vayan surgiendo y experimentándose de una manera adecuada.

5.1.1. Qué es el apego

Entre los principales autores que estudiaron originariamente este fenómeno emocional destacan Bowlby (1958/1969) y Ainsworth et al. (1971). Bowlby entiende por conducta de apego *“todo comportamiento que hace que la persona alcance o conserve la proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura objeto de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se haya y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias, se observa también seguimiento o aferramiento a la*

figura de apego, así como tendencia a llorar y llamarla, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados”.

Nos referimos al apego, como el vínculo afectivo inicial de base biológica que el niño establece con sus figuras de referencia, generalmente los padres, y que viene derivado de la necesidad de protección y supervivencia del niño en los inicios de su vida. Su característica esencial es la búsqueda de proximidad y contacto con la figura de referencia. Se inicia en los primeros momentos de la vida y se consolida durante los tres primeros años. Más allá de este primer vínculo, al que denominamos apego, la persona establece otras relaciones de afecto a lo largo de su ciclo vital con otros seres significativos, tales como la pareja, los hijos o los amigos.

Las manifestaciones de apego emergen en varias dimensiones del comportamiento del niño: a) en una dimensión conductual, mediante la aparición de conductas de proximidad y contacto (e.g., besos, caricias, estar presente); b) en una dimensión cognitiva, mediante la aparición de un modelo de representación de las relaciones interpersonales del que forman parte expectativas positivas de disponibilidad, de seguridad y de reencuentro ante la separación, ideas de accesibilidad y ayuda, atribuciones de cariño sobre el otro, etc; y c) en una dimensión emocional, mediante la expresión de alegría, satisfacción, seguridad en presencia de la figura de referencia y tristeza o desánimo ante la retirada o separación del ser querido.

Las experiencias de apego inicial, fundamentalmente emocional y motoras, son la base sobre las que el niño, a medida que madura, construye una representación mental de las relaciones interpersonales y del mundo en el que se desenvuelve. Es lo que Bowlby denominó *modelo interno de trabajo* (Bowlby, 1958/1969). El modelo interno de trabajo es el componente cognitivo fundamental del apego más allá de los dos primeros años. Gracias a este modelo de representación, las personas generamos sobre los otros expectativas positivas o negativas de accesibilidad, de confianza, de seguridad o de apoyo. Inicialmente, el niño despliega este modelo sobre las figuras de referencia de su entorno más cercano, la familia, posteriormente lo hace extensible a sus amigos u otros adultos (Waters y Cummings, 2000).

La figura de apego suele ser el cuidador habitual cuyas interacciones destacan tanto en calidad y cantidad respecto de las restantes figuras adultas con las que el niño se relaciona. Originariamente, se ha establecido a la madre como la figura de apego por excelencia, debido a que es ella quien tradicionalmente se ha ocupado de la crianza de los hijos. Sin embargo, hoy se admite que el apego se configura con la figura de referencia que hace las funciones de “madre”, y que podrían ser padres, abuelos, cuidadores, etc. Es también discutido si este vínculo especial

sólo se establece con una figura o con varias y, de establecerse con varias, si existe una jerarquía de relevancia o no entre ellas (Howes, 1999). Parece lógico pensar que cuanto mayor número de figuras de apego de calidad tenga el niño, más fácilmente se configurará un modelo interno positivo de la relación con el mundo y con los otros. Es por ello, que en la medida de lo posible, la disponibilidad de diferentes figuras de apego, tales como padre, madre o abuelos aumentará las garantías de este vínculo y será positivo para el desarrollo emocional y social del niño. Ahora bien, la sólo disponibilidad de una figura de referencia no hace que se establezca un adecuado apego, para que esto ocurra es necesario que converjan determinadas cualidades en la figura de referencia.

En función de las cualidades de la figura de apego, así como del tipo de interacción que el adulto establezca con el niño, el vínculo afectivo variará desde un vínculo seguro y confiado hasta un vínculo inseguro (Ainsworth y Bell, 1970; Crittenden, 1992). El niño que establece un apego seguro se muestra confiado en el contacto con extraños y en la exploración de su medio. Considera a su figura de apego como la base segura que le proporciona protección y cuidado, y que se encuentra disponible, tanto física como emocionalmente, para atenderle ante situaciones de peligro o amenaza. Por el contrario, el niño que establece un apego inseguro, percibe a sus figuras de apego como hostiles y poco disponibles. En estos casos, los niños no esperan que sus padres puedan protegerles o atenderles cuando lo necesiten y, se sienten desconfiados y amenazados ante nuevos retos o situaciones novedosas, especialmente ante aquellas que suponen algún tipo de peligro.

El resultado de uno u otro apego será, en gran parte, consecuencia de aquellas características presentes en el cuidador que hagan posible interacciones positivas, sensibles, empáticas y de apoyo.

5.1.2. Cualidades de la figura de apego

Dado el carácter preparado y predisposicional que el niño tiene para establecer un vínculo afectivo cuando nace, el apego termina siempre por configurarse. No obstante, dependerá de las características del cuidador habitual para que este vínculo sea de calidad y se establezca, lo que denominamos un apego seguro, o por el contrario, sea un vínculo de escasa calidad cuyo resultado será un apego inseguro.

Entre las cualidades que los padres han de tener para que los niños desarrollen un apego seguro, cabe destacar: ser sensibles, estimulantes, ser estables emocionalmente, aceptar al niño, atender sus demandas de forma coherente

y consistente, anticiparse a sus necesidades, tener una orientación empática, promover interacciones ajustadas a las capacidades del niño, estructurar interacciones recíprocas y combinar con acierto la autonomía del niño, el control y el afecto (del Barrio 2002; DeWolff y van Ijzendoorn, 1997; López, 1998; Sierra y Briosó, 2005).

De todas estas cualidades, hay dos en las que pueden ser resumidas las principales características del cuidador: por una parte, su sensibilidad a las necesidades del niño, y por otra, su adecuada *responsividad* a las mismas. Ambas han de ser capaces de regular la interacción positiva del niño con su entorno.

5.1.3. Funciones del apego

Cuando un niño nace, llega al mundo en un evidente estado de indefensión, sus necesidades de protección, cuidado, nutrición y afecto son claras. Su predisposición a reaccionar de manera favorable y prioritaria a la estimulación humana favorece la interacción con otras personas, quienes también manifiestan una demostrada predisposición a responder a las necesidades del niño. Este ajuste, filogenéticamente elaborado a lo largo de millones de años, parece ser una herramienta de la evolución para *garantizar la supervivencia* de las crías y por ende de la especie. Por ello, en primer lugar, la función del apego es la de garantizar la supervivencia, favoreciendo que los padres y madres estén disponibles y próximos a los hijos con la finalidad de protegerlos.

A medida que los hijos crecen, esta primera función de protección y supervivencia evoluciona y se extiende desde la atención inicial de las necesidades básicas y primarias, a las necesidades de apoyo. El apego pone entonces de forma más clara otra de sus principales funciones, *facilitar la seguridad emocional* del niño. Las figuras de apego transmiten y confieren seguridad y protección. Si esto se cumple, el niño muestra claros deseos de estar junto a sus figuras de apego y se muestra confiado para explorar el mundo e interaccionar con otros aún siendo seres desconocidos. Aunque, en alguna medida, el niño se sienta amenazado o triste ante la separación de sus figuras de referencia, si existe un apego de calidad, el niño superará con facilidad sus miedos y se mostrará seguro y confiando.

Más allá de estas primeras funciones, como han mostrado numerosos estudios, el establecimiento de un adecuado apego tendrá la función de *facilitar la consecución de importantes logros y beneficios* a lo largo del desarrollo, entre los que cabe citar, un buen desarrollo lingüístico, cognitivo, social y afectivo, un adecuado funcionamiento social y menores problemas psicopatológicos (Allen, Moore, Kuperminc y Bell, 1998; Cicchetti y Cummings, Greenberg y Marvin, 1990;

Green y Goldwyn, 2002). Es por tanto, otra de las funciones del apego, ser la plataforma o el trampolín sobre el que impulsar la consecución de logros futuros adecuados.

5.1.4. Evolución del apego desde el nacimiento hasta la adolescencia

El establecimiento del apego es un proceso progresivo que se extiende a lo largo de los tres primeros años. La constitución y características de este vínculo vienen condicionadas por las capacidades evolutivas del niño en cada momento, progresando desde un predominio de componentes psicológicos más sencillos, fundamentalmente emocionales, fisiológicos y motores, hasta una mayor relevancia de los componentes cognitivos. La evolución en el desarrollo del apego transcurrirá por los siguientes parámetros:

1. Desde una preferencia indiscriminada por la estimulación humana hasta una preferencia específica y discriminada por la figura de apego.
2. Desde la percepción ausente de amenaza ante un extraño hasta una reacción recelosa y ansiosa ante desconocidos.
3. Desde la superación de la reacción al extraño al establecimiento de un vínculo sólido que permite el desarrollo de conductas exploratorias y autónomas, así como el establecimiento de nuevas relaciones confiadas.
4. Desde la dependencia exclusiva por las figuras de apego hasta la generación de vínculos alternativos que permiten la autonomía y la independencia.
5. Desde la predominancia de manifestaciones emocionales y motoras a la predominancia de elementos cognitivos que se constituyen en un modelo de representación de las relaciones.

Una vez establecido el apego con una o varias figuras de referencia, el niño inicia todo un conjunto de interacciones que incluirán a lo largo de su vida numerosas relaciones o vínculos afectivos, con amigos, compañeros, familiares, parejas, etc. Estos vínculos alternativos podrán sustituir a las figuras originarias de apego o ser simplemente complementarios, configurando un posible estilo de apego o de vinculación que marcará su vida de relaciones.

Desde el segundo mes del nacimiento, el niño ya muestra una clara preferencia por la estimulación humana (e.g., voz, aspecto físico, olor, forma de la cara), el niño discrimina la estimulación asociada a la madre por su familiaridad (e.g., olor, voz), aunque su preferencia por un ser humano en particular es todavía indiscriminada

y no se vincula a ninguno en concreto. La presencia de determinadas respuestas innatas en el niño (e.g., sonrisa, llanto) atraen al adulto, que a su vez se siente reclamado por estas respuestas del bebé así como por su propio aspecto y apariencia. Esta atracción recíproca, biológicamente preparada, es la base sobre la que se asienta el establecimiento del vínculo afectivo inicial.

A partir del tercer mes desde el nacimiento, la preferencia por los cuidadores habituales será manifiesta. Progresivamente, la discriminación se hará extensible desde rasgos concretos de personas a la totalidad de personas en particular, lo que marcará la predilección por una figura y no otra. A los seis meses, la base esencial del apego ya está constituida. El niño identifica su figura de apego, la prefiere y la solicita, sin embargo, aún no percibe el peligro ni la amenaza de un desconocido o un extraño.

Alrededor de los ocho meses, aparece un punto de inflexión en la evolución del apego. El desarrollo motor y los peligros que entraña la movilidad en el niño parece que es la razón por la que la naturaleza ha programado las reacciones de ansiedad y miedo ante la soledad o ante la presencia de un desconocido. Es, en este momento y hasta el primer año de vida, cuando se fortalece la vinculación con la figura de apego y aparece el rechazo a los desconocidos. El niño protesta y reacciona con ansiedad ante la ausencia de su figura de apego y recobra la alegría y tranquilidad en su presencia. Este momento es de especial delicadeza para el ingreso de un niño en la guardería. Por ello, se recomienda su incorporación, bien antes de los ocho meses, o bien hasta que no haya transcurrido esta fase, pasado el primer año de vida.

Desde el primer año de vida y hasta los seis años, el apego originado en los tres primeros años suele permanecer estable. En este periodo, se produce un desarrollo de los comportamientos de exploración, autonomía e independencia en el niño, gracias en gran medida, por el progreso de sus capacidades motoras y socio-cognitivas. Las manifestaciones del apego se muestran en el modelo de representación interno del niño y en sus componentes mediante expectativas, atribuciones e ideas de disponibilidad, cuidado y protección de sus seres queridos.

Llegada la adolescencia, las figuras de referencia siguen siendo fundamentales para los hijos. Si el/la adolescente ha desarrollado un apego seguro, la idea sobre la disponibilidad incondicional de sus padres, sus expectativas de disponibilidad y sus atribuciones de cariño y afecto sobre ellos le permiten tener confianza para establecer otras relaciones de amistad o pareja. La reafirmación como seres independientes y autónomos así como la profundización en las relaciones con los compañeros e incluso la llegada de relaciones románticas o de pareja entre ellos, genera sentimientos de dualidad entre sus figuras de apego y el resto de

personas queridas. Las manifestaciones de esta dualidad son diversas y pueden identificarse en las siguientes reacciones:

1. Muestras de indiferencia ante sus figuras de apego cuando las cosas van bien y funcionan con sus amigos, frente a demandas de cercanía y contacto a sus padres cuando algo no funciona.
2. Manifestaciones sobre la cualidad insustituible y de pérdida irreparable de sus figuras de apego frente al distanciamiento emocional y la negación de realizar actividades lúdicas con ellos.
3. Reacciones positivas de afecto encontradas con grandes disputas, en gran medida, relativas al control y la disciplina.
4. Comunicación más fluida pero, a su vez, con menor implicación y mayor distancia emocional.
5. Aparición de sentimientos ambivalentes hacia sus padres que oscilan entre amor- odio, aceptación-rechazo, orgullo-vergüenza, etc.

Del análisis de esta evolución en las relaciones con las figuras de apego hasta la adolescencia, cabe deducir que llegada esta edad es más importante la disponibilidad y el apoyo de las figuras de apego en los momentos de dificultad que la presencia continua de las mismas en su vida. El alcance de mayores cotas de autonomía y la reafirmación como seres independientes frente a los adultos marca un cambio en las relaciones de los niños con sus figuras de apego. Los resultados de una investigación llevada a cabo por López (1993) ponen de manifiesto que antes de los 15 años el 95% de los adolescentes tienen como figura de referencia a sus figuras de apego (los padres) y en torno a los 20 años una tercera parte de ellos tienen a un amigo (López, 1998).

Los vínculos afectivos que los adolescentes establecen con sus compañeros y amigos parecen propiciar el distanciamiento de sus figuras de apego, especialmente en lo lúdico y lo social. Probablemente, las figuras de apego y los amigos se complementan en sus funciones más que sustituirse entre sí (López, 2008).

Vamos a profundizar en las relaciones de los padres y los hijos a lo largo de la niñez y la adolescencia.

5.2. EVOLUCIÓN NORMATIVA DE LAS INTERACCIONES PADRE-HIJO DESDE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA

Las interacciones entre padres e hijos se ven fuertemente condicionadas por el nivel de desarrollo de los hijos. Por esta razón, es conveniente conocer cuáles son las variaciones normativas en las mismas. La mayoría de los autores coinciden en afirmar, que el conocimiento del desarrollo normativo es un prerrequisito para comprender las desviaciones de éste (Rubin y Burgess, 2002).

Diferentes estudios basados en una concepción unidireccional de la socialización de los hijos, es decir, basados en el análisis del comportamiento de los padres sobre los hijos, concluyen que, a medida que los hijos crecen, sus padres emplean un mayor número de estrategias educativas inductivas para el control de las conductas inadecuadas, tales como el razonamiento y las explicaciones, disminuyen las manifestaciones físicas de afecto, se muestran menos protectores y dedican menos tiempo a los hijos (Carrasco, Holgado, Rodríguez y del Barrio, 2009; Clifford, 1959; Maccoby, 1980; McGue, Elkins, Walden y Iacono, 2005). Si bien esta es la pauta general, analizaremos los cambios producidos en los diferentes momentos del desarrollo, en dos grandes periodos evolutivos, la niñez y la adolescencia.

5.2.1. Cambios normativos durante la niñez

Las primeras interacciones del niño con su medio se establecen a través de sus cuidadores, generalmente la madre. Dichas interacciones, a lo largo de los dos primeros meses, consisten en intercambios estimulares producidos mediante el amamantamiento, el llanto, la sonrisa o los arrumacos. Se trata de una relación marcada por la predisposición de ambos participantes, madre e hijo, a interactuar

provocados por la estimulación que recibe del otro (Trevvarthen, 1982). El adulto posee el dominio de estos intercambios con un marcado carácter asimétrico. Desde estos dos primeros meses y hasta los dos primeros años de vida, el desarrollo de habilidades motoras, lingüísticas y cognitivas del niño permitirá un aumento de la complejidad en las relaciones con el adulto (Schaffer, 1989). Desde los 2 a los 5 meses, las interacciones están marcadas por el interés del niño hacia las personas, el contacto cara a cara con el adulto y el intercambio de miradas, sonrisas, vocalizaciones, etc. Pasados los cinco meses, se incrementará el interés del niño por los objetos y aparecerán juegos repetitivos motivados por objetos hasta que emerja la comunicación intencional, aproximadamente a finales del primer año. Llegados a este momento, el niño tomará la iniciativa en la interacción comunicativa para pedir o conseguir objetos, para llamar la atención del adulto o compartir una experiencia. La aparición de la función simbólica y del lenguaje, alrededor de los dos primeros años, generará interacciones fundamentalmente de carácter verbal y abrirá todo un mundo complejo de posibilidades en las relaciones con los demás. El principal logro que posibilitará la adquisición de esta competencia será la capacidad de representación del mundo, de operar con significados, pensar y reflexionar sobre la realidad.

A partir de estos dos primeros años y hasta los años preescolares, la cercanía física del adulto va progresivamente disminuyendo, el niño aprende a relacionarse mediante el intercambio verbal, a conocer las reglas sociales de interacción para pedir objetos, solicitar cambios, expresar deseos...y, en definitiva, ganando en autonomía. Las interacciones familiares en esta primera fase de la vida se centran en el cuidado físico, las actividades cotidianas y la enseñanza-aprendizaje de habilidades básicas para la socialización.

Entre los 6 y los 12 años, el número de interacciones padres-hijos disminuye respecto a los años anteriores (Collins, Harris y Susman, 1995, 2002). En estas edades, ya se aprecia, tanto por parte de los padres (Baldwin, 1946) como de los hijos (McNally *et al.*, 1991; Robert *et al.*, 1984), una disminución en las expresiones de cariño. Según informan los hijos, sus padres son menos cariñosos con ellos durante los últimos años de la infancia (Armentrout y Burger, 1972; Collins, Madsen y Susman, 2002; Rodríguez, 2007); dato que ha sido explicado, bien por un cambio cuantitativo manifiesto en una disminución de las expresiones de cariño (Baldwin, 1946), o bien, por un cambio cualitativo más que cuantitativo, manifiesto en la sustitución de las expresiones físicas de afecto por otras de tipo más verbal o actitudinal (Collins *et al.*, 1995). En esta línea, Roberts *et al.* (1984) hallan que, a pesar de un decremento en las expresiones físicas de afecto desde los 3 a los 12 años, los padres informan de pocos cambios en relación con el grado de satisfacción con su paternidad, la consideración positiva que tienen del hijo o el respeto a las opiniones y preferencias de éste (McNally *et al.*, 1991). Padres e

hijos durante estos años tienden a experimentar un menor número de emociones negativas en sus interacciones. Desde muy pronto, disminuyen los arrebatos, las rabietas o coerciones de los hijos hacia otros miembros de la familia (Goodenough, 1931). Esta tendencia se extiende hasta los doce años.

En cuanto al manejo de las normas y la disciplina, la intervención de los padres también disminuye desde los 3 a los 9 años (Clifford, 1959). Los padres informan que emplean menos el castigo físico y, en cambio, incrementan el uso de técnicas o estrategias inductivas, tales como la retirada de privilegios y el control del hijo apelando a su autoestima, su responsabilidad, al sentido del humor o a los sentimientos de culpa (Roberts *et al.*, 1984). Este cambio de estrategias en el control de la conducta del niño parece estar asociado, por una parte, al cambio en las atribuciones de responsabilidad que hacen los padres sobre los hijos a medida que crecen (Dix, Ruble y Grusec, 1986) y, por otra parte, al cambio en la percepción de autoridad que se produce en los hijos. Mientras que los niños de menor edad (3-5 años) asocian la autoridad parental con la posibilidad de ser castigados o premiados, los niños de más edad (6-12 años) la vinculan a las habilidades, actitudes y esfuerzos que sus padres muestran con ellos (Collins *et al.*, 1995, 2002).

5.2.2. Cambios normativos durante la adolescencia

Con la llegada de la adolescencia (incluso en las familias que hasta entonces se habían caracterizado por relaciones basadas en el afecto, la comunicación y el apoyo) se producirá un aumento de las interacciones hostiles y conflictivas entre padres e hijos (Holmbeck y Hill, 1991; Laursen *et al.*, 1998; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991).

Tradicionalmente, se ha mantenido una concepción de la adolescencia como un período tormentoso y conflictivo. Sin llegar a tales extremos, lo cierto es que lejos de una visión idílica de la adolescencia, los datos indican que se trata de una etapa de cambios y, por tanto, asociada a un mayor riesgo de desajuste psicológico (Arnett, 1999). Durante la adolescencia, se ha constatado un aumento de los conflictos familiares (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Kim, Conger y Lorenz, 2001; Laursen *et al.*, 1998; McGue *et al.*, 2005; Steinberg y Morris, 2001), una tendencia a la inestabilidad emocional, a la extraversión, a la falta de tenacidad y responsabilidad, y a un aumento de las conductas de riesgo (Costa y McCrae, 1994; McCrae, Lima, Simoes y Ostendorft, 1999; del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006; McCrae *et al.*, 1999).

En relación con las interacciones padres-adolescentes, Steinberg y Silk (2002), se han centrado en el análisis de tres dimensiones: autonomía, armonía y conflicto. En cuanto a la primera, la autonomía, los padres de adolescentes informan de un aumento del estrés personal relacionado con la demanda de mayores niveles de independencia por parte de los hijos (Holmbeck *et al.*, 1995). Esta petición de mayor autonomía, genera un aumento de los conflictos con los padres y, consecuentemente, afecta a la crianza. Las demandas de autonomía se traducen en un incremento, por parte de los hijos, de conductas relacionadas con la toma de decisiones y de cierto distanciamiento emocional. Los adolescentes adquieren una visión más realista y menos idealizada de sus padres, lo que se ha denominado como cierto “desencanto” de los padres (Smollar y Youniss, 1989; Steinberg y Silk, 2002). Los hijos a estas edades, resaltan los defectos de sus padres y los usan como arma arrojadiza (Feldman y Gehring, 1988).

Respecto de la armonía familiar, es fácil que se vea alterada en este contexto de cambio y demandas de autonomía, especialmente cuando los padres no se ajustan a esta necesidad. Como hemos recogido en el párrafo anterior, la cercanía entre padres e hijos se ve de alguna manera mermada y se aprecia un menor número de interacciones positivas, actividades compartidas y expresiones de afecto (Steinberg y Silk, 2002). Posiblemente, este distanciamiento obedezca más que a una pérdida de cariño o respeto hacia los padres, a una mayor necesidad de privacidad por parte del adolescente (Montemayor, 1983). Sin embargo, este distanciamiento afectivo es temporal ya que las interacciones positivas y de afecto suelen reestablecerse al final de la adolescencia, especialmente en aquellas familias que han manejado adecuadamente estos cambios (Larson *et al.*, 1996; Steinberg y Silk, 2002). Esta armonía familiar estará muy relacionada con las relaciones previas que los padres establecieron con sus hijos así como con el estilo educativo de los padres.

A pesar del aumento de las situaciones de conflicto, la magnitud del declive del afecto positivo en la adolescencia es muy pequeña (Steinberg y Silk, 2002) y la cohesión familiar, en la mayoría de las familias, se conserva durante este período (Steinberg y Silk, 2002). Los hijos que tuvieron unas relaciones afectivas y cálidas con sus padres durante la preadolescencia, muy probablemente mantendrán relaciones cercanas con sus padres durante la adolescencia (Steinberg, 2001).

En cuanto a los conflictos acontecidos, al principio de la adolescencia se aprecia consistentemente un aumento de éstos (Holmbeck y Hill, 1991; Laursen *et al.*, 1998). En su mayoría, se originan por la confrontación entre los nuevos retos de los hijos y las necesidades encontradas de padres e hijos. Cuando se analizan estos conflictos, es preciso diferenciar entre la frecuencia y la intensidad emocional de los mismos. Tal y como apareció en un meta-análisis realizado

por Laursen *et al.* (1998), durante la adolescencia se produce un decremento lineal en la frecuencia total de los conflictos pero un incremento de su intensidad emocional. El significado de los conflictos generados es también distinto para padres y adolescentes: los adolescentes atribuyen los conflictos al logro de una mayor autonomía y los padres a una pérdida de poder (Steinberg, 2001).

Probablemente, estas discusiones, conflictos y frustraciones no resulten tanto de las diferencias en las atribuciones que hagan padres e hijos, como de la forma mediante la que pretenden resolver los problemas (Steinberg y Silk, 2002). Para resolver estas situaciones, los padres deben poner a punto sus estrategias en sintonía con las demandas evolutivas de sus hijos (Holmbeck y Hill, 1991). El grado en el que los padres se ajustan para adaptarse a las nuevas necesidades es variable: unos, adoptan una actitud de flexibilidad que facilita la adaptación (Holmbeck y Hill, 1991); y otros, por el contrario, pueden preferir mantener los roles y formas familiares, lo cual dificultará la adaptación de los hijos a los cambios acontecidos (Hauser, Powers y Noam, 1991; Oliva y Parra, 2004). Uno de los mayores desafíos educativos para los padres, en este período de la vida de sus hijos, consiste, por una parte, en ser sensibles a la necesidad del adolescente de independencia, asunción de nuevas responsabilidades y toma de decisiones dentro del contexto familiar; y, por otra parte, en realizar esfuerzos por mantener una ambiente familiar cohesionado y afectuoso (Holmbeck *et al.*, 1995).

La resolución de situaciones conflictivas mediante acuerdos, compromisos y estrategias de resolución de conflictos repercute positivamente en el ajuste de las relaciones familiares y favorece que los hijos sean más hábiles en la disminución de problemas con sus amigos y compañeros (Steinberg y Silk, 2002). Como veremos en el capítulo siguiente, el estilo democrático de los padres es el que proporciona un mejor ajuste en los adolescentes (Darling y Steinberg, 1993; Dornbusch *et al.*, 1987; Lamborn *et al.*, 1991; Oliva y Parra, 2004; Steinberg, 2001). El uso de estrategias inductivas, combinadas con cariño, apoyo y sensibilidad de los padres parece ser la fórmula de elección ante situaciones de conflicto (Dornbush *et al.*, 1987; Lamborn *et al.*, 1991; López, 2008; Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Parker y Benson, 2004; Paulson, 1994; Steinberg *et al.*, 1989).

5.2.3. Características de las interacciones padre/madre-hijo durante la infancia y la adolescencia

Las diferencias entre padres y madres en el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos, también ha sido objeto de estudio. Padres y madres parecen interactuar de manera distinta con sus hijos, tanto las interacciones comunicativas, así como la expresión de emociones, el grado de implicación con

los hijos, el tipo de actividades realizadas o la percepción que tienen de los hijos, parece variar entre padres y madres.

Si atendemos a la cantidad de interacciones comunicativas padre-hijo frente a las de madre-hijo, los niños y adolescentes se comunican en mayor medida con sus madres que con sus padres (Collins y Russell, 1991; Youniss y Smollar, 1985; Russell y Russell, 1987). Las madres pasan más tiempo que los padres, tanto con sus hijos pequeños como con sus hijos adolescentes (Collins y Russell, 1991; Russell y Russell, 1987). No obstante, cuando ambos padres están presentes con el niño, tanto los padres como las madres inician las interacciones con la misma frecuencia (Collins, Harris y Susman, 1995) e igualmente los hijos con ambos padres (Russell y Russell, 1987). En la infancia y la adolescencia, la mayor cercanía a la figura materna frente a la paterna se acompaña de mayor frecuencia en la expresión de emociones (positivas y negativas) y de interacciones conflictivas (Collins y Russell, 1991; Laursen *et al.*, 1998; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Rodrigo *et al.*, 2005; Russell y Russell, 1987); esto seguramente es consecuencia del mayor tiempo y diversidad de situaciones que comparten los hijos con sus madres (Collins *et al.*, 1995).

En cuanto a la calidad de estas interacciones, algunos estudios encuentran que las relaciones maternas con los hijos son afectivamente más intensas que con las hijas, aunque los resultados en cuanto al tipo de emociones (positivas versus negativas) son inconsistentes (Bronstein, 1984; Russell y Russell, 1987). Mientras que las madres actúan con sus hijos e hijas de forma bastante similar, los padres tienden a discriminar más sus comportamientos y actitudes dependiendo del sexo del hijo. Moreno y Cubero (1990) encuentran que los padres califican más frecuentemente a los hijos de fuertes y atléticos y a las hijas de delicadas y bonitas, a pesar de que ambos, hijos e hijas, compartan similares características de peso, talla, etc. Bronstein (1984), basado en observaciones sistemáticas, encuentra que los padres, a diferencia de las madres, hacen menos reprimendas y restricciones a las hijas que a los hijos. En cambio, con éstos mantuvieron mayor atención e implicación en actividades cognitivas.

Atendiendo al tipo de interacciones, al igual que ocurre a lo largo de los años preescolares, durante la niñez y la adolescencia (Collins y Russell, 1991) los padres están relativamente más implicados en actividades de ocio, mientras que las madres informan de interacciones más relacionadas con los cuidados, la salud y las tareas del hogar (Bronstein, 1984; Russell y Russell, 1987); sin embargo, cuando los dos padres están presentes, ambos manifiestan el mismo grado de implicación en las tareas de cuidados (Collins *et al.*, 1995) (ver tabla 1).

Tabla 1: Características Diferenciales de las Interacciones y Percepciones entre Padre/Madre- Hijo en la Infancia y la Adolescencia

	Madre	Padre
Niñez y Adolescencia: Percepciones Comunes	<ul style="list-style-type: none"> - Más cálidas (Rodríguez, 2007, Sharon y Sputa, 1996; Shek, 1996) - Más frecuentes (Collins y Russell, 1991; Russell y Russell, 1987) - Más implicadas (Collins y Russell, 1991) - Más comprensivas (Younis y Smollar, 1985) - Más cercanas (Collins y Russell, 1991; Paulson, Hill y Holmbeck, 1991) - Más complacencia y confianza para compartir problemas o sentimientos (Steinberg y Silk, 2002; Youniss y Smollar, 1985) - Más intensas (positivas y negativas) (Bronstein, 1984; Larson y Richards, 1994; Laursen, 1995; Montemayor <i>et al.</i>, 1993; Rodríguez, 2007; Russell y Russell, 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos positivas (Shek, 1995; Younis y Smollar, 1985) - Más autoridad (Bronstein, 1984; Klein y O'Bryant, 1996; Rodríguez, 2007; Shek, 1996; Youniss y Smollar, 1985) - Más lúdicas (Collins y Russell, 1991) - Más discriminativas según el sexo del hijo (Bronstein, 1984; Moreno y Cubero, 1990)
Niño	<ul style="list-style-type: none"> - Más cercanas (Collins y Russell, 1991) 	<ul style="list-style-type: none"> - Más autoritarios (Youniss y Smollar, 1985)
Niña	<ul style="list-style-type: none"> - Más cercanas (Collins y Russell, 1991; Rodríguez, 2007) - Más autoritarias (Fuentes <i>et al.</i> 2001; Rodríguez, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - Más autoritarias (Youniss y Smollar, 1985)
El Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Más cercanas. (Collins y Russell, 1991; Oliva <i>et al.</i>, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> - Más técnicos y objetivos
La Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Más recíprocas y con mayor complicidad (Youniss y Smollar, 1985; Oliva <i>et al.</i>, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos íntimas y más distantes (Larson <i>et al.</i>, 1996; Youniss y Smollar, 1985)

5.2.4. Características de las interacciones padre/madre-hijo durante la infancia y la adolescencia, según informan los hijos/as

Cuando se analizan las percepciones que los hijos/as tienen de las relaciones con sus padres, también aparecen diferencias en la línea de lo comentado anteriormente.

En general, el sexo de los hijos se relaciona diferencialmente con la percepción de la crianza y esto afecta más a los hijos que a los padres. Las madres y los padres son percibidos diferencialmente en función de quién los valore; si el sujeto que informa es una chica, las madres y los padres son percibidos más afectivos, menos controladores y hostiles (Gaylord *et al.*, 2003; Mestre *et al.*, 2007; Shek, 1998, 2000). En cambio, los hijos perciben a sus madres y padres menos afectivos, más controladores y hostiles (Fuentes *et al.*, 2001; Mestre *et al.*, 2007; Rodríguez, 2007).

Tal como ocurre en la niñez, en la infancia y adolescencia se percibe mayor apoyo, en la figura materna (Youniss y Smollar, 1985). Chicos y chicas se comunican más y más íntimamente con sus madres, pasan más tiempo a solas con ellas y se sienten mejor cuando les hablan sobre sus problemas o sentimientos (Samper *et al.*, 2006; Steinberg y Silk, 2002; Youniss y Smollar, 1985).

Las hijas pequeñas y adolescentes perciben a sus padres, como figuras distantes, de autoridad y cuando son adolescentes los perciben poco afectuosos en sus interacciones (Youniss y Smollar, 1985). A esta edad, los padres se caracterizan por ser distantes, lo que algunos autores han denominado como “no relaciones” (Youniss y Smollar, 1985).

En cambio, las hijas con sus madres mantienen relaciones de mayor reciprocidad que con los padres (Rodríguez, 2007). Tanto las madres como las adolescentes informan que acuden la una a la otra para darse ayuda cuando lo necesitan (Youniss y Smollar, 1985). En el caso de los hijos varones, las relaciones con sus padres son asimétricas, distantes (Youniss y Smollar, 1985) y menos recíprocas (Barnes y Olson, 1985). Los chicos acuden a sus padres para solicitar consejo o participar en actividades lúdicas, en cambio, comparten con ellos poca intimidad y prefieren a sus madres (Youniss y Smollar, 1985). Muestran mayor desacuerdo respecto de las normas con sus madres que con sus padres (Youniss y Smollar, 1985).

Junto con el sexo, la edad de los hijos es una de las variables más relevantes en la percepción de la crianza de la madre y del padre. En general, según la edad que tienen los hijos, éstos detectan en mayor o menor medida determinados

hábitos de crianza. Los hijos pequeños se muestran muy receptivos y atentos a cualquier tipo de comportamiento que exhiban los padres, sean estos positivos o negativos. De esta manera, se explica que los hijos de menor edad sean los que perciben más intensamente las estrategias educativas basadas en el cariño, la implicación, el diálogo y la comunicación, así como aquellas otras vinculadas a la disciplina, la hostilidad y la negligencia, tanto en el padre como en la madre. Sin embargo, cuando los hijos crecen, las diferencias debidas a la edad desaparecen en la percepción de ambos padres respecto de los hábitos de crianza relativos al control y hostilidad, aunque siguen apareciendo diferencias en la percepción del afecto y la comunicación. Es decir, los hijos entre 12 y 17 años no se diferencian en la percepción del control y la hostilidad pero sí en cuanto al afecto y la comunicación, siendo los de menor edad los que perciben en mayor medida las conductas vinculadas a dichos factores. Esta disminución en el apoyo y control con la edad es un dato que han encontrado otros autores (Feldman y Gehring; 1988; Furman y Buhrmester, 1992; Lanz *et al.*, 2001; Litovsky y Dusek, 1985; McNally, Eisenberg y Harris, 1991; Musitu y Cava, 2002; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shek, 2000; Spera, 2005; Steinberg y Silverger, 1987).

A modo de conclusión, podemos afirmar que el estereotipo de “padre estricto y madre cariñosa” (Shek, 1998) sólo puede apoyarse en parte. Si bien las madres son más afectuosas que los padres, éstos no son más exigentes, autoritarios, rígidos, severos, restrictivos y formales que las madres, tal como informan otros autores (Youniss y Smollar, 1985; Collins y Russell, 1991; Klein y O’Byrant, 1996; Shek, 1995, 1998, 2000; Sorbring, Rödhholm-Funnemark y Palmerus, 2003). Hay que destacar que, según los adolescentes, la madre además de mostrarse más afectuosa, cercana e implicada que el padre también establece más normas, es más controladora y autoritaria; datos que coinciden con los hallados en otros estudios realizados mediante autoinformes de adolescentes (Forehand y Nousiainen, 1993; Fuentes *et al.*, 2001; Oliva *et al.*, 2007; Paulson y Sputa, 1996; Rodríguez *et al.*, 2007). Se podría afirmar que las madres parecen estar más en concordancia con los hijos que los padres y son más conscientes de los cambios que acontecen en ellos (Collins y Russell, 1991). Además, según Montemayor (1983), a través de la adolescencia, las madres se ven implicadas más a menudo que los padres en los conflictos de sus hijos.

5.2.5. Características de los mensajes que mejor entienden los hijos/as

La consideración de la perspectiva de los hijos es el fruto de las respuestas de los investigadores a la evidente necesidad de incorporar esta visión a los estudios de socialización. Aunque autores como Roe y Siegelman (1963) o Schaefer (1965) ya desde las primeras investigaciones alertan esta necesidad, no es hasta la aparición del modelo de Grusec y Goodnow (1994) y Bugental y Goodnow (1998) cuando se formaliza el estudio de las interacciones e influencias padres-hijos desde la perspectiva de éstos últimos. Grusec y Goodnow (1994) sugieren estudiar las estrategias de crianza incluyendo el análisis de las interrelaciones entre las estrategias y otras variables. El modelo explicativo que presentan para explicar una disciplina efectiva, es decir, aquella que estimula la interiorización, se basa en dos elementos fundamentales en los que se incluyen tanto variables cognitivas como afectivas: por una parte, las conductas, la trasgresión del hijo y la respuesta del padre, y, por otra, las personas. Esta concepción basada en la interrelación sugiere que una misma técnica de disciplina puede tener distintos efectos dependiendo de la variación en algún factor de las variables mencionadas. Su propuesta invita a que los padres adopten una actitud de flexibilidad a la hora de reaccionar ante las trasgresiones de los hijos. Esta perspectiva considera a los hijos, no como meros receptores de las prácticas educativas, sino como agentes activos que construyen significados sobre aquello que ocurre a su alrededor. Según Grusec y Goodnow (1994), en la construcción de significados e intenciones educativas hay dos aspectos esenciales implicados: en primer lugar, la “percepción correcta del mensaje” y, en segundo lugar, la “aceptación o rechazo del mismo”.

Que un niño perciba el mensaje correcto que sus padres desean comunicarle depende, a su vez, de algunos factores tales como la atención que el hijo le preste y la claridad o redundancia de los padres a la hora de dirigirse a él. Si el mensaje es comunicado con claridad y acuerdo entre los padres, aumentará la probabilidad de una adecuada percepción de los hijos. Por el contrario, si los hijos no entienden el mensaje educativo, no van a encontrar los resortes motivacionales necesarios para aceptarlo. Es importante igualmente tener en cuenta que la comprensión del mensaje va a estar estrechamente relacionado con la capacidad cognitiva del hijo, es decir, la capacidad para entender los mensajes educativos variará con la edad de los hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998). En una investigación desarrollada por Rodrigo, Janssens y Ceballos (1997) con madres canarias de hijos de 7 a 10 años, encuentran que tanto las prácticas educativas más indirectas (comunicación, respeto a las iniciativas de los hijos, razonamiento de la necesidad de la norma, argumentación y toma de conciencia del posible daño a otras personas), como las prácticas educativas más directas (establecer normas y límites precisos,

establecer prohibiciones y un control firme y coherente) aumentaron la percepción que los hijos tenían de las metas educativas de sus madres. De esta manera, los hijos eran capaces de predecir las situaciones ante las que las madres mostraban prácticas disciplinarias concretas y eran capaces de manera más clara de atribuir intenciones positivas a su utilización (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Entre las variables que afectan a la aceptación o rechazo del mensaje, está el grado en que los hijos perciben que la instrucción es adecuada o no. Según Grusec y Goodnow (1994), el hecho de que los hijos valoren que la sanción es adecuada a la “falta” aumenta su seguimiento. De hecho, los niños mantienen más tiempo la modificación de su comportamiento si perciben y juzgan que la técnica educativa que se emplea para corregir su trasgresión es adecuada a la fechoría realizada. Rodrigo *et al.* (1997) encuentran que la atribución de “buenas intenciones” se relaciona con el grado de interiorización de la norma: si los hijos atribuyen intenciones positivas a sus padres serán más comprensivos y aceptarán la norma; por el contrario, si atribuyen intenciones maliciosas o negativas, interiorizarán más pobremente la norma.

Además de los factores mencionados, otro factor importante a resaltar, es la motivación para aceptar los mensajes educativos. La motivación estará muy determinada por el nivel de empatía y la calidez o armonía familiar en la que se desarrolle una demanda concreta (Darling y Steinberg, 1993; Grusec y Goodnow, 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Asimismo, es importante también aquí la responsabilidad del padre hacia el hijo y la historia de deseos concedidos a éste (Grusec y Goodnow, 1994). Por último, otro factor es la sensación de autogeneración de la norma. La generación de la norma se ve favorecida por un ambiente de mínima presión externa, dado que aumenta la motivación intrínseca y hace que el niño instaure por propia iniciativa la norma (Grusec y Goodnow, 1994).

Cabe destacar que, tanto los aspectos afectivos como los cognitivos, lejos de relacionarse de una forma unidireccional o simple, son vistos como variables que interrelacionan. Knafo y Schwartz (2003), partiendo de este modelo, realizan una investigación en la que estudian qué factores familiares facilitan en los adolescentes una mayor y exacta percepción de los valores de sus padres y encuentran en todas las díadas (madre-hijo-hija; padre-hijo-hija) que la sensibilidad de los padres, el grado de consistencia interparental entre ellos y el percibido por los hijos correlacionaba positivamente con una mayor exactitud en la percepción del sistema de valores de los padre y, en cambio, aspectos como el conflicto, el estilo educativo indiferente y autoritario correlacionaban negativamente con dicha percepción.

Resumen.

El apego es el vínculo afectivo inicial de base biológica que el niño establece con los padres, y que viene derivado de la necesidad de protección y supervivencia del niño en los inicios de su vida. Su característica esencial es la búsqueda de proximidad y contacto con la figura de referencia. Se inicia en los primeros momentos de la vida y se consolida durante los tres primeros años. La figura de apego no ha de ser necesariamente la madre, puede ser cualquiera que ejerza los cuidados adecuados y responda convenientemente a las necesidades del hijo (e.g., padre, abuelos, cuidadores etc.). El apego puede variar desde un vínculo seguro y confiado hasta un vínculo más o menos inseguro, en clara relación con las características del cuidador. De entre las características del cuidador que facilitan el establecimiento de un apego seguro, cabe destacar, la sensibilidad de la figura de apego a las necesidades del niño y su adecuada *responsividad* a las mismas. El niño que establece un apego seguro se muestra confiado ante el mundo, y percibe a su figura de apego disponible para atenderle ante situaciones de peligro o amenaza. Por el contrario, el niño que establece un apego inseguro, percibe a sus figuras de apego como hostiles y poco disponibles. En estos casos, los niños no esperan que sus padres puedan protegerles o atenderles cuando lo necesiten, y se sienten desconfiados y amenazados ante nuevos retos o situaciones novedosas, especialmente ante aquellas que suponen algún tipo de peligro.

Las interacciones entre padres e hijos se ven fuertemente condicionadas por el nivel de desarrollo de los hijos. Durante la niñez se centran en el cuidado físico, las actividades cotidianas y la enseñanza-aprendizaje de habilidades básicas de socialización. Entre los 6 y los 12 años, el número de interacciones padres-hijos disminuye respecto a los años anteriores. Se aprecia tanto por parte de los padres como de los hijos una disminución en las expresiones de cariño. En la adolescencia, incluso en las familias que hasta entonces se habían caracterizado por relaciones basadas en el afecto, la comunicación y el apoyo, se producirá un aumento de las interacciones hostiles y conflictivas. Al principio de la adolescencia, se aprecia consistentemente un aumento de las situaciones conflictivas. Posteriormente, se produce un decremento lineal en la frecuencia total de los conflictos pero un incremento de su intensidad emocional. En concreto, las dificultades vendrán por: una tendencia a la inestabilidad emocional, conflictos con los padres y aumento de las conductas de riesgo. En la infancia y la adolescencia las madres actúan con sus hijos e hijas de forma bastante similar, los padres tienden a discriminar más sus comportamientos y actitudes dependiendo del sexo del hijo. Las madres tienden a mostrarse más afectuosas, cercanas e implicadas que los padres al tiempo que establecen más normas y se muestran más controladoras y autoritarias que éstos.

Una interacción exitosa entre padres e hijos implica la transmisión adecuada de instrucciones y mensajes. Entre los aspectos más destacados en la percepción adecuada de una norma cabe destacar: percepción correcta del mensaje, claridad y acuerdo entre los padres, aceptación o rechazo del mismo, nivel de empatía, calidez o armonía familiar en el que se desarrolla una demanda, responsividad del padre hacia el hijo, historia de deseos concedidos a éste y la sensación de autogeneración de la norma.

BLOQUE SEGUNDO: FAMILIA Y CRIANZA

En esta segunda parte del libro se enfatizan aquellos aspectos de la familia relacionados con sus funciones de socialización mediante la crianza. En concreto, atenderemos al estilo educativo de los padres y madres, a los hábitos de crianza y la relación de éstos con el desarrollo de los hijos y su ajuste. Se hará mención también a las características de los hijos que influyen y condicionan la forma de educar que desarrollan los padres. Por último, se profundiza en las consecuencias que el desajuste de las condiciones de la crianza y el modo de ser de los niños, pueden tener en los hijos, que son fundamentalmente dos: uno exteriorizado, como la agresión y otro interiorizado, como la depresión. Ambos problemas son expresiones del desajuste exteriorizado e interiorizado del niño y poseen una importante repercusión personal y social que son objeto de preocupación de padres y educadores. En estos momentos ambos son cada vez más frecuentes y se necesita de un conocimiento adecuado de sus causas y sus posibles soluciones.

6. ESTILO EDUCATIVO

6. ESTILO EDUCATIVO

En los siguientes apartados vamos a estudiar la crianza desde tres puntos de vista. En primer lugar, desde el punto de vista de los padres. Para ello, definiremos qué es el estilo educativo y cómo pueden ser clasificados los padres según su modo de educar a los hijos. En segundo lugar, analizaremos la crianza en función de las características de los propios hijos. Veremos que no sólo influyen los padres en los hijos, sino que también éstos influyen en sus padres. Por último, en tercer lugar, incluiremos en nuestro análisis, además de a padres e hijos, otros aspectos relativos al propio contexto donde se da la crianza (e.g., recursos económicos, clase social, etc.).

6.1. CONCEPTO DE ESTILO EDUCATIVO

El estilo educativo es el marco en el que se encuadra la crianza. Quizás una de las definiciones más aceptadas de estilo educativo viene de la mano de Darling y Steinberg (1993) quienes afirman que:

“Es el conjunto de actitudes de los padres hacia sus hijos mediante las cuales crean un clima emocional en el que manifiestan sus conductas de crianza. Estas conductas incluyen tanto los hábitos de crianza, como otros comportamientos, tales como gestos, tono de voz, lenguaje corporal, arrebatos de temperamento, expresiones emocionales espontáneas...”

Por tanto, el estilo educativo de los padres es algo más que un conjunto de hábitos de crianza, es el producto de las interacciones padres-hijo en un amplio margen de situaciones. El niño, mediante el estilo educativo de sus padres, va percibiendo cuál es la actitud que éstos tienen hacia él.

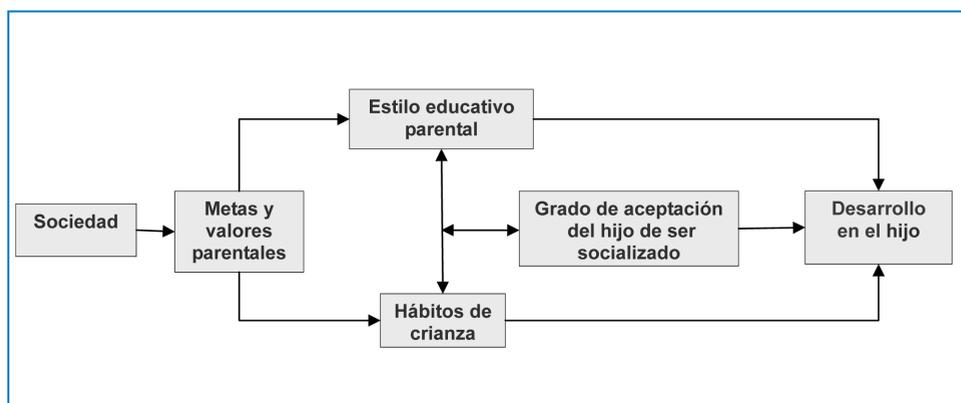
Desde este punto de vista, el estilo puede definirse como una variable ambiental primaria que incide en el desarrollo a través de dos vías: en primer lugar, transformando la naturaleza de las interacciones padres-hijos y, de esta manera, moderando la influencia de los hábitos de crianza sobre el niño; en segundo lugar, incidiendo sobre el grado de receptividad del hijo ante las consignas educativas por parte de los padres. A su vez, el nivel de aceptación de los mensajes de los padres, por parte del niño, modula la influencia de las prácticas educativas concretas en el desarrollo de éste. Un ejemplo de la influencia del clima emocional de la familia sobre el efecto real de una práctica educativa concreta nos lo traen Steinberg et al. (1992) quienes encuentran cómo la variable “implicación del padre en las actividades escolares de su hijo” genera un efecto positivo o

negativo, dependiendo del clima emocional en el que surja. Según sus resultados, los efectos de la implicación en la tarea escolar es positiva si se presenta en el contexto de un estilo democrático, pero es negativa si lo hace bajo el contexto de un estilo autoritario (Oliva y Parra, 2004). Se considera que un clima de armonía en el contexto familiar favorece un vínculo afectivo positivo entre padres e hijos, que aumenta la receptividad de éstos y consecuentemente potencia la efectividad de los métodos de educación y control.

Darling y Steinberg (1993) definen el estilo educativo como un contexto de socialización donde confluyen tres elementos vinculados a las características de los padres, características que afectan e influyen en sus esfuerzos de socialización, moderando la eficacia de las estrategias que emplean y el grado de receptividad del niño (ver figura 1). Los tres elementos a los que se refieren son:

- a) los valores y las metas que pretenden conseguir los padres mediante la socialización de sus hijos.
- b) los hábitos de crianza que utilizan los padres para que sus hijos logren esas metas.
- c) el estilo educativo o ambiente emocional parental dentro del cual se da la socialización.

Figura 1: Modelo de Estilo Educativo Parental
(Modificado de Darling y Steinberg, 1993)



6.2. METAS Y VALORES DE LOS PADRES

De acuerdo con el modelo antes señalado (Figura, 1), tanto los hábitos de crianza como el propio estilo educativo están determinados por los valores y metas que los padres tienen. Las metas educativas son los fines a los que se dirigen las acciones y actitudes de los padres cuando educan a sus hijos. Estos fines incluyen actitudes, valores y comportamientos encaminados a alcanzar aquello que los padres desean promover en sus hijos (Dornbusch *et al.*, 1987; Rodrigo, 1995; Symonds, 1939). Las habilidades sociales o académicas son ejemplos de metas, que se caracterizan por desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico, la independencia, la espiritualidad o la capacidad para experimentar placer o amor. Su función es dirigir el comportamiento de los padres y actuar como guías comportamentales que orientan las actuaciones educativas en relación con el tipo de conductas a estimular, inhibir o castigar.

Las metas educativas, en gran medida, predecirán las prácticas de crianza (Rodrigo, 1995) y ambas están, como veremos, profundamente vinculadas. Por ejemplo, algunos padres tienen como meta que sus hijos sean autocontrolados, autónomos y responsables, a diferencia de otros, cuyas metas son que sus hijos sean conformistas y sumisos. Estas metas y valores se transmiten a través de hábitos de crianza y comportamientos concretos, tales como explicar, argumentar y justificar normas y, en el segundo caso, a través de estrategias, tales como ordenar, imponer y castigar (Baumrind, 1967; Maccoby y Martin, 1983).

6.3. HÁBITOS DE CRIANZA

Los hábitos de crianza de los padres son comportamientos definidos por contenidos y metas de socialización específicos. Es decir, son las acciones concretas a través de las cuales los padres, directamente, ayudan a sus hijos a conseguir las metas de socialización. Son intentos específicos dirigidos a objetivos concretos de socialización, con los que los padres intentan evocar en el hijo la inhibición o inducción de determinadas conductas (Alonso y Román, 2003). Según lo anterior, los hábitos o prácticas educativas influyen directamente sobre el comportamiento del niño y su desarrollo, a diferencia del estilo educativo, que lo hace de forma indirecta.

En la tabla 2, se pueden apreciar las diferencias que existen entre el modelo o estilo educativo y las estrategias o hábitos de crianza.

Tabla 2: Diferencias entre Hábito de Crianza y Estilo Educativo

Hábito de crianza	Estilo educativo
Específico	Global
Depende del contexto inmediato	Independiente del contexto inmediato
Vinculado a una dimensión	Común a amplio rango de dimensiones
Se dirige a una meta específica	Transmisor de actitudes
Efecto directo sobre el desarrollo del niño	Efecto indirecto sobre el desarrollo del niño

Entendemos que la combinación de hábitos de crianza, por ejemplo, la rigidez, el castigo punitivo, la hostilidad y el control excesivo configuran un estilo o modelo educativo al que denominamos autoritario y que analizaremos más adelante. En general, el estilo educativo es independiente del contenido específico de

socialización (e.g, comportarse en la mesa, hablar correctamente) y es transversal a numerosas estrategias y actuaciones parentales, haciéndose presente a lo largo de un amplio rango de interacciones padre-hijo (Darling y Steinberg, 1993).

Tanto el estilo educativo como los hábitos de crianza se asientan sobre comportamientos observables y específicos de los padres, los cuales constituyen el nivel más concreto de análisis (Schaefer, 1965). Tal como vemos en la tabla 2, dichas conductas están vinculadas a estrategias o hábitos de crianza y son los elementos que permiten materializar los intentos de socialización de los padres.

6.4. ESTILOS EDUCATIVOS, HÁBITOS DE CRIANZA Y COMPORTAMIENTOS ESPECÍFICOS DE LOS PADRES

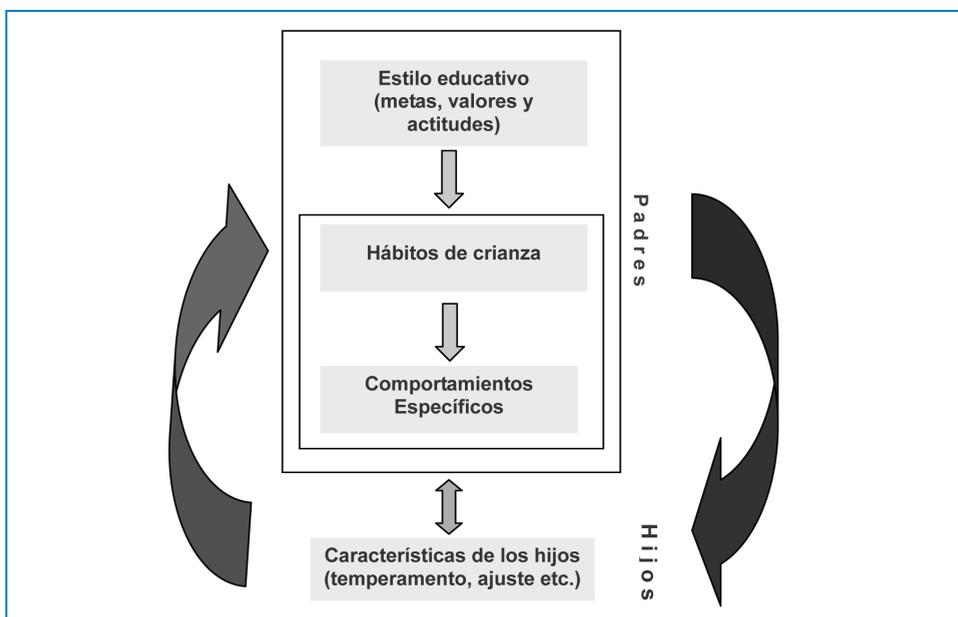
Los tres elementos descritos, estilo educativo, hábitos de crianza y conductas específicas, definen los diferentes ambientes educativos. Los tres son dimensiones relacionadas y dependientes unas de otras. Por ejemplo, un estilo educativo autorizado o democrático se articula a través de hábitos de crianza, tales como el “afecto”, la “disciplina firme” y el “fomento de la autonomía”. El afecto permite al hijo percibir que es querido y aceptado; la firmeza garantiza el seguimiento de reglas que se establecen en la familia; y el fomento de la autonomía implica que los padres respetan y estimulan el desarrollo de la propia individualidad de los hijos (Barber, 1994; Gray y Steinberg, 1999). Sin embargo, como podemos observar en la tabla 3, los hábitos de crianza sólo serán identificables, observando las conductas específicas de los padres cuando interaccionan con sus hijos. Por ejemplo, para identificar el hábito de crianza “expresión de afecto”, se observarán conductas tales como dar un beso, felicitar diciendo “¡muy bien!”, expresiones de cariño, tales como decir “te quiero” o “acariciar” (Schaefer, 1965).

Tabla 3: Relación entre Estilo Educativo Democrático, Hábito de Crianza y Comportamientos Parentales Específicos

Estilo Educativo	Hábitos o Estrategias	Ejemplos de conductas observables y específicas
Democrático/ autorizado	Basados en Amor y control: - Estimulación intelectual - Centrado en el niño - Protección	- Va a lugares interesantes conmigo - Sale conmigo - No le gusta que esté fuera de casa - Se preocupa por mi salud - Se preocupa cuando estoy fuera de casa
	Basados en Amor: - Evaluación positiva - Compartir - Expresión de afecto - Apoyo emocional	-A menudo me alaba -A menudo me habla de lo bien que hago las cosas -Dialoga conmigo -Trabaja conmigo -Me habla con voz cálida

Evidentemente, tanto los estilos como los hábitos no son sólo responsabilidad de los padres sino que dependen de las características del hijo. Es la crianza un proceso bidireccional o interactivo. La bidireccionalidad que aparece representada en la figura 2, representa cómo la acción educadora de los padres interacciona con las características de los hijos y modula la acción educativa resultante.

Figura 2: Modelo de Crianza



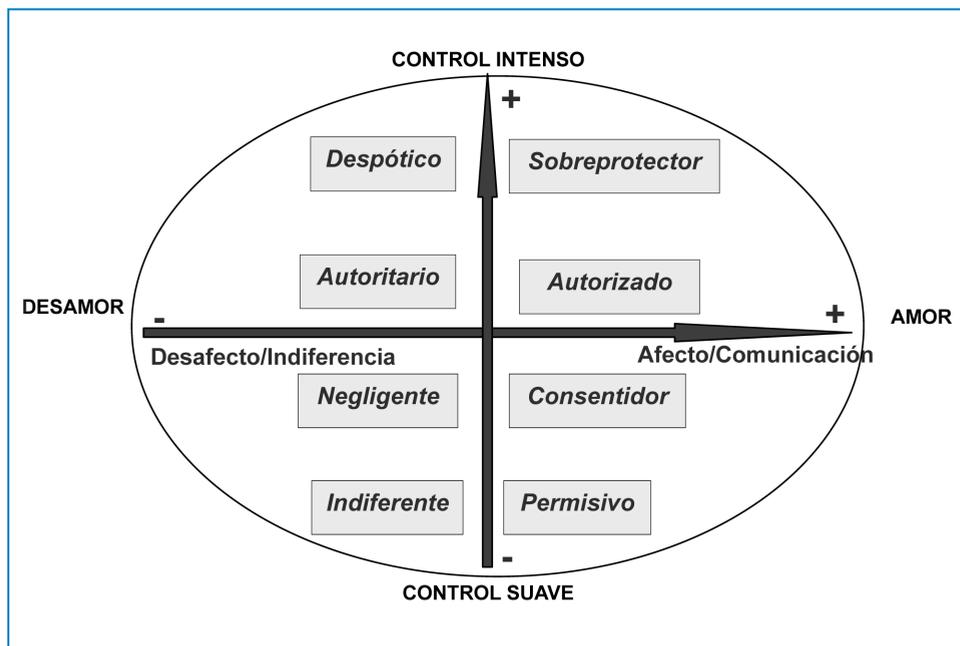
Los distintos estilos educativos se establecen dependiendo del grado en que los padres participan de 4 elementos fundamentales (Maccoby y Martin, 1983; Moreno y Cubero, 1998):

1. *Grado de afectividad* que establece con los hijos. Los padres afectuosos tienen comportamientos de acercamiento, interés, cuidado hacia sus hijos y expresiones de alegría ante los logros conseguidos. El tipo de afectividad resulta importante por el carácter mediador entre los intentos de socialización del padre y la receptividad del hijo.
2. *Grado de control* que se ejerce sobre los hijos. Los padres se diferencian, tanto por el grado de implicación en las conductas dirigidas a controlar el comportamiento del niño, como por el tipo de técnicas que emplean para llevar a cabo dicho control (e.g., castigo, retirada de afecto, retirada de privilegios, persuasión etc.). Además de todo esto, existe el efecto añadido que produce el nivel de consistencia-inconsistencia de los padres en la gestión del control de la conducta de los hijos.
3. *Grado de comunicación*. Un alto nivel comunicativo es característico de padres que conversan con sus hijos, estimulan que expresen sus emociones, ideas u opiniones, se interesan por lo que piensan, por lo que sienten, razonan con ellos. Los padres comunicativos escuchan activamente, dialogan y negocian las decisiones que le incumben.
4. *Exigencias de madurez* que se solicita de los hijos. Grado en que los padres demandan la realización de tareas y el logro de metas. Son padres que estimulan el logro de las máximas capacidades académicas, sociales, personales y emocionales tienen un elevado nivel de exigencias de madurez sobre sus hijos.

Según se combinan estos elementos, se establecen cuatro tipos genéricos de estilos educativos: democrático o autorizado, autoritario, permisivo y negligente (Baldwin, 1948; Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2001; Olson, Sprenkle y Russell, 1979; Schaefer y Bell, 1958; Musitu y García, 2001). Aunque cada uno de estos autores utiliza denominaciones distintas para cada uno de los estilos educativos, existen unas coordenadas comunes en todos ellos, que podemos reducir a dos: Amor y Control. Dependiendo de los niveles de presencia y ausencia de estas dos dimensiones se generan los distintos estilos de crianza a los que hacemos referencia.

Tomando conjuntamente los diferentes modelos a los que aluden los distintos autores referidos, los estilos educativos pueden quedar representados tal y como se expone en la siguiente figura (Figura 3).

Figura 3: Configuración de los Estilos Educativos a Partir de los Hábitos de Crianza basados en Amor y Control



En el espacio superior izquierdo, se encuentran los padres altamente controladores y poco afectuosos, a los que denominamos *autoritarios*. Se trata de padres que ejercen un alto nivel de control y, cuando sus hijos no se comportan según lo requerido, se muestran poco afectuosos y comunicativos. Algunos de estos padres, a los que llamamos *despóticos*, se sitúan en los extremos de estas dimensiones (excesivo control y escaso afecto) y son aquellos que gestionan el control mediante la coerción verbal o física y la imposición de normas. Este tipo de padres están excesivamente preocupados en ejercer la autoridad y desatienden las necesidades emocionales de sus hijos.

En el espacio superior derecho se incluyen los padres con elevados niveles de afecto y control, entre los que cabe mencionar los padres *sobreprotectores* y los *autorizados* o *democráticos*. Los primeros son padres altamente afectuosos con sus hijos, pero que al tiempo muestran un excesivo control, lo que impide un desarrollo armónico de la individualidad y autonomía del hijo; los segundos, los autorizados, son padres que combinan equilibradamente el control y el afecto. Son padres con alto nivel de implicación-aceptación ante comportamientos adecuados de los hijos, manifiestan muestras de afecto, elogios o cariño, y ante las conductas inadecuadas de sus hijos utilizan estrategias inductivas de control, tales como

el diálogo y el razonamiento. Son flexibles y capaces de modificar las normas familiares si la situación lo requiriera. Como veremos posteriormente, es el estilo educativo deseable en la crianza y que mayores beneficios reporta en los hijos.

Por último, en los espacios restantes de la figura anterior, se incluyen los padres que muestran escasos niveles de control. Nos referimos a padres *consentidores*, cuando el escaso control lo combina con elevados niveles de afecto y comunicación, *permissivos* cuando los niveles anteriores en una y otra dimensión son más intensos; y a padres *negligentes*, cuando además de poco control, son poco afectuosos. En las situaciones más extremas, estos últimos pueden llegar a mostrarse completamente ausentes, con niveles escasos de control y afecto, en estos casos hablamos de padres *indiferentes*.

A continuación, vamos a describir los principales estilos educativos a los que hemos hecho referencia.

6.4.1. Estilo autoritario (autocrático, rígido, coercitivo, despótico o de afirmación de poder)

El estilo autoritario se caracteriza por un clima familiar que combina un alto grado de control y exigencia sobre los hijos, a la vez que una baja presencia de afecto y comunicación (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983). Hay escasa implicación con el hijo y se tiende a emplear estrategias coercitivas, fundamentalmente, el castigo físico, las amenazas, las reprimendas, los insultos y la retirada arbitraria de refuerzo (Mustitu, Román y Gutiérrez, 1996).

El nivel de afectividad propio de este estilo es deficiente. Los padres autoritarios transmiten un clima de frialdad afectiva, hostilidad y rechazo, y son poco sensibles a las necesidades, intereses u opiniones de los hijos. A diferencia del estilo autorizado/democrático, los hijos inmersos en este estilo de socialización perciben a sus padres distantes e insensibles (Buri, 1991). Este déficit de afectividad se ve acompañado por un excesivo grado de control y por la imposición de normas arbitrarias (Schaffer, 1996). Los padres autoritarios mantienen un control estricto y severo sobre los hijos y su actitud disciplinaria es la rigidez y la intransigencia. No explican las razones de las normas y el argumento de su imposición es porque "lo digo yo". Son padres que confunden la autoridad con el cumplimiento de normas y la obediencia obligada. La fórmula que utilizan para asegurar el cumplimiento de las normas es un sistema de control-imposición, por el que exigen el respeto a las normas sin tener en cuenta las necesidades y posibilidades del hijo (Ceballos y Rodrigo, 1998). Sobrevaloran la obediencia, el respeto a la autoridad y el cumplimiento férreo de las exigencias (Musitu y Cava,

2001). Para lograr tales metas, no dudan en emplear con frecuencia el castigo físico, las amenazas verbales y físicas y las prohibiciones. Además, olvidan reforzar las conductas adecuadas de sus hijos.

En cuanto a la comunicación, las interacciones comunicativas de estos padres con sus hijos es escasa y deficitaria, se caracteriza por ser unidireccional, problemática y asimétrica; son padres poco dialogantes, nada participativos y no suelen tomar decisiones negociadas y conjuntas con sus hijos (Coloma, 1994; Musitu y Cava, 2001).

6.4.2. Estilo autorizado (democrático, inductivo o de apoyo o equilibrado)

Este estilo se caracteriza por un clima familiar que combina altos niveles de afectividad, comunicación, apoyo, implicación y aceptación del hijo, junto con niveles elevados de control y seguimiento de los comportamientos del niño (Arranz, Bellido, Manzano, Martín y Olabarrieta, 2004). Los padres autorizados muestran afecto, cariño y elogios ante los comportamientos adecuados de sus hijos y les transmiten amor y respeto; son padres que fomentan el diálogo y se comunican bien con sus hijos. Lo más importante de este estilo es el respeto hacia los hijos y el apoyo a la autotomía del niño.

Se trata de padres que transmiten a los hijos su aceptación mediante numerosas manifestaciones de cariño, reconocen y respetan la individualidad de los hijos y supeditan sus intereses personales a las necesidades del otro (Maccoby, 1992). Como consecuencia de estas actitudes parentales, los hijos respiran un ambiente de comprensión y apoyo, perciben a sus padres más cercanos y dispuestos a responder a sus necesidades (Buri, 1991). Junto a estas conductas de apoyo y afecto, los padres autorizados gestionan adecuadamente las normas y el control. Son capaces de conjugar las manifestaciones de cariño con la presencia de adecuadas y proporcionadas normas de control.

Ante conductas no deseadas de los hijos, tienden a utilizar el diálogo, la negociación y el razonamiento. Su manera de establecer la disciplina es firme pero no rígida (Alonso y Román, 2003). Sus estrategias para controlar conductas negativas están basadas en la retirada de premios y en la aplicación de reforzadores a conductas positivas alternativas.

A pesar de que el estilo autorizado se caracteriza por niveles medios-altos de control sobre los hijos, también es propio de este estilo la promoción y facilitación de la autonomía en los niños (Steinberg y Silk, 2002). Así pues, son padres que controlan y restringen con límites claros, explican las razones de

las normas y prestan mucha atención a que éstas sean comprendidas, pero al mismo tiempo, potencian la autonomía mediante la negociación de las normas, la toma de decisiones conjuntas y la corresponsabilidad en las mismas. Una vez establecidas las normas, aunque permiten la iniciativa del niño y la voluntariedad en su cumplimiento, las supervisan y se preocupan de que sean respetadas. La fórmula básica que utilizan para asegurar dicho cumplimiento es un sistema de control-guía, mediante el cual mantienen las normas con coherencia y exigen su cumplimiento con apoyo y sensibilidad, es decir, las normas son adecuadas a las necesidades y posibilidades del niño (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Respecto a los niveles de comunicación, éstos son frecuentes y logran captar de forma adecuada a sus hijos. Su contacto se caracteriza por el diálogo, la escucha activa, la reciprocidad y la participación con el interlocutor. Mediante este estilo comunicativo, fomentan las interacciones con sus hijos y estimulan la negociación, el consenso y la toma de decisiones conjunta.

En el clima de cariño y apoyo, propio de este estilo educativo, con normas firmes y consensuadas, estos padres exigen a sus hijos comportamientos maduros y de superación; dan mucha importancia a la educación en la responsabilidad, la independencia y el desarrollo de comportamientos positivos y ajustados (Coloma, 1994).

6.4.3. Estilo sobreprotector

Los padres caracterizados por este estilo tienen una actitud general positiva hacia el niño con una afectividad excesiva que los conduce a la sobreprotección. Comparten el talante dialogante y razonado del estilo autorizado, pero difieren en cuanto al escaso grado de autonomía que conceden a sus hijos, controlando en exceso cualquier conducta de los mismos (Maccoby y Martin, 1983; Moreno y Cubero, 1990). Los padres sobreprotectores piensan que nadie como ellos conocen a sus hijos y, puesto que tienen la mejor información sobre lo que les conviene a sus hijos, controlan todo aquello que hacen e incluso realizan por ellos las tareas que les corresponden. Este tipo de padres fomenta actitudes de dependencia en los hijos y promueven sentimientos de miedo e inseguridad ante el mundo y las situaciones nuevas, normales y por supuesto las difíciles.

6.4.4. Estilo negligente e indiferente

El estilo negligente es característico de padres muy poco implicados en la crianza de sus hijos, por lo que tanto sus niveles de afecto como de control

son escasos. Generalmente, este tipo de padres delegan en el niño toda la responsabilidad y conceden excesiva autonomía e independencia, más allá de lo adecuado a su nivel de madurez y desarrollo: plantean exigencias de madurez a sus hijos desajustadas a las posibilidades reales de éstos; les piden logros superiores a los adecuados al nivel y la capacidad de los hijos, facilitando la frustración y la auto percepción de ineficacia.

Alguno de estos padres, a los que denominamos *indiferentes*, incurre en maltrato por abandono. Son padres ausentes, no se comunican con sus hijos, ni controlan sus conductas ni los instruyen; en definitiva, no los educan. Los niveles de exigencias sobre sus hijos están también mermados, eluden la responsabilidad de educarlos (Mustitu, Román y Gutiérrez, 1996). Se trata de padres irresponsables, egoístas y que anteponen sus necesidades a las de sus hijos. Se caracterizan también por la falta de consistencia en sus pautas, lo que se traduce, por una parte, en permitir que los hijos expresen con libertad sus sentimientos e impulsos (Schaffer, 1996) y, por otra, en utilizar la violencia y la agresión cuando los hijos interfieren sus deseos. Por tanto, el grado de control y la presencia de límites y normas son deficitarios, evitan ejercer el control e imponer restricciones al niño (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983) excepto en caso de conflicto.

En muchas ocasiones, se trata de padres con problemas psiquiátricos o procedentes de entornos con elevados niveles de riesgo social. Las interacciones familiares carecen de sistematización y de coherencia. Los padres se muestran indiferentes, irritables y ambiguos (Arranz *et al.*, 2004), realizan exigencias vagas e imprecisas y las medidas de control que utilizan, generalmente el castigo, son inconsistentes (Trickett y Kucynski, 1986).

6.4.5. Estilo consentidor permisivo

Se trata de uno de los estilos educativos a los que tiende gran parte de los padres actuales. Consiste básicamente en un estilo mixto que tiene las características del autorizado respecto al cariño y a la preocupación por los hijos y al mismo tiempo participa del estilo negligente ya que la permisividad es máxima. Es decir, educa muy afectuosamente pero tiene dificultades con el control. Cuando estos niveles de control no son extremadamente escasos, hablamos de padres *consentidores*, cuando la ausencia de control es extrema hablamos de permisivos. Podría pensarse que el amor a los hijos hace a este estilo positivo, pero el hecho es que la permisividad convierte a estos niños en pequeños dictadores que quieren imponer su voluntad a los otros a toda costa y ante las negativas se frustran con facilidad y responden mediante conductas desajustadas.

Los hogares permisivos suelen delegar en sus hijos la responsabilidad y la toma de decisiones sobre lo que les conviene o no y lo que necesitan; tienden a responder a todas las demandas del niño para evitar cualquier tipo de frustración o tensión en los hijos, concediéndoles todo aquello que solicitan. Las exigencias de madurez que solicitan de sus hijos son escasas, el niño decide qué hacer o no y cuándo hacerlo, de esta manera fomentan excesivamente la autonomía en los hijos más allá de lo que es adecuado a su nivel de desarrollo.

6.5. INFLUENCIA DE LOS HIJOS EN EL ESTILO EDUCATIVO DE LOS PADRES

Como ya hemos señalado, la crianza tiene una dinámica interactiva; es decir, padres e hijos se influyen mutuamente y se evocan recíprocamente diferentes respuestas y actuaciones. Desde esta perspectiva, se ha formulado un enfoque alternativo al estudio de la crianza centrado en las influencias de los hijos sobre los padres (Holden y Miller, 1999) más que en las influencias de éstos sobre aquellos, como tradicionalmente se ha abordado la crianza. Efectivamente, las características de los hijos elicitán en los padres determinadas respuestas y provocan que se comporten de una determinada manera en lugar de otra, influyendo así en el proceso de crianza, por ejemplo un niño malhumorado evocará más fácilmente críticas que un niño cariñoso. Por tanto, no sólo influyen los padres sobre los hijos mediante determinados estilos de crianza, sino que también los hijos, con su comportamiento y características, inciden sobre los comportamientos parentales (Carrasco, Holgado, Rodríguez y del Barrio, 2009 ; Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder, 2003; Rodríguez, Carrasco y del Barrio, 2009). Aunque la bidireccionalidad de las influencias entre padres e hijos es algo consensuado, no siempre se le ha dado la atención y relevancia necesarias. La mayoría de los estudiosos, tal como señalan Holden y Buck (2002), han asumido sólo una posición directa o unidireccional de la crianza, atendiendo a los efectos de los padres sobre los hijos.

El estudio de los “efectos del niño” ha girado en torno a variables inherentes al propio niño, tales como variables demográficas (e.g., edad, género y orden de nacimiento), físicas (e.g., minusvalías, prematuridad, atractivo físico) y comportamentales (e.g., nivel de actividad y problemas de conducta) (Arranz, 2004). La perspectiva actual amplía el modo tradicional de entender las

relaciones familiares, incluyendo las percepciones que los hijos tienen sobre sus padres y madres (Holden y Buck, 2002). Algunos autores como Stogdill (1936) ya reconocieron la importancia de las percepciones de los niños acerca de las conductas de sus padres y diseñaron instrumentos de evaluación para que los hijos informaran sobre las actitudes de sus padres (Polaino-Lorente y Martínez, 1998; Roa y del Barrio, 2001).

De todas las variables ligadas al niño, cabe resaltar el temperamento como una de las más estudiadas. Los trabajos de Thomas, y otros muchos investigadores, han resaltado la importancia del temperamento en el ajuste de los hijos y su relación con la crianza (Bell, 1968; Buss y Plomin, 1987; Chess y Thomas, 1984; Eisenberg *et al.*, 1999; Goldsmith, Rothbart y Derriberry, 1981; Thomas y Chess, 1977).

El temperamento es entendido como el conjunto de características propias del niño, manifiestas desde el inicio de la vida y con un marcado origen biológico. Se refiere a los aspectos más primarios de la personalidad y será el núcleo básico sobre el que ésta se desarrolle. Factores como la emocionalidad, adaptabilidad, nivel de activación, ritmicidad en los hábitos alimentarios y del sueño, grado de persistencia de la atención, humor, flexibilidad, inhibición de control, reactividad o autorregulación, son algunos de los componentes que constituyen el temperamento.

En función de las características del temperamento del niño, la interacción con los hijos será de menor o mayor dificultad. En este sentido, muchas de las características temperamentales de los hijos facilitan la interacción y el adecuado ajuste entre cuidador y niño. Los hijos poseedores de características temperamentales positivas estimulan una dinámica interactiva positiva y fluida. Entre estas características podemos mencionar la emocionalidad positiva, la capacidad de autorregulación, la rápida adaptación a los cambios, la tendencia de aproximación a lo nuevo, la reactividad proporcionada, baja intensidad emocional o un nivel de actividad moderado. En la tabla 4 se detallan las características temperamentales que se han asociado con un adecuado ajuste psicológico en los niños.

Tabla 4. Características Temperamentales Favorables al Ajuste Infantil

-
- Emocionalidad positiva
 - Baja frustración
 - Baja emocionalidad negativa: miedo, irritabilidad
 - Capacidad de autorregulación
 - Rápida adaptación a los cambios
 - Tendencia de aproximación a lo nuevo
 - Reactividad emocional proporcionada/alto umbral de activación
 - Baja intensidad emocional
 - Nivel de actividad física moderado
 - Rápida estabilidad emocional
 - Alta autorregulación: capacidad para autotranquilizarse
 - Baja sensibilidad a estímulos aversivos
 - Inhibición moderada o buen control inhibitorio
 - Habilidades para solicitar ayuda
 - Persistencia en la atención: orientación adecuada y control atencional
 - Sociabilidad
 - Bajo placer con estímulos de alta intensidad
-

Las características temperamentales favorables del niño facilitan interacciones positivas en los padres. Por ejemplo, las reacciones de un padre cuyo hijo tiene un patrón regular de sueño y unos hábitos alimenticios normalizados o bien adaptados a su entorno será muy distinta de la de otro padre cuyo hijo presente patrones irregulares de sueño o alimentación. Un hijo con un patrón de conducta regular y predecible permite a los padres organizar mejor las actividades diarias, estar más descansados, mostrar una mejor disposición de ánimo para interactuar positivamente con el niño. Como consecuencia de las características de los hijos, los padres reaccionarán de una u otra forma y proveerán una retroalimentación diferente, generando un ambiente o clima familiar determinado.

Desde esta aproximación interactiva de la crianza emergen conceptos como “efecto del niño” que trata de explicar la bidireccionalidad y las relaciones circulares entre el comportamiento de los padres y las características de los hijos. En concreto, este concepto “efectos del niño” surge como reconocimiento a la propia individualidad de cada niño, concebido como un ser único y diferente a los demás (Holden, 1995; 1989; Lerner, Castellino, Patterson, Vuillaruel y McKinney, 1995). El núcleo de esa individualidad hace referencia a las características temperamentales y emocionales de cada niño.

Esta dinámica circular o bidireccional a la que nos referimos está claramente relacionada con lo que Chess y Thomas denominaron “bondad de ajuste” (Chess y Thomas, 1984; Thomas y Chess, 1977). Este concepto hace referencia al ajuste

de los padres a las características del niño en función de las diversas demandas del medio. Es decir, la bondad del ajuste será mayor en la medida que los padres adecuen sus actitudes, exigencias o pautas educativas a las características temperamentales del niño. Si un bebé posee un temperamento difícil (e.g., alta intensidad de respuesta, funciones biológicas irregulares -patrones de sueño y alimentación-, ánimo negativo o baja adaptabilidad) y sus padres reaccionan con nerviosismo y exasperación, imponiendo con rigidez patrones regulares, el grado de dificultad en el niño aumentará. Lo que a su vez generará en los padres mayor exasperación y pérdida de control (Lerner *et al.*, 1995). Una inadecuada bondad de ajuste aumentará la probabilidad de problemas de desajuste en el niño y dificultades en la interacción padres-hijos (Carrasco, del Barrio y Rodríguez Testal, 1999; Mestre, Tur y del Barrio, 2004; Thomas y Chess, 1977). Por el contrario, el ajuste positivo entre las pautas de crianza y las características del niño, facilitará todo el proceso de crianza y propiciará condiciones adecuadas para una mejor adaptación y un sano desarrollo psicológico de los hijos. Esto hace especialmente importante el asesoramiento precoz para padres de niños difíciles.

6.6. INFLUENCIA DEL AMBIENTE EN LA CRIANZA

Un enfoque más completo de la crianza trata de tener en cuenta no sólo el comportamiento de los padres y las características de los hijos, sino también, las circunstancias sociales en las que la crianza acontece.

Una extensa compilación de trabajos de investigación (metanálisis) concluye que es necesario redefinir el concepto de crianza atendiendo a tres tipos de variables (Holden y Miller, 1999):

- a) factores personales de tipo emocional y cognitivo en los padres
- b) características particulares del hijo
- c) contexto en el que se desenvuelven

En este trabajo, se constata que efectivamente no se puede contar únicamente con padres e hijos para analizar el problema de la crianza, añadiendo al modelo bidireccional, al que previamente hacíamos referencia, el conjunto de variables que conforman el sistema familiar (Arranz y Oliva, 2004). Esta manera de entender la crianza se ajusta a modelos teóricos más holísticos y metodologías de análisis más complejas. Desde esta aproximación, no sólo se considera el efecto de los padres en la crianza y el efecto de los hijos sino además se analizan los efectos de las circunstancias y el contexto en que aparecen (Arranz, 2004).

Una muestra de cómo las variables de naturaleza social o contextual modulan las relaciones padres-hijos son aquellos trabajos que encuentran, cómo las variables socioeconómicas inciden sobre la crianza. Un estudio realizado por Crockenberg (1981) halla que las madres con hijos de temperamento difícil, pero con altos recursos sociales y económicos son menos negativas en sus interacciones que las

madres de hijos con las mismas características, pero con escasos recursos. De manera similar, otros estudios encontraron que los apuros económicos tuvieron un efecto negativo directo sobre la sensibilidad de los padres hacia sus hijos y ésta, a su vez, tuvo un efecto negativo directo sobre la depresión y la soledad de los hijos. Igualmente, los problemas económicos tuvieron un efecto positivo significativo y directo sobre la inconsistencia en la administración de disciplina y ésta, a su vez, tuvo un efecto positivo directo sobre la depresión–soledad y delincuencia de los hijos (Lempers, Clark-Lempers y Simona, 1989).

Como señalamos en la introducción de este trabajo, la crianza se desarrolla, fundamentalmente, dentro del contexto familiar a través de los comportamientos y actitudes de los padres, y ejerce su influencia en presencia de otras importantes variables como son las culturales y las genéticas (Arranz, 2004; Roa, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998). Probablemente sea ésta, la diferenciación entre crianza y contexto familiar lo que separa los acercamientos más tradicionales del modelo ecológico, sistémico, interactivo y bidireccional.

Resumen

El estilo educativo es el resultado de integrar los valores y las metas que pretenden lograr los padres en la socialización de sus hijos, los hábitos de crianza que utilizan los padres para la consecución de estas metas y el ambiente emocional dentro del cual se da la socialización. Los hábitos de crianza son intentos específicos dirigidos a objetivos concretos de socialización, con los que los padres intentan instaurar en el hijo la inhibición o inducción de determinadas conductas.

Tanto el estilo educativo como los hábitos de crianza se asientan sobre comportamientos observables y específicos de los padres con conductas concretas. Los estilos educativos pueden clasificarse según el grado de afectividad, control, comunicación y exigencias de madurez que los padres muestran en la educación de sus hijos. Los cuatro estilos básicos de socialización son: “estilo democrático o autorizado” (alta implicación y alto control), estilo negligente o indiferente (baja implicación y bajo control), “estilo autoritario o déspota” (baja implicación y alto control) y “estilo permisivo” (alta implicación y muy bajo control).

A pesar de la importancia de los padres en la conformación de un estilo educativo, éste no es sólo el resultado de las características de los padres, y sus estrategias de crianza, es también el resultado de las características de los hijos así como de las interacciones entre ambos. Incluso, una visión más completa de los procesos de crianza incluyen las características del contexto cultural y socioeconómico.

7. HÁBITOS DE CRIANZA: CONCRECIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS

7. HÁBITOS DE CRIANZA: CONCRECIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS

En este epígrafe, vamos a exponer, por una parte, qué hábitos de crianza son más frecuentemente utilizados por los padres en la educación de los hijos; y, por otra, qué consecuencias tienen dichos hábitos de crianza en el desarrollo social, emocional y escolar de los hijos, a corto y largo plazo. Los hábitos de crianza, entendidos como estrategias concretas usadas por los padres en la educación de los hijos, se suelen agrupar entorno a dos factores: “amor” (sensibilidad) y “control” (exigencia) que a su vez, como ya hemos visto, configuran los distintos estilos educativos.

7.1. HÁBITOS DE CRIANZA BÁSICOS

Una descripción de la crianza a partir exclusivamente de los estilos educativos resulta menos rica que el análisis de las interacciones padres-hijos y las estrategias concretas a través de los cuales inciden los padres sobre sus hijos (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995). La diferencia esencial de los hábitos de crianza respecto de los estilos educativos es la concreción, sin embargo, hay necesariamente un paralelismo entre ambos.

Desde los años cuarenta, las distintas aproximaciones teóricas que se ocupan en estudiar los hábitos o estrategias de crianza han establecido fundamentalmente dos dimensiones: “control” y “cariño o apoyo”, como ocurría en los estilos educativos (Baldwin, 1948; Barnes y Farell, 1992; Gerlsman *et al.*, 1990; Gray y Steinberg, 1999; Musitu y Lila, 1993; Musitu, Román y Gutiérrez, 1988; Parker, 1979; Rapee, 1997; Reitz, Dekovic y Meijer, 2006; Rollins y Thomas, 1979; Schaefer, 1965). Estas dimensiones son paralelas a las dimensiones propuestas por Schaefer (1965) amor versus hostilidad y autonomía versus control (ver figura 4), dentro de las cuales incluye diferentes hábitos de crianza, tal y como describimos en la tabla 5. Ambas dimensiones (amor y control) han sido muy utilizadas en los diferentes modelos de crianza y, aunque con diferentes denominaciones, las connotaciones y significados han sido muy similares. No obstante, como ha señalado Steinberg y Silk (2002), los diferentes matices introducidos a la dimensión “amor”, tales como afectividad, armonía, implicación o cercanía emocional no introduce a nivel empírico diferencias sustanciales en lo que se refiere al conocimiento de las relaciones padres-hijos o al impacto sobre el ajuste de los hijos. Vamos a exponer detenidamente todas sus posibles matizaciones y combinaciones para que se

pueda forjar una idea exacta de qué significa un determinado hábito de crianza en sus múltiples facetas.

Figura 4: Modelo de Schaefer (1965)

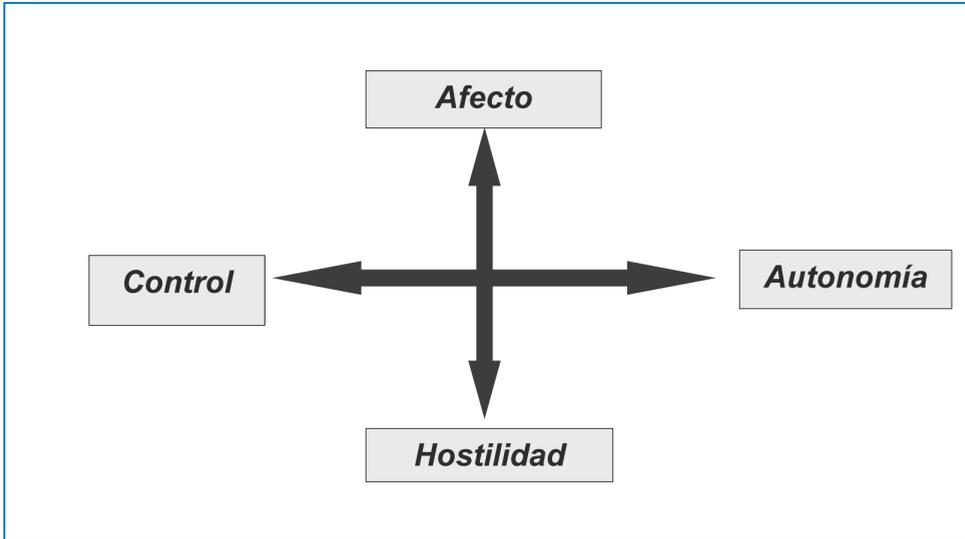


Tabla 5: Clasificación de los Hábitos de Crianza según las Dimensiones Establecidas por Schaefer (1965)

Dimensión Global	Estrategias/Hábitos de Crianza
1. Amor	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación positiva - Compartir - Expresión de afecto - Apoyo emocional - Comunicación
1.1. Amor y control	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación intelectual - Interés por el niño - Posesión - Protección - Firmeza - Seguimiento o supervisión
1.2. Amor y autonomía	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía moderada - Estimulación de la sociabilidad - Estimulación del pensamiento independiente - Tratamiento igualitario
2. Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Irritabilidad - Evaluación negativa - Rechazo o agresividad
2.1 Hostilidad y Control	<ul style="list-style-type: none"> - Rigurosidad - Castigo - Reprimendas
2.2 Hostilidad y autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> - Descuido - Ignorancia
3. Control	<ul style="list-style-type: none"> - Intentos de Control: <ul style="list-style-type: none"> • Coerción • Control Inductivo • Retirada de afecto - Control psicológico: <ul style="list-style-type: none"> • Intrusividad • Supresión de la agresión • Control a través de la culpa • Dirección paterna - Control o poder parental: <ul style="list-style-type: none"> • Poder de coerción de resultados • Poder de experto • Poder legítimo
4. Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía extrema - Disciplina laxa

7.1.1. Hábitos de crianza relacionados con el amor

Derivados exclusivamente del amor

El amor o el cariño implican comportamientos de cooperación, ternura, afecto, sensibilidad a las necesidades y deseos de los hijos (Barnes y Farell, 1992; Galambos, Barker y Almeida, 2003; Moreno y Cubero, 1990; Musitu, 2001; Mustitu, Román y Gutiérrez, 1988; Rollins y Thomas, 1979; Roe y Siegelman, 1963). Relacionadas con esta dimensión, se incluyen diferentes hábitos de crianza, entre los que cabe mencionar (Baldwin, 1948; Schaefer, 1965): la “evaluación positiva” (e.g., conductas de aprobación, alabanzas, elogios, felicitaciones o incentivos); la “implicación” (e.g., realizar con frecuencia actividades en las que participan activamente padres e hijos); la “expresión de afecto” (e.g, hablar con calidez y respeto, sonreír); el “apoyo emocional” (e.g, escucha activa, cercanía, ayuda y comprensión ante las preocupaciones de los hijos); y la “comunicación o inducción” (e.g., razonar con los hijos las decisiones y explicar el porqué de las mismas, atender y responder a las curiosidades que los hijos preguntan). Todas ellas facilitan un clima de afecto y cercanía entre padres e hijos y establecen una relación positiva y relevante para la crianza (Baldwin, 1948).

Derivados del amor y el control

En un contexto familiar en el que existen relaciones positivas y responsables entre padres e hijos es necesario que aparezcan conductas de guía y supervisión hacia éstos. Nos referimos, siguiendo a Schaefer (1965), a los hábitos de crianza basados en el control. Las estrategias de seguimiento, *supervisión (monitoring)* o control conductual se refieren al conjunto de conductas de los padres que conllevan el establecimiento de límites y, la atención y el conocimiento de las actividades de sus hijos (e.g., conocer cómo va en el colegio, qué actividades realiza con los compañeros) (Crouter y Head, 2002; Silk *et al.*, 2003; Spera, 2005). Es decir un sistema de normas de conducta y su control.

Otra estrategia de crianza orientada al control, con importantes ventajas en el ajuste del hijo, es la *firmeza o el control consistente*. Este tipo de control se refiere al control continuado y estable de las conductas de los hijos. Los padres gestionan las normas y establecen límites con similares criterios a través del tiempo y de las situaciones. La firmeza y la consistencia son componentes de gran relevancia para el control y la supervisión parental de las las tareas y responsabilidades encomendadas al hijo (Schaefer, 1965). Si los padres establecen normas, pero no se ocupan de su cumplimiento es, incluso menos adecuado que no establecerlas.

El ejercicio de supervisión y control parental, se ven favorecidos cuando emergen dentro de un clima de confianza (Stattin y Kerr, 2000; Oliva *et al.*, 2007) y cuando

los hijos, especialmente los adolescentes, comunican y revelan espontáneamente a sus padres la información de lo que les acontece, los lugares que frecuentan, los compañeros con los que salen, etc. Como han mostrado Stattin y Kerr (2000), la revelación de información por parte de los hijos (*child self-disclosure*) es uno de los mejores predictores de la información real que tienen los padres de sus hijos y de los problemas de conducta que presentan y su solución.

Derivados del amor y la autonomía

Cuando el comportamiento de los padres para con los hijos se basa en el amor y la promoción de autonomía, hablamos de otros hábitos de crianza que añaden al amor componentes diferenciales. Aquellos padres que manifiestan comportamientos hacia sus hijos, alentadores de autonomía, estimulan en éstos el desempeño máximo de sus posibilidades sociales, intelectuales, emocionales y fomentan razonablemente su individualidad e independencia. Esta actitud en los padres ha sido denominada *exigencias de madurez* (Maccoby y Martin, 1983) y, de acuerdo con Schaefer (1965), incluye los siguientes hábitos de crianza: “autonomía moderada” (e.g, desarrollar en los hijos la capacidad de expresar sus propias ideas y opiniones); “estimulación de la sociabilidad” (e.g. potenciar actividades sociales que promuevan interacciones con otras personas); “estimulación del pensamiento independiente” (alentando a los hijos a tener sus propias ideas y respetarlas aún cuando sean contrarias a la de los padres); y “tratamiento igualitario” (e.g, permitir y facilitar la participación de los hijos en la toma de decisiones familiares).

En relación con la autonomía, se han establecido distintos tipos. Steinberg y Silk (2002) diferencian entre *autonomía emocional* y *autonomía conductual*: la primera, atiende aquellos aspectos de independencia relacionados con los cambios en el grado de cercanía de los hijos con sus padres; y la segunda, la autonomía conductual, se refiere a la capacidad del adolescente para tomar decisiones por sí mismo y llevarlas a cabo.

7.1.2. Hábitos de crianza relacionados con la hostilidad

Derivados exclusivamente de la hostilidad

En el extremo opuesto al “amor”, encontramos la hostilidad (amor versus hostilidad). Ésta es definida como una actitud de animosidad más o menos agresiva, dirigida al hijo (Morris *et al.*, 2002) y capaz de generar un clima familiar de distanciamiento y falta de cariño. El “rechazo”, la “crítica” o la “evaluación negativa” (e.g, insultar o desmerecer la conducta de los hijos), la “irritabilidad” (e.g., enfados, pérdida de control emocional) y la “disciplina punitiva” (e.g, coerción

verbal, amenazas, castigos físicos) son hábitos de crianza derivados de esta dimensión.

Cuando los padres emplean hábitos de crianza caracterizados por la hostilidad, generan un clima familiar especialmente frío e impositivo. Algunos de los hábitos o estrategias educativas que facilitan este ambiente son según Schaefer (1965a), la “inflexibilidad” (e.g., imponer muchas reglas de forma rigurosa) o el “castigo” (e.g., utilizar la pérdida de refuerzos de los hijos como método correctivo) de forma frecuente y sin alternativas.

Derivados de la hostilidad y la autonomía

Cuando los padres combinan hábitos de crianza derivados de la hostilidad conjuntamente con los derivados de la autonomía, se facilita la aparición de un clima familiar de negligencia y abandono. Algunos de los hábitos o estrategias educativas que facilitan este ambiente educativo son el “descuido” (e.g., no prestar los cuidados básicos ni atender al hijo) (Roe y Sielgeman, 1963) y la “ignorancia” (e.g., desconocer, ignorar lo que preocupa o necesitan los hijos) (Schaefer, 1965a).

7.1.3. Hábitos de crianza relacionados con el control

La segunda gran dimensión que establece Schaefer (1965) para describir los diferentes hábitos de crianza es la dimensión *control-autonomía*. El primer polo de esta dimensión, el control, agrupa las estrategias o hábitos de crianza, referidos al grado de inspección, comprobación e intervención que los padres ejercen sobre las conductas de los hijos. Esta dimensión recoge diferentes estrategias de control según los comportamientos parentales se aproximen a uno u otro polo de esta dimensión.

La etiqueta “control” ha sido utilizada ampliamente, pero en esencia hace referencia, en la mayoría de los autores, a la gestión de normas y aplicación de disciplina. Existe cierta confusión en relación con este término. Algunos autores la han denominado “poder” para designar el poder latente y potencial que tienen los padres sobre la conducta de los hijos (Hoffman, 1970). Otros, en cambio, usan esta misma etiqueta para designar los intentos específicos de control sobre los hijos (Baumrind 1967, 1971a, 1971b; Becker, 1964; Schaefer, 1965). Por esta razón, y siguiendo las recomendaciones de Rollins y Thomas (1979), vamos a distinguir entre: intentos de control de los padres y el control efectivo o poder parental.

Intentos de control

Los intentos de control son las estrategias que emplean los padres con la intención de dirigir la conducta del hijo de forma apropiada y deseada (Rollins *et al.*, 1979). Se refiere a comportamientos, tales como instrucciones, peticiones, imposición de reglas, establecimiento de restricciones y límites, aplicación de sanciones, vigilancia o supervisión directa, exigencia de responsabilidades o la clarificación del comportamiento que se espera del hijo en un futuro (Barnes y Farrell, 1992; Musitu, 2001; Moreno y Cubero, 1990; Oliva y Parra, 2004; Rollins y Thomas, 1979). El constructo control es realmente multidimensional (Rollins y Thomas, 1979). Hoffman (1970) establece tres tipos de estrategias de control: “coerción”, “inducción” y “retirada de amor”. La coerción se refiere a comportamientos parentales que implican una gran presión externa sobre el hijo para que éste se comporte de acuerdo con los deseos del padre ante una demanda o en respuesta a una conducta inadecuada (Rollins y Thomas, 1979). La coerción se aproxima a la hostilidad (e.g., castigo físico, privación de objetos o privilegios, empleo de la fuerza física o amenazas para disciplinar a los hijos) (Holmbeck *et al.*, 1995; Hoffman, 1970; Moreno y Cubero, 1990). En concreto, el castigo físico o corporal se refiere a aquellas acciones de los padres dirigidas a causar dolor, aunque no necesariamente daño, en los hijos para corregir un comportamiento inadecuado (Straus y Cantor, 1994). La mayor parte de los ambientes familiares en los que predominan estas formas de disciplina se acompaña de bajos niveles de afectividad, comprensión y apoyo emocional (Musitu y Lila, 1993). Otros padres, por el contrario, tratan de controlar a sus hijos induciendo en ellos las conductas que consideran más deseables. Este tipo de control se caracteriza por comportamientos parentales dirigidos a que el niño acceda voluntariamente a los deseos del padre, evitando el conflicto directo con los deseos del niño (Rollins y Thomas, 1979). Las estrategias más frecuentes son el razonamiento, las explicaciones sobre las formas correctas de comportarse y el análisis, conjuntamente con el hijo, de las consecuencias de sus comportamientos sobre sí mismo y los demás (Hoffman, 1970; 1983). Según Maccoby y Martin (1983), la inducción no aumenta la probabilidad de que se cumpla la instrucción en un momento determinado, pero por el contrario, aumenta la probabilidad futura de su cumplimiento cuando no está bajo la supervisión directa del adulto. La eficacia de las estrategias basadas en la inducción es mayor cuando éstas van acompañadas de expresiones de afecto que cuando no (Rollins y Thomas, 1979). De hecho, en la mayor parte de los ambientes familiares en los que predominan las formas disciplinarias basadas en la inducción, también aparecen elevados niveles de afectividad y apoyo emocional, así como una importante tasa de manifestaciones de elogios y reforzadores (Musitu y Lila, 1993). La combinación de una disciplina parental inductiva y de apoyo es la que hace más probable la

aparición de comportamientos de autocontrol y estabilidad psicológica y social en los hijos (Musitu, Román y Gutiérrez, 1988; Grusec y Goodnow, 1998).

Una tercera forma de control parental viene dada por lo que Hoffman (1970) denomina retirada del afecto. Consiste en la manifestación de desaprobación de los padres ante un comportamiento inadecuado del hijo y la consecuente retirada de afecto que será restituido cuando el niño haya modificado su comportamiento. Por ejemplo, tras un mal comportamiento del hijo, los padres le muestran decepción, desaprobación o retiran toda su atención al niño.

Control psicológico

El control psicológico propuesto por Schaefer (1965), posee elementos comunes con la retirada del afecto propuesta por Hoffman (1970). Junto a otras dos dimensiones (*aceptación versus rechazo* y *control firme versus control laxo*), Schaefer (1965) establece el continuo *autonomía psicológica versus control psicológico*, como una dimensión que incluye, en el extremo de autonomía, formas de control democráticas, no coercitivas, que fomenta el respeto de la individualidad del hijo dentro de la familia; y en el extremo de control psicológico, estrategias de control, tales como la intrusividad y la provocación de culpa y ansiedad.

Los hábitos de crianza que se derivan del control psicológico incluyen el conjunto de estrategias o hábitos de crianza dirigidos a inhibir o interferir el desarrollo de la independencia y autonomía del hijo, mediante el mantenimiento del control de sus actitudes, sentimientos y pensamientos (Barber, 1996). Algunas de las estrategias son el “control a través de la culpa y la ansiedad” (e.g., mostrar molestia y desilusión ante determinadas conductas de los hijos), la “supresión de la agresión” (e.g., conductas parentales encaminadas a eliminar los enfados y agresiones de los hijos), la “intrusividad” (e.g, preguntar a los hijos u otras personas por la conducta de éstos cuando el padre no está presente) y, por último, la “dirección paterna” (e.g., asegurar que los hijos saben exactamente cuál es la forma de comportamiento que se espera de ellos) (Barber, 1994, 1996; Maccoby y Martin, 1983; Schwarz *et al.*, 1985).

Tanto la retirada del afecto como el control psicológico comparten estrategias o hábitos de crianza dirigidos a controlar la conducta del niño mediante las emociones: el primero, mediante la retirada de afecto o aprobación; y, el segundo, inoculando emociones como la tristeza, la culpa, o la ansiedad. No obstante, difieren en los objetivos: mientras la retirada del afecto pretende manejar las conductas del hijo, el control psicológico tiene como objetivo crear dependencia hacia el adulto (Barber, 1994, 1996).

Es decir, el control psicológico puede ser equilibrado o intrusivo como cualquier otro tipo de control. Los padres tienen que procurar el justo equilibrio que, por otra parte, no es el mismo para todos los hijos.

Control o poder parental

La otra forma de control o poder parental es el poder social y se define como el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos. French y Raven (1959) recogen cinco tipos de influencia potencial en las relaciones sociales: “poder referente”, “poder de experto”, “poder de recompensa”, “poder coercitivo” y “poder legítimo”. Smith (1970) traslada esta clasificación al ámbito de las relaciones padres-hijos y une el poder de recompensa y de coerción en una sola dimensión que denomina poder de coerción de resultados. Este tipo de poder, muy similar al propuesto por Hoffman (1970), se refiere a la capacidad del padre a administrar castigos o refuerzos a los hijos, dependiendo de las respuestas de éstos a las demandas del padre. El poder de experto se refiere al conocimiento y habilidades especializadas que tiene el padre a través de las que hará que el niño logre un objetivo concreto. Los tipos anteriores de poderes se basan en los recursos de los padres, a diferencia del poder legítimo, que se basa en las normas y el respeto. Este último, alude al derecho o autoridad del padre para requerir obediencia al hijo y que éste reconozca tal obligación. Normalmente es el padre el que ejerce estos tipos de poder más frecuentemente (Rohner, 2007).

7.1.4. Hábitos de crianza relacionados con la autonomía

La autonomía es el polo opuesto al control (*control versus autonomía*). Las estrategias y hábitos de crianza que los padres desarrollan cuando se ubican en este polo reflejan un estilo parental negligente e irresponsable, lo que obliga al hijo a autorregularse independientemente de que posea la madurez requerida para ello. Los hábitos de crianza derivados de este polo de la dimensión son: la “autonomía extrema” (e.g., ausencia de dirección parental en la vida de sus hijos); la “disciplina laxa” (e.g., ausencia de presión a los hijos para que realicen las tareas o para que sigan unas mínimas normas) y la “inconsistencia” (comportamientos caracterizados por la irregularidad en la aplicación de las normas y acuerdos familiares).

Hay que distinguir entre “autonomía psicológica”, entendida como actitudes que fomentan el respeto y la individualidad de los hijos y “autonomía total”, consistente en ortorgar al hijo libertad extrema. La primera se considera positiva y la segunda negativa, en la medida que puede propiciar una disciplina laxa o inexistente (Schaefer, 1965).

Algunos autores consideran que la autonomía y el control más que ser dos polos de una misma dimensión, tal y como propone Schaefer (“autonomía psicológica versus control psicológico”), se trate de dos constructos diferenciados. En este sentido, la ausencia de “promoción de la autonomía” no necesariamente implica la presencia de “control psicológico” (Silk *et al.*, 2003), dado que la correlación entre ambos factores es muy débil.

Considerando todas estas formas posibles de ejercer la crianza se puede afirmar que existen unos hábitos Positivos y otros Negativos.

Los hábitos de crianza relacionados con el buen ajuste en los hijos son calificados como “paternidad eficaz” o “paternidad positiva”. Estas denominaciones están circunscritas a la combinación de las dimensiones “amor” (sensibilidad) y “control” (exigencia) que, a su vez, configuran el estilo democrático y que consistentemente se relacionan con el buen ajuste escolar, con los logros académicos y la madurez psicosocial de los adolescentes (Steinberg y Morris, 2001).

Los hábitos de crianza negativos se han relacionado consistentemente con el desarrollo de problemas de conducta y emocionales en los niños (Morris *et al.*, 2002; Pettit y Dodge, 1993; Russell y Russell, 1996). Por ejemplo, cuanto mayor es el nivel de hábitos de crianza negativos mayor es la probabilidad de aparición de ansiedad y depresión en los adolescentes normales (Murriss, Meesters, Schouten y Hoge, 2004). Se han listado los hábitos más perniciosos: a) la hostilidad, que se refiere a actitudes agresivas (física o verbal) de irritabilidad y rechazo, dirigidos al niño; b) el control psicológico, punitivo o autoritario que implica alguna forma de agresividad encubierta; y c) control intrusivo. A través de estos hábitos, los padres intentan manipular el comportamiento del niño, su propia identidad y voluntad. Para ello utilizan estrategias coercitivas tales como críticas, retirada de afecto, inducción de culpa, comunicación restringida o invalidación de sus sentimientos.

Tabla 6. Efectos de los Estilos de Crianza sobre el Ajuste de los Hijos

	Democrático	Negligente	Autoritario	Indulgente
	<ul style="list-style-type: none"> - Alta autoestima, alegrías y espontáneos, curiosos autosuficientes, autocontrolados (Baumrind, 1967; Baumrind y Black, 1971). - Madurez personal (Baumrind, 1967) - Bajo estrés emocional (Lamborn et al., 1991) - Moral autónoma (Hoffman, 1970) - Buen ajuste conductual y responsabilidad social (Maccoby y Martin, 1983) - Pocos problemas de comportamiento (Lamborn et al., 1991) 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima (Maccoby y Martin, 1983) - Bajo autocontrol, inestabilidad emocional. débil identidad personal, bajo estrés emocional. (Lamborn et al, 1991) - Bajo respeto a las normas y personas, Bajo ajuste conductual y problemas de conducta (Lamborn et al., 1991) 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima (Maccoby y Martin, 1983; Lamborn et al., 1991) - Descontentos, retraídos, menos independientes (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind y Black, 1967). - Menos espontáneos (Baldwin et al., 1945; Baldwin, 1948). - Moral heterónoma (Maccoby y Martin, 1983). - Identidad hipotecada (Oliva y Parra, 2004) - Mayor obediencia y conformismo y pocos problemas de comportamiento (Lamborn et al., 1991). - Responsabilidad social adecuada (Baumrind, 1971) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta autoestima (Lamborn et al., 1991) - Alegres, inmaduros y con bajo control de impulsos. (Baumrind, 1967); - baja independencia, (Baumrind, 1971); - bajo estrés emocional (Lamborn et al., 1991); - baja responsabilidad social (Baumrind, 1971); agresividad (Maccoby y Martin, 1983)
Ajuste Emocional y Conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Alta competencia social y habilidad sociales (Maccoby y Martin, 1983), alta asertividad (Baumrind y Black, 1967) y responsabilidad social (Baumrind, 1971) - Buen ajuste psicosocial (Lamborn et al., 1991) - Son preferidos por lo iguales (Hart et al., 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja competencia social y habilidad sociales. - Bajo ajuste psicosocial (Lamborn et al., 1991) 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja competencia social con iguales, tendencia a ser dominados (Baldwin et al., 1945; Baldwin, 1948). - Falta de iniciativa social, y tendencia a al retraimiento (Maccoby y Martin, 1983). 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja competencia social; déficit en habilidades sociales; bajo ajuste psicosocial (Lamborn et al., 1991)
Ajuste Social	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor competencia y logro académico. (Dornbush Ritter, Herbert, Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1992) - Conduce al éxito académico (Steinberg et al., 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor competencia académica. (Dornbush Ritter, Herbert, Roberts y Fraleigh, 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor competencia académica (Dornbush Ritter, Herbert, Roberts y Fraleigh, 1987) 	<ul style="list-style-type: none"> - Menor competencia académica (Dornbush Ritter, Herbert, Roberts y Fraleigh, 1987). - Mal ajuste escolar (Lamborn et al., 1991)
Ajuste Académico				

8. CONSECUENCIAS DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN EL AJUSTE SOCIO-EMOCIONAL, CONDUCTUAL Y ESCOLAR DE LOS HIJOS

8. CONSECUENCIAS DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN EL AJUSTE SOCIO-EMOCIONAL, CONDUCTUAL Y ESCOLAR DE LOS HIJOS

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, docenas de investigaciones se han llevado a cabo para comprobar los diferentes resultados sobre el ajuste de los hijos. Según los hallazgos empíricos (ver tabla 6), los distintos estilos educativos evidencian resultados muy similares sobre el ajuste, tanto en niños como en adolescentes, y se muestran consistentes en investigaciones que emplean distintas estrategias de evaluación (cuestionarios, entrevistas y observación) (Holmbeck et al., 1995).

8.1. CONSECUENCIAS DEL ESTILO AUTORIZADO O DEMOCRÁTICO

Los resultados de la investigación permiten afirmar que este estilo es el que mayores beneficios proporciona a los hijos, tanto en edad infantil como adolescente (Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Steinberg, 2001, Steinberg; Steinberg *et al.*, 1992). Y es el que reporta, tanto concurrente como predictivamente, un mejor ajuste en los hijos (Baumrind, 1971; Rubin y Burgess, 2002).

Estudios empíricos sobre población adolescente hallaron que efectivamente el ambiente democrático es el que supone mayores beneficios sobre el ajuste del adolescente en las dimensiones estudiadas (Lamborn *et al.*, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Por tanto, los hijos cuyos padres educan bajo este clima familiar, en el que se combina la flexibilidad centrada en el niño, la afectividad, el apoyo, la aceptación y supervisión (Arranz *et al.*, 2004) desarrollan una alta autoestima (Musitu y Allat, 1994), son alegres, espontáneos, curiosos, autosuficientes, autocontrolados y estables emocionalmente (Baumrind, 1967; Baumrind y Black, 1967; Tur, Mestre y del Barrio, 2004). Además, experimentan bajos niveles de estrés emocional (Lamborn *et al.*, 1991) y desarrollan mayor capacidad para la interiorización de normas (Musitu y Allat, 1994), así como una moral autónoma (Hoffman, 1970; 1994; Maccoby y Martin, 1983).

Los padres cuyos estilos coinciden con lo anteriormente descrito consiguen que sus hijos se sientan bien en su presencia y además les proporcionan una sensación de ser aceptados como persona (Rollins y Thomas, 1979). Asimismo, el afecto configura un sistema de recompensa que estimula la cohesión familiar y la implicación positiva de los padres con los hijos (MacDonal, 1992). Es también

un factor clave a nivel motivacional, debido a que facilita la conformidad con los valores adultos y su aceptación (MacDonal, 1992; Moreno y Cubero, 1990).

El estilo democrático o autorizado produce en los niños y adolescentes una mayor responsabilidad social (Baumrind, 1971) y se asocia con una mayor frecuencia de conductas de autocontrol que inhiben las manifestaciones de agresión (Tur *et al.*, 2004) y conduce a un mejor ajuste conductual (Maccoby y Martin, 1983). Por ejemplo, los hijos criados bajo un ambiente democrático son menos propensos a manifestar problemas de comportamiento agresivo (Maccoby y Martin, 1983) y consumo de drogas en la adolescencia (Bogenschneider *et al.*, 1998; Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992; Lamborn *et al.*, 1991), y más propensos a mostrar mayores logros académicos (Dornbush *et al.*, 1987; Lamborn *et al.*, 1991; Musitu y Allat, 1994; Steinberg *et al.*, 1992; Spera, 2005), autoconfianza escolar (Kurdek, Fine y Sinclair, 1995) y ajuste académico (Dornbusch *et al.*, 1987; Paulson, 1994).

De los principales hábitos de crianza que componen el estilo educativo, afecto, promoción de la individualidad y la autonomía, y supervisión en el cumplimiento de las normas, todos ellos se han asociado con consecuencias positivas para el ajuste del niño:

El primero de ellos, el afecto, característico de este tipo de padres, se asocia con una menor tasa de aparición de problemas exteriorizados (Conger, Ge Elder, Lorenz, y Simona, 1994; Ge *et al.*, 1996; Hart *et al.*, 1992; Scaramella, Conger y Simons 1999). Chen, Huanfeng, Wang y Cen (2001) muestran que el afecto de la madre se relaciona de forma directa y robusta con la inhibición de la agresividad en los hijos. También McFadyen-Ketchum, Bates, Dodge y Pettit (1996) señalan que, tanto los compañeros de clase como los profesores, informan que los hijos en edad preescolar, cuyas madres son afectuosas e implicadas en la educación, presentan menos conductas disruptivas en el colegio. Parece que este estilo, no sólo inhibe la agresión, sino que también facilita las habilidades sociales de los hijos. En línea con esta última afirmación, diversas investigaciones relacionan la crianza autorizada o democrática con buen ajuste psicosocial (Lamborn *et al.*, 1991; Kurder y Fine, 1995), alta competencia y habilidades sociales (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983), posiciones de liderazgo en el grupo de compañeros (Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992) y elevado desarrollo de la conducta prosocial (Mestre, Samper Tur y Díez, 2001).

La afectividad positiva, el apoyo y la implicación en la crianza, propios del estilo democrático no sólo inhiben las conductas exteriorizadas sino también las interiorizadas (Gray y Steinberg, 1999), concretamente la sintomatología depresiva (Allen, Hauser, Stuart, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994; Forenhand *et al.*, 1991; Ge *et al.*, 1994; McKeown, Garrison y Jackson, 1997) y la ansiedad.

Gray y Steinberg (1999) señalan que niveles elevados de afectividad e implicación fomentan un sentimiento general de bienestar personal en el hijo, alta autoestima y un buen autoconcepto. Por el contrario, los padres que manifiestan poca aceptación, afecto e implicación aumentan la probabilidad de aparición de síntomas depresivos en los niños y adolescentes (Messer y Gross, 1995).

Junto con las muestras de afecto está el segundo de los hábitos mencionados: fomento de la individualidad y autonomía de los hijos. Este comportamiento parental favorece el ajuste del niño, su fortaleza psicológica (Allen *et al.*, 1994) y el desarrollo de sentimientos de autoeficacia y autoconfianza (Hodges, Finnegan y Perry, 1999). Además incrementa el deseo de logro (Steinberg *et al.*, 1989) y la confianza en el logro futuro (Gray y Steinberg, 1999). Favorece el desarrollo positivo durante la adolescencia (autoestima y desarrollo del yo), con una menor tasa de problemas de conducta (Silk *et al.*, 2003) con un menor grado de problemas interiorizados (Gray y Steinberg, 1999) y con niveles bajos de abuso de sustancias. Los adolescentes autónomos informan sentirse bastante cercanos a sus padres, disfrutan cuando realizan actividades conjuntamente con ellos, tener menos conflictos con sus madres y sus padres, sentirse libres para pedir consejos a sus padres y dicen querer parecerse a éstos (Kandel y Lesser, 1972; Steinberg y Silk, 2002).

Por último, la supervisión o seguimiento en el cumplimiento de las normas e instrucciones de los padres de forma eficaz es el tercer elemento que aumenta la probabilidad de ajuste personal en los hijos. Los hijos cuyos padres ejercen niveles elevados de supervisión desarrollan un fuerte autocontrol y disciplina (Gray y Steinberg, 1999), menor probabilidad de consumo de drogas en la adolescencia (Bogensneider *et al.*, 1998; Stice y Barrera, 1995) y niveles más bajos de comportamientos delictivos (Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001). La supervisión paterna además, correlaciona positivamente con padres implicados en las tareas de crianza (Pettit *et al.*, 2001). Morris *et al.* (2002) encuentran que la supervisión influye positivamente en el ajuste infantil, incluso en hogares donde aparecen hábitos de crianza negativos como la hostilidad materna junto con problemas exteriorizados en los hijos. Morris *et al.* (2002) hallan que los intentos de control maternos moderan de forma importante los comportamientos inadecuados de los hijos.

Todo lo anterior corrobora que el este estilo democrático o autorizado fomenta la individualidad y autonomía de los hijos y favorece la aparición de sentimientos de autoeficacia, de estabilidad emocional, de ajuste familiar, social y escolar. Según Steinberg (2001) el éxito del estilo educativo democrático se debe, en primer lugar, a la elevada receptividad de los hijos a las conductas de socialización de sus padres, claramente asociada a la alta implicación de los padres en su crianza. En segundo lugar, al desarrollo de habilidades de autorregulación que les permiten

ser responsables y competentes fruto del apoyo y del control que sus padres les proporcionan. En tercer lugar, el desarrollo de una buena competencia cognitiva y social gracias al estilo característico de intercambio comunicativo de los padres.

8.2. CONSECUENCIAS DEL ESTILO AUTORITARIO

El ajuste en el niño es más difícil y, en ocasiones, problemático en un contexto familiar caracterizado por un estilo autoritario (Holmbeck *et al.*, 1995). En el mejor de los casos, los hijos criados en ambientes educativos autoritarios muestran baja autoestima (Maccoby y Martin, 1983; Lamborn *et al.*, 1991), están más angustiados, descontentos, retraídos, son menos independientes (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind y Black, 1967), menos espontáneos (Baldwin, 1948; Baldwin *et al.*, 1945), menos flexibles para adaptarse a los cambios (Coloma, 1994) y más conformistas (Lamborn *et al.*, 1991). Además, tienden a desarrollar una moral heterónoma (Maccoby y Martin, 1983), un locus de control externo (Coloma, 1994) y una identidad hipotecada (Oliva y Parra, 2004). Igualmente, suelen mostrar baja competencia social con los iguales y una tendencia a ser dominados por éstos (Baldwin, 1948; Baldwin *et al.*, 1945). Les caracteriza la falta de iniciativa social, la tendencia al retraimiento (Maccoby y Martin, 1983) y el rechazo de sus iguales (Hart *et al.*, 1990). En cambio, presentan niveles normales de responsabilidad social (Baumrind, 1971).

Las manifestaciones agresivas de los hijos están relacionadas con determinadas características del contexto familiar que actúan como precursoras precoces de la agresividad infantil y del desarrollo de vulnerabilidad emocional en el niño (Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996). Entre estas características, destacan la baja afectividad o apoyo, junto con niveles elevados de control negativo por parte de los padres, como precipitadores de la aparición de problemas exteriorizados (Pettit y Bates, 1989; Pettit y Dodge, 1993; Stice y Barrera, 1995; Rubin y Burgess, 2002). La relación entre la disciplina coercitiva física y el desarrollo de comportamientos agresivos o delictivos es uno de los hallazgos más consistentes

en la literatura (Stoolmiller, Patterson y Zinder, 1997; Stormshak *et al.*, 2000) y conllevan manifestaciones agresivas, tanto en casa como en el colegio (Hart *et al.*, 1990). Ello también se asocia a que en estos hogares de excesivo control y elevada frialdad y severidad, el adolescente suele rebelarse contra los padres en un intento de hacer valer su independencia, lo cual no es signo de una genuina autonomía, sino de una reacción a la rigidez y falta de entendimiento con sus padres (Lamborn y Steinberg, 1993).

Si el estilo autoritario se ejerce además con un niño de temperamento difícil las consecuencias se agravan (Chen *et al.*, 2001; Morris *et al.*, 2002). En este caso, los trastornos más habituales son los problemas de conducta. En general, podemos afirmar que la hostilidad parental combinada con la ausencia de cariño resulta en problemas de agresión infantil (Aluja, del Barrio y García, 2005; Carrasco *et al.*, 2009; Rubin y Burgess, 2002; Rubin, Stewart y Chen, 1995). En concreto, niveles deficitarios en los padres y madres de afecto e implicación y la presencia de hostilidad y rechazo son críticos para el desarrollo y mantenimiento de comportamientos agresivos, tanto en chicos como en chicas (Ge *et al.*, 1996; Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003; Stormshak, Bierman, MacMahon y Lengua, 2000). Es frecuente que los padres caracterizados por el rechazo hacia sus hijos usen de modo frecuente e inapropiado técnicas de disciplina severas (*power-assertive*) y castigos (Rubin y Burgess, 2002). Es cierto que esto se agrava cuando hay elevados niveles de ira, hostilidad y otros tipos de agresividad en los propios hijos (Dodge *et al.*, 1994). Esto es especialmente importante si las expresiones hostiles de afecto (insultos, gritos, críticas) aparecen en los primeros años de vida y especialmente si es por parte de la madre (Rubin *et al.*, 1998; Brook, Zheng, Whiteman y Brook, 2001). El control punitivo ejercido por la madre y la precocidad son dos agravantes para el desarrollo de problemas de ajuste (McFadyen-Ketchum *et al.*, 1996). En este caso se hace especialmente patente la bireccionalidad del proceso educativo.

La hostilidad parental es el mayor factor de riesgo en la predicción de la agresividad infantil durante la niñez (Rutter y Quinton, 1984). Sin embargo, no sólo la presencia de hábitos de crianza negativos se relaciona con la aparición de comportamientos agresivos en los hijos, sino también la ausencia de hábitos positivos como el afecto (Pettit y Bates, 1989).

Los padres autoritarios durante la adolescencia tienen más dificultades en la relación con sus hijos, debido a que tienden a interpretar la progresiva independencia emocional, propia de esta edad, como un acto de rebeldía y falta de respecto hacia ellos (Fauber, Forehand, McCombs y Wierson, 1990).

En el seno del clima familiar severo y restrictivo (Pettit *et al.*, 2001) es fácil que aparezcan fórmulas de control psicológico que aumentan la probabilidad de

problemas exteriorizados, como hemos visto, y problemas interiorizados (Barber, 1994, 1996; Conger, Conger y Scaramella, 1997) por ejemplo, estados de ánimos deprimidos (Allen *et al.*, 1994) o síntomas de ansiedad (Rueter y Confer, 1998). Una de las razones es porque los adolescentes educados bajo este estilo manifiestan retraimiento social y dificultades para establecer una autonomía personal adecuada (Baumrind, 1967). Tanto padres como adolescentes informan de niveles elevados de ansiedad, depresión y además de comportamientos delictivos (Barber, 1996; Pettit *et al.*, 2001).

El hecho de que el estilo autoritario se asocie a la frialdad y hostilidad hace que no sólo sea la agresividad una de sus consecuencias sino también la depresión (Burbach y Borduin, 1986; Randolph y Dykman, 1998; Roa y Del Barrio, 2002). La mayoría de los estudios de revisión llevados a cabo (Blatt y Homann, 1992; Crook, Raskin y Eliot, 1981; Gerlsma, Emmelkamp y Arrindell, 1990; Rapee, 1997) coinciden en señalar la percepción de rechazo y el excesivo control como los elementos de la crianza asociados con depresión. Es decir, que el déficit de afecto, la ausencia de cuidados o de apoyo junto con la excesiva autoridad de los padres, la crítica y la desaprobación, crean un clima que estimula la aparición de síntomas depresivos. Los padres autoritarios dan mucha importancia al control del comportamiento de los hijos. Esta situación puede ser manejada mediante el empleo de fórmulas de control psicológico, las cuales están relacionadas con la aparición en niños y adolescentes de síntomas interiorizados, como la depresión (Garber, Robinson y Valentiner, 1997; Silk *et al.*, 2003) o la ansiedad (Silk *et al.*, 2003) o el desarrollo de problemas exteriorizados (Barber, 1996; Conger *et al.*, 1997). Por tanto, el uso del castigo físico como mecanismo de control sobre los hijos es un factor de riesgo para el desarrollo de la depresión en la adolescencia (Straus y Cantor, 1994).

Cuando se estudia la contribución de ambos factores, control y hostilidad, la hostilidad resulta ser el factor explicativo más importante de la aparición de sintomatología depresiva en los hijos (Parker y Hadzi-Pavlovic, 1984; Whisman y Kwon, 1992). Según esto, es peor no sentirse querido que sentirse muy controlado.

Estos datos enlazan con aquellos que encuentran que los niños y adolescentes deprimidos perciben a sus padres más negativamente que los no deprimidos (Messer y Gross, 1995; Murris *et al.*, 2004) y además describen sus vidas como más estresantes. Algunos autores explican que la falta de cariño, el rechazo o las críticas aumentan la probabilidad de aparición de sintomatología depresiva, en parte, por instalar actitudes disfuncionales que generan en los hijos estilos negativos de pensamientos y que pueden estar mediando en la sintomatología depresiva (Whisman y Kwon, 1992; Whisman y MacGarvey, 1995; Randolph y

Dykman, 1998). Randolph y Dykman (1998) encuentran que la crítica, característica de este estilo educativo, junto con el perfeccionismo actúan como precursores de actitudes disfuncionales que a su vez se convierten en un agente patógeno del desarrollo de una futura depresión en los hijos.

Las consecuencias adversas de este estilo se mantienen en el tiempo puesto que, los estudios longitudinales indican que el control psicológico excesivo aumenta la probabilidad de aparición de la depresión en adolescentes y adultos. Por el contrario, el efecto a largo plazo del control conductual se relaciona con problemas exteriorizados (Barber, 1996). Los adultos con depresión informan retrospectivamente que sus madres y padres utilizaron técnicas de control psicológico como la retirada de afecto, la manipulación a través de la culpa, la ansiedad, la ridiculización y la degradación (Crook *et al.*, 1981). Estos métodos de crianza predicen un posterior pensamiento autocrítico (*self-blame*) y un estilo atribucional característicos del pensamiento depresivo (atribución interna, estable y global para lo negativo) (Garber y Flynn, 2001). En síntesis, los resultados expuestos sobre la relación entre los hábitos de crianza y los síntomas depresivos en la infancia y adolescencia muestran que las variables más relacionadas con la sintomatología depresiva son el rechazo, el exceso de control, la falta de afecto y la baja supervisión (Crook *et al.*, 1981; Gerlsma *et al.*, 1991; Rapee, 1997). De todas ellas, el rechazo, de acuerdo con las revisiones consultadas, es la dimensión más importante en relación con la aparición de estos síntomas (Bifulco *et al.*, 1987; Parker, 1984; Whisman y Kwon, 1992)

En cuanto al rendimiento escolar, los estilos educativos autoritarios se relacionan con un rendimiento y competencia académica menores que los democráticos (Dornbush *et al.*, 1987; Maccoby y Martin, 1983), aunque mejores que los obtenidos por los hijos de padres sobreprotectores o negligentes (Dornbush *et al.*, 1987; Lamborn *et al.*, 1991). Weiss *et al.* (1992) encuentran que la crianza severa, típica de hogares autoritarios, predijo la agresividad escolar de los hijos, incluso cuando se controlaron las variables “temperamento del niño”, “nivel socioeconómico” y “violencia en la pareja”.

A la vista de los datos expuestos, se puede afirmar que los padres que se muestran fríos y hostiles, con una disciplina punitiva e inconsistente y que utilizan el castigo tienen hijos agresivos (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Weiss *et al.*, 1992), hecho que se agudiza si se trata de un niño con un temperamento difícil y una madre hostil.

8.3. CONSECUENCIAS DEL ESTILO SOBREPROTECTOR

Los padres poco exigentes que educan de forma sobreprotectora parece que desarrollan en sus hijos niveles elevados de autoestima (Lamborn *et al.*, 1991). Tal y como ocurre con el estilo democrático, ambos muestran niveles elevados de aceptación e implicación que explica el desarrollo en los hijos de alta confianza en sí mismo y bajo estrés emocional (Lamborn *et al.*, 1991). Así pues, estos hábitos de crianza son importantes para el desarrollo de un buen autoconcepto y bienestar psicológico y buen estado de ánimo. Sin embargo, tienen también otro tipo de resultados en los hijos no tan positivos, puesto que éstos suelen ser inmaduros y mostrar dificultades para controlar sus impulsos (Baumrind, 1967). Otra de las dificultades que presentan es su escaso nivel de independencia y su baja responsabilidad social (Baumrind, 1971). Esa inmadurez les hace más proclives al abuso de drogas (Lamborn *et al.*, 1991) ante situaciones de estrés o ante dificultades emocionales: miedo al abandono, falta de confianza en los demás y ansiedad (Musitu y Cava, 2001). Los hijos sobreprotegidos, se caracterizan también por presentar baja competencia social y escasas habilidades interpersonales (Baumrind, 1971); además, experimentan bajo ajuste psicosocial, aunque lo intentan y se implican en actividades valoradas por los compañeros (Lamborn *et al.*, 1991). Este estilo, como se ve, dificulta la autonomía de los hijos cuando llega la edad de alcanzarla.

Parece que los efectos a largo plazo de una crianza sobreprotectora conducen a la falta de responsabilidad social e independencia, la falta de iniciativa social y la baja competencia cognitiva (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby y Martin, 1983).

8.4. CONSECUENCIAS DEL ESTILO PERMISIVO Y NEGLIGENTE

El estilo negligente se caracteriza por la ausencia de control, lo que se haya muy relacionado con la aparición de problemas de conducta: comportamientos disruptivos, delictivos o antisociales, tanto en niños (Holmbeck *et al.*, 1995) como en adolescentes (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984). La ausencia de control y supervisión permite que muchos comportamientos más o menos delictivos o antisociales queden impunes, pudiendo ser esta situación la puerta de entrada hacia la delincuencia (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984). De hecho, el mayor grado de recaídas en los comportamientos disruptivos se da en las familias que ejercen menor supervisión sobre sus hijos (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984). Parece ser que la ausencia de supervisión es el mejor predictor del comportamiento delictivo en adolescentes (Barber, 1996; Crouter y Head, 2002; Patterson *et al.*, 1984; Pettit *et al.*, 2001) por su poder disuasorio frente a problemas de comportamiento, delincuencia o abuso de sustancias (Barnes y Farrel, 1992), sobre todo en la adolescencia. Por el contrario, se considera que el control promueve un fuerte sentido de autocontrol y disciplina (Castro, 2005; Gray y Steinberg 1999; Maccoby y Martin, 1983). Olweus (1980) encontró que la permisividad maternal de la agresividad fue el mejor predictor de la misma. Muestran también una baja competencia social y escasas habilidades sociales, junto con un bajo ajuste psicosocial (Lamborn *et al.*, 1991). Los niños educados en un ambiente negligente manifiestan poco respeto a las normas y desarrollan mayores problemas de conducta (Lamborn *et al.*, 1991). Por tanto, se puede afirmar que este estilo de crianza rebaja las probabilidades de alcanzar una adecuada competencia social, académica y personal en los hijos. Los padres que proveen un insuficiente o ambiguo apoyo a los hijos, propio de estilos permisivo y negligentes, o aquellos que proporcionan un control laxo u hostil, aumentan la

probabilidad de que sus hijos desarrollen problemas exteriorizados (Morris *et al.*, 2002), o se muestren socialmente incompetentes, agresivos y/o introvertidos (Baumrid, 1967, 1971; Lamborn *et al.*, 1991). La presencia de estas dificultades junto con la falta de estimulación de actitudes y creencias positivas que los padres transmiten a lo hijos sobre sus logros académicos contribuye al fracaso académico (Dornbusch *et al.*, 1987; Steinberg *et al.*, 1992).

Los padres con estilo negligente, como ya se ha dicho, se caracterizan también por una disciplina inestable e inconsistente, que se asocia con la aparición de alteraciones emocionales en los hijos (Maccoby y Martin (1983), tales como ira, hostilidad y agresión (Chamberlain y Patterson, 1995; Hart *et al.*, 1990; Maccoby y Martin, 1983; Muris *et al.*, 2004; Wahler y Dumas, 1986). Esta relación se encuentra tanto en hijos de edad escolar como en adolescentes, e independientemente de si pertenecen a población clínica o normal (Crouter y Head, 2002; Gómez *et al.*, 2001). Gardner (1989) comprueba que el 43% de padres con hijos que muestran problemas de conducta son inconsistentes en la aplicación de sus normas, frente al 5% de los padres con hijos sin problemas de conducta (Dishion y Bullock, 2002). La inconsistencia se suma a la falta de supervisión dificultando la socialización de los hijos y haciendo que su comportamiento se vuelva impulsivo, agresivo e irresponsable (Rubin y Burguess, 2002).

El estilo educativo negligente se relaciona también con bajos niveles de autoestima y autocontrol. Los hijos de padres negligentes muestran una débil identidad personal, así como bajo estrés emocional (Lamborn *et al.*, 1991), consecuencia lógica del abandono que sufren por las personas más próximas. Por tanto, la negligencia y la poca implicación de los padres aumentan la probabilidad de que los hijos desarrollen mayores tasas de depresión (Coté, Boivin, Liu, Nagin, Zoccolillo y Tremblay, 2009; Messer y Gross, 1995; Milan, Snow, y Belay, 2009) lo que indica que este estilo educativo no sólo facilita la aparición de problemas de conducta sino también de problemas emocionales.

Las consecuencias de este estilo se extienden en el tiempo en la vida de una persona. Los hijos de padres negligentes cuando llega la adolescencia o la vida adulta tienen una alta probabilidad de desarrollar comportamientos tan perjudiciales como el consumo de drogas y la delincuencia (Steinberg *et al.*, 1994). Stice y Barrera (1995) en un estudio prospectivo encontraron relaciones recíprocas entre los hábitos de crianza típicos del estilo negligente (bajo control y bajo apoyo) y el abuso de sustancias: los hábitos de crianza negligentes predijeron el uso de sustancias tóxicas y éstas a su vez, los bajos niveles de apoyo y control de los padres.

8.5. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA BONDAD DE LOS ESTILOS

A pesar de que muchas de las investigaciones señalan al estilo democrático como el más favorecedor de la adaptación de los hijos, también se cuestiona que este estilo sea el óptimo para todos y en todos los sentidos (Spera, 2005). Es evidente, como ya hemos recogido, que el ajuste entre los hábitos y estilos de crianza depende de los padres, de los hijos y de sus interacciones y del ambiente, por tanto, la bondad de un determinado estilo hay que medirlo por sus consecuencias.

Algunos autores señalan la necesidad de no sobrevalorar sólo un estilo en detrimento de los demás (Alonso y García, 2003). Las peculiaridades culturales, las transiciones o los cambios de estructura familiares, a veces, se asocian con mejores resultados bajo un determinado estilo educativo. En esta línea, Darling y Steinberg (1993) muestran la mejor adaptación de los hijos de familias asiático-americanas y afro-americanas bajo un estilo autoritario. Barber y Lyons (1994) indican que, en las familias reconstruidas, al menos en los primeros momentos, el estilo permisivo es el que mayores beneficios obtiene para la autoestima de los hijos.

Las consecuencias de los estilos educativos pueden ser analizadas, bien globalmente, o bien, por sus componentes. En este sentido, determinados componentes de un mismo estilo pueden potenciar más unas consecuencias que otras. Gray y Steinberg (1999) trataron de establecer los efectos diferenciales del estilo democrático per se con los ejercidos por cada uno de sus componentes: firmeza, afecto y fomento de la autonomía. Entre sus conclusiones, mostraron que, aunque los efectos se solapan, cada uno de los componentes ejerce una influencia diferencial sobre distintas conductas en los hijos. La firmeza fue el factor más

importante contra la aparición de problemas de conducta, tales como las drogas, el alcohol o la delincuencia. El fomento de la autonomía personal y la afectividad funcionan como factores generales de protección, especialmente el primero, para la ansiedad, la depresión y otras perturbaciones emocionales interiorizadas (Rubin y Burgess, 2002).

Ciertamente la aparición de un estilo educativo puede manifestarse en diferentes grados y, en muchas ocasiones, pueden aparecer de forma combinada distintos estilos educativos. La combinación de estilos autoritarios y democráticos proporciona un control estricto con apoyo y afecto, lo que parece tener mejores consecuencias que la presencia exclusiva de un estilo autoritario (Lamborn *et al.*, 1991). Posiblemente, la presencia del afecto compense la severidad del control.

Resumen

Los niños y adolescentes muestran un ajuste y adaptación más favorables en su desarrollo bajo ambientes o estilos educativos caracterizados por un estilo educativo democrático (Baumrind, 1971; Holmebeck *et al.*, 1995; Maccoby y Martin, 1983), lo que implica: normas claras sobre cómo comportarse; seguridad de que cumplen las reglas acordadas; la aplicación de sanciones no punitivas o coercitivas; la administración de la disciplina consistentemente; explicar las demandas; permitir las replicas entre padres e hijos durante las discusiones; continuar implicados en la vida diaria del adolescente y supervisar sus actividades sin sobreprotegerles; dar cariño, ser sensibles y crear un clima familiar cohesionado; proveerles información valiosa y ayudarles a desarrollar habilidades útiles para prevenir situaciones de riesgo; estimular la individualidad permitiendo a los adolescentes desarrollar sus propias opiniones.

El ambiente democrático es el que reporta a corto y largo plazo un mejor ajuste en los hijos. Desarrollan mayor competencia, rendimiento y logros académicos, alta autoestima y se muestran alegres, espontáneos, curiosos, autosuficientes, autocontrolados, estables emocionalmente, con capacidad para interiorizar normas y valores, con una moral autónoma. El ambiente educativo sobreprotector se relaciona con hijos con alta autoestima, pero descontentos, retraídos, menos independientes, menos espontáneos, menos flexibles para adaptarse a los cambios y más conformistas. Desarrollan una moral heterónoma, un locus de control externo y una identidad hipotecada. Muestran baja competencia social con los iguales y una tendencia a ser dominados por éstos.

Los padres permisivos o negligentes tienen hijos con baja autoestima, inmaduros, con dificultades para controlar sus impulsos, con baja responsabilidad

social, con miedo al abandono, falta de confianza en los demás y ansiedad. Se caracterizan también por presentar baja responsabilidad social, baja competencia social y déficits en habilidades sociales.

El estilo autoritario, sobre todo cuando se asocia a la hostilidad parental está relacionado con la agresividad infantil y adolescente. De todos los factores, la hostilidad parental es el mayor factor de riesgo y mejor predictor de la agresividad infantil durante la niñez. La crianza fría y hostil, con una disciplina punitiva que utiliza el castigo físico y que emplea la disciplina de forma inconsistente propicia la agresión en los hijos.

La percepción de rechazo y el excesivo control son los principales hábitos de crianza asociados con depresión. El rechazo se encuentra como el factor de riesgo más importante de la depresión infantil. Es decir, es peor no sentirse querido, que sentirse muy controlado. Los déficits de afecto, cuidados o apoyo junto con la excesiva autoridad de los padres, el control excesivo, la crítica y la desaprobación, crean un clima que estimula la aparición de síntomas depresivos.

Es necesario también atender a que el ajuste debe hacerse en función de las características del hijo y que, en ocasiones, la atención a elementos de los otros estilos deben ser tenidas en cuenta.

9. CONSISTENCIA INTERPARENTAL DE LOS HÁBITOS DE CRIANZA

9. CONSISTENCIA INTERPARENTAL DE LOS HÁBITOS DE CRIANZA

A lo largo de estas páginas ha quedado constatado que la forma de educar de los padres es una variable importante en la explicación del ajuste psicosocial de los hijos (Baumrind, 1967, 1971; Collins *et al.*, 2000; Del Barrio, 1997, 2007; Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Maccoby y Martin, 1983; Mestre *et al.*, 1994). Ahora queremos poner el énfasis en el grado en que el padre y la madre, o los educadores significativos para el niño, coinciden en relación con los valores, las orientaciones y los comportamientos con los que educan a sus hijos. Nos referimos a la consistencia interparental, es decir, el grado de coincidencia o similitud que padres y madres muestran en las diferentes prácticas educativas (Block *et al.*, 1981; Lanz, Scabini, Vermulst, y Gerris, 2001; Rodríguez *et al.*, 2009a; Vaughn, Block y Block, 1988). La concordancia y coherencia entre los hábitos de crianza materna y paterna, junto con los demás educadores, contribuye a crear ambientes predecibles, armónicos y estructurados para los niños y, que, por tanto, facilitan la comprensión de las normas y favorecen el cumplimiento de las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos (Block *et al.*, 1981; Lindsey y Caldera, 2005). Es decir, la coherencia entre los sujetos que educan tiene una importante repercusión sobre la salud psicológica de los educados (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1996; Lindsey y Caldera, 2005). Un contexto de crianza consistente genera seguridad y permite que los hijos establezcan claras relaciones entre su propia conducta y las contingencias asociadas a la crianza familiar. De esta forma, se crea un adecuado contexto de aprendizaje y desarrollo que facilita la interiorización de las reglas y valores que los padres promueven. El acuerdo entre los padres o educadores es un indicador de la paternidad efectiva y de las habilidades parentales para negociar, lo que favorece un estilo educativo basado en la inducción y el apoyo (Deal, Halverson y Wampler, 1989). Alguno de los trabajos recientes han

encontrado que el grado de consistencia entre padres y madres es un predictor tan bueno o mejor del ajuste infantil que variables, tales como la inconsistencia entre padres o la calidad de la relación en la pareja (Feinberg, Kan y Hetherington, 2007). Por el contrario, el desacuerdo o conflicto entre madres y padres facilitan la aparición de estrategias y hábitos de crianza negativos que median en la aparición de todo tipo de problemas infantiles (Schoppe-Sullivan, Schermerhorn y Cummings, 2007; Sturge-Apple, Davies, Boker y Cummings, 2004).

Hay numerosos trabajos que han abordado la relación entre la crianza y el desarrollo de manifestaciones emocionales en los hijos (Barber, 1996; Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli y Essex 2002; Murriss *et al.*, 2004; Pettit y Dodge, 1993; Pianta, Sroufe y Egeland, 1989; Steinberg y Morris, 2001; Sullivan, 2008; Tur *et al.*, 2004). Sin embargo, son menos frecuentes los estudios que se centran en el estudio de la consistencia interparental y la presencia de alteraciones emocionales y conductuales en los hijos. Además, algunas investigaciones realizadas sobre este tema se basan mayoritariamente en cuestionarios administrados a madres y padres con hijos de muy corta edad (Block *et al.*, 1981; Deal *et al.*, 1989; Fletcher *et al.*, 1999; Gamble, Ramakumar y Diaz, 2007; Lindsey y Caldera, 2005; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005) y con una medida general de inconsistencia. Sin embargo, muy pocas veces se ha estudiado esta variable de consistencia desde la perspectiva de los hijos, en sujetos de más edad y con un análisis específico del patrón de inconsistencia en los diferentes hábitos de crianza. La obtención de información de los hijos sobre la crianza, es de gran relevancia dado el elevado componente de deseabilidad social que muestran los adultos cuando informan sobre su propio comportamiento parental (Roa y del Barrio, 2001 y 2002). Por otro lado la baja concordancia entre fuentes informantes aconseja analizarlas detenidamente (Gaylord, Kitzmann y Coleman, 2003; Paulson y Sputa, 1996; Smetana, 1995).

Entre los hallazgos consultados, la consistencia interparental se ha vinculado con un mejor funcionamiento personal y social. Vaughn *et al.* (1988) hallaron en una muestra de sujetos entre 3 y 18 años que, según informaban padres y profesores, los hijos procedentes de hogares consistentes obtenían mejores puntuaciones en autocontrol, autoconfianza, control de los impulsos, desarrollo intelectual, comunicación verbal, responsabilidad y orientación hacia la tarea.

Cuando los hogares son inconsistentes, Johnson, Shulman y Collins (1991) encuentran resultados justo en el sentido opuesto: tomando, en este caso, como fuente de información a los propios adolescentes, hallan que aquellos procedentes de hogares poco consistentes, son quienes manifiestan una menor autoestima, peor adaptación escolar y peores resultados académicos. En la misma línea de resultados, Buchanan *et al.* (1996) encuentran que adolescentes con padres

divorciados e inconsistentes tienen mayor número de síntomas de ansiedad, depresión y comportamientos antisociales que aquellos otros adolescentes con padres divorciados pero consistentes. Más recientemente, Feinberg *et al.* (2007) hallan que la inconsistencia parental predice la conducta antisocial de los adolescentes hasta tres años después, aunque no la sintomatología depresiva. La inconsistencia interparental suele estar asociada al conflicto entre padres y ésta es también una variable claramente asociada, directa o indirectamente, con las manifestaciones inadecuadas de problemas interiorizados y exteriorizados en los adolescentes (ver Schoppe-Sullivan *et al.*, 2007).

En un estudio realizado con población española, basado en una muestra de 1159 sujetos de edades comprendidas entre 8 y 17 años, se han encontrado relaciones significativas entre la inconsistencia y las manifestaciones emocionales de los hijos, particularmente, con la agresión y la depresión (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009b). Los hijos criados en hogares consistentes fueron los que presentaron menores niveles de sintomatología depresiva y agresión, dando muestras de un mejor ajuste emocional. Los hijos de padres inconsistentes, frente a los de padres consistentes, en cualquiera de los hábitos de crianza estudiados (control, hostilidad y comunicación) mostraron mayores niveles de depresión y mayor número de conductas agresivas, tanto físicas como verbales. Sin embargo, el análisis detallado de la consistencia interparental en las diferentes dimensiones de crianza, ha puesto de manifiesto que la congruencia en las estrategias de control entre padres y madres es la variable más relevante en la explicación de la aparición de hostilidad, incomunicación o ausencia de afecto, y muy especialmente, en relación con las manifestaciones exteriorizadas. La importancia de la inconsistencia en el control parental es coherente con aquellos estudios, que establecen una clara relación entre los problemas exteriorizados y la presencia de hábitos de crianza inadecuados relacionados con el control y la gestión de límites: control autoritario, control laxo y permisivo, ausencia de límites o ausencia de supervisión (McFadyen-Ketchum, Bates, Dodge y Pettit, 1996; Pettit y Dodge, 1993).

Resumen.

La mayoría de los padres y las madres son consistentes en sus hábitos de crianza; es decir, comparten criterios en el modo de educar a sus hijos. El acuerdo entre los padres facilita la comprensión de las normas y favorece el cumplimiento de las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos. Es un indicador de la paternidad efectiva. La consistencia interparental se ha vinculado con un mejor funcionamiento personal y social. Cuando los hogares son inconsistentes y cada padre da normas diferentes, especialmente en los adolescentes, aparece una

menor autoestima, peor adaptación escolar y peores resultados académicos. Por el contrario, los hijos criados en hogares consistentes presentan menos sintomatología depresiva y conductas de agresión.

10. EPÍLOGO

10. EPÍLOGO

De todo lo expuesto, se deduce claramente que hay unas conductas que emanan de los padres y educadores que son más adecuadas que otras para la buena consecución de una adaptación de los niños y de los jóvenes. A su vez, estas conductas no actúan sobre la nada sino que interaccionan con unas determinadas formas de ser del niño y todo ello se ve presionado por las circunstancias sociales que promocionan unos determinados valores que son, a la postre, los que directa o indirectamente condicionan las formas de educar.

A pesar de que la conducta de los padres es un predictor de la adaptación durante la infancia; durante la adolescencia y la edad adulta, es la propia agresividad infantil el mejor predictor de la futura agresividad y criminalidad (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Brame, Nagin y Tremblay, 2001; Huesmann, Dubow, Romanoff y Yarmel, 1987; Huesmann, Eron y Dubow, 2002; Pagani *et al.*, 2004; Robins, 1978). Exactamente lo mismo ocurre con la depresión: el haber tenido depresión es el mejor predictor de la aparición de una conducta depresiva (del Barrio, 2007).

Algunos autores concluyen que el grado de agresividad en niños a los 8 años de edad predice la conducta agresiva futura mucho mejor que otros factores (Berkowitz, 1993; Eron, 1972; Huesemann *et al.*, 2002). Esto implica que para prevenir la adaptación de los niños hay que actuar sobre éstos y sus padres a fin de desarrollar programas de prevención multidimensionales que incluyan la modificación temprana de variables contextuales (habilidades de crianza, estilos de interacción familiar, entre otras) dirigidas a los padres, así como también a través de una intervención directa sobre los niños desadaptados emocionalmente (del Barrio, 2007; Castro, 2005; Cowan y Cowan, 2002; Medway, 1989). Todos

subrayan las implicaciones educativas y la importancia del entrenamiento de los padres en hábitos de crianza positivos (e.g., establecimiento de normas de disciplina, expresión de aprobación, apoyo y afecto) y la educación sentimental de los hijos que mejoran las alteraciones conductuales y emocionales de los niños (Bor, Sanders y Markie-Dadds, 2002; González y Carrasco, 2006; del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo, 2009).

Si analizamos con cuidado lo anteriormente expuesto, está claro que se podrían extraer unas normas saludables para la educación constructiva de los individuos en período de formación. Esas normas serían preventivas de la aparición de problemas y además, tendrían que ser usadas consensuadamente por los padres y educadores. Vamos a presentar un listado de recomendaciones a modo de recetario en orden a la claridad y posible uso. Existen una pluralidad de programas orientado a la prevención de los problemas infantiles, entre los más conocidos se encuentran:

1.- [Linking the Interests of Families and Teachers \(LIFT; Reid et al., 1999\)](#) para control ambiental que consiste en:

- Entrenamiento en habilidades sociales en niños. Es evidente que las alteraciones infantiles se dividen en problemas interiorizados y exteriorizados. Las habilidades sociales tienen cabida en la prevención de ambos, puesto que en el primer caso se trata de cambiar los hábitos de los niños enseñándoles a inhibir sus emociones negativas en su trato con los otros y en el segundo hay que estimular los contactos sociales y facilitar fórmulas de interacción, especialmente en la manifestación adecuada de los deseos y fórmulas de comunicación socialmente gratificantes.
- Clases de educación a padres. La mayor parte de los padres va solucionando los problemas de manejo y educación de los hijos sobre la marcha utilizando las estrategias que han usado con ellos o las contrarias, si su propia experiencia es negativa, pero esto les resulta más difícil cuando hay algún tipo de problema. Por ello, todos los programas para padres incluyen las normas básicas de modificación de conducta que consisten en enseñarles a distinguir entre normas necesarias y supérfluas y por otra parte a manejar el sistema de refuerzos y de castigos, poniendo especial énfasis en la necesidad de refuerzos sociales.
- Entrenamiento de supervisores (patios, comedor...). La mayor parte del tiempo de vigilia lo pasan los niños en el aula por tanto su supervisión corresponde a educadores. Normalmente, todos ellos tienen información más técnica que los padres para la detección y manejo de los problemas infantiles. Sin embargo, la creciente problematización de las aulas ha puesto

de manifiesto la necesidad de información específica a este respecto. Las normas consensuadas son: una publicidad de normas (elaboradas por profesores, padres y alumnos) que regulen la conducta de los alumnos dentro del recinto escolar, una clara enumeración de las sanciones ante el quebrantamiento de las mismas, una supervisión continuada especialmente en ambientes comunes tales como patios y comedores, una acción inmediata sobre el quebrantamiento de normas.

2.- Student Created Aggression Replacement Education Program (SCARE; Hermann y McWhirter, 2003) Para padres y adolescentes, que consiste en:

- Habilidades sociales. El contenido es similar en todos los programas
- Habilidades cognoscitivas. Consiste en incrementar en el niño el conocimiento de sus propias emociones y las consecuencias que ello implica en su conducta. Para ello, se le hace reflexionar sobre qué cosas le enfadan, le tranquilizan o le ponen contento. Se le enseña reconocer los síntomas de emociones negativas en su primer estadio y a controlarlo en ese momento antes de que llegue a estallar. Por el contrario, se le enseña a reconocer que cosas le tranquilizan y contentan y se promueve su aparición.
- Relajación. Consiste en lograr mecánicamente la tranquilidad aprendiendo las técnicas de relajación apropiadas a cada edad.

3.- Fast Track Project (Conduct Problems Prevention Research Group, CPPRG, 2002).

- Es un programa diseñado para la intervención con niños de alto riesgo. Su objetivo es reducir las conductas agresivas de los niños en casa y en la escuela desde los primeros años escolares. Combina una intervención dirigida a la población general y una atención específica a niños de alto riesgo. Se extiende desde el comienzo de la educación básica hasta la educación secundaria. El componente dirigido a los niños incluye apoyo escolar para incrementar las competencias académicas básicas (lectura y habilidades comunicacionales), entrenamiento en autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales. El componente para padres aborda temas relativos a la implantación de disciplina y la instauración de conductas constructivas, particularmente en respuesta a conflictos interpersonales y reacciones de frustración. Promueve la implicación de los padres en la educación de los niños y mayor supervisión en las actividades de éstos a través de visitas a domicilio.

4.- *Developing Social Skills Through Language, Communication Skillbuilders (PALS; Vaughn, Ridley, & Levine, 1986).*

- El propósito del programa PALS (Vaughn, Ridley, & Levine, 1986) es enseñar a los niños el proceso de solución de problemas interpersonales para interactuar exitosamente con sus compañeros. Los elementos básicos del programa son: conceptos y lenguaje, empatía, identificación de metas, generación de alternativas, evaluación de consecuencias, sensibilidad a las señales de interacción y ensayo. Para cada lección se utilizan muñecos para enseñar, modelar y practicar las diferentes situaciones a entrenar.

5.- *Triple T-Positive Parenting Program (PPP; Sanders, Cann y Markie-Dadds, 2003; Sanders, Markie-Dadds, Tully y Bor, 2000).*

- El objetivo de esta propuesta es tratar y prevenir los problemas conductuales, emocionales y del desarrollo. Está dirigido a padres con niños de edades que se extienden desde meses hasta los 16 años. Contempla diferentes modalidades según la intensidad de la intervención: asesoramiento a padres y entrenamiento intensivo de padres. La aplicación de este programa se realiza a dos niveles: a nivel comunitario, diseñado para padres que deseen promover adecuadas pautas de crianza; y a nivel individual, dirigido a intervenir con niños con alteraciones clínicas.

6.- *Incredible Years Training Series (TYP; Webster-Stratton y Reid, 1997)*

- Este programa está diseñado para niños de 2 a 8 años con problemas de conducta y conductas negativistas. La intervención se dirige tanto a los niños como a los padres y profesores. Su aplicación es grupal y contiene diferentes módulos secuenciados estructurados en: a) desarrollo de habilidades clave (administrar elogios, sugerencias, ignorar, tiempo); b) manejo de conflictos y comunicación; c) funcionamiento escolar; d) entrenamiento para profesores; y e) un último módulo que se centra en el entrenamiento de las habilidades sociales y lúdicas en el niño, la solución de problemas y las estrategias de auto-control y empatía.

7.- *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) (Herschell, Calzada, Eyberg y McNeil, 2002).*

- Los objetivos principales de este programa son mejorar la relación de apego entre padres-hijo y desarrollar habilidades de manejo parental. Está diseñado para familias con niños que presentan conductas negativistas de 3 a 6 años de edad. La intervención se articula en torno a numerosas actividades

lúdicas que han de poner en marcha los padres con los hijos. La intervención es individualizada y su duración no tiene tiempo límite de aplicación.

8.- *Coping Power Program* (Lochman y Wells, 2004)

- Es un programa de dos años de duración dirigido a padres y a hijos. La intervención con los hijos incluye los siguientes contenidos: definición de metas personales y conductuales; conciencia y atención a los sentimientos y al arousal fisiológico asociado; uso de instrucciones de afrontamiento, técnicas de distracción y relajación; habilidades de estudio y organización; entrenamiento en adopción de perspectivas; y reentrenamiento atribucional, habilidades de resolución de problemas sociales y manejo de la presión de los pares (los problemas relacionados con el entorno y el desarrollo de habilidades para negarse a la presión ejercida). La intervención con los padres se agrupa en los siguientes módulos: habilidades para identificar y diferenciar la conducta prosocial y la disruptiva de sus hijos; atención a las conductas apropiadas; emisión de instrucciones efectivas; establecimiento de reglas y expectativas apropiadas a la edad de sus niños; aplicación de consecuencias a la conducta negativa; y establecimiento de una comunicación continua a través de reuniones familiares semanales.

En una síntesis de todos ellos, resaltamos, a modo de orientaciones, algunas de las pautas que padres y profesores podrían instaurar para la prevención de problemas de ajuste en los niños:

PREVENCIÓN PRIMARIA DE LAS CONDUCTAS DESAJUSTADAS: ORIENTACIONES PARA PADRES

Educación emocional y promoción del afecto:

1. Mostrar adecuadamente los sentimientos.
2. Hacer saber a los hijos que se les quiere: dar muestras de cariño, elogiar, destacar lo bueno que tienen.
3. Educar al niño sentimentalmente ayudándole a mostrar controladamente sus emociones.
4. Elevar los umbrales de frustración.
5. Promocionar la autoeficacia: asignar tareas cuyo éxito está garantizado, entender los errores como una experiencia de aprendizaje, ayudarles a ser conscientes de sus capacidades y de sus logros.

6. Promocionar la generosidad: enseñándoles a compartir sus pertenencias, ayudar a los otros, a dar consuelo y compañía.
7. Fomentar la empatía: atender a las emociones de otros, saber cómo se sienten los demás ante diferentes situaciones, interpretar las señales emocionales de los demás.
8. Fomentar el contacto con amigos adecuados: organizar actividades con compañeros, participar en actividades grupales, fomentar el encuentro con sus amigos en cumpleaños, fiestas.
9. Inhibir agresión en estadios iniciales (0-3 años): hacer obedecer al niño, no tolerar golpes, arañazos, bocados, empujones, no ceder ante rabietas o amenazas. Mostrar desagrado, reñir y mostrarle la conducta alternativa más adecuada.
10. Jamás etiquetar a los hijos. Las etiquetas negativas funcionan como profecías autocumplidas y merman la autoestima de las personas.
11. Graduar las exigencias y responsabilidades en función de las progresivas capacidades del niño.

Estrategias adecuadas de control y gestión de normas

1. Evitar las burlas y las ridiculizaciones. Las correcciones deben ser constructivas y buscar la correcta ejecución sin humillación.
2. Fomentar el autocontrol. No atender las peticiones de un niño mientras grite, llore, insulte o pegue; rápidamente aprenderá a controlarse para lograr sus deseos.
3. Establecer las normas de forma clara y consistente. Los niños tienen que saber y no adivinar qué se espera de ellos y eso tiene que tener vigencia de cumplimiento.
4. Cuidar el acuerdo de ambos padres en la aplicación y control de las normas: Si cada miembro de la pareja tiene su propia legislación el hijo toreará a su padre y madre para hacer en cada ocasión lo que le acomode.
5. Proporcionar estrategias de afrontamiento. Hacerle distinguir en qué ocasiones debe pedir ayuda o procurar analizar y buscar sólo la solución a un problema.
6. Dar autonomía evolutivamente: asignar responsabilidades, tareas en la casa, promover el autocuidado.

7. Educar a cada uno de los hijos según las circunstancias y particularidades de cada uno: Los niños deben conocer desde el comienzo de su educación el hecho de la pluralidad y de la necesidad de aceptación de lo diferente.
8. Explicar las normas en lugar de imponerlas. A partir de los cinco años los niños entienden bastante bien el por qué de las cosas concretas. Desconfíe de una norma que no puede ser explicada a un niño de esta edad.
9. Utilizar la retirada de premios y de atención como formas preferentes para el control de las conductas inadecuadas: son los métodos más eficaces para inhibir las conductas inadmisibles si las relaciones entre padres e hijos son buenas.
10. Evitar el rechazo y la hostilidad incluso en los momentos de conflicto. Una cosa es sancionar una conducta y otra descalificar a la persona. Cada vez que un padre castiga al hijo tiene que quedar claro que éste ha hecho una cosa mal que puede volver a hacerla bien, pero él sigue siendo un hijo querido y aceptado, sólo se le exige rectificación de la acción inadecuada.

PREVENCIÓN PRIMARIA DE LAS CONDUCTAS DESAJUSTADAS: ORIENTACIONES PARA MAESTROS

Orientaciones para aumentar la participación y colaboración con los padres

1. Colaboración entre padres y maestros. Los maestros tienen que poner al corriente a los padres no sólo de las notas, sino también de la conducta de sus hijos.
2. Entrevistas frecuentes con padres. Hacer de la comunicación un hábito para no tener que hablar sólo cuando aparecen problemas.
3. Informar a padres sobre la conveniencia de evitar hacer críticas sobre la escuela en presencia del hijo y buscar la solución de desacuerdos directamente con los maestros.
4. Informar de las dificultades y logros del alumno a los padres. La comunicación debe ser cordial y procurando hacer hincapié en lo positivo.
5. Proponer actuaciones conjuntas con la familia, en caso de dificultades. La colaboración conjunta de maestros y padres es un buen predictor de solución de problemas.

Orientaciones para la atención adecuada a los alumnos

1. Incrementar la conciencia de los problemas de los niños en los docentes. Cuanto mejor es la información de un maestro mayor es su capacidad para la solución precoz de los problemas que aparecen en el ámbito escolar.
2. Estar expectantes a los indicadores de desajuste en los niños: tristeza, irritabilidad, problemas de conducta, soledad, rechazo o aislamiento, problemas de atención, bajo rendimiento, etc.
3. Intervención al comienzo de los primeros síntomas del problema. Los maestros deben alertar a los padres y a los expertos de los primeros indicios de desajuste en sus alumnos.
4. Fomentar la comunicación con compañeros. Muchos de los problemas entre alumnos se basan en el desconocimiento del otro. Los trabajos conjuntos, la narración de datos culturales, personales y familiares ayuda al conocimiento mutuo.
5. Usar nombres propios al dirigirse al alumno. La individualización de la comunicación la convierte en más personal y eficaz. El primer esfuerzo de un profesor es memorizar el nombre de sus alumnos.
6. Acentuar los aspectos positivos: el maestro debe conocer las cualidades de sus alumnos para usarlas como aliados de la comunicación y la armonía. Nada es más reforzante que el elogio.
7. No tolerar lo negativo. Los maestros no deben tolerar conductas negativas desde sus primeros síntomas.
8. Animar a la búsqueda de ayuda. Cuando comienzan los problemas lo más adecuado es buscar el apoyo de un experto.
9. Construir la autoaceptación. No sólo los padres y los maestros deben aceptar a un niño, él mismo tiene que sentirse cómodo con su cuerpo, con su capacidad y sus características individuales.
10. Hacer que cada uno se sienta especial. Todos tenemos más o menos cualidades, el arte de buscar la que tiene cada cual es, para el maestro, el principio del manejo de la motivación para el esfuerzo.
11. Interesarse por la vida del estudiante fuera de la escuela. La mayor parte de las veces los problemas de un niño tienen su origen en la familia o el contexto. Un buen maestro debe buscar la información que le permita entender a su alumno.

12. Ayudar a la aceptación del fracaso. Por mucho que se cuide la enseñanza el fracaso puede aparecer. Lo adecuado es concienciar de ello al alumno y ayudarlo a buscar salidas.
13. Enseñar a olvidar y a encajar los agravios. Los niños suelen ser crueles y hieren a sus compañeros. Muchos ataques se mantienen por las inadecuadas respuestas ante ellos. Hay que enseñar a los niños a encajar las críticas y seguir funcionando.
14. Identificar con prontitud las dificultades de aprendizaje. Cuando las dificultades de un niño tienen su origen en problemas de aprendizaje, hay que buscar lo más precozmente posible la solución del problema para evitar la acumulación de desajustes con la marcha del aprendizaje.

Orientaciones para el manejo del aula

1. Supervisión de recreos.
2. Promover un aprendizaje cooperativo.
3. Listar las normas de convivencia en el aula y consensuar los premios y castigos.
4. Aplicar las sanciones de forma consistente y firme.
5. Establecer una comunicación afectuosa y con respeto.
6. Evitar etiquetas y ridiculizaciones.
7. Intervenir en los conflictos grupales.
8. Reforzar los logros de los alumnos.
9. Combatir la pasividad.
10. Identificar la estructura sociométrica del aula: líderes, populares, rechazados, aislados.
11. Aprender estrategias para el manejo del aula.
12. Promoción de actividades gratificantes.

11. BIBLIOGRAFÍA

11. BIBLIOGRAFÍA

Adler, A. (1957). *Conocimiento del hombre*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ainsworth, M. D., Bell, S. M. y Stayton, D. J. (1971) Individual differences in strange-situation behavior in 1-year-olds. En H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations*. Nueva York, Academic Press.

Ainsworth, M., D.S. y Bell, S.M. (1970). Attachment exploration and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.

Aliaga, C. (Ed.). (2006). *How is the time of women and men distributed in Europe. Statistics in focus: populations and social Conditions* (Vol. 4). Catálogo nº KS-NK-06-004-EN-N). Luxembourg: Eurostat.

Allen, J. P., Hauser, S. T., Eickholt, C., Bell, K. L. y O'Connor, T. G. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescents affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 535-552.

Allen, J.P., Moore, C., Aliaga, G., y Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.

Alonso, J. y Román, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.

Aluja, A., del Barrio, V. y García, L (2007). Personality, social values, and marital satisfaction as predictor of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7, 725-737.

Aluja, A., del Barrio, V. y García, L. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing style, social values and socialisation behaviour traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 903-912.

Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370.

Amato, P. R., y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.

Armentrout, J. A. y Burger, G. K. (1972). Children's reports of parental child-rearing behavior at five grade levels. *Developmental Psychology*, 7, 44-48.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.

Arranz, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona: Herder.

Arranz, E. (1998). *Modelos de desarrollo psicológico humano*. Bilbao: Servicio editorial de la universidad del País Vasco.

Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coord.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 245-260). Madrid: Alianza.

Arranz, E. y Oliva, A. (2004). Investigación en contextos familiares y desarrollo psicológico: cuestiones metodológicas. En E. Arranz (Coord.), *Familia y desarrollo psicológico* (págs. 146-169). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Arranz, E. y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (Coord.). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. (págs. 15-34). Madrid: Pirámide.

Arranz, E., Bellido, A., Manzano, A., Martín, J. y Olabarrieta, F. (2004) Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia. En E. Arranz (Coord.), *Familia y desarrollo psicológico* (págs. 70-95). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.

Baker, L.A (2007). Bringing the gaps: The effects of level and duration of care grandchildren characteristics and parental involvement on depressive symptoms

among grandparents raising grandchildren. *Dissertation Abstracts International section*, 68, 680.

Baldwin, A. L. (1948) Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.

Baldwin, A. L., Kalhorn, J. y Breese, F. (1945). Patterns of Parent Behavior. *Psychological Monographs*, 58 (3, número completo 268).

Barber, B. (1994). Cultural, family, and personal contexts of parent-adolescent conflict. *Journal of Marriage and Family*, 56, 375-386.

Barber, B. (1996). Parental psychological control: revising a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Barber, B. L. y Lyons, J. M. (1994). Family Processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 421-436.

Barnes, G. y Farrell, M. (1992). Parental support and control as predictor of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviours. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.

Barnes, H. y Olson, D. (1985). Parent-adolescent communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1971a). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.

Baumrind, D. (1971b). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.

Baumrind, D. y Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.

Becker, W. (1964). Consequences of parental discipline. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*, vol. 1 (págs. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.

Bell, R. (1968) A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.

Belsky, J., Cassidy, J. y Shaver, P. R. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (pp. 249-264). New York, NY US: Guilford Press.

Bifulco, A., Brown, G. y Harris, T. (1987). Childhood loss of parent care and adult depression: a replication. *Journal of Affective Disorders*, 12, 115-128.

Blackwell, C. W., Dziegielewski, S. F., y Jacinto, G. A. (2007). The use of a strength-based approach in addressing discrimination against gays and lesbians. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 14 (3), 1-17.

Blatt, S. y Homann, E. (1992). Parent child interaction in the etiology of dependent and self-critical depression. *Clinical Psychological Review*, 12, 47-91.

Block, J., Block, J. y Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.

Bogensneider, K., Wu, M., Raffelli, M. y Tsay, J. (1998). Parental influences on adolescent peer orientation and substance abuse use: the interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69, 1672-1688.

Bor, W., Sanders, M.R. y Markie-Dadds, C. (2002). The effects of the Triple P-positive Parenting Program on preschool children with co-occurring disruptive behavior and attentional/hyperactive difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 571-587.

Bouchey, H., Eccles, J., Jodl, K. y Shoulberg, E. (2010). Longitudinal links between older sibling features and youngers siblings' academic adjustment during adolescence. *Journal of educational psychology*, vol 102, 1, 197-211.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to its mother. *Internacional Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and lost, I: Attachment*, Londres, Hogarth Press (ed. Española, Paidós, 1980).

Boyd, H. (2000). *Nuevas familias. Convivir con los hijos de tu pareja*. Barcelona: Océano.

Brame, B., Nagin, D. y Tremblay, R. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 42, 503-512.

Bray, J. H., Berger, S. H., Procidano, M. E., y Fisher, C. B. (1992). Stepfamilies *Contemporary families: A handbook for school professionals*. (pp. 57-80). New York, NY US: Teachers College Press.

Brody, G., Stoneman, Z. y McCoy, J. (1992). Associations of maternal and paternal direct and differential behavior with sibling relationships: contemporaneous and longitudinal analyses. *Child development*, 63, 82-92.

Brody, G., Stoneman, Z. y McCoy, J. (1994). Contributions Of family relationships and child temperaments to longitudinal variations in sibling relationship quality and sibling relationship styles. *Journal of family psychology*, 8, 274-286.

Brodzinsky, D. M. y Palacios, J. S. (2005). *Psychological issues in adoption: Research and practice*. Westport, CT US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (ed. Castellano: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona:Paidós Ibérica, 1987).

Bronstein, P. (1984). Differences in mothers' and fathers' behaviours toward children: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.

Brook, J., Zheng, L., Whiteman, M. y Brook, D. (2001). Aggression in toddlers: associations with parenting and marital relations. *The Journal of Genetic Psychology*. 162, 228-241.

Bryant, B. y Crockenberg, S. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: a study of female sibling with their mothers. *Child development*, 51, 529-544.

Buchanan, C., Maccoby, E. y Dornbusch, S. (1996). *Adolescents after divorce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buchanan, C.M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Bugental, D. B. y Goodnow J. J. (1998). Socialization processes. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (pág. 389-462) Nueva York: Wiley.

Burbach, D. y Borduin, C. (1986). Parent-child relations and the etiology of depression. *Clinical Psychology Review*, 6, 133-153.

Buri, J. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.

Burns, L. H. y Covington, S. N. (2006). Parenting after infertility *Infertility counseling: A comprehensive handbook for clinicians (2nd ed.)*. (pp. 459-476). New York, NY US: Cambridge University Press.

Cantón, J., Cortés, M. y Justicia, M. (2000). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Cantón, J., Justicia, M. y Cortés (2000). Nuevas nupcias y desarrollo de los hijos. En J. Cantón, Cortés, M. y Justicia, M. (Ed.), *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp. 261-300). Madrid: Pirámide.

Cantón, J. y Justicia, M. (2000a). Problemas de adaptación de los hijos de divorciados. En M. C. J. Cantón y M. Justicia (Ed.), *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp. 109-136). Madrid: Pirámide.

Cantón, J. y Justicia, M. (2000b). Procesos familiares, cambios ecológicos y adaptación de los hijos. En M. C. y M. J. J. Cantón (Ed.), *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp. 161-202). Madrid: Pirámide.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Zimbardo, P. (1996). Understanding the complexity of human aggression: affective, cognitive, and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression. *European Journal of Personality*, 10, 133-155.

Carlson, M. J. y Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage & the Family*, 63(3), 779-792.

Carlson, M. J. y McLanahan, S. S. (2006). Strengthening unmarried families: Could enhancing couple relationships also improve parenting? *Social Service Review*, 80(2), 297-321.

Carrasco, M. A. y del Barrio M. V. (2006). Study on the relations between temperament, aggression, and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32, 207-215.

Carrasco, M. A., del Barrio, M. V. y Rodríguez., J. F. (2000). Sintomatología Depresiva entre escolares de 12 a 16 años y su relación con distorsiones cognitivas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5, 45-70.

Carrasco, M. A., del Barrio, V. y Rodríguez Testal, J. F. (1999). Estructura de personalidad y temperamento (pág.13). En actas del *Symposium Internacional sobre depresión* (pág. 13). Granada, noviembre

Carrasco, M. A., Holgado, P. y del Barrio M. V. (en prensa). Cuestionario de crianza percibida.

Carrasco, M. A., Holgado, P., Rodríguez, M. A y del Barrio M. V. (2009). Concurrent and across-time relations between mother/father hostility and children's aggression: a longitudinal study. *Journal of family violence*, 24, 213-220.

Carrasco, M. y del Barrio, V. (2006). Consecuencias psicológicas en los niños debidas a una educación homoparental: una revisión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 183-198.

Castells, P. (2010). Queridos Abuelos: La importancia de ser mayor y saberse manejar con los hijos y los nietos. Barcelona CEAC

Castro, J. (2005). Disciplina y estilo educativo familiar. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (págs. 319-336). Barcelona: Masson.

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y Desarrollo humano* (págs. 325-243). Madrid: Alianza Editorial.

Celdrán, M., Triadó, C. y Villar, F. (2009). Nietos adolescentes con abuelos con demencia: ¿La enfermedad cambia la naturaleza de la relación? *Anales de Psicología*, 25, 172-179.

Chamberlain, P. y Patterson, G.R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: applied and practical parenting*, vol. 4 (págs. 205-225). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Chase-Landsdale, P. L. y Hetherington, E.M. (1990). The impact of divorce on life-span development: short and long term effects. In D. L. Baltes, P.B. Featherman y R. M. Lerner (Ed.), *Life-span development and behavior* (Vol. 10, pp. 105-150). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chen, X., Wu, H., Wang, I. y Cen, G. (2001). Parenting practices and aggressive behavior in Chinese children. *Parenting: Science and Practice*, 1, 159-184.

Chess, S. y Thomas, A. (1984). *The origins and evolution of behaviour disorders: Infancy to early adult life*. New York: Brunner/Mazel.

Cicchetti, C., Cummings, W.M., Greenberg, M.T. y Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. Implications for theory, measurement, and research. En M.T. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 3-49). London: The University of Chicago Press

Clifford, E. (1959). Discipline in the home: A controlled observational study of parental practices. *Journal of Genetic Psychology*, 95, 45-82.

Colás, A. (2005). Relaciones familiares de los nietos con sus abuelos: derecho de visita, estancia, comunicación y atribución de la guarda y custodia, Navarra, Aranzadi.

Coldwell, J., Pike, A. y Dunn, J (2007). Maternal differential treatment and child adjustment: a multi-informant approach. *Social development*, 17, 3, 596-612.

Collins, W. A., Harris, M.L. y Susman, A. (1995). Parenting during middle childhood. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 65-89). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, W. A., Madsen, S. y Susman, A. (2002). Parenting during middle childhood. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 73-101). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, W. y Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: a developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.

Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, M. y Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.

Coloma, J. (1994). Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En E. Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos* (págs. 55-82). Valencia: Generalitat Valenciana.

Conduct Problems Prevention Research Group – CPPRG (2002). Evaluation of the first three years of the Fast Track prevention trial with children at high risk of adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35.

Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 1, 113-138.

Conger, R. D., Chao, W. y Simons, R. L. (1996). Adolescent depressed mood *Understanding differences between divorced and intact families: Stress, interaction, and child outcome*. (pp. 157-175). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.

Conger, R. D., Patterson, G. R. y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66(1), 80-97.

Conger, R.D., Ge, X., Elder, G., Lorenz, F. y Simons, R.L. (1994). Economics stress, coercitive family process, and developmental problems of adolescents, *Child Development*, 65, 541-561.

Coté, S. M., Boivin, M., Liu, X., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. y Tremblay, R. E. (2009). Depression and anxiety symptoms: onset, developmental course and risk

factors during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50:10, pp 1201-1208.

Cowan, P. y Cowan, C. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. En J. Borkowski y S. Ramey (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (págs. 75-97). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Crittenden, P. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Developmental and Psychopathology*, 4, 209-241.

Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.

Crook, T., Raskin, A. y Eliot, J. (1981). Parent-child relationship and adult depression. *Child Development*, 52, 950-957.

Crouter, A.C. y Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: being and becoming a parent*, vol. 3 (pág. 461-483). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Darling, N y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. And integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Deal, J. E., Halverson, C. F. y Wampler, K.S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60, 1025-1034.

Deater-Deckard, K., Dunn, J. y Lussier, G. (2002). Sibling relationship and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social development*, 11, 4, 571-590.

DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S. y Hetherington, E. M. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: A social interactional perspective of risk and resilience *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective*. (pp. 227-252). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

del Barrio, M.V., Carrasco, M.A. y Holgado, F. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de Personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 3, 567-577.

del Barrio, M.V., Carrasco, M.A., Rodríguez, M. y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 101-107

- del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Ariel.
- del Barrio, V. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología educativa* 4, 23-47.
- del Barrio, V. (2000). Análisis de las características representativas de las familias con reproducción asistida. En C. Moreno (Ed.), *Factores psicológicos de la infertilidad* (pp. 203-230). Madrid: Sanz y Torres.
- del Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- del Barrio, V. (2004). *Sociología de la violencia*. Publicaciones del centro Reina Sofía. Valencia.
- del Barrio, V. (2007). *El niño deprimido*. Barcelona: Ariel.
- DeWolff, M.S. y van Ijzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición (2001).
- Dishion, T. y Bullock, B. (2002). **Parenting and adolescent problem behavior: an ecological analysis of the nurturance hypothesis**. En J. Borkowski, S. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (págs. 231-249). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dix, T., Ruble, D. y Grusec, J. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 4, 879-894.
- Dodge, K., Pettit, G. y Bates, J. (1994). Socializations mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dollar, J., Doob, L.W., Miller, N. E., Mowrer, O.H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. y Fraleigh, J. (1987). The relation of parenting style to adolescent School performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dunn, J. (1996). Brother and sisters in middle childhood and adolescence: continuity and change in individual differences. In G. Brody (Ed.), *Sibling relationship: Their causes and consequences* (pp. 31-46). Norwood, HJ: Ablex.

Dunn, J., Davies, L., O'Connor, T. y Sturgess, W. (2000). Parent's and partner's life course and family experiences: Links with parent-child relationships in different family settings. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41, 8, 955-968.

Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K. y Golding, J. (1999). Siblings, parents, and partners: Family relationships within a longitudinal community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1025-1037.

Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Guthrie, I., Murphy, B. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.

Eron, L. D., Huesmann, L. Rowell. y Dubow, E. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. En D. Crowell, I. Evans y C. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control* (págs. 249-262) New York, US: Plenum Press.

Fariña, F. y Arce, R. (2006). El papel del psicólogo en casos de separación o divorcio. En Sierra, J.C. Jiménez, C y Buela Casal, G (Eds), psicología forense. Manual de técnicas y aplicaciones. Madrid: Biblioteca Nueva

Fauber, R., Forehand, R., McCombs, A. y Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: the role of disrupted parenting. *Child development*, 61, 1112-1123.

Feinberg, M.E., Kan, M.L. y Hetherington, E.M. (2007). The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69, 687-702.

Feldman, S. y Gehring, T. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. *Child Development*, 59, 1034-1045.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., Ridder, E. M. y Beautrais, A. L. (2005). Sexual orientation and mental health in a birth cohort of young adults. *Psychological Medicine*, 35(7), 971-981.

Fletcher, A., Steinberg, L. y Sellers, E. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 3, 599-610.

Florsheim, P., Tolan, P. y Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development*, 69(5), 1437-1447.

Flykt, M., Lindblom, J., Punamäke, R.-L., Poikkeus, P., Repokari, L. y Unkila-Kallio, L. (2009). Prenatal expectations in transition to parenthood: Former infertility and family dynamic considerations. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 779-789.

Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.

French, J. R. y Raven, B. H. (1959). The bases of social power. En C. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor University of Michigan Press.

Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.

Fuentes, M.J., Motrico, E. y Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19, 235-250.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Galambos, N., Barker, E. y Almeida, D. (2003). Parents Do matter: trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 2, 578-594.

Gamble, W., Ramakumar, S. y Diaz, A. (2007). Maternal and parental similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 72-88.

Garber, J. y Flynn C. (2001). Predictors of depressive cognitions in young adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 353-376.

Garber, J., Robinson, N y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: self-worth as a mediator. *Journal of adolescent research*, 12, 12-33.

Gardner, F. (1989). Inconsistent parenting: is there evidence for a link with children's. *Journal of abnormal child psychology*, 17, 223-233.

Gass, K., Jenkins, J. y Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48, 2, 167-175.

Gaylord, N. K., Kitzmann, M. y Coleman, J. K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behaviour: associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*. 3, 1, 23-47.

Ge, A., Lorenz, F.O., Conger, R.D., Elder, G.H. y Simons, R.L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.

Ge, X., Best, K., Conger, R. y Simons, R. (1996). Parenting behaviours and de occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.

Gerlsman, C., Emmelkamp, P. y Arrindell, W. (1990). Anxiety, depression, and perception of early parenting: A meta-analysis". *Clinical Psychology Review*, 10, 251-277.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.

Geurts, T.; Poortman, A.; van Tilburg, T. y Dykstra, P. A. (2009). Contact between grandchildren and their grandparents in early adulthood. *Journal of Family Issues*, 30, 1698-1713.

Giarrusso, R.; Feng, D.; Silverstein, M. y Bengtson, V. L. (2001). Grandparent-adult grandchild affection and consensus: Cross-generational and cross-ethnic comparisons. *Journal of Family Issues*, 22, 456-477.

Gibson-Davis, C. M. y Gassman-Pines, A. (2010). Early childhood family structure and mother-child interactions: Variation by race and ethnicity. *Developmental Psychology*, 46(1), 151-164.

Goldsmith, H., Buss, A. y Plomin, R. (1987). What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 2, 505-529.

Gómez, R., Gómez, A., DeMello, L. y Tallent, R. (2001). Perceived maternal control and support: effects on hostile biased social processing and aggression among clinic-referred children with high aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 42, 4, 513-522.

González, M. y Carrasco, M.A. (2006). Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, 4 (2), 83-105.

Goodenough, F. L. (1931). *Anger in young children*. Oxford, England: University of Minnesota.

Gray, M. y Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.

Greeff, A. P. y Du Toit, C. (2009). Resilience in remarried families. *American Journal of Family Therapy*, 37(2), 114-126.

Green, J. y Goldwyn, R. (2002). Attachment disorganization and psychopathology; new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 835-846.

Grusec, J. y Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 1, 4-19.

Halman, L. J., Oakley, D. y Lederman, R. (1995). Adaptation to pregnancy and motherhood among subfecund and fecund primiparous women. *Maternal-Child Nursing Journal*, 23(3), 90-100.

Hart, C., DeWolf, M., Wozniak, P. y Burts, C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavioural orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.

Hart, C., Ladd, G. y Burtleson, B. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.

Hauser, S., Powers, S. y Noam, G. (1991). *Adolescents and their families: Paths of ego development*. New York: Free Press.

Henderson, C. E.; Hayslip, B., Jr.; Sanders, L. M. y Louden, L. (2009). Grandmother—grandchild relationship quality predicts psychological adjustment among youth from divorced families. *Journal of Family Issues*. 30, 1245-1264

Herschell, A.D., Calzada, E.J., Eyberg, S. M. y McNeil, C. (2002). Parent-Child interaction therapy: New directions in research. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 9-16.

Hetherington, E. M. (1999). Should we stay together for the sake of the children? *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective*. (pp. 93-116). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hetherington, E. M. y Clingempeel, W. G. (1992). Coping with marital transitions: a family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.

Hetherington, E. M., Reiss, D. y Plomin, R. (1994). *Separate Social World. Of Sibling*. Hillsdale: Lea Publishers.

Hetherington, E., Bridges M. y Insabella, G. (1998). What Does Not? Five Perspectives on the Association between Marital Transitions and Children's Adjustment. *American Psychologist*, 53, 167-184.

Hodges, E., Finnegan, R. y Perry, D. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.

Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.

Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. En E. T. Higgins, D. N. Rubble, y W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (págs. 236-274). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Development Psychology*, 30, 26-28.

Holden G., W. (1989) Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 1, 29-58.

Holden G., W. (1995) Parental attitudes toward child rearing. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting*, vol. 3 (págs. 359-392). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Holden G., W. y Buck, M. J. (2002) Parental attitudes toward childrearing. En Bornstein, M., *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting*, vol. 3 (págs. 359-392). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Holden, G. y Miller, P. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125, 223-254.

Holmbeck, G. y Hill, J. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.

Holmbeck, G., Paikoff, R. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescent. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 91-118). New York, England: Erlbaum.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 671-687). New York: Guilford Press. In E. M. J. Sierray G. Buela-Casal (Ed.), *Psicología forense: manual de técnicas y aplicaciones* (pp. 246-271). Madrid: Biblioteca Nueva.

Huesmann, L. R., Eron, L. D. y Dubow, E. F. (2002). Childhood predictors of adult criminality: Are all risk factors reflected in childhood aggressiveness? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 12, 185-208.

Jackson, A. P., Choi, J.-K. y Bentler, P. M. (2009). Parenting efficacy and the early school adjustment of poor and near-poor Black children. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1339-1355.

Jeynes, W. H. (2007). The Impact of Parental Remarriage on Children: A Meta-Analysis. *Marriage & Family Review*, 40(4), 75-102.

Johnson, B. M., Shulman, S. y Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 2, 235-252.

Juffer, F. y van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees: A Meta-analysis. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501-2515.

Kandel, D. y Lesser, G. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kerr, M., Stattin, H, Biesecker, G y Ferrer-Wreder, L. (2003) Relationships with parents and peers in adolescence. Lerner (Ed). *Handbook of psychology: Developmental psychology*, Vol. 6 (págs. 395-419). New York: John Wiley and Sons.

Kim, K.J., Conger, R.D. y Lorenz, F.O. (2001). Parent-adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology*, 37, 775-790.

King, M., Semlyen, J., Tai, S. S., Killaspy, H., Osborn, D. y Popelyuk, D. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self harm in lesbian, gay and bisexual people. *BMC Psychiatry*, 8.

King, V. (2009). Stepfamily formation: Implications for adolescent ties to mothers, nonresident fathers, and stepfathers. *Journal of Marriage & the Family*, 71(4), 954-968.

Klein, H. y O'Bryant, K. (1996). Recalled parental authority style and self-perception in college men and woman. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 5-17.

Knafo, A. y Schwartz, S. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 2, 595-611.

Koch, P. R. y A. (2009). *Speaking of discipline: The nexus between discipline, parental type, parental role strain and achievement*. ProQuest Information & Learning, US.

Kurdek, L.A., Fine, M. A y Sinclair, R. (1995) School adjustment in sixth graders: parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.

Lamborn, S. D. y Steinberg L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.

Lamborn, S.D., Mount, N.S. Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lanz, M., Scabini, E., Vermulst, A. A. y Gerris, J.R. (2001). Congruence on child rearing in families with early adolescent and middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 133-139.

Larson, R. W., Richards, M. H. y Moneta, G. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.

Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.

Laursen, B. (2005). Conflict between mothers and adolescents in single-mother, blended, and two-biological-parent families. *Parenting: Science and Practice*, 5(4), 347-370.

Laursen, B., Coy, K. y Collins, W. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.

Leeper, C. (2002). Parenting girls and boys. En: Bornstein, H (Ed), *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 189-225). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Lempers, J. D., Clark-Lempers, D. y Simons, R. N (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, 60, 25-39.

Lerner, R., Castellino, D.R., Patterson, A., Vuillaruel, F. A. y McKinnney, M. (1995) Developmental Contextual perspective on parenting. En Bornstein (ed.) *Handbook of parenting*, vol. 2 (págs. 285-310). New York: LEA.

Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.

Lindblad, F., Vinnerljung, B., von Borczyskowski, A. y Hjern, A. (2008). Adopción internacional en Suecia: Salud mental y adaptación social en adolescentes y jóvenes. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 211-231.

Lindsey, E. y Caldera, Y. (2005). Interparental agreement on the use of control in childrearing and infant's compliance to mother's control strategies. *Infant behavior & Development*, 28, 165-178.

Litovsky, V. y Dusek, J. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 373-387.

López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas*, (pág. 11-62). Bilbao: Universidad del País Vasco.

López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y Desarrollo humano* (pág. 177-139). Madrid: Alianza Editorial.

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

Maccoby, E. (1980). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.

Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E. (2002). Parenting effects: issues and controversies. En J. G. Borkowsky, Sh. Landesman Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development (págs. 35-46). Mahwah: LEA Publishers.

Maccoby, E. y Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology*, vol. 4 (págs. 1-102). New York: Wiley.

MacDonald, K. (1992). Warm as a developmental construct: an evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.

McAndrew, S. y Warne, T. (2004). Ignoring the evidence dictating the practice: Sexual orientation, suicidality and the dichotomy of the mental health nurse. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11(4), 428-434.

McCrae, R., Costa, P.T., Lima, Jr, Simoes, A. y Ostendorft, F. (1999). Age differences in personality across the adult life span: parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466-477.

McFadyen-Ketchum, S., Bates, J., Dodge, K. y Pettit, G. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behaviour gender differences in

predictions from early coercitive and affectionate mother-child interactions. *Child Development*, 67, 2417-2433.

McGue, M., Elkins, I., Walden, B. y Iacono, W.G. (2005). Perceptions of the parent-adolescent relationship: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 41, 971-984.

McKeown, R., Garrison, C. y Jackson, K. (1997). Family structure and cohesion, and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 267-281.

McNally, S., Eisenberg, N. y Harris, J. (1991) Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 191-198.

Medway, F. J. (1989). Measuring the effectiveness of parent education. En M. Fine, *Second Handbook on parent education: Contemporary perspectives* (págs. 237-255). San Diego: Academic Press.

Messer, S. y Gross, A. (1995). Childhood depression and family interaction: a naturalistic observation study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 77-88.

Mestre, M.V, Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.

Mestre, V. Tur, A. y del Barrio, V. (2004): Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosociabilidad. *Acción Psicológica*, 3, 7-20

Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Nácher, M. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 189-199.

Mestre, V., Pérez, E. y Frías, D. (1994): "Psicopatología familiar: La familia como factor de protección y vulnerabilidad". En E. Pérez Delgado (coord.): *Familia y educación relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, (págs. 113-154). Generalitat Valenciana.

Mestre, V., Samper, P., Tur, A y Soler, V. (2007): Conducta agresiva en la infancia y en la adolescencia: los estilos de crianza como factor de protección. Un estudio longitudinal. Trabajo presentado en el *9th European Conference on Psychological Assessment (ECPA 9)*. 3-6 mayo, Thessaloniki, Greece.

Milan, S., Snow, S. y Belay, S. (2009). Depressive symptoms in mothers and children: preschool attachment as a moderator of risk. *Developmental Psychology*, Vol. 45, N° 4, pp. 1019-1033.

Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.

Moreno, M^a C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Col, *Desarrollo psicológico y educación, psicología evolutiva*, vol. 1 (págs. 285-296). Madrid: Alianza.

Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Sessa, F., Avenevoli, S. y Essex, M. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.

Muñoz, I. M. B., Rebollo, M. J. F., Fernández-Molina, M. y Morán, R. B. (2007). Percepción de las estrategias de socialización parentales en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*, 19(4), 597-602.

Muñoz, I. M. B., Rebollo, M. J. F. y Molina, M. F. (2005). Percepción del grado de conflicto en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*, 17(3), 370-374.

Muris, P., Meesters, C. y van den Berg, S. (2003) Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment styles and perceived parental rearing in normal adolescent. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171-183.

Muris, P., Meesters, C., Morren, M. y Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic*, 57, 257-264.

Muris, P., Meesters, C., Schouten y Hoge, E. (2004). Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in nonclinical preadolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 1, 51.

Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.

Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). *Disciplina familiar, rendimiento y autoestima*. En Actas de las jornadas nacionales de orientación profesional.

- Musitu, G. y Lila, M. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Mutchler, JE. y Baker, LA. (2007). Grandparent responsible for grandchildren in Native-American families. *Social Science Quarterly*, 88, 990-1009.
- O'Connor, T., Dunn, J., Jenhins, J. y Rasbash, J. (2006). Predictors of between-family and within-family variation in parent-child relationships. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47, 5, 498-510.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En Arranz, E. (Coord.) *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, DF. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56
- Olmedo, M. (2003). La influencia de la herencia y el ambiente en la diversidad psicológica humana. En Sánchez-Elvira, M.A. (Ed.), *Introducción al estudio de las diferencias individuales* (pp.506-546). Madrid: Sanz y Torres
- Olson, D., Sprenkle, D. y Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family process*, 18, 3-28.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Ortigosa, J. M. (2007). *El niño celoso*. Madrid: Pirámides.
- Pagani, L., Tremblay, R., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 28, 528-537.
- Paikoff, R. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

Palacios, J. y D. M. Brodzinsky (2008). Investigación psicológica sobre adopción: de dónde viene, hacia dónde va. *Monografías de Psiquiatría. Adopción y psicopatología*, 20(2), 86-95.

Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2007). *La aventura de la adopción internacional. Los datos y su significado*. Barcelona: Mozart, Art, S.L. Fundación Teresa Gallifa.

Parker, G. (1979). Reported parental characteristics in relation to trait depression and anxiety levels in a non-clinical group. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatric*, 13, 260-264.

Parker, G. y Hadzi-Pavlovic, D. (1984). Modification of levels of depression in mother-bereaved women by parental and maternal relationships. *Psychological Medicine*, 14, 125-135.

Parker, J. y Benson, M (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: self-esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence*, 39, 519-530.

Patterson, C. J. (2009). Children of lesbian and gay parents: Psychology, law, and policy. *American Psychologist*, 64(8), 727-736.

Patterson, G. y Stouthamer-Loeber. (1984). The correlation of family management. Practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.

Paulson, E. y Sputa, L. (1996) Patterns of parenting during adolescence: perception of adolescents and parents. *Adolescence*, 31,369-381.

Paulson, E., Hill, J. y Holmbeck (1991). Distinguishing between perceived closeness and parental warmth in families with seventh-grade boys and girls. *Journal of Early Adolescence*, 11, 2, 276-293.

Paulson, S. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 2, 250-267.

Pedreira, J. L. (2008). Trastornos psicopatológicos en y desde la adopción. *Monografías de Psiquiatría. Adopción y Psicopatología*, 2, 76-85.

Pettit, G. y Bates, J. (1989). Family interaction patterns and children's behaviour problems from infancy to 4 years. *Developmental psychology*, 25, 413-420.

Pettit, G. y Dodge, K. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: a longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403-420.

Pettit, G., Bates, J. y Dodge, K. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.

Pettit, G., Laird, R., Dodge, K., Bates, J. y Criss, M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental Monitoring and psychological control in early adolescent. *Child Development*, 72, 2, 583-598.

Pianta, R., Sroufe, L. y Egeland, B. (1989). Continuity and discontinuity in maternal sensibility at 6, 24, and 42 months in a high-risk sample. *Child Development*, 60, 481-487.

Polaino Lorente, A. y Martínez Cano, P. (1998): Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia. *Instituto de ciencias para la familia*. Universidad de Navarra: RIALP.

Pons, G y del Barrio, V (1993). Depresión Infantil y Divorcio. *XXXX en Psicología Clínica Latinoamericana*. 11, 95-106

Pons, G y del Barrio, V. (1995) El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. , 7,3,489-497

Randolph, J. y Dykman, B. (1998). Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 377-400.

Rapee, M. R. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychological Review*, 17, 47-49.

Reifman, A., Villa, L. C., Amans, J. A., Rethinam, V. y Telesca, T. Y. (2001). Children of divorce in the 1990s: A meta-analysis. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36(1-2), 27-36.

Reitz, E., Dekovic, M. y Meijer, A. (2006) Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence* 29, 419-436.

Repokari, L., Punamäki, R.-L., Poikkeus, P., Tiitinen, A., Vilksa, S. y Unkila-Kallio, L. (2006). Ante-and perinatal factors and child characteristics predicting parenting experience among formerly infertile couples during the child's first year: A controlled study. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 670-679.

Rico, C., Serra, E. y Viquer, P. (2001). Abuelos y Nietos. Madrid: Pirámide.

Roa, L. (2002). Evaluación de la familia. En V. Del Barrio *Evaluación psicológica en la infancia y adolescencia* (Págs. 225-258). Madrid: UNED.

Roa, L. y del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRIA Gerard, 1994) a la población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 329-341.

Roa, L. y del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8, 1,37-51.

Roberto, KA. y Stroes, J. (1992). Grandchildren and grandparents: roles, influences, and relationships. *International Journal of Aging & Human Development*, 34, 227-239.

Roberts, G. C., Block, J. H. y Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.

Robins, L. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.

Rodrigo, M. J. (1995). Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*. 30, 151-157.

Rodrigo, M. J. y J. Palacios. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R. Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210.

Rodrigo, M., García, M., Máiquez, M. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26, 1, 21-34.

Rodríguez, M. A, del Barrio, V. y Carrasco, MA. (2007). Consistencia interparental percibida por niños y adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 397-410.

Rodríguez, M. A. (2007). Estilos educativos parentales y desarrollo emocional: depresión y agresión. Tesis doctoral. Madrid. UNED

Rodríguez, M. A., del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2009) a. ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, 10-18.

Rodríguez, M. A., del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2009) b. Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 14,1.

Roe, A. Y Siegelman, M. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.

Rohner, R. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 42(1), 5-12.

Rollins, B. C. y Thomas, D. L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children". En W. Burr, R. Hill, F. Nye, y I. Reiss (Eds.): *Contemporary theories about the family*, vol 1 (págs. 317-364). Nueva York: Free Press.

Rothbart, M. K y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M.E. Lamb y A.I. Brown. (Eds.), *Advances in developmental psychology*, (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rubin, K. H. Stewart, S. y Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. En: Bornstein, Marc H.; *Handbook of parenting I: Children and parenting* (pág. 255-284). New York, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, K. y Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. En Bornstein, Marc H (Ed). (2002). *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 383-418). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, K., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. y McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614-1629.

Rueter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behaviour. *Developmental psychology*, 34, 1470-1482

Russell, A. y Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioural Development*, 19, 291-307.

Russell, G. y Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573-1585.

Rutter, M. (2005). Adverse preadoption experiences and psychological outcomes. In D. M. Brodzinsky, Palacios, J. (Ed.), *Psychological issues in adoption: research and practice* (pp. 67-92). Westport, CT: Praeger.

Rutter, M. y Quinton, M. (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. *Psychological medicine*, 14, 853,880.

Samper, P Cortés, M., Mestre, V., Nácher, M. y Tur, A. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory (Schaefer, 1965) a población española. *Psicothema*, 18, 263-271

Sanders, M.R., Cann, W. y Markie-Dadds, C.I. (2003). The triple P-positive parenting programme: A universal population-level approach to the prevention of child abuse. *Abuse Review*, 12, 155-171.

Sanders, M.R., Markie-Dadds, C.I, y Tully, L. A. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624-640.

Sanjuán, P. (2000). Infertilidad, estrés y moduladores psicosociales. En C. Moreno (Ed.), *Factores psicológicos de la infertilidad* (pp. 127-152). Madrid: Sanz y Torres.

Scaramella, L., Conger, R. y Simons, R. (1999). Parental protective influences and gender-specific and externalizing problems differences. *Journal of research on adolescence*, 9, 111-141.

Schaefer, E. S. (1965a). Children's reports of parental behaviour: an inventory. *Child Development*, 36, 2, 413-424.

Schaefer, E. S. (1965b). A configurational analysis of children's report of parent behaviour. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.

Schaefer, E. S. y Bell, R. Q. (1958). Development of parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339-361.

Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor

Schoppe-Sullivan, S., Schermerhorn, A., y Cummings, E. (2007). Marital conflict and children's adjustment: evaluation of the parenting process model. *Journal of Marriage and Family*, 69, 1118-1134.

Schwarz, J., Barton-Henry, M. y Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviour: A comparison of ratings made by mother, father child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.

Shaffer, D. R. (1996). *Developmental Psychology Childhood and Adolescent*. (4ª ed.). London: Brooks/Cole Publishing Company New York.

Sharon, P. y Sputa, C. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.

Shek, D. (1995). Adolescent perceptions of parental and maternal parenting styles in a Chinese context. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132, 527-537.

Shek, D. (1998). Perceptions of parenting styles and parent-adolescent conflict in adolescents with low academic achievement in Hong Kong. *Social Behavior and Personality*, 26, 89-98.

Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-146.

Sierra, P. y Brioso, Á. (2006). La génesis y desarrollo de las primeras experiencias socio-afectivas. En P. Sierra y Á. Brioso (eds.), *Psicología del desarrollo* (pp.97-130). Madrid: Sanz y Torres.

Silk, J., Morris, A., Kanaya, T y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1, 113-128.

Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.

Smith, T. E. (1970). Foundations of parental influence upon adolescents: An application of social power theory. *American Sociological Review*, 35, 860-873.

Smollar, J. y Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioural Development*, 12, 71-84.

Sorbring, E., Röndholm-Funnemark, M. y Palmeus, K. (2003). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant and Child Development*, 12, 53-69.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 25-146.

Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71, 4, 1072-1085.

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.

Steinberg, L. y Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En Bornstein, M., *Handbook of parenting: Children and parenting*, vol. 1 (págs. 103-133). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Steinberg, L., Elmen, J. y Mounts, N. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch S. M. (1994). Over-time change in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Stice, E. y Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 31, 2, 322-334.

Stocker, C., Dunn, J y Plomin, R. (1989). Sibling relationships: Links with child temperament, maternal behavior, and family structure. *Child development*, 60, 715-727.

Stogdill, R. M. (1936). The measurement of attitudes toward parental control and the social adjustments of children. *Journal of Applied Psychology*, 20, 359-367.

Stoneman, Z. y Brody, G.H. (1993). Sibling temperaments, conflict, warmth, and role asymmetry. *Child Development*, 64, 1786-1800.

Stoolmiller, M., Patterson, G. R. y Snyder, J. (1997). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.

Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R. y Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behaviour problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 1.

Strauss, M. y Kantor, G. (1994). Corporal punishment of adolescent by parents: A risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse, and wife beating. *Adolescence*, 29, 543-563.

Sturge-Apple, M., Davies, P., Boker, S. y Cummings, E. M. (2004). Interparental discord and parenting: testing the moderating roles of child and parent gender. *Parenting: Science and Practice*, 4, 361-380.

Sullivan, C. (2008). Parenting and internalizing problems: testing models of bidirectional socialization in early childhood. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68 (9-B), 6394.

Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Applenton-Century-Crofts.

Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Tremblay, R. (2004). Decade of Behavior distinguished lecture: development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25, 5, 399-407.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterwood y P. Light (Eds.), *Social Cognition. Studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Chicago: the University of Chicago Press.

Triadó, C. y Osuna, M. J. (2005). Relaciones abuelos y nietos. En Pinazo, S. y Sánchez, M. (Dir.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.

Trickett, P. K. y Kuczynski, L. (1986). Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.

Tur, A., Mestre, V. y del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 1, 75-88.

Valcarcel, A. (2008). La adopción internacional en España: cómo, quién y a quién se adopta en España. *Monografías de Psiquiatría. Adopción y Psicopatología*, 2, 8-13.

Van Gelderen, L., Gartrell, N., Bos, H. y Hermanns, J. (2009). Stigmatization and resilience in adolescent children of lesbian mothers. *Journal of GLBT Family Studies*, 5(3), 268-279.

VanRanst, N. Verschueren, K y Marchen, A. (1995). The meaning of grandparents as viewed by adolescent grandchildren: An empirical study in Belgium. *International Journal of Aging & Human Development*, 41 311-324.

Vaughn, B., Block, J. y Block., J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. *Child Development*, 59, 1020-1033.

Vaughn, S. R., Ridley, C. R., & Levine, L. (1986). *PALS: Developing social skills through language*. Chicago: Science Research Associates.

Wahler, RG y Dumas, JE. (1986). Maintenance factors in coercitive mother-child interactions; The compliance and predictability hypotheses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 13-22.

Waters, E. y Cummings, M.C. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.

Watson, M. (2010). The facilitators and inhibitors for grandparents raising grandchildren in relation to parental involvement in school on behalf of their grandchildren. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70, 2389.

Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.

Weiss, B., Dodge, K., Bates, J. y Pettit, G. (1992). Some consequences of early harsh discipline: child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

Whisman, M. y Kwon, P. (1992) Parental representations, cognitive distortions, and mild depression. *Cognitive, Therapy and Research*, 16, 557-568.

Whisman, M. y McGarvey, A. (1995). Attachment, depressotypic cognitions and dysphoria. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 633-650.

Whiteside, M. F. y Becker, B. J. (2000). Parental factors and the young child's postdivorce adjustment: A meta-analysis with implications for parenting arrangements. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 5-26.

Winsler, A., Madigan A. y Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.

Worrall, J. (2009). When grandparents take custody—Changing intergenerational relationships: the New Zealand experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 7, 259-273.

Wu, Z., Hou, F. y Schimmele, C. M. (2008). Family structure and children's psychosocial outcomes. *Journal of Family Issues*, 29(12), 1600-1624.

Youniss y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friend*. Chicago: University of Chicago Press.

documentos

