



Familia y Desarrollo Psicológico

PEARSON
Prentice
Hall

Coordinador:
Enrique Arranz Freijo

FAMILIA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO

FAMILIA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO

ENRIQUE ARRANZ FREIJO

*Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.*

Coautores:

ALFREDO OLIVA DELGADO

Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

ÁGUEDA PARRA JIMÉNEZ

Profesora Asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

AMAIA AZPIROZ MERINO

*Investigadora Dpto. Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

ARANTZAZU BELLIDO ITUÑO

*Investigadora Dpto. Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

RAQUEL MALLA MORA

*Profesora Asociada de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

AINHOA MANZANO FERNÁNDEZ

*Investigadora Dpto. Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

JUAN LUIS MARTÍN AYALA

*Profesor Asociado de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

FERNANDO OLABARRIETA ARTETXE

*Profesor Asociado de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*



Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima • Montevideo
San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

ENRIQUE ARRANZ FREIJO

Familia y desarrollo psicológico

PEARSON EDUCACIÓN, Madrid, 2004

ISBN: 84-205-4220-2

Materia: Psicología 159.9

Formato: 170 × 240

Páginas: 252

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (*arts. 270 y sigs. Código Penal*).

DERECHOS RESERVADOS

© 2004, PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Ribera del Loira, 28

28042 Madrid (España)

PEARSON PRENTICE HALL es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Enrique Arranz Freijo

Familia y desarrollo psicológico

ISBN: 84-205-4220-2

Depósito Legal: M-

Equipo editorial:

Editor: Juan Luis Posadas

Técnico editorial: Elena Bazaco

Equipo de producción:

Director: José Antonio Clares

Técnico: José Antonio Hernán

Diseño de cubierta: equipo de diseño de PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Composición: COMPOMAR, S.L.

Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Índice

Introducción	IX
--------------------	----

1	El estudio del contexto familiar y el desarrollo psicológico	2
	1. Introducción	3
	2. Presupuestos antropológicos	4
	3. Contexto familiar y desarrollo psicológico: un área para la intervención	6
	Resumen	7

2	La crianza en el contexto familiar: perspectiva histórica	10
	1. Introducción	11
	2. La familia desde las civilizaciones antiguas hasta el Renacimiento	12
	3. Los siglos XVII, XVIII y XIX. Filosofía y Pedagogía: concepciones acerca de la interacción familiar y de la crianza	21
	4. La primera mitad del siglo XX: la influencia de la interacción familiar en el marco del psicoanálisis, del conductismo y de la pediatría	24
	5. La segunda mitad del siglo XX: los primeros estudios sistemáticos. Las aportaciones del Neopsicoanálisis, de la teoría del Aprendizaje Social y de la teoría del Apego	26
	Resumen	30

3	Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico	32
	1. Introducción	33
	2. Modelo contextual-ecológico. Hacia una psicología cultural	33
	3. Modelo interactivo-bidireccional y sistémico	47
	4. La influencia del contexto familiar a debate: las críticas de la teoría de la socialización grupal y de la genética de la conducta	55
	5. Conclusiones: la familia como espacio interactivo multiinfluido. Las limitaciones en la influencia de los padres. Reivindicación de la familia como contexto educativo y optimizador del desarrollo psicológico	63
	Resumen	67

4	Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia	70
	1. Introducción	71
	2. Contexto familiar y desarrollo cognitivo	71
	3. Contexto familiar y desarrollo socioemocional	78
	4. Valoración de los datos desde la perspectiva educativa	87
	Resumen	94
5	Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia . .	96
	1. Las relaciones familiares y sus cambios durante la adolescencia	97
	2. Contexto socio-cultural y relaciones familiares durante la adolescencia	101
	3. Comunicación y conflicto parento-filial	104
	4. Influencias familiares sobre el ajuste y desarrollo adolescente: los enfoques dimensional y tipológico, las ideas de los padres y las influencias genéticas	107
	5. Implicaciones educativas para el fomento del desarrollo adolescente . .	118
	Resumen	122
6	Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adultez y la tercera edad	124
	1. Introducción	125
	2. El contexto familiar de las personas adultas	125
	3. Relaciones intrasubstema: la relación de pareja en la adultez y vejez	129
	4. Relaciones intersubstemas: entre padres mayores e hijos adultos	132
	5. La familia de tres subsistemas: la abuelidad	137
	6. Intervenciones para mejorar el contexto familiar durante la adultez y vejez	141
	Resumen	144
7	Investigación en contextos familiares y desarrollo psicológico: cuestiones metodológicas	146
	1. Introducción	147
	2. Diseños de investigación	151
	3. Métodos de obtención de datos: fiabilidad y validez	156
	4. Hacia una metodología consistente con el modelo teórico	163
	5. El futuro de la investigación: los nuevos tipos de validez	167
	Resumen	169

8

Contexto familiar facilitador del desarrollo psicológico: descripción, evaluación e intervención	170
1. Introducción	171
2. Contexto familiar: variables optimizadoras del desarrollo psicológico..	172
3. Evaluación del contexto familiar: una propuesta preliminar	215
Referencias bibliográficas	221

I ntroducción

El núcleo del contenido de este trabajo viene constituido por el análisis del grupo familiar como un contexto del desarrollo psicológico humano. Este análisis se efectúa desde las referencias científicas ofrecidas por el área de conocimiento Psicología Evolutiva y de la Educación. En el primer capítulo de esta obra se ofrece una acotación y definición muy sintética del campo de estudio de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico; se define su objeto y se subrayan sus raíces antropológicas y sus implicaciones para la intervención preventiva, educativa y optimizadora. En el segundo capítulo se efectúa un análisis histórico que se centra en la exposición de datos referentes a la crianza infantil y al trato recibido por los niños en el ámbito familiar a lo largo de la historia de la humanidad. También se hace referencia a los primeros estudios que empiezan a consolidar este campo de estudio. Por otra parte, se analiza la posición de la familia en el amplio marco del entramado social y se comprueba la evolución de la estructura familiar desde las civilizaciones antiguas, donde la familia tiene una importante presencia en el poder político, hasta la familia de las sociedades occidentales actuales, centrada en el ámbito de lo privado y de lo emocional.

En el capítulo tercero se muestra cómo un análisis complejo del contexto familiar obliga a recurrir a diferentes disciplinas científicas. El análisis de la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico supone apelar a disciplinas como la Antropología Cultural o la Sociología y a teorías de carácter supra o inter disciplinar, como la Teoría de Sistemas o la Teoría Ecológica. En dicho capítulo se acaba construyendo un modelo ecológico, sistémico, interactivo y bidireccional, que se encuentra muy lejano de aquel modelo unidireccional que pretendía identificar influencias directas del comportamiento de los padres en el desarrollo de rasgos psicológicos en sus hijos. La propuesta teórica que se presenta consiste en la definición del contexto familiar como un *espacio interactivo multiinfluido*, donde las variables relativas a los padres tienen importancia, pero en el marco de la influencia de otras variables entre las que destacan las culturales y las genéticas.

En los capítulos cuarto y quinto se presentan de forma sistemática los datos de investigación, obtenidos durante las últimas décadas, relativos a la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. Esta presentación se hace ubicando en las relaciones familiares —intrasistemas, intersistemas e inter-sistemas— variables de tipo ecológico e interactivo y analizando su influencia en el desarrollo cognitivo y socioemocional. El capítulo seis se ocupa de la problemática evolutiva de las relaciones familiares durante la edad adulta y la tercera edad. El capítulo siete se dedica a presentar los rasgos fundamentales y los problemas más habituales de la meto-

dología de investigación en psicología de la familia. En el mismo se analizan las ventajas e inconvenientes de los diseños correlacionales y longitudinales, se discuten los procedimientos de recogida de datos y su fiabilidad y validez; también se presentan las técnicas de análisis de datos multivariable que son las que más se ajustan a un enfoque ecológico, sistémico y bidireccional.

En el capítulo octavo se analizan las implicaciones educativas que se derivan de los datos de investigación expuestos anteriormente y se describe lo que sería un contexto familiar idóneo para facilitar el desarrollo psicológico. Esta descripción se presenta en forma de un listado de variables, extraídas de los datos de investigación expuestos en los capítulos cuarto, quinto y sexto del libro. Se propone la elaboración de un protocolo exhaustivo de evaluación de la calidad del contexto familiar, evaluación que se realizaría en los distintos niveles sistémicos y utilizando como criterio el potencial optimizador de cada uno de esos niveles sobre el proceso de desarrollo psicológico, en sus manifestaciones cognitivas y socioemocionales.

El presente trabajo tiene su origen en la memoria de cátedra sobre psicología de la familia que presenté en el año 2003. En su estructura original, siguió la propuesta elaborada por el profesor P. Hernández (1989), referente a la teoría y técnica de elaboración de proyectos docentes en el ámbito universitario. El citado profesor Hernández, de la Universidad de La Laguna, y el profesor José Luis Linaza, de la Universidad Autónoma de Madrid, me aconsejaron que en la preparación de la cátedra elaborara una reflexión y una presentación sistemática de datos de investigación relativos al tema de las relaciones entre el contexto familiar y el proceso del desarrollo psicológico humano. De esa forma se podría iniciar la elaboración de un texto universitario sobre un tema acerca del que todavía existen pocas publicaciones en castellano.

La incorporación de otros autores al proyecto original ha enriquecido la información que se ofrece en este libro y ha ensanchado la panorámica del mismo. Las relaciones familiares en la adolescencia son abordadas por el profesor Alfredo Oliva y la profesora Águeda Parra, de la Universidad de Sevilla. Entre los colaboradores de la Universidad del País Vasco, la profesora Raquel Malla analiza las relaciones familiares durante la edad adulta y la tercera edad; las investigadoras Arantzazu Bellido y Ainhoa Manzano contribuyen con sus conocimientos sobre los contextos familiares de los niños agresivos y de altas capacidades, respectivamente, y los profesores Fernando Olabarrieta y Juan Luis Martín colaboran en la elaboración de una propuesta de definición y evaluación del contexto familiar facilitador del desarrollo psicológico, tarea en la que les ha ayudado nuestra colaboradora Amaia Azpiroz. También se debe mencionar que durante los tres últimos años el equipo investigador ha recibido el apoyo de Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza y de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea a través de los proyectos PI 1999/31 y UPV/EHU (227-231-HA 082/99), Arranz *et al.* (2001-2003); por medio de estos proyectos se ha realizado una exhaustiva evaluación de los contextos familiares y del desarrollo de niños de la comunidad autónoma del País Vasco/Euskadi desde los cinco hasta los ocho años de edad. En este proyecto hemos contado con la colaboración del profesor Martin Richards, Catedrático de la Universidad de Cambridge (Reino Unido) y director del Centro de Investigación para la Familia de la citada universidad.

Este trabajo se dedica al profesor Enrique Freijo Balsebre (1925-2001), que fue uno de los precursores de los estudios de psicología en España y el pionero de los mismos en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. El profesor Freijo fue el primer director del equipo de investigación en psicología de la familia y ha sido para nosotros un modelo de compromiso humano y científico. También quiero recordar a mi familia extensa, a mis padres, Conchita Freijo y Gregorio Arranz, que se preocuparon de proporcionarme herramientas fundamentales para el trabajo científico, como el idioma inglés. A mi mujer Rosa Ayala, que me ha prestado el apoyo incondicional de siempre y que ha leído el manuscrito original haciendo múltiples sugerencias. Borja y Gonzalo Arranz me han educado como padre para añadir la vivencia personal a los conocimientos científicos; además, han vivido y sufrido el largo proceso de elaboración de este trabajo. También quiero recordar a mis compañeros del departamento Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo, del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, y a los de la Facultad de Psicología de la Universidad pública vasca; institución con la que me considero en deuda por la gran cantidad de medios que ha proveído para mi formación y a la que espero, en el futuro, seguir dedicando mi trabajo y mis proyectos.

El grupo de autores de este trabajo ha acordado ceder sus derechos de autor a la ONG Intermón Oxfam con el objeto de que los dedique a mejorar los contextos para el desarrollo psicológico de niños desfavorecidos y a lograr que la familia humana pueda cumplir su misión de potenciar el desarrollo de personas pacíficas, libres, solidarias y felices.

Enrique Arranz Freijo

Bilbao-San Sebastián/Donostia, 30 de noviembre de 2003

CAPÍTULO

1

El estudio del contexto familiar y el desarrollo psicológico

Enrique Arranz Freijo

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se van a analizar las relaciones entre el contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico en seres humanos durante la infancia, la adolescencia y la tercera edad. Esta primera delimitación del campo de estudio sitúa este análisis dentro del denominado paradigma contextual dialéctico, que es uno de los paradigmas utilizados en la disciplina Psicología del Desarrollo (Pérez Pereira, 1995). La ubicación dentro del paradigma contextual dialéctico supone la imposibilidad de formular estadios de carácter universal que describan esas relaciones entre el individuo humano en desarrollo y el contexto familiar. Igualmente supone no definir a priori el estado que cada individuo alcanzará al producirse su desarrollo psicológico. No se trata, por tanto, de un modelo teleológico sino multidireccional donde algunos estados finales del mismo estarán influidos por las relaciones entre el proceso de cambio psicológico y el contexto familiar.

La premisa básica, sobre la que se va a reflexionar a lo largo de este trabajo, es que dentro del grupo familiar se producen una serie de interacciones sociales que, por su carácter continuo y significativo para el sujeto, van a ser interiorizadas y, por tanto, van a influir de manera decisiva en el curso del desarrollo psíquico (Arranz y Olabarrieta, 1998). Este planteamiento va más allá de la mera descripción de la influencia sobre el desarrollo psicológico de la personalidad de los padres o de los estilos de crianza que utilizan, lo cual sería un enfoque de influencia unidireccional que reflejaría pobremente la complejidad de las interacciones intrafamiliares.

La segunda premisa es que las interacciones intrafamiliares están influidas por múltiples factores. Una herramienta conceptual fundamental para describir la influencia de esos factores la constituye la *teoría ecológica* de Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 1979; Bronfrenbrenner y Morris, 1998). En el marco de esta teoría se puede recordar que los factores del *macrosistema*, del *exosistema*, del *mesosistema* y del *microsistema* influyen en las interacciones intrafamiliares. La aportación clave del modelo ecológico es que la familia se representa como un sistema absolutamente interconectado con la realidad social. De esta manera se entiende cómo un factor exosistémico, como el desempleo laboral, se puede convertir en un elemento de estrés que puede afectar negativamente a la interacción entre la pareja y, por tanto, a la interacción entre los padres y los hijos.

Otra referencia conceptual fundamental para obtener una representación compleja de la familia humana es la aportada por la *teoría de sistemas* (Bertalanffy, 1968; Broderick, 1993). Según esta teoría, la familia es algo más que la suma de individuos y constituye un sistema abierto con sus propias reglas de funcionamiento. Los cambios dentro de este sistema se producen por procesos de autorregulación basados en el intercambio de información entre las partes del sistema. El sistema familiar se encuentra además en constante relación bidireccional con otros sistemas interactivos como el social, el económico y el escolar. Estas relaciones intersistémicas constituyen el punto de encuentro entre el enfoque

ecológico y el enfoque sistémico, en la medida en que el contexto ecológico es el que se producen las interacciones familiares está constituido por las relaciones entre el sistema familiar y otros sistemas interactivos.

El carácter ecológico y sistémico de la familia humana convierte al estudio de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico en una disciplina esencialmente interdisciplinar donde se encuentran la biología, la sociología, la antropología, la educación y la propia psicología. Partiendo de la idea básica de la influencia de las interacciones familiares en el curso del desarrollo psicológico, debido a su continuidad y significatividad, se pueden conceptualizar esas interacciones como conformadas por factores biológicos, antropológicos, sociales y educativos. La biología aporta a las interacciones intrafamiliares toda la información genética y las preprogramaciones comportamentales del ser humano; la antropología biológica aporta una criatura inmadura y extraordinariamente sensible a la influencia exterior. Sobre esta moldeabilidad primaria se abren las posibilidades de una intervención educativa intrafamiliar ejercida a través de las pautas de crianza. La antropología cultural y la sociología aportan el contexto ecológico que matiza las interacciones intrafamiliares definiendo los valores culturales, religiosos y la estructura socio-económica que afecta a esas interacciones, las cuales son interiorizadas o construidas por el sujeto en función de sus propias características individuales.

2. PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS

Desde la perspectiva antropológica, el estado actual de la especie *sapiens-sapiens* es el producto de un proceso evolutivo de hominización (Freijo, 1986) o humanización, que se ha producido debido a una serie de factores, entre los que destacan las diversas exigencias adaptativas planteadas al ser humano a lo largo de su dilatada historia. Las claves para entender el proceso filogenético se hallan en la relación establecida entre el ser humano y los contextos en los que se desarrolla. La idea fundamental que se quiere transmitir en este apartado es que el proceso de hominización se ha de repetir o de recrear a lo largo del desarrollo ontogenético de cada individuo de la especie humana. El primer contexto al que se va a tener que adaptar el neonato humano es el contexto de la familia, el cual debe proveer unas condiciones que faciliten el desarrollo del ser humano como tal, es decir, debe ofrecer un contexto humanizador.

El análisis antropológico permite identificar el punto de confluencia entre la antropología evolutiva y la psicología evolutiva o del desarrollo y contribuye a configurar el objeto de estudio de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico. Si la evolución filogenética ha conducido al desarrollo por parte del *sapiens-sapiens* de los denominados *procesos psicológicos superiores* —entre los que destacan el lenguaje, la inteligencia, la capacidad de ejercer la libertad, la creatividad artística, etc.—, el objeto fundamental de esta obra será analizar, describir y comprender cómo el contexto familiar puede facilitar y optimizar, o inhibir y dificultar el desarrollo de esos procesos a lo largo del desarrollo ontogenético. En esta dirección Hernández Blasi, Bering y Bjorklund (2003) presentan la nueva disciplina *psicología evolucionista del desarrollo*, que se ocupa de analizar las relaciones entre el desarrollo filogenético y ontogenético desde una perspectiva biológica no determinista. Desde esta óptica, conceptos de la teoría de la evolución, como el de la

selección natural o el de adaptación, alcanzan todo su sentido aplicados a la comprensión y explicación del desarrollo ontogenético.

Como se ha señalado en otros trabajos (Arranz, 2002a y b), las posibilidades de influencia del contexto familiar descansan sobre la peculiar inmadurez biológica de la especie humana. Esta inmadurez se manifiesta como una gran plasticidad y receptividad de los estímulos exteriores, lo que Bruner (1972) denominó *capacidad de ser educado*. En su análisis filogenético-evolutivo de la *capacidad de ser educado*, Bruner (1972) señala que ésta requiere del desarrollo de una *estructura atencional*, que constituiría la ruptura fundamental que los primates superiores representan respecto a sus antecesores evolutivos. Esta estructura se desarrollaría cuando el entorno de adaptación no requiriera una inversión total en las actividades de apareamiento, dominancia, abastecimiento de comida, defensa de depredadores, etc. Bruner (1972) considera que el cambio hacia un hábitat menos exigente, en lo referente a las adaptaciones supervivenciales, permitirá que se pueda dedicar atención a otras actividades, estímulos, etc. Por lo tanto, la aparición de un *entorno libre de presiones* parece una de las claves del proceso evolutivo humano que va a facilitar la aparición y el uso continuado de la *estructura atencional*, la cual va a posibilitar, entre otras cosas, que el ser humano imite nuevos comportamientos de miembros más hábiles de su especie. La *neofilia*, atracción por lo nuevo, constituye otro rasgo universal de la especie humana que se complementa con el desarrollo de la *estructura atencional* para explicar el proceso evolutivo humano.

Sin embargo, el entorno libre de presiones va a resultar insuficiente como recurso explicativo para entender los peculiares logros del *sapiens-sapiens*, porque ese entorno también lo poseen las otras tres especies de primates superiores, como el orangután, el chimpancé y el gorila. Bruner (1972) entiende que el fracaso del gorila en su desarrollo posterior está relacionado con la facilidad con la que soluciona sus necesidades en el bosque, donde no existe una ventaja selectiva para el progreso. Desde este punto de vista, la segunda condición básica necesaria para comprender el desarrollo humano viene constituida por la existencia de un *cierto desafío* en el entorno que obligue al ser humano a desarrollar nuevos recursos adaptativos. El antropólogo evolutivo Yves Coppens (2000) afirma que el ser humano es un producto de la aridez y presenta la evolución de la especie como un proceso en el cual se produce una constante tensión entre el hombre y los cambios adaptativos a los que se debe enfrentar. La respuesta a esos cambios es la base para comprender el desarrollo de procesos básicos de hominización, como el alcance de la posición bípeda y el desarrollo de los lóbulos cerebrales frontales.

En el contexto de este análisis antropológico, y en la medida en que los comportamientos innatos son portadores del historial evolutivo de la especie, se debe indicar que la psicología del desarrollo contemporánea ha identificado secuencias evolutivas y comportamientos genéticamente condicionados que ilustran aspectos del desarrollo filogenético. Entre ellos se pueden mencionar las secuencias cronológicas del desarrollo motor y lingüístico, la preprogramación de comportamientos hacia el contacto social, puesta de manifiesto por la orientación etológica de la teoría del apego (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bowlby, 1969), la preferencia innata por los estímulos nuevos (Mehler y Dupoux, 1990), la vertiente adaptativa de las invariantes funcionales propuesta por Piaget (1936), que identifica a la imitación y al juego como comportamientos innatos y, por

último, la importancia concedida al *conflicto positivo* como uno de los procesos centrales para comprender el proceso de desarrollo psicológico, que ha sido propuesto por una gran mayoría de las teorías evolutivas contemporáneas (Arranz, 2002a; Shantz y Hartup, 1992).

La presencia de unas crías altriciales o inmaduras, a las que la familia humana debe responder, justifica, a juicio de la antropóloga Helen E. Fisher (1992), la selección de la monogamia como forma predominante de estructuración familiar en la especie. El balance costos-beneficios inclina la balanza hacia la monogamia como un producto cultural en contra de la natural tendencia a la promiscuidad de machos y hembras. La necesidad de protección que tiene la madre, al tener que criar a una criatura con una infancia tan prolongada, está más garantizada por una pareja estable y exclusiva. Por parte del hombre, la monogamia le libera de la obligación de defender a múltiples hembras de depredadores y de otros machos asociada a la práctica de la poliginia. El desarrollo del *celo permanente* facilita que el hombre no busque compañeras sexuales fuera de la pareja. La monogamia se mantiene, según Fisher (1992), al menos durante el periodo de crianza; la hipótesis que defiende esta autora es que los divorcios se producen coincidiendo con los finales de las fases de crianza más intensa de cada hijo, sobre los cuatro años de edad.

La inmadurez biológica hace del ser humano una criatura extremadamente dependiente de su entorno; por ello la familia se podría definir como un grupo de congéneres cuya misión fundamental es responder a las especiales necesidades de nurtura de una criatura muy inmadura. Esta función de nurtura, orientada hacia la supervivencia de los miembros más jóvenes de la especie, tiene un carácter universal y es practicada por la familia a pesar de las variaciones culturales que se pueden observar en su estructura, tales como la poligamia, monogamia o las nuevas familias de las sociedades occidentales, como las familias monoparentales, reconstruidas, adoptivas, etc. El hecho de que la estructura tradicional de la familia haya cambiado, siendo hoy fundamentalmente diversa, no implica que los seres humanos no requieran para su proceso de humanización la aportación de unas interacciones socio-humanas estables, que permitan el desarrollo de las potencialidades características de la especie.

3. CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO PSICOLÓGICO: UN ÁREA PARA LA INTERVENCIÓN

El análisis evolutivo se debe completar con un análisis educativo que autoriza a extraer algunas referencias para elaborar una pedagogía o intervención educativa dentro de la familia humana. Desde este punto de vista, la familia debe responder a los comportamientos socialmente orientados de los bebés, debe proveer un *entorno libre de presiones*, donde se practique la exploración de lo nuevo, el juego y la imitación. También debe proporcionar un *cierto desafío* practicando el *conflicto positivo* a través del recurso educativo de la *frustración óptima*, en la cual deben coexistir los cuidados con unas frustraciones adecuadamente temporalizadas, dosificadas, nunca traumáticas y que generen un conflicto que haga evolucionar al sujeto (Pesic y Baucal, 1996). La concepción de la familia como un entorno protector e introductor del sujeto humano en su entorno cultural deja entrever la necesidad de que sea una entidad políticamente protegida. Las políticas de apoyo a la familia deben proveer a la misma de los mínimos recursos para que los niños crezcan en un

ambiente de estabilidad y de seguridad. La carencia de estos recursos está imposibilitando el sano desarrollo de millones de niños en el planeta.

El objetivo último del estudio científico de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico consiste en alcanzar conclusiones que tengan una aplicabilidad, es decir, que permitan elaborar intervenciones educativas y/o preventivas sobre el contexto familiar para optimizar el proceso de desarrollo psicológico. A lo largo de este trabajo se analizarán aquellos resultados de investigación que han permitido identificar diferentes variables, en los distintos niveles ecológicos y sistémicos, cuya presencia en el contexto familiar constituye un factor protector y optimizador del desarrollo psicológico. Partiendo de esas variables, se desarrollarán políticas y programas de intervención centrados en el contexto familiar.

RESUMEN

- El objeto de estudio de esta área científica consiste en el análisis de las relaciones entre el **contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico** a lo largo del ciclo vital. En el contexto familiar se producen una serie de interacciones que por su **continuidad y significatividad** van a influir en el curso de diversas áreas del desarrollo.
- El marco teórico dentro del cual se va a realizar el análisis viene constituido por la **teoría ecológica**, en la cual se concibe a la familia humana como un microsistema interactivo que se relaciona de forma constante con los sistemas sociales y culturales en los que está inmersa. El funcionamiento del sistema familiar se conceptúa utilizando la **teoría general de sistemas**, cuya premisa básica afirma la existencia de **procesos de autorregulación** basados en el intercambio de información entre las partes del sistema familiar y entre éste y los sistemas sociales y culturales.
- Desde la perspectiva antropológica, la familia debe ofrecer un contexto humanizador **libre de presiones** y que contenga un cierto **nivel de desafío** para que se recreen en el desarrollo ontogenético los procesos psicológicos superiores logrados por la especie a lo largo del desarrollo filogenético, tales como la inteligencia, el lenguaje y otras habilidades específicamente humanas. Las posibilidades de influencia del contexto familiar descansan sobre la peculiar inmadurez y plasticidad biológica de la especie *sapiens sapiens*.
- La familia humana es un ámbito de **intervención** psicoeducativa desde la perspectiva **terapéutica**, a través de las terapias sistémicas, desde la perspectiva **preventiva** con la aplicación de programas preventivos de diversos trastornos de conducta, como drogadicción, comportamiento antisocial, etc., y desde la perspectiva **optimizadora** apoyando institucional y educativamente a la familia para que se convierta en un contexto potenciador del desarrollo psicológico y de la salud mental.
- **Actividad propuesta.** Comentario del siguiente texto:

«A lo largo de la evolución humana las hembras sólo podían dar a luz crías con un cerebro relativamente pequeño. Esto se debe a la anatomía de la pelvis, que tiene

que ser estrecha para poder caminar eficazmente sobre las dos extremidades inferiores. Por consiguiente, el tamaño del cerebro de las crías de los humanos modernos no es mayor que el de un chimpancé recién nacido: unos 350 centímetros cúbicos. Pero, a diferencia del chimpancé, en el periodo inmediatamente posterior al nacimiento, el cerebro humano sigue creciendo al mismo ritmo que el de un feto. A la edad de cuatro años un cerebro humano ha triplicado su tamaño, y cuando llega a la madurez alcanza unos 1.400 centímetros cúbicos, cuatro veces más que su tamaño al nacer. En cambio, el cerebro chimpancé sólo conoce un pequeño incremento postnatal hasta llegar a los 450 centímetros cúbicos» [Milthen, S. (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica, p. 205].

- **Lecturas recomendadas:**

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

Golombok, S. (2000). *Parenting. What really counts?* London: Routledge.

CAPÍTULO

2

La crianza en el contexto familiar: perspectiva histórica

Enrique Arranz Freijo

1. INTRODUCCIÓN

El análisis histórico de los usos relativos a la crianza infantil en el ámbito familiar va a aportar datos para construir una percepción completa de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico humano. Sin embargo, ese análisis es especialmente complejo y plantea diversos problemas metodológicos debido a que no es habitual encontrar, al menos en la historia antigua, tratados o testimonios especializados que aborden el tema de cómo eran las relaciones familiares en determinada cultura o momento histórico, y mucho menos se van a encontrar documentos que hablen del interés, conocimientos o comportamientos de los padres y madres en relación con sus hijos.

Para solventar estos problemas metodológicos la historia, como disciplina científica, debe recurrir a la búsqueda de evidencias indirectas en el seno de otras disciplinas tales como el derecho, la antropología y la arqueología. También deberá recurrir a las artes, como la pintura, escultura y literatura para obtener indicios que puedan permitir reconstruir las formas y prácticas de interacción familiar en los distintos momentos históricos. Otra dificultad metodológica se añade a las mencionadas anteriormente; se trata de que las fuentes que se van a utilizar para la investigación histórica están elaboradas mayoritariamente por hombres, que pertenecen a las clases sociales privilegiadas. La ausencia de testimonios directos de mujeres —obviamente implicadas en la crianza de forma intensiva— aparece como una dificultad metodológica importante. Así lo señala French (1995) en su ensayo histórico sobre la crianza escrito desde una perspectiva postmoderna y feminista. A pesar de estas limitaciones, la misma autora señala que los distintos indicios deben ser entendidos como representaciones de la crianza peculiares de cada sociedad y momento histórico, con sus propios valores e intereses.

Este enfoque, muy cercano al relativismo cultural, es utilizado también por el psicoanalista Eriksson (1963) en su trabajo sobre la infancia entre los sioux y los yurok. Los sioux fajaban a los recién nacidos para facilitar la acumulación de la rabia que luego sería descargada en la guerra. Sin embargo, entre los griegos los bebés eran fajados para evitar la curvatura o deformaciones de las extremidades. Este ejemplo pone de manifiesto la absoluta permeabilidad entre los valores y las pautas de crianza propios de cada grupo social. La comprensión y profundización en estas relaciones entre distintos sistemas —en este caso entre el sistema familiar y el social— es un elemento clave para un análisis completo de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico. Prestaremos atención a este aspecto en un apartado posterior de este trabajo.

Una de las referencias más utilizadas en los trabajos históricos sobre la infancia ha sido la de De Mause (1974). En su *Teoría psicogénica de la historia*, este autor afirma que el transcurrir de la historia y de las civilizaciones supone una mejora en la puericultura y en el trato dispensado por los padres a los hijos. Desde esta óptica, formula un secuencia de acercamiento entre padres e hijos que parte desde el infanticidio (Antigüedad-siglo iv) y

que evoluciona a través del abandono (siglo IV-siglo XVII), la ambivalencia (siglo XIV-siglo XVII), la intrusión (siglo XVII), la socialización (siglo XIX-mediados del XX), para concluir en la fase de ayuda que se practica a partir de la primera mitad del siglo XX. Una lectura estricta de la obra de De Mause (1974) no permitiría entender la importancia concedida a la crianza en el antiguo Egipto ni la presencia, en las más desarrolladas sociedades actuales, de fenómenos como el maltrato, el abuso y el abandono infantil. Quizá pueda resultar más cercana a la realidad la idea de que, en la medida en que una sociedad es más compleja y desarrollada, dedica más atención a la crianza de los niños en el entorno familiar. Este planteamiento no niega que, a lo largo de la historia, no haya habido una evolución significativa en el trato dispensado a la infancia en los ámbitos familiar y social en general. A continuación se analizarán las evidencias sobre la crianza familiar en diferentes civilizaciones y momentos históricos.

2. LA FAMILIA DESDE LAS CIVILIZACIONES ANTIGUAS HASTA EL RENACIMIENTO

China: según el trabajo de Blunden y Elvin (1992), apenas sería exagerado considerar una creencia religiosa la esperanza en una inmortalidad familiar. La Geomancia, practicada por los chinos, destacaba la importancia del lugar donde se enterrara a los familiares muertos porque podría influir en la suerte futura de sus descendientes. Los autores mencionados afirman que la familia ha sido, desde los tiempos arcaicos, el centro de la vida social, psicológica e ideológica de los chinos. El estudio de la familia china constituye un buen ejemplo de las relaciones de conexión entre el estado y la estructura y usos familiares. El estado imperial chino utilizaba a la familia para apuntalar su jerarquía y lograr la obediencia ciega a sus dictados.

El *Xiao* constituye la obediencia filial que se debía a los padres y a los suegros; la independencia de éstos no era posible hasta la muerte de ambos; la mujer se debía a su marido incluso después de la muerte de éste y estaba prohibido casarse por segunda vez. La autoridad de un padre o de una viuda era tal que podían solicitar al estado la ejecución de su propio hijo, en los tiempos antiguos, y posteriormente el destierro del mismo; el Juez debía dar cumplimiento a esa petición sin posibilidad de apelación.

Otra característica de la familia china era la convivencia de la familia extensa durante varias generaciones y el mantenimiento de un patrimonio común. Las relaciones de jerarquía dentro de estos linajes estaban claramente delimitadas con el uso de 23 términos básicos más otros 10 que se empleaban para denominar las variantes. No era lo mismo a efectos del ejercicio de la autoridad ser hermano del padre que de la madre, siendo el hermano del padre el que ejercía la autoridad en ausencia de aquél. Estos linajes llegaron a formar sus ejércitos para defender sus propiedades comunes y entraron en guerra con otros linajes. Los linajes llegaron a amenazar el poder del imperio, de tal forma que en el Estado de Qin, siglo IV antes de Cristo, Shang Yang intentó destruir la familia trigenacional duplicando los impuestos a aquellos propietarios que no dividiesen sus tierras entre sus hijos para que éstos se independizasen. El Estado de Qin veía igualmente amenazado su poder por la máxima confuciana de que un hijo debe proteger a su padre y un padre a su hijo, incluso del propio estado; por ello trató de minar el poder de los linajes.

La educación y el trato familiar dedicado a las niñas eran claramente discriminatorios respecto a los niños. La tradición popular afirmaba la creencia de que criar a una hija era labrar la tierra de otro hombre; por ello muchas niñas chinas eran ahogadas por las comadronas al nacer. Las supervivientes contraían matrimonio mayoritariamente, salvo algunas que ingresaban en monasterios o se dedicaban a cuidar a los padres ancianos. Esta discriminación alcanza su máxima expresión con la práctica del vendado de los pies; esta práctica se extiende desde la dinastía Song (1000-1200 d. de J.C.) en adelante y su justificación se desconoce con exactitud. Comenzó ligada a la danza, pero paradójicamente acabó con la propia danza debido a la atrofia que producía en los pies. Los historiadores especulan que pudiera ser una manera de distinguir a las mujeres chinas de las mujeres bárbaras o que su objetivo fuera obtener mayor placer sexual, debido al estrechamiento de la vagina como consecuencia del vendado. En cualquier caso, el vendado limitó gravemente las posibilidades de movimiento y de participación social de las mujeres.

Las mujeres, que no eran escolarizadas, permanecían en sus casas hasta los diecisiete años, edad en la que normalmente se casaban con un marido al que no conocían y que había sido elegido en función de la conveniencia de sus padres. Los niños estaban al cuidado de la madre hasta los siete años; se consideraba que desde esa edad era cuando empezaban a comprender las cosas. A partir de entonces se les transfería a la autoridad paterna y a la escuela, hecho que suponía un cambio muy drástico en sus vidas que hacía sufrir a los niños durante varios años. Blunden y Elvin (1992) señalan que supone una contradicción la idea taoísta de la omnipotencia infantil, que consideraba a la naturaleza como una madre en oposición a la rígida máxima confuciana del autosacrificio, de la sumisión y de la búsqueda de la perfección personal.

La situación de la mujer se mantuvo así hasta finales de la época imperial, cuando varios escritores reivindicaron su igualdad y algunas mujeres constituyeron sociedades para evitar el matrimonio. A finales del siglo XIX, los misioneros protestantes apoyaron la liberación de la mujer y algunos teóricos llegaron a proponer la abolición total de la familia para salvaguardar la libertad individual. Solamente algún grupo de anarquistas comenzó el desarraigo familiar, negándose a utilizar los apellidos y señas de identidad familiar. Durante la época comunista el estado vuelve a atacar la estructura de la familia china; se prohíben muchos ritos y celebraciones, también los entierros geománticos. Los hijos son obligados a denunciar a sus padres por delitos contra la revolución, contraviniendo el mandato de Confucio. La elección matrimonial sigue siendo muy dirigida por los padres.

El ejemplo más evidente de la intervención del estado en la familia es la aplicación de la política de un hijo por familia. A las mujeres que trabajan en fábricas se les indica el año en el que pueden tener su hijo permitido. A pesar de ello, las parejas que tienen una primera hija mujer tienden a tener un segundo hijo ilegal para tratar de concebir un varón. Esta situación ha hecho aparecer una gran cantidad de niños/as ilegales o «sumergidos», que acuden a escuelas clandestinas, que no están censados y que viven escondidos de las autoridades. La historia de la familia en China parece una lucha constante entre ella misma y los poderes del estado; desde esta óptica, se podría entender que la implantación del sistema comunista pudiera ser una reacción del estado contra el poder ancestral de la familia a lo largo de toda la época imperial.

El Antiguo Egipto: la familia tenía un importante peso específico en la sociedad egipcia; así se puede deducir del espacio iconográfico que ocupa en las tumbas de las familias acomodadas, donde es frecuente encontrar escenas de familias completas. Por otra parte, no consta en las fuentes históricas la práctica habitual del infanticidio y se constata que se llevaba un exhaustivo registro de los nacimientos.

La crianza de los niños era llevada a cabo probablemente por los esclavos en las familias acomodadas. El destete se producía sobre los tres años. La presencia de juguetes en las tumbas indica que los niños disponían de su espacio propio y que eran respetados en sus actividades de juego. La crianza familiar se centraba en la preparación del primogénito varón para la sucesión; sin embargo, la posición de la mujer era relativamente buena si se la compara con otras sociedades de la Antigüedad. Según Baines y Malek (1992), la importancia de la mujer se incrementa a lo largo de la historia egipcia hasta la llegada del imperio nuevo.

El hecho de que las mujeres no fueran instruidas en las letras les cerraba el camino hacia la burocracia y, por lo tanto, hacia el poder político. Sin embargo, no era así en todos los casos, pues consta históricamente la existencia de mujeres que ejercieron gran influencia política, como los casos de Nefertiti, esposa de Akenatón, y la reina Hatshepsut. También existen testimonios históricos de mujeres formadas en medicina y en otras actividades. La mujer aportaba al matrimonio sus bienes y creaba un hogar diferente, independiente del de sus padres; en caso de divorcio, que estaba autorizado, podía disponer de sus bienes y de su herencia.

La importancia del amor filial es uno de los iconos más representados durante el reinado de Akenatón, el rey hereje que instauró el monoteísmo. El amor padres/hijos es el paradigma de las reformas sociales propuestas por Akenatón, basadas en el amor universal y mutuo entre el Dios Sol y sus hijos e hijas. Así se puede constatar en la obra biográfica de Mafhuz (1996) sobre el faraón egipcio y su esposa.

Tanto Freud (1937) como Abraham (1979) aventuran la hipótesis de que el origen del monoteísmo instaurado por Moisés en el antiguo testamento con el pueblo judío, que huye de Egipto, pueda provenir de la influencia del monoteísmo de Akenatón. Sin duda constituye un hecho de importancia cultural que el modelo familiar de relación amorosa padre-hijo se encuentre en la base de la religión judía y cristiana.

Mesopotamia: según señala French (1995), se constata una ausencia de escenas familiares en las manifestaciones artísticas. Los niños están ausentes del arte oficial y funerario. Sin embargo, en el código babilonio de Hammurabi (1750 a. de C.) se encuentran referencias a la obligatoriedad por parte de los padres de atender a sus hijos, sobre todo desde el punto de vista económico. El divorcio existía en Sumer y a la madre le era devuelta su dote para que se pudiera hacer cargo de la crianza de sus hijos. La importancia de la vida familiar se deduce de algunas descripciones de desastres, cuyas consecuencias más graves eran descritas como separaciones traumáticas entre los padres y los hijos. Entre los asirios el saludo matinal entre los padres y los hijos era un beso, lo que implica que existían ciertas manifestaciones de afecto explícito. El militarismo de las sociedades mesopotámicas, especialmente de la asiria, se manifestaba claramente en la vida familiar, donde desde los tres años los niños eran instruidos en el uso del arco y adiestrados para montar los caballos.

Grecia: en la civilización griega se concedía una extraordinaria importancia al hecho educativo en general y a la experiencia de los niños en el ámbito familiar. Según Redondo y Laspalas (1997), la educación del *paidairon* o *nepio*, que significa «incapaz de hablar», era encomendada a la familia hasta los siete años. La educación familiar tenía un marcado carácter moral y con ella se comenzaba la formación de los niños como ciudadanos instruyéndoles en las costumbres y virtudes morales más básicas. El objetivo de todo el proceso educativo era alcanzar la virtud, *areté*, que era el patrimonio de los mejores, *aristoi*, que eran los que ejercían el poder, *cratos*, en la ciudad o *polis*, cuyos intereses debían primar sobre los intereses individuales. El cabeza de familia, llamado *kurios*, era el cabeza visible del *oikos*, que era el conjunto de la familia consanguínea, los esclavos y las propiedades. El *kurios* era el descendiente directo varón del antiguo dueño de la familia. French (1995) señala que, aunque podía ejercer el poder absoluto sobre su familia, lo habitual era que consultara con el consejo de ancianos, el cual funcionaba de forma colectiva para gestionar los intereses económicos, políticos y sociales de la familia. El *kurios* ejercía fundamentalmente como portavoz de este consejo. Las familias tenían muchos intereses políticos porque las *polis* griegas eran gobernadas por un grupo de familias aristocráticas.

La responsable fundamental de la educación familiar era la madre; también había nodrizas o ayas y en la clase aristocrática existía la figura del *paidagogos*, un esclavo que supervisaba la educación que se realizaba posteriormente fuera de la familia. Las madres obtenían mayor prestigio social en la medida en que tenían más hijos, que de adultos aportaban más sustento para su familia. Además el estado de buena esperanza prevenía del desarrollo de la *hysteria*, cuyo origen era una vagina seca que podría producir graves alteraciones médicas y emocionales.

Dos de los grandes filósofos griegos, Platón, discípulo de Sócrates, y Aristóteles, daban gran importancia a la educación. A pesar de defender planteamientos distintos acerca del origen de las ideas —Platón cercano al innatismo socrático y Aristóteles defensor de la teoría de la *tabula rasa*, que prestaría los cimientos al empirismo posterior— ambos pensadores concebían el desarrollo humano como un proceso gradual que era iniciado con las experiencias infantiles. De acuerdo con la síntesis de French (1995), la propuesta de educación familiar de Platón está basada en la práctica de la protección, en los cuidados placenteros como el acunamiento y los cánticos, en el juego con otros niños y en el uso de una disciplina suave. Sin embargo, la propuesta aristotélica está basada en el entrenamiento del cuerpo, en el acostumbamiento al frío y en el endurecimiento del cuerpo como preparación para el entrenamiento de la mente. Para Platón las experiencias precoces de placer y dolor eran el prototipo de los posteriores conceptos de lo bueno y lo malo, del bien y el mal, de Dios y el Diablo; pensaba que los padres no debían delegar determinados aprendizajes de los niños en los criados o en el *paidagogos*, porque solamente ellos sabrían convertir esas enseñanzas en algo placentero y bueno para el niño.

En general, French (1995) valora que la sociedad griega era muy consciente de la importancia de la crianza familiar y que ésta era una tarea ejecutada por los padres, pero concebida como una tarea comunitaria de la familia y la sociedad.

La sociedad espartana constituye un buen ejemplo de la sincronía que se produce entre los valores sociales y las pautas de crianza que se practican; así se muestra en los análisis

de French (1995) y Capitán Díaz (1984), que coinciden en señalar cómo los valores de la vida militar se practican desde el nacimiento en la vida familiar, donde la madre y las nodrizas se ocupan de su fortalecimiento físico y de la enseñanza de los rudimentos de la vida militar, hasta los siete años. A partir de esa edad, los niños inician obligatoriamente su educación pública y a cargo del estado. Los niños eran educados en no tener miedo a la oscuridad, en comer todo tipo de alimentos y en no llorar; la culpa era el mecanismo educativo más utilizado. También existen evidencias de que los espartanos practicaban la eugenesia; algunos hombres, elegidos por sus virtudes físicas y militares, «sembraban» a mujeres de otros hombres con la intención de perpetuar sus características.

El pueblo hebreo: la familia hebrea es la pieza clave en la transmisión de los valores religiosos y culturales del pueblo *elegido*. Capitán Díaz (1984) realiza un interesante análisis de los *libros sapienciales* del pueblo de Israel: la Biblia, el Deuteronomio, Salmos de Job, Eclesiastés, etc. En primer lugar, se debe explicitar que la relación que Dios mantiene con su pueblo es una relación radicalmente familiar que se concreta en la relación paterno-filial, que es una relación jerarquizada, de obediencia y sumisión de los hijos al padre. El mismo decálogo que Yahweh entrega a Moisés contiene alusiones explícitas a temas familiares; el cuarto mandamiento pide que los hijos honren a su padre y a su madre, el quinto mandamiento es una prohibición del adulterio y el noveno contiene la prohibición del deseo de la casa de otro y de la mujer de otro.

La familia es la casa en el pueblo judío y en la casa pueden convivir varias generaciones; el padre ejerce la autoridad absoluta sobre la familia, es el responsable de la educación de los hijos y de la administración de la hacienda. El padre puede disponer incluso de las vidas de sus propios hijos, tal es el caso del pasaje bíblico en el que Abraham ofrece en sacrificio a su hijo Isaac. La madre también desarrolla un importante papel en la educación de los hijos hasta la adolescencia y la juventud. Los padres deben velar por el mantenimiento de la honradez de sus hijas, cuyo fin es el matrimonio; las hijas deben ser educadas en el pudor, la fidelidad y el heroísmo. Según Capitán Díaz (1984), la educación familiar está caracterizada por el amor en un marco de austeridad, donde no faltan las recomendaciones para usar el castigo corporal como recurso educativo.

Roma: según señala Marrou (1965), es en la cultura romana donde más nítida aparece la importancia de la familia como institución fundamental encargada del proceso educativo. La estructura familiar romana se organiza en torno a la figura del *pater familias*, que ejerce la *patria potestas*. Redondo y Laspalas (1997) recuerdan que la palabra *pater* contiene, además del significado de generación, el significado de protección y de poder; el *pater* ejerce la *patria potestas* sobre el *domus*, que está formado por el núcleo familiar de la esposa y los hijos, y también por los esclavos y las tierras, según señala French (1995). El vínculo jurídico de sumisión a la *patria potestas*, al que se someten tanto los hijos naturales como los adoptados, es más fuerte que el vínculo natural, es extremadamente riguroso y está expresado en el derecho romano, cuya influencia es todavía patente en nuestros días.

La *patria potestas* no puede ser ejercida por la madre y no se modifica ni con el aumento de edad ni con el matrimonio de los hijos. El padre dispone de la vida de sus hijos y puede emancipar al hijo, abandonarlo o casarlo sin su consentimiento. Esta rigurosidad va haciéndose más flexible a lo largo del tiempo, especialmente en lo que se refería al poder sobre la vida y la muerte. Sin embargo, el poder sobre los esclavos y los bienes

era exclusivo del *pater familias* y el hijo sólo lo heredaría a la muerte de éste si había sido nombrado *heredes sui*.

La incorporación del niño a la familia en las clases acomodadas de la sociedad romana venía marcada por la ceremonia de aceptación por parte del padre. En esta ceremonia el niño era puesto a los pies del padre y si éste lo levantaba y lo tomaba entre sus brazos, *tollere, suscipere*, significaba que lo reconocía, que lo aceptaba y que lo nombraba heredero suyo (Redondo y Laspalas, 1997). En el octavo día de vida se imponía un nombre al niño y recibía la *bullā*, un colgante redondo que contenía ciertas sustancias benefactoras y que era el primer regalo del padre. Se le vestía con la *toga pretexta*, el traje de gala que llevaría durante la infancia. La madre, *mater matuta*, era la encargada casi exclusiva de la educación integral del niño hasta los siete años de vida. En el caso de que, por diversas causas, la madre no pudiera cumplir esa función, se le encargaría a una persona mayor, venerable y de probada rectitud moral o a una nodriza de toda confianza. Según Redondo Laspalas (1997), al final de la república la práctica de la nodriza se extendió y supuso la incorporación de esclavos griegos que actuaban como pedagogos en las familias romanas.

A partir de los siete años, el *pater familias* se dedicaba con intensidad a la educación de sus hijos. Les enseñaba a leer, a escribir, a contar y les formaba en las virtudes morales y cívicas. El padre era el encargado de introducir progresivamente a los niños en las cuestiones de la *res publica*. En el desempeño de estas labores podía ser ayudado por maestros o pedagogos que quedaban también bajo su autoridad; todo este proceso educativo se realizaba en el marco familiar. Esta etapa educativa duraba hasta que el niño cumplía los dieciséis o diecisiete años y su final era celebrado en una ceremonia o rito de iniciación en el mundo adulto. El niño era despojado de los atributos de la infancia, la *bullā* y la *capa pre-texta*, y recibía la toga viril con la que se incorporaba al foro y se iniciaba en la vida pública. Su educación proseguiría con el servicio militar y la formación política, bajo la tutela de algún político relevante o de su propio padre.

Algunos romanos, como Quintiliano y Augusto, se ocuparon de describir algunas competencias precoces y características psicológicas de los niños. Según French (1995), Quintiliano describe a los niños como altamente impresionables y recomienda a los padres que hablen con claridad para que los niños aprendan a hablar correctamente y sean ejemplo de virtudes morales. También describe a los niños como incapaces de ser imaginativos entre los tres y los siete años, con buenas capacidades memorísticas y con necesidad de ser estimulados para desarrollar su curiosidad. Quintiliano destaca igualmente la importancia del juego y la necesidad de que la educación se adapte a las características de cada individuo; asimismo, menciona la conveniencia de evitar los castigos duros y señala como crucial que el carácter se forme antes de que los niños aprendan el engaño.

Desde el punto de vista que anima esta revisión histórica, la figura central que aglutina la concepción de la educación familiar en Roma, y también en Grecia, es la de Plutarco de Queronea (46-120). Los historiadores de la educación le sitúan entre la *paideia* griega y la *humanitas* romana, porque se forma en Grecia recibiendo los cursos de los sofistas y filósofos y ejerce su influencia en todo el mundo romano. Plutarco se erige, por tanto, en un representante del llamado helenismo, que es el nombre que recibe el fenómeno de influencia de la cultura griega en otras culturas como la romana. La obra de Plutarco *De liberis educandis*, traducida como *Sobre la educación de los hijos* (1992), constituye el primer

tratado sistemático relativo al proceso de crianza de los hijos por parte de los padres. Según Morales Otal y García López (1992), las fuentes que inspiran este tratado de Plutarco son las obras de Platón, Aristóteles y la escuela estoica. Dicha obra se considera una síntesis ecléctica que ha transmitido hasta nuestros días la tradición pedagógica greco-romana (Redondo y Laspalas, 1992).

Plutarco se plantea un claro objetivo para su obra *De liberis educandis*, que se formula de la siguiente manera: «Vamos a examinar qué se puede decir sobre la educación de los hijos nacidos libres y con qué método pueden llegar a ser buenos en sus costumbres» (Plutarco, 1992: 47).

El tratado sobre la educación de los hijos está dirigido a las familias nobles de Roma; como se indica en su nombre, está orientado a los nacidos libres —*liberis*—, lo que indica la división característica de la sociedad romana entre esclavos y libres. En la obra de Plutarco se recogen una serie de consejos sobre crianza infantil que incluyen consideraciones eugenésicas, como la de elegir el linaje del cónyuge o la de acercarse sobrio a las relaciones sexuales para evitar daños irreversibles en el niño. Plutarco concibe la infancia como extremadamente plástica y afirma que con la leche de la madre se beben las costumbres. Recomienda que las madres o nodrizas relaten cuentos a los niños, pero no elegidos al azar sino escogidos por sus virtudes morales.

Plutarco pone especial énfasis en dos cuestiones que siguen totalmente vigentes en la actualidad. La primera de ellas se refiere a la importancia del ejemplo ofrecido por la madre, el padre o el pedagogo; éstos actúan como *zona de desarrollo próximo* y van a ser imitados por los niños. Cuando los padres contratan un pedagogo o *didaskalos*, deben elegirlo cuidadosamente porque va a ser un modelo de imitación para sus hijos. De todas formas, Plutarco distingue claramente entre el vínculo con la madre, basado en el amor, y el vínculo con un cuidador, que contiene también un elemento de interés, y recomienda aquél para ejercer una crianza más cualificada.

La segunda cuestión trata del método pedagógico que el autor romano propone para ejercer la educación. Plutarco afirma que el niño debe ser «aguiado» (*agein*) con razonamientos y consejos, y no con golpes y malos tratos.

«Yo afirmo también que es necesario que los niños sean conducidos hacia los buenos hábitos con consejos y razonamientos, pero, por Zeus, no con golpes y ultrajes. Pues parece, de alguna manera, que estas cosas convienen a esclavos más que a hombres libres. Sin duda se embotan y tiemblan ante los trabajos, en parte por los dolores de los golpes, en parte por la injuria. En cambio, las alabanzas y los reproches son más útiles a los hombres libres que cualquier ultraje, porque los unos estimulan a las cosas buenas y los otros apartan de las cosas vergonzosas» (Plutarco, 1992: 66, 67).

Este texto contiene sin duda los criterios básicos de lo que a posteriori se ha denominado disciplina inductiva, basada en el razonamiento, y también de lo que se ha descrito como refuerzo social, que premia los comportamientos deseables y reprueba los que el educador considera no adecuados.

Según Redondo Laspalas (1992), la influencia de la obra de Plutarco ha sido extraordinaria en Occidente. El tratado se tradujo al latín por Guarino de Verona en 1410 y fue publicado en Verona en 1471. Fue traducido al inglés, al francés, al alemán y al español y ejerció una influencia intensa en todo el humanismo renacentista. Plutarco influye en la obra de Erasmo de Rotterdam y en la de Montaigne, así como en el *Emilio* de Rousseau; las traducciones se siguen publicando hasta los siglos XIX y XX.

La Edad Media: la vida familiar del niño en la Edad Media se debe considerar en el marco de un entorno socioeconómico agrícola y de un grupo familiar en el que conviven varias generaciones, lo que se denomina familia extensa. La infancia no poseía el valor afectivo que ahora posee, entre otras cosas por las altas tasas de mortandad infantil, que eran más frecuentes entre las clases desfavorecidas. En este contexto, el infanticidio familiar era practicado en función del balance costos-beneficios con relación a la producción de bienes agrícolas. La crianza adecuada de un niño dependía de si iba a convertirse en una fuerza productiva para la familia extensa en la que nacía.

La incorporación de los niños al mundo adulto era muy precoz; no obstante, hasta los siete años permanecían en sus familias, donde se les concedían responsabilidades de cuidar a otros y donde trabajaban desde que eran capaces de ello. Posteriormente se incorporaban al mundo adulto, cuando adquirían el *uso de razón*, concepto que probablemente procederá de la filosofía escolástica y que presupone que a partir de los siete años los niños son capaces de usar la razón para lograr la comprensión o penetración racional de los dogmas de la Iglesia a través de la teología o ciencia de Dios. Implícitamente se afirma la cualidad no racional o pre-racional de la etapa que transcurre entre el nacimiento y los seis años de edad, y en la cual los niños están al cuidado de sus familias. La incorporación social de los niños se hace a algún oficio o a las universidades medievales en el marco de alguna de las órdenes religiosas, donde iniciaban los estudios de teología.

Según se desprende del trabajo de McLaughlin (1974), la calidad de la crianza familiar durante la Edad Media dependía de las presiones materiales de una sociedad que vivía al borde de la subsistencia y que se veía obligada a practicar el infanticidio o el aborto por medios inadecuados y poco eficaces. En este contexto sólo se puede hablar de crianza en las familias acomodadas pertenecientes a la nobleza. El criterio de crianza en el que se ponía más énfasis durante la Edad Media era el de la calidad de la leche materna, porque se pensaba que la leche afectaba al desarrollo físico y al desarrollo de la personalidad. La leche de baja calidad producía las peores enfermedades.

Si la madre no podía cumplir plenamente la función de amamantamiento, se contrataba una nodriza, cuyas características eran descritas en los manuales medievales sobre la crianza. El ama de cría debía tener 25 años, parecerse lo más posible a la madre y debía poseer un temperamento afable y buen carácter; no podía tomar vinos fuertes ni alimentos crudos y debía ingerir los medicamentos recetados al niño, para transmitírselos a través de la leche. En este momento histórico, la única *protección infantil* de la que se puede hablar consiste en los consejos que aparecen en la legislación sinodal inglesa (McLaughlin, 1974), que calificaba como pecados graves la negligencia en la atención a los niños o la muerte deliberada de los mismos; todos los domingos los sacerdotes recordaban a los padres que evitaran con sujeciones a la cuna que los niños se dieran la vuelta y durmieran boca abajo.

El Renacimiento: el renacer del interés del hombre por sí mismo y la recuperación del humanismo clásico aparecen como un adecuado caldo de cultivo para el desarrollo de un alto interés por la crianza infantil. De hecho, los testimonios de los que se dispone relativos a esta época histórica así lo atestiguan, pero de una manera muy peculiar. Se concede importancia a la crianza y preferentemente al periodo de lactancia pero, de forma mayoritaria, la lactancia se lleva a cabo por medio de una *balia*; además la *balia* no vive en la residencia familiar y se lleva al niño consigo durante los dos primeros años de la vida, durante los cuales va a estar separado de su madre biológica y del resto de sus hermanos. A su vuelta, el niño tiene que competir con sus otros hermanos por el cariño de la madre a la que no conoce y por la que no es conocido.

El historiador de la infancia Lloyd de Mause (1974) considera que los testimonios acerca de la crianza en el Renacimiento italiano son un tanto ambivalentes; si bien por una parte se considera primordial la lactancia materna, por otra se recomienda la elección de una buena nodriza. Así se muestra en el siguiente texto de Sorano de Efeso (98-138 d. de C.), cuyo tratado parece ser la fuente fundamental de los textos renacentistas sobre crianza.

«En igualdad de circunstancias, es mejor alimentar al niño con la leche materna, pues le sienta mejor y las madres sienten más afecto por el hijo, y es más natural alimentarse de la madre después del parto, como antes del mismo. Pero si algo lo impide, se ha de elegir la mejor ama de cría, para que la madre no envejezca prematuramente desgastándose con la lactancia diaria (...) para la madre es más conveniente, con miras a su recuperación y a la gestación de otros hijos, evitar que se le dilaten los pechos» (De Mause, 1982: 208).

De Mause (1974) considera que las representaciones pictóricas de la *madonna*, que cuida a un niño regordete en posiciones de intimidad con su madre que le atiende amorosamente, pudieran ser una fantasía de intimidad maternal, que los artistas nunca experimentaron, y que sirve para compensar los años de distancia afectiva pasados con la *balia*. Los tratados didácticos renacentistas sobre la crianza recomiendan una cierta austeridad, compatible con un interés por el niño y su crianza. En este sentido se recomienda que duerma vestido y que no duerma junto a sus hermanos, así como que no sea tocado por el padre o la madre. También se recomienda que no se le prohíban los juegos, que se consideran necesarios para el desarrollo, y que sean habituales por sus madres a afrontar diversas adversidades como dormir con las ventanas abiertas y comer cosas de sabor desagradable.

Desde el punto de vista de la posición de la mujer, Gutiérrez y Pernil (1997a) consideran que el hecho de separar la fecundidad de la crianza en la familia del Renacimiento, al enviar a los recién nacidos con la *balia*, la libera, en las familias acomodadas, del trabajo de la crianza temprana pero, por otra parte, reduce a la madre al papel de mera reproductora, alejada de sus seres queridos y extremadamente dependiente de su marido. En muchas ocasiones, las mujeres quedaban también viudas o separadas de sus maridos, exilados durante largas temporadas, debido a los constantes cambios de dominio en las ciudades entre

las diferentes familias o debido a las actividades de tipo comercial. Esta cierta inestabilidad política explica que, si bien hubo un cambio de mentalidad respecto a la crianza durante el Renacimiento, ésta no cristalizó de forma evidente hasta la obra de Rousseau (1712-1778).

Las figuras intelectuales del Renacimiento, como Erasmo de Rotterdam (1469-1536) o el español Juan Luis Vives (1492-1540), reconocen la trascendencia de la educación para los ideales humanistas y ponen las bases para el reconocimiento de la infancia como una etapa con peculiaridades propias y que requiere un tratamiento diferencial (Arranz, 1998).

3. LOS SIGLOS XVII, XVIII Y XIX. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA: CONCEPCIONES ACERCA DE LA INTERACCIÓN FAMILIAR Y DE LA CRIANZA

La pedagogía y la filosofía de los siglos XVII y XVIII aportan algo al estudio científico de la crianza porque ofrecen datos en el seno de la polémica racionalismo-innatismo frente a empirismo. Como señala Linaza (1988), no existe un interés científico específico por el estudio del desarrollo psicológico, ni mucho menos por el impacto que en el mismo pudiera tener la interacción familiar; pero las posiciones filosóficas empiristas conceden gran importancia a las experiencias precoces en el proceso de desarrollo posterior. En este sentido la familia va a ser mencionada por diversos autores como un entorno influyente sobre las características infantiles.

El sacerdote checo Jan Amos Komensky (1592-1670) es considerado el fundador de la pedagogía como ciencia (Debesse, 1970). En el ámbito de la psicología del desarrollo es igualmente considerado como precursor de teorías centrales para la comprensión del desarrollo psicológico. Así es juzgado por el propio Jean Piaget en una de las ediciones de la *Didáctica magna de Comenio* (1632), nombre latino del autor checo. Además de preconizar la extensión de la enseñanza para todos los seres humanos, Comenio capta la importancia del proceso educativo infantil, tal como se muestra en el siguiente texto:

«Si se me objetara diciendo que los niños, por lo flaco de sus fuerzas, de su alma y de su cuerpo son incapaces de recibir instrucción y que se gasta en vano trabajo y tiempo, etc., yo contestaré: alguien escribió: los niños saben (en potencia) todas las lenguas, pero sólo hablan en acto aquella que aprenden. Hablando en términos generales, podemos decir: los niños lo saben todo en potencia; en acto sólo aquello que aprendieron. En efecto su potencia y habilidad es indefinida y abierta a todas las posibilidades. Con base en ellos Platón emitió la opinión del eterno retorno del mundo y dijo que *aprender es recordar*» (Jan Amos Komensky, *Pam-pedia*, tomado de Gutiérrez y Pernil, 1997: 527).

Este texto de Comenio, pone de manifiesto una posición ecléctica entre el innatismo platónico y el empirismo aristotélico: a pesar de las predisposiciones innatas,

solamente a través de la experiencia se consiguen los aprendizajes. El pedagogo checo formula un desarrollo por fases, de las cuales la primera es la *maternal*, que transcurriría hasta los seis años. Los padres deben ser los responsables de una formación humana que debe ser anterior a otro tipo de formación profesional o social (Gutiérrez y Pernil, 1997b). Según Comenio, si los padres fueron autores de la vida natural, deben serlo también de la vida racional, honesta y santa, como consta en el capítulo VIII de la *Didáctica Magna*. La gran utopía de Comenio enlaza con uno de los principios de la reforma iniciada por Lutero (1483-1546) y Calvino (1509-1564), y consiste en que todo el mundo debe tener acceso a la enseñanza y a la lectura de las escrituras para desarrollarse plenamente como hombre.

La filosofía empirista se acerca al mundo educativo a través de la obra de John Locke (1632-1704) *Pensamientos acerca de la Educación*, en la cual se encuentran referencias directas a la importancia de la educación en el ámbito familiar; en la sección sexta de esta obra Locke afirma lo siguiente:

«Después de haber considerado lo poderosa que es la acción de la sociedad y lo dispuestos que estamos, sobre todo cuando somos niños, a imitar a los demás hombres, me tomo la libertad de hacer a los padres una indicación, a saber: que para conseguir de sus hijos el respeto para él y para sus órdenes, debe él mismo profesar una gran reverencia para su hijo. *Maxima debetur pueris reverentia*. No hagáis delante de él lo que no queráis que haga por imitación. Si se os escapa alguna cosa que consideráis en él como una falta, podréis tener la seguridad de que se excusará con vuestro ejemplo; y se excusará tan bien que os será difícil conseguir corregirle en este punto por medios eficaces» (John Locke, *Pensamientos acerca de la educación*, tomado de Gutiérrez y Pernil, 1997: 530).

En el contexto de la Ilustración francesa del siglo XVIII aparece la figura de Rousseau (1712-1778); a este autor se le reconoce de forma casi unánime el mérito de haber identificado a la infancia como un periodo diferente de la vida adulta, con sus propias peculiaridades y poseedora de unos derechos entre los que destaca el de ser educado. Además de la importancia que la obra de Rousseau tiene como precedente para la psicología del desarrollo (Arranz, 1998), es evidente que el «descubrimiento» de la infancia supone una activación de la sensibilidad relativa a la crianza. En este sentido, muchos contenidos de la obra *Emile* (1762) se refieren a consejos a las madres para que amamanten a sus hijos y a los padres para que respondan a las obligaciones de la paternidad. Resulta curioso recoger el dato señalado por Gutiérrez y Pernil (1997b), que afirman que el propio Rousseau tuvo varios hijos a los que no atendió. En opinión de Holden (1997), la máxima roussoniana relativa a la crianza va en consonancia con su planteamiento pedagógico de fondo, es decir, que la misión educativa de los padres consiste en preservar la bondad natural de la que el niño es portador. A continuación se transcribe un texto del *Emile* con marcado carácter pedagógico:

«¿Qué se deriva de eso? En primer lugar, que al imponerles un deber que no sienten los indisponéis contra vuestra tiranía y los apartáis de amaros; que los enseñáis a volverse disimulados, falsos, mentirosos, para arrancar recompensas o sustraerse a los castigos; que, por último, al acostumbrarse a encubrir siempre con un motivo aparente un motivo secreto, vosotros mismos les dais el medio de engañaros sin cesar, de privaros del conocimiento de su verdadero carácter, y de contentaros a vosotros y a los demás con vanas palabras llegado el caso. Las leyes, diréis, aunque obligatorias para la conciencia, utilizan la misma coacción con los adultos. Lo admito, pero ¿qué son esos adultos sino niños echados a perder por la educación? Precisamente eso es lo que hay que prevenir. Emplead la fuerza con los niños y la razón con los hombres: ése es el orden natural: el sabio no necesita leyes» (*Emile*, libro II, tomado de Gutiérrez y Pernil, 1997).

Un precedente muy significativo de lo que se podría denominar interés por la crianza, o influencia del contexto familiar en el desarrollo o, incluso, educación familiar se encuentra en la obra de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1821), a quien Quintana Cabanas (1988) considera uno de los grandes precursores de la pedagogía contemporánea. A Pestalozzi se le puede considerar un hijo de la Ilustración en la medida en que es influido por la figura de Rousseau, pero, a diferencia de éste, sus aportaciones no están basadas en la especulación sino en la observación. Probablemente su responsabilidad como director de un instituto de huérfanos desarrolla en él el eje central de su teoría, que se expresa en la convicción de que la piedra angular de la educación es la vinculación del niño con su madre. Así se muestra en los siguientes textos, extraídos de la obra *Cartas sobre educación infantil*; el primero, de la carta titulada «La corriente afectiva madre-hijo» y el segundo de la carta titulada «Función superior del afecto del niño hacia su madre. Actitud de esta ante el afecto de su hijo», escrita en 1818. Ambos dan muestra de la profundidad pedagógica de las aportaciones de Pestalozzi.

«La providencia ha provisto a la madre de los medios precisos para colmar las necesidades animales de su hijo. Hemos visto que el niño posee un impulso animal que facilita esta tarea. Pero cuando la mirada del niño encuentra la de su madre, no busca la mera satisfacción de una necesidad momentánea o librarse de una pasajera sensación de malestar, está buscando algo más excelente; delata la primera necesidad de índole espiritual; busca una comunión de sentimientos» (Pestalozzi, 1818, 1988: 45).

«Para quienes no han tenido ocasión frecuente de observarlo, les resulta imposible hacerse una idea de la rapidez y el ímpetu con que crece el impulso animal cuando se lo abandona a sí mismo, sin que el influjo maternal le ponga un saludable coto. Ciertas madres a menudo intentan detener el crecimiento de tales tendencias suscitando en el niño un temor al castigo; pero tal sistema no hará más que agravar el mal. La prohibición viene de por sí, a estimular el deseo. El temor no puede servir de incentivo moral; nunca pasará de ser un estimulante de apetencias corporales, amargando el alma y alejando al niño de la madre. Esto es, pues, lo que se consigue con el rigor. No cabe duda de que sus consecuencias vienen a ser tan dañinas como las de una negligencia blandengue. Contra los peligros de ambos males no puedo recomendar más que lo de siempre: amor y firmeza» (Pestalozzi, 1818, 1988: 68-69).

En el primer texto se vislumbra la importancia de la sincronía de afectos entre el bebé y la madre que los teóricos del apego (Bowlby, 1969) han descrito como la base sobre la que se constituirá el vínculo afectivo. El segundo recoge todo un planteamiento educativo para facilitar en los niños el desarrollo del autocontrol. La obra de Kant (1724-1804) también influye en el carácter moral de las aportaciones de Pestalozzi, que defiende el desarrollo de la libertad individual basada en el autocontrol.

Por otra parte, la obra de Pestalozzi puede considerarse como precursora de las actuales políticas de protección infantil. Pestalozzi fundó una serie de escuelas populares dirigidas a los niños más pobres, donde se compensaran las carencias de esos niños en su vida familiar para que luego pudieran contribuir a la mejora de la sociedad en general. Desde su punto de vista, el cambio social solamente podría provenir de una adecuada educación temprana, cuyo eje fundamental es la figura educadora de la madre. La obra de Pestalozzi influirá en aportaciones significativas posteriores como son las obras de Herbart (1776-1841), gran sistematizador del pensamiento de Pestalozzi, y la de Froebel (1782-1852), que aplica los principios de Pestalozzi a la acción pedagógica practicada en los primeros jardines de infancia.

La obra de Pestalozzi *Diario de un padre*, que no fue publicada hasta 1828, es una muestra de la metodología de observación sistemática practicada por su autor y constituye un precedente de observaciones biográficas posteriores como las de Tiedemann (1748-1803) y la de Darwin en 1877 (Arranz, 1998).

A finales del siglo XIX se encuentra un precedente significativo de la investigación sistemática en el campo de la interacción entre padres e hijos: se trata del cuestionario elaborado por C.H. Sears y Stanley Hall (1899) en la Universidad de Clark para conocer las perspectivas de los padres acerca del castigo físico.

4. LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: LA INFLUENCIA DE LA INTERACCIÓN FAMILIAR EN EL MARCO DEL PSICOANÁLISIS, DEL CONDUCTISMO Y DE LA PEDIATRÍA

La secuencia evolutiva propuesta por Sigmund Freud (1856-1939) otorga un peso fundamental a la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico. Al creador del psicoanálisis se le puede atribuir el hecho de ser el primer autor de una teoría estrictamente psicológica que pone énfasis en la importancia para el desarrollo psicológico posterior de las relaciones familiares y, dentro de éstas, la especial interacción con la madre.

El proceso de cambio psicológico es conceptualizado por Freud como un proceso de conflicto entre la naturaleza y la cultura; este conflicto acontece en el ámbito familiar, donde los padres transmiten a los hijos las normas y valores de una cultura determinada a través, por ejemplo, de la educación esfinterial, durante la etapa anal, y a través de la represión de las pulsiones sexuales, durante la época del complejo de Edipo. Los psicoanalistas actuales han recuperado el valor de este conflicto necesario para el desarrollo a través del concepto de *frustración óptima* (Pesic y Baucal, 1996).

En el marco de la teoría de Freud, el ser humano determina su estabilidad emocional posterior durante los seis primeros años de la vida. Ello depende de cómo se solucione el llamado complejo nuclear o de Edipo. La transcendencia evolutiva del Edipo se refiere a dos

aspectos esenciales de la personalidad: uno de ellos es la adquisición de la identidad psicosexual y el otro el desarrollo de la moralidad. El *superyó* está constituido por la normativa parental interiorizada por medio de la identificación afectiva con el progenitor del mismo género y será sustituido por una moral autónoma durante la adolescencia. En ese periodo el ser humano *matará* simbólicamente al padre y elaborará su propio código moral autónomo al superar definitivamente el complejo de Edipo. Según Freijo (1966), la secuencia del desarrollo moral formulada por el creador del psicoanálisis es sustancialmente similar a la propuesta de Piaget (1932) que conduce a la autonomía moral facilitada cognitivamente en la adolescencia.

A la luz de investigaciones posteriores se puede afirmar que la relación entre las vinculaciones emocionales con los padres y el desarrollo moral es un aspecto que ha quedado claramente demostrado, como se verá cuando se analicen los datos relativos a la teoría del apego. En lo que se refiere al desarrollo de la identidad de género, la influencia de las interacciones familiares también ha sido evidenciada por la investigación posterior (Berns, 1997). Sin embargo, en ambos casos también se ha puesto de manifiesto la significativa influencia del grupo de iguales que contribuye conjuntamente en el desarrollo de las secuencias evolutivas mencionadas.

Autores psicoanalistas posteriores también han subrayado la importancia de la interacción familiar en el desarrollo psicológico. Entre ellos cabe mencionar la obra de Eriksson (1963, 1968, 1978); la relación del niño con sus progenitores es esencial en las dos primeras fases de desarrollo de la identidad personal: la fase de la *Confianza Básica* frente a *Desconfianza* (0-18 meses) y la fase de la *Autonomía* frente a *Vergüenza* (18 meses-3 años). En la primera el desarrollo de la confianza en el mundo que le rodea permitirá al bebé su expansión sobre el mismo y fortalecerá el desarrollo de la esperanza y de la identidad personal. Esta identidad consolidada se manifestará en la siguiente fase con el ejercicio de la oposición a través del no y el desarrollo de la voluntad como característica psicológica.

En la obra de Melanie Klein (1978) la preponderancia de las experiencias positivas en el ámbito familiar permitirá la integración del yo infantil y la transición adecuada entre la posición *esquizo-paranoide* (0-6 meses) y la posición *depresiva* (a partir de los seis meses). Desde el punto de vista de la psicoanalista británica, la preponderancia de las experiencias persecutorias fijaría al individuo en la etapa *esquizo-paranoide* impidiendo el desarrollo normal de la personalidad. La panorámica de las aportaciones psicoanalíticas se debe completar con una referencia a la obra de René Spitz (1965); este autor describe, utilizando métodos observacionales, la secuencia de identificación de la madre por parte del bebé y la especial relación diádica entre ellos. La obra de Spitz constituye sin duda un precedente importante de la posterior aportación de Bowlby (1969) con la teoría del apego.

Durante los años 20 y 30 se desarrollan una serie de aportaciones relativas a la crianza de los niños que proceden de la escuela conductista clásica de Watson (1928). A juicio de Bigner (1998), la influencia del conductismo contribuye significativamente a la aparición de unas concepciones muy restrictivas relativas a la función parental y a la definición de lo que se consideró una crianza adecuada. Esta influencia se concreta en la edición, en el año 1923, del libro titulado *Cuidado Infantil*, que edita una agencia federal americana. En esta obra se recomienda una rutina regular y estricta en la crianza y la enseñanza rígida de los hábitos de limpieza. Watson recomendaba a los padres en su obra *Cuidado*

psicológico del bebé y del niño (1928) que no mostraran excesivo afecto a los niños, incluso que no acudieran cuando éstos lloraran. De esta manera se evitaría la creación de un reflejo condicionado que perjudicaría el desarrollo psicológico posterior. La creencia de Watson en los principios conductistas le llevó a la conocida afirmación de que haría de ellos lo que quisiera, un abogado o un ladrón, aplicando los principios del condicionamiento (Watson, 1926). Otro precedente de estudios psicológicos sobre la influencia parental se encuentra en la tesis doctoral publicada por G. Laws (1927), que analizó las actitudes de los padres acerca del ajuste social de sus hijos.

Otras referencias muy influyentes relativas a la crianza proceden del campo de la pediatría. Entre ellas destaca la obra de Holt (1914), titulada *El cuidado y alimentación del niño*, cuya publicación original data de 1894; en ella se encuentran una serie de recomendaciones sobre los beneficios de la lactancia materna y sobre la conveniencia de la educación esfinterial precoz a los dos meses; también recomienda la práctica de una dieta a base de líquidos durante el primer año de vida e insiste en la no conveniencia de comer carne hasta los doce años. Muchas de sus recomendaciones no hubieran sido aceptadas en la actualidad.

En la primera mitad del siglo xx aparece la obra de otro pediatra que ha tenido una extensa influencia en las pautas de crianza practicadas en el mundo occidental; se trata de la obra de Benjamin Spock (1946) titulada *El libro del sentido común del niño y del cuidado infantil*, cuya última edición apareció en 1992. La obra de Spock traduce y hace accesibles a los padres conceptos psicoanalíticos que se deben aplicar en el proceso de crianza; igualmente conciencia a los padres de su influencia en el desarrollo de sus hijos. Spock recomienda el uso de la firmeza educativa, pero siempre acompañada de respeto y afecto; también considera necesaria una implicación progresiva de los hombres en el proceso de crianza infantil. La obra de Spock se sigue editando y traduciendo en la actualidad y recoge muchos contenidos que son estrictamente psicológicos (Spock y Rothenberg, 1992).

5. LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: LOS PRIMEROS ESTUDIOS SISTEMÁTICOS. LAS APORTACIONES DEL NEOPSICOANÁLISIS, DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y DE LA TEORÍA DEL APEGO

Según señala Holden (1997), los primeros estudios longitudinales pretenden investigar de forma sistemática el efecto de las características de los padres en el desarrollo psicológico infantil. El primero de ellos fue llevado a cabo por Baldwin, Kalhorn y Breese (1945) y Baldwin (1948). El grupo investigador de la Universidad de Ohio (Estados Unidos) tomó datos sobre los comportamientos de los padres a través de entrevistas y de la observación directa de sus comportamientos en el hogar. Los autores identificaron tres patrones de comportamiento diferentes denominados democrático, indulgente y de aceptación. El comportamiento democrático apareció asociado a una mayor competencia social de los niños. Este comportamiento se caracterizaba por un alto nivel de comunicación entre padres e hijos, por consultar a los hijos en decisiones que les afectaban y mostrarles confianza en sus capacidades.

En los años cincuenta se encuentra otro precedente importante de la línea de investigación que posteriormente sería conocida como *estilos educativos*; se trata del modelo circunflejo desarrollado por Schaefer (1959). En este modelo se cruzan dos continuos del comportamiento parental, el relativo al control disciplinario y el relativo a la calidez afectiva, que generan cuatro ambientes familiares diferentes: el *democrático*, que combina alta calidez y alto control; el *sobreprotector*, que combina alta calidez con bajo control; el *autoritario*, que combina la frialdad afectiva con el control alto, y el *negligente*, que combina la frialdad afectiva con el control bajo. La creación de este modelo ha sido muy fructífera y ha generado un gran volumen de investigación hasta la actualidad.

Otro trabajo significativo fue el llevado a cabo por Sears, Maccoby y Levin (1957); sobre una muestra de 379 madres analizaron las pautas de crianza que practicaban. Sus conclusiones ponían de manifiesto la importancia que poseía la calidez afectiva materna para un adecuado comportamiento infantil en los ámbitos de la alimentación, el control de esfínteres y la adquisición de hábitos de limpieza.

El trabajo más reconocido en la línea investigadora de los *estilos educativos* fue el llevado a cabo por Diana Baumrind (1971); a partir del modelo de Schaefer (1959) definió cuatro tipos diferentes de padres, obteniendo datos de una muestra de 133 padres de preescolares a los que evaluó utilizando diversas técnicas de recogida de datos. Los padres denominados *autoritarios* constituían el 20 por ciento de la muestra, y se caracterizaban por el uso de una disciplina rígida con bajos niveles de manifestaciones afectivas. Los padres *autorizados* constituían el 19 por ciento de la muestra y se caracterizaban por el uso de una normativa estricta, pero en el contexto de manifestaciones afectivas y de aceptación de sus hijos; además, empleaban el razonamiento del sentido de las normas como instrumento educativo, característica que se define bajo el término de inducción. Los padres *permisivos* constituían el 30 por ciento de la muestra y se caracterizaban por el uso de bajo control y alta calidez afectiva.

El último grupo estaba formado por los padres *rechazante-negligentes*, que representaban el 8 por ciento de la muestra y que se caracterizaban por la frialdad afectiva y el bajo control disciplinario en el trato con sus hijos. Estos cuatro grupos de padres alcanzaban el 75 por ciento de la muestra estudiada; el 25 por ciento restante no se podía clasificar con claridad en ninguno de los cuatro grupos. Las consecuencias del uso de cada uno de estos *estilos educativos* han sido ampliamente descritas por la literatura científica; sus resultados más relevantes se exponen en los capítulos de este trabajo que presenta los datos relativos a la calidad del contexto familiar y el desarrollo psicológico.

Dentro del campo del psicoanálisis uno de los precedentes más significativos del estudio de las pautas de crianza lo constituyen las investigaciones del norteamericano Erik Eriksson (1963). El representante del llamado neopsicoanálisis o psicoanálisis social describe en su obra *Infancia y Sociedad* los intentos de colonización y culturalización llevados a cabo por el gobierno americano con los indios sioux, cazadores de la pradera.

La frase de Freud que a Eriksson (1963) le gustaba citar, según la cual «Los cristales revelan su estructura invisible cuando se rompen», ilustra la perspectiva que utilizó el autor para adentrarse en el estudio de las pautas de crianza de los indios sioux. Los intentos por parte del gobierno de culturalización de los *salvajes* confinados en sus reservas hicieron aflorar una serie de conflictos que alumbraban el sentido de sus antiguas costumbres,

hábitos y tradiciones. Eriksson (1963) parte de la crítica a la suposición de que los indios crecían de forma anárquica, sin ser guiados por ningún principio educativo intrafamiliar o social. Su trabajo pretendió identificar la existencia de esos principios y trató de descubrir su significado.

El gobierno americano intentó educar a los indios en los usos de la economía privada, pero la base de la economía sioux era la distribución de sus bienes. La ofrenda al huésped de propiedades familiares era una práctica habitual entre las familias sioux. Eran precisamente los niños los encargados de repartir, en las ceremonias familiares, monedas y enseres a sus huéspedes o familiares lejanos. Por tanto, el indio *educado*, llamado *el que guarda su dinero para sí mismo*, era un auténtico traidor para con su pueblo.

El nacimiento de los niños en los hospitales era visto como un peligro para la tradición de fortaleza; lo mismo se consideraba respecto a las costumbres higiénicas. Era claro que los indios confiaban la supervivencia de sus hijos a los designios de la naturaleza. Nacer en un hospital era también una injusticia contra el niño, que lloraba *como un niño blanco*. Tampoco se dejaba a los niños ingerir el calostro en la primera toma de leche materna, pues se consideraba un veneno. Además, si después de esforzarse en mamar sólo obtenía un líquido acuoso, ¿cómo podría confiar en un mundo que lo recibía así? El calostro era sustituido por un líquido preparado para la ocasión a base de leche y zumos de frutas.

Los niños eran amamantados sin ningún tipo de restricción, cada vez que lloraban. Podían jugar libremente con los senos. El periodo medio de lactancia era de tres años. La condición era que se acostumbrara a la restricción de no morder el pecho. Con estos hábitos se pretendía fomentar la seguridad y la generosidad. La prohibición de morder el pecho desataba los primeros ataques de rabia en el niño. Los sioux mantenían la creencia de que llorar fortalecía a los niños; además la intensidad de su llanto era un pronóstico de sus habilidades como cazador. Cuando el niño tenía una rabieta, se le fajaba hasta el cuello y se le dejaba en la cuna; de esta manera no podía expresar su rabia a través de movimientos. Posteriormente proyectaría su rabia contenida en dos actividades socialmente muy importantes: la guerra y la caza.

Los padres sioux no se ocupaban directamente del entrenamiento de sus hijos en el control de los esfínteres. Desde que empezaban a andar, los niños sioux eran llevados por otros niños al lugar de las defecaciones comunes; allí aprendían por imitación y de forma progresiva a controlar sus hábitos intestinales. Según Eriksson, la evitación de la vergüenza respecto a los demás niños tenía más importancia en esta educación que cualquier inhibición interna procedente de la interacción familiar.

La primera formación como cazador era encomendada al hermano mayor, que hacía funciones de guía y apoyo en el proceso de aprendizaje. La confianza mutua entre hermanos constituía la base de la sociedad; la hermandad se extendía desde la familia a otros hermanos, con los que se establecía un pacto de mutua lealtad. El hermano mayor se convierte así en fuente de seguridad y de autoconfianza. La caza presidía también la educación de la niña sioux. Será esposa y madre de cazador. Se le enseñaba a coser, cocinar, conservar alimentos, levantar tiendas, etc. También es educada en tener temor a los hombres. De todas formas, la hermana tenía una posición especial y disfrutaba de ciertos privilegios.

Dentro del enfoque teórico del aprendizaje social, los padres son vistos como dispensadores de refuerzos y como modelos de imitación siguiendo los principios de las teorías

del refuerzo de Frederic Skinner y del aprendizaje observacional de Albert Bandura. Diversos estudios observacionales (Fagot, 1978; Lytton, 1979; Margolin y Patterson, 1975) pusieron de manifiesto que muchas interacciones cotidianas en el hogar eran susceptibles de ser valoradas como comportamientos reforzadores de determinadas conductas e inhibidoras de otras no deseables, unas eran premiadas y otras castigadas. Como señala Holden (1997), los investigadores del aprendizaje social consideraron que la esencia de la crianza se podría capturar en el marco de los principios del aprendizaje. Muchos programas de intervención familiar y de formación de padres están basados en los principios de las teorías del aprendizaje.

Uno de los ámbitos de investigación que ha prosperado a la luz de las teorías del aprendizaje ha sido el del desarrollo del comportamiento antisocial. Según los trabajos de Patterson (1980, 1982), los niños que posteriormente van a ser delincuentes han sido deficientemente entrenados en el autocontrol por sus propios padres, al reforzar socialmente con atención los comportamientos inadaptados. En la misma línea se sitúan trabajos como el de Eron, Huesman y Zelli (1991).

La teoría del apego (Bowlby, 1969) constituye una buena síntesis entre la ciencia etológica y el psicoanálisis. Desde la etología se desarrolla un modelo de investigación sistemática que concluye en la demostración empírica de la máxima psicoanalítica relativa a la trascendencia de la vinculación con la madre para el desarrollo psicológico posterior. La etología animal descubre aquellas constancias en el comportamiento que están genéticamente condicionadas porque son producto del historial adaptativo de la especie orientado a la supervivencia. La utilización del enfoque etológico en seres humanos requiere una formulación que permita integrar la existencia de preprogramaciones conductuales con la influencia del contexto social característica del ser humano.

A juicio de López (1983), este modelo se halla en la propuesta de Hinde que Bowlby hace y que define un continuo entre conductas *ambientalmente estables*, independientes de las condiciones contextuales, y las conductas *ambientalmente lábiles*, también preprogramadas pero muy dependientes en su manifestación de las condiciones contextuales. Aquéllas serían características de los animales y éstas serían características de los seres humanos. En este marco se entiende que el ser humano manifiesta de forma innata una serie de conductas que están preprogramadas genéticamente pero que son *sensibles al contexto*. Lo que concluye el enfoque etológico humano es que esas preprogramaciones consisten en la orientación del bebé hacia los seres humanos que le rodean, es decir, están socialmente orientadas y su objetivo es consolidar un vínculo que facilite la supervivencia.

La consolidación de ese vínculo está genéticamente condicionada pero, en función del nivel de respuesta de los padres o cuidadores a las demandas del bebé, va a conducir a la cristalización de los diversos tipos de apego, tal como fueron descritos por Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) a través de la *situación del extraño*. Se puede decir de forma resumida que la respuesta parental que conduce a un apego seguro es aquella que ofrece afecto, que satisface las diversas necesidades del niño y que estimula de forma variada y consistente a lo largo de los primeros meses de vida. En los últimos años se ha descrito otro modo de apego tipo D propuesto por Main y Solomon (1986) y que recibe la denominación de *desorganizado-desorientado*.

La calidad del apego no es únicamente un fenómeno observable y mensurable a través de la *situación extraña*. Al tipo de apego subyace un modelo interno y complejo que cada niño ha elaborado en función del historial interactivo con sus cuidadores. Partiendo de las primeras formulaciones de Bowlby (1969, 1973), Wright, Binney y Smith (1995) afirman que los *modelos internos activos* están constituidos por representaciones, procesamiento de información y memoria. Estos constructos afectivo-cognitivos tendrán la función de predecir e interpretar el comportamiento de los cuidadores. Como señala Ortiz (1993), las actividades repetidas y significativas para el niño pasarán a formar parte de esos modelos. La calidad del apego se ha convertido en un sólido predictor de competencias y rasgos a lo largo del desarrollo humano. Estos datos se expondrán en el apartado de este trabajo que describe las implicaciones para el desarrollo psicológico de las distintas variables del contexto familiar.

Durante el tercer tercio del siglo xx se ha desarrollado un gran volumen de investigación sobre el tema de la influencia de la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico. En los próximos capítulos se expondrán el marco teórico en que se enmarcan esas investigaciones, sus resultados más significativos, sus implicaciones educativas y los problemas metodológicos con los que se encuentran.

RESUMEN

- El desarrollo de las civilizaciones supone un aumento progresivo de la dedicación a las labores de crianza infantil en el seno familiar.
- En las civilizaciones antiguas como la china, egipcia, mesopotámica, griega, hebrea y romana, se encuentra una familia ligada al poder político, donde en general las mujeres reciben un trato discriminatorio y se hallan bajo la autoridad absoluta del padre. El icono del **Pater Familias** representa el poder del padre sobre la unidad productiva y política de la familia y sobre todos sus miembros y bienes. En las familias acomodadas la educación de los hijos se lleva a cabo por esclavos o **Paidagogos**.
- A lo largo de la historia, se puede definir un fenómeno de **sincronía** entre los valores sociales y culturales y las pautas de crianza practicadas en el contexto familiar. En **Esparta** los niños eran educados precozmente en las armas y en los **valores militares**. La propuesta de crianza de **Platón** está basada en la **protección**, en los cuidados como el acunamiento y los cánticos, así como en el juego con otros niños y en el uso de la disciplina suave. La propuesta de **Aristóteles** se fundamenta en el **entrenamiento del cuerpo** como preparación para el entrenamiento de la mente. Los niños y niñas eran educados en los valores de defensa de la **Polis**.
- La obra **De liberis educandis** de **Plutarco de Queronea** (46-120) constituye el primer tratado sistemático acerca del proceso de crianza familiar. La filosofía se acerca al tema de la influencia de los padres en los hijos en la búsqueda de evidencias a favor de las tesis empiristas; su representante más conocido es **John Locke** (1632-1704), que escribe la obra **Pensamientos acerca de la educación**. En el ámbito de la pedagogía destaca la importancia concedida a la educación familiar por el sacerdote

checo **Jan Amos Komensky** (1592-1670); también por **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778), que en su obra *Emile* incluye diversos consejos de educación familiar. Por su parte, **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1821) evidencia la trascendencia para el desarrollo psicológico de las vinculaciones emocionales familiares.

- Tanto **Sigmund. Freud** (1856-1939) como otros autores psicoanalíticos conceden gran importancia a la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico; el **Complejo de Edipo** es una dinámica psicológica basada en las relaciones de los niños con sus progenitores. El conductista **John B. Watson** (1928) consideraba que, siguiendo los principios del condicionamiento clásico, los padres podrían moldear a los hijos; así lo afirma en su obra *Cuidado psicológico del bebé y del niño* publicada en 1928. A principios del siglo xx aparecen diversos tratados de crianza elaborados por pediatras; entre ellos destaca la obra *El libro del sentido común del niño y del cuidado infantil*, publicado en 1946 por **Benjamin Spock**, cuya última edición apareció en 1992.
- Entre los primeros estudios sistemáticos cabe destacar la aportación del **Modelo circunflejo** formulado en 1959 por Schaefer, donde se describen por primera vez los cuatro *estilos educativos: democrático, autoritario, sobreprotector y negligente*. Este modelo fue completado con las investigaciones de **Diana Baumrind** (1971), que formuló los estilos *autoritario, autorizado, permisivo y rechazante-negligente*. Los estudios de **Eriksson** (1962) sobre las pautas de crianza entre los sioux y los yurok constituyen el precedente de posteriores estudios transculturales. La *teoría del apego* de **John Bowlby** (1969, 1973, 1980) investiga sistemáticamente la trascendencia de las vinculaciones familiares precoces en el desarrollo socio-emocional posterior.
- **Actividad propuesta:** Lectura y comentario del Capítulo 3 de la obra de Erik Erikson *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires: Paidós, 1980, titulado «Los cazadores de la pradera».
- **Lecturas recomendadas:**

De Mause, LL. (1974). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza. 1982.

Holden, G. W. (1997). *Parents an the dynamic of child rearing*. Oxford: Westwiew Press.

**Un modelo teórico
para la comprensión
de las relaciones entre
la interacción familiar
y el proceso de desarrollo
psicológico: modelo contextual-
ecológico, interactivo-
bidireccional
y sistémico**

1. INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar la exposición del modelo teórico orientado a comprender las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico, parece necesario distinguir conceptualmente entre dos términos que hasta ahora han sido utilizados y que, aun estando íntimamente relacionados, describen realidades diferentes. Se trata de la distinción entre el término crianza y la expresión interacción familiar. La crianza se puede definir, siguiendo a Lerner, Castellino, Patterson, Villaruel y McKinney (2002), como una relación entre organismos, pertenecientes a generaciones diferentes y cuya interacción ofrece recursos referidos a la supervivencia, reproducción, cuidados y socialización.

La crianza es el espectro de actividades que los padres practican con sus hijos y la administración de los recursos disponibles orientados a apoyar el proceso de desarrollo psicológico. Además, la crianza practicada por los padres posee una orientación educativa, es decir, los padres utilizan determinadas pautas de crianza con la intención de obtener un efecto determinado en el desarrollo de sus hijos aunque, en muchas ocasiones, estas teorías sobre la crianza no estén concienciadas por los padres y se encuentren a un nivel implícito. Otra cuestión significativa que hay que valorar es el hecho de que, aunque los padres practiquen algunas pautas con una intención determinada, ello no significa que de hecho ese objetivo perseguido se consiga realmente, sino que puede no conseguirse o, incluso, puede que se obtenga el objetivo opuesto al perseguido.

La distinción conceptual clave consiste en clarificar el hecho de que la crianza no es equivalente a la interacción familiar sino que es una parte de ella. La idea central que se exponía en el capítulo introductorio consistía en la asunción de que la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico se ejerce a través de unas interacciones continuas a lo largo del tiempo y significativas para el sujeto. Esta idea se concreta en la existencia de un *espacio interactivo multiinfluido* del cual la crianza forma parte importante pero no exclusiva, porque en la configuración de ese espacio hay que considerar detenidamente el impacto de factores del propio niño, de factores genéticos y de factores culturales. Una vez efectuada esta distinción, se pasará a exponer cómo se concibe en la psicología del desarrollo actual la influencia de la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico.

2. MODELO CONTEXTUAL-ECOLÓGICO. HACIA UNA PSICOLOGÍA CULTURAL

Desarrollo psicológico en contexto: dentro del campo de la psicología evolutiva —hoy denominada preferentemente psicología del desarrollo— se ha producido, en los últimos años, una pequeña revolución. Ésta ha consistido en un progresivo abandono de las teorías de estadios como recurso fundamental para entender el proceso de desarrollo

psicológico humano. Estas teorías tienen un afán universalizador porque predeterminan los caminos por los que va a discurrir el proceso de desarrollo. Ello supone básicamente dos cosas: primero, que se resta influencia al contexto como determinante del desarrollo psicológico y, segundo, que se concede más peso a los factores genéticos como influyentes en el mismo.

El abandono de las teorías de estadios supone un mayor reconocimiento de la influencia de los diversos contextos en los que el desarrollo psicológico se produce. Ese reconocimiento no es nuevo en la historia de la psicología. Sirvan, a modo de ejemplo, la teoría de Lev Vigotsky (1935) y la de Kurt Lewin (1935) como dos precedentes históricos de este enfoque contextual actual. Precisamente las dos teorías citadas representan dos concepciones diferentes del contexto: la primera considera al contexto como un complejo entramado de interacciones socio-humanas que el ser humano va interiorizando a lo largo de su desarrollo. La segunda muestra una concepción ecológica, del contexto físico y espacial en el que se gesta el desarrollo psicológico del niño. La película de Kurt Lewin (1934) *El Espacio Vital del Niño* constituye una exposición del punto de vista del psicólogo berlinés.

En la obra de Vigotsky (1896-1934) se encuentran las bases científicas para conceptualizar la relación entre los organismos y sus contextos de desarrollo; en definitiva, Vigotsky se ocupa de aplicar los principios marxistas a la psicología. En la medida en que aplica el materialismo histórico a la psicología adopta un enfoque contextual y evolutivo: el individuo es producto de su propia historia interactiva, no se socializa sino que se individualiza a través de la interacción social. El concepto de herramienta, característico del análisis marxista, sirve para concebir el lenguaje humano como *herramienta semiótica* (Riviere, 1984) a través de la cual el individuo estructura sus relaciones con el mundo social y consigo mismo; de ahí la concepción de la conciencia como un diálogo social interiorizado.

Vigotsky llena de contenido esta construcción social del individuo formulando los conocidos conceptos de *ley de doble origen de los procesos psicológicos superiores* y *zona de desarrollo proximal*. La *ley de doble origen de los procesos psicológicos superiores* es el primer marco conceptual para entender la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico, en la medida en que aquellas interacciones sociales que a cada individuo le toca experimentar en su grupo familiar construyen su individualidad en una dirección u otra. Existe un ejemplo, mencionado en otro trabajo (Arranz, 1998), que aclara este punto de vista: se trata de la tendencia de los primogénitos al ejercicio de la autoridad, la tendencia a asumir la responsabilidad cuando se encuentran en un grupo. Éste es un rasgo de personalidad que procede de la interiorización de una interacción social continuada a lo largo de su infancia; sus padres han delegado de forma sistemática su autoridad al primogénito, que la ha ejercido respecto a sus hermanos. La delegación de autoridad se convierte en un espacio propio para la construcción de la identidad que es exclusivo de ese niño y que le conforma como persona distinta a otras porque experimenta interacciones sociales exclusivas y diferentes a otros miembros de su familia. La obra de Vigotsky constituye la base sobre la que se asientan las actuales concepciones sobre la *segunda psicología* o *psicología cultural*.

El materialismo cultural: si la interacción familiar se constituye en un contexto para el desarrollo psicológico, es importante precisar que la propia interacción está influida por

múltiples factores externos a ella y a los que es extraordinariamente sensible. Un precedente significativo de esta sensibilidad se encuentra en el enfoque de la antropología cultural denominado *materialismo cultural*, que ha sido desarrollado por el antropólogo norteamericano Marvin Harris (1983). Desde el punto de vista del materialismo cultural se puede establecer una sólida relación entre la producción de bienes en un entorno económico determinado, y el ritmo y los hábitos de reproducción familiares. El hecho de tener o no tener hijos, su número e, incluso, la actitud a tomar ante ellos aparecen determinados por el balance costos-beneficios. En determinados momentos tener muchos hijos puede inclinar claramente la balanza hacia los beneficios. En otros, los hijos se convierten en una fuente de gastos y en un estorbo para la producción. Desde el trasfondo teórico del *materialismo cultural* las condiciones materiales de vida pueden determinar no sólo las pautas de reproducción, sino también los mismos estilos de crianza. Se denominan condiciones materiales para distinguirlas de otras condiciones de carácter ideológico, religioso, etc.; estas condiciones se refieren a la necesidad de alimento, de cobijo o de un trabajo.

Dentro de los costos que supone la crianza de un niño, se puede mencionar la comida extra consumida por la madre durante el embarazo, el trabajo que se ha perdido durante esa época y otra serie de gastos de tipo médico y educativo. Los beneficios serían lo que los hijos aportan a la estabilidad económica de la familia; también los intercambios de hijos e hijas conducen a la formación de grupos grandes que son menos vulnerables en caso de un ataque exterior. Harris (1983) afirma que este análisis no implica que la gente no quiera tener hijos por razones sentimentales; considera que una hipotética tendencia innata a tener hijos por parte de los miembros de nuestra especie también sería susceptible de ser afectada por los determinantes socio-económico-culturales, hasta el punto de vivir en una sociedad que permite que la mayoría de la gente tenga menos hijos de los que son capaces de producir, y que muchas personas, por razones religiosas, económicas o de otra índole, tengan muchos hijos o no tengan ninguno.

La llegada de la agricultura, que supone el abandono del nomadismo, inclina la balanza hacia el hecho de tener más hijos. En muchas sociedades un niño empezaba a ser productivo poco después del destete. En el caso de partos seguidos, los hermanos mayores se convierten inmediatamente en cuidadores de sus hermanos pequeños. Los niños javaneses se encargan de realizar casi todo el trabajo de mantenimiento y crianza de sus hermanos; de esa forma los padres quedan libres para realizar trabajos que traen ingresos a la familia. En estos casos, la creencia de que en los países subdesarrollados se tienen muchos hijos por desconocimiento de los métodos anticonceptivos no es correcta, porque tener más hijos supone un incremento de la productividad familiar.

La modificación de las condiciones de producción de las sociedades industriales va a influir de nuevo en las tasas de reproducción. La tecnificación y la complejificación de los trabajos agrícolas hace que disminuya la demanda de trabajo infantil. Pero todavía hay que esperar al primer tercio del siglo xx para que se promulguen las primeras leyes que impiden el trabajo infantil. Un ejemplo de la influencia de los determinantes socio-económicos sobre la actitud ante la infancia se puede observar si se analizan las prácticas de autorregulación de la población realizadas por las culturas preindustriales. Entre estas prácticas, que se podrían denominar pre-anticonceptivas, se puede mencionar el aborto indirecto que se practica maltratando a la mujer embarazada y privándole de una dieta adecuada; también cabe se-

ñar el infanticidio indirecto, que se ejerce a través de una desidia asistencial a los recién nacidos. En la misma dirección de reducir el número de nacimientos se encuentra el aumento del tiempo entre los embarazos prolongando el destete y logrando la amenorrea por lactancia y la regulación y control de las actividades sexuales coitales.

Cultura y crianza: el sistema socio-económico no sólo afecta a las condiciones materiales de vida en las que se desenvuelve una familia, sino también a los propios estilos de crianza. En un reciente ensayo (Arranz, 2002a) se han resumido diversas investigaciones en la línea de la influencia cultural en las pautas de crianza. Entre ellos se encuentra el clásico trabajo de los Whitting (1975); en las sociedades que los autores definieron como simples (Kenya, Filipinas y México), que tenían economías basadas en una agricultura de subsistencia, los roles de los hombres y las mujeres estaban claramente definidos y la cooperación era el valor más destacado, como medio para lograr la supervivencia. En las sociedades complejas (Okinawa, India y Estados Unidos de América), con economías basadas en la especialización ocupacional, existía un sistema de clases y un gobierno centralizado; el valor más resaltado era el de la competitividad.

Por su parte, Harkness y Super (1995) confirman la influencia del sistema socio-económico en las prácticas de crianza añadiendo un nuevo matiz; afirman que la socialización favorecedora de la sumisión será típica de los grupos económicamente pobres, donde existe una gran incertidumbre acerca de la capacidad de la familia para acumular los bienes necesarios. Por contra, en los grupos económicamente privilegiados se pondrá más énfasis en el desarrollo de la independencia y de la asunción del riesgo.

Las teorías que los padres tienen acerca de la crianza y el desarrollo infantil, reflejo de valores culturales, se están manifestando como una fuente importante de influencia sobre las pautas de crianza (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998; Super y Harkness, 1996). En el modelo propuesto por Cole (1996) se afirma que la interacción familiar ocurre dentro de los *nichos evolutivos* (Super y Harkness, 1986) formados por tres elementos fundamentales: el contexto físico y social en el que el niño vive, las prácticas de crianza y educación reguladas por la cultura y la psicología de sus cuidadores. Igualmente, los nichos evolutivos son definidos por Rodrigo y Palacios (1998) como el conjunto de escenarios, prácticas y creencias que en cada cultura existen en torno a los niños, su crianza y educación.

El concepto de *prolepsis*, acuñado por Cole (1996), ahonda en la idea de la proyección de valores y expectativas de futuro que los niños reciben, en función de sus características físicas o temperamentales, como reflejo de su entorno cultural; por ejemplo, cuando se afirma de un niño con apariencia de fortaleza: «este niño será un gran deportista», o «será un gran cazador», dependiendo de la importancia que en cada cultura se dé a esas actividades. El modelo de las teorías implícitas tiene un claro precedente en los estudios llevados a cabo por Eriksson (1963) entre los indios sioux y los indios yurok, los cuales fueron comentados en la introducción histórica de este trabajo.

Las teorías implícitas: el área de investigación de las teorías implícitas supone, a juicio de Rodrigo y Palacios (1998), una apertura a conceptos característicos de la psicología social, como las actitudes, expectativas, atribuciones, percepciones y creencias. Sobre la base de estos conceptos se construyen las sabidurías populares, las etnoteorías e ideologías familiares. Holden (1997) y Rodrigo y Palacios (1998) coinciden en afirmar que los padres poseen un constructo mediacional, una teoría o teorías sobre diversos aspectos del

desarrollo infantil y sobre la crianza y sus efectos, que influye directamente en las interacciones que se producen dentro de la familia. Un rasgo esencial de estas construcciones es que son creencias implícitas y que tienen un carácter subjetivo de verdad (Rodrigo y Palacios, 1998); de hecho, los padres no las formulan explícitamente, pero guían su comportamiento de crianza en el marco familiar.

Las teorías implícitas o modelos mediacionales cognitivos de los padres son contruidos sobre diversas fuentes de influencia; para algunos autores están conformados por características de los propios padres en lo relativo a su complejidad cognitiva (Dekovic y Gerris, 1992); para otros, como McGillicuddy-Delisi (1992), las creencias son producto de la propia interacción que los padres mantienen con sus hijos y van modificándose en función de los cambios producidos en los propios niños. Rodrigo y Palacios (1998), al igual que Harkness y Super (1996), apuestan por una *co-construcción* de las teorías en una relación dialéctica entre el individuo y la cultura; los padres reciben un patrimonio cultural relativo a las pautas de crianza, y además tienen su propia experiencia y un código de valores peculiar de la comunidad en la que se encuentran. A juicio de los autores mencionados, estas ideas están muy normativizadas y son resistentes al cambio.

Parece coherente preguntarse cuál es el contenido o a qué se refieren estas teorías implícitas. Siguiendo el trabajo de Holden (1997) se pueden distinguir cinco ámbitos de investigación dentro del campo de las creencias parentales: percepciones, atribuciones, creencias, autopercepciones y resolución de problemas y toma de decisiones; a continuación se expone un pequeño resumen de cada uno de ellos.

En lo que se refiere al campo de las percepciones, el precedente más significativo se encuentra en el trabajo de Broussard y Hartner (1971); estas investigadoras demostraron que las percepciones maternas de que sus hijos se situaban en niveles de desarrollo psicológico por debajo de la media estaban asociadas a la aparición de diversos problemas posteriores en esos niños. Este estudio tiene el valor de inaugurar un campo de investigación, pero no pudo ser replicado y fue criticado por problemas de fiabilidad y validez. Sin embargo, el trabajo de Emmerich (1969) mostró cómo los padres mostraban unas creencias y prácticas de crianza que respondían a los principios fundamentales de las teorías del aprendizaje social y que eran muy conscientes de que podían influir en el desarrollo psicológico de sus hijos. Holden (1997) menciona dos campos donde las percepciones de los padres pueden ser especialmente importantes: el campo de las percepciones ligada a los estereotipos de género, que de hecho influyen en el comportamiento estereotipado de los padres pero no en todas las variables, y el campo de las percepciones de los padres sobre el temperamento de sus hijos, que también puede mediatizar la actitud de crianza que se adopte con ellos.

En el ámbito de las percepciones, tanto de los padres como de los hijos cuando van creciendo, es importante precisar que, aunque las percepciones no reflejen la realidad objetiva, no pierden por ello su capacidad de influencia sobre el comportamiento. La cuestión clave en este ámbito es hasta qué punto las percepciones de los padres pueden influir en el comportamiento con sus hijos. Se trata de lo que Rodrigo y Palacios (1998) han denominado el binomio *cognición-acción*; se puede deducir que los padres no actúan siempre como piensan o como manifiestan que piensan, por lo que la relación entre la cognición

y la acción es probabilística y será mayor en los dominios concretos y situacionales que en los ámbitos no situacionales y globales.

Las atribuciones reflejan las ideas de los padres acerca de las causas del comportamiento infantil y sus teorías sobre las causas del desarrollo. Uno de los campos más investigados ha sido el de la atribución de las causas del comportamiento desobediente y si éste es inducido por intenciones del sujeto o por características de la situación. Según Dix y Reinhold (1991), los padres aumentan las atribuciones sobre intenciones y personalidad de los niños de forma directamente proporcional a la edad de éstos y su reacción afectiva es también progresivamente más negativa.

En lo que se refiere a las creencias se debe matizar que, cuando se habla de creencias, se están incluyendo también conocimientos de los padres, ideas y expectativas. Holden (1997) insiste en la trascendencia que las creencias tienen en la medida en que afectan directamente al comportamiento de crianza. Por ejemplo, si las madres kurdas de Israel afirman que los bebés no son capaces de ver hasta los seis meses, los estímulos visuales que presenten al niño serán mínimos durante la primera mitad del primer año de vida. Holden (1997) señala que la investigación sobre creencias se debe centrar en el análisis del contenido, de la calidad, de las fuentes y de los efectos de esas creencias. La síntesis sobre este particular aportada por Palacios, Hidalgo y Moreno (1998) consiste en la identificación de lo que los autores denominan ideas e ideologías.

En el campo de las ideas, los autores anteriormente mencionados afirman que los padres sostienen diversas ideas sobre el origen y las causas de la conducta; los padres que tienen ideas innatistas consideran que su capacidad de influir en el curso del desarrollo de sus hijos es limitada. Sin embargo, los padres que mantienen unas ideas más ambientalistas entienden que, de hecho, pueden influir, ayudar o educar a sus hijos. Los padres también manifiestan ideas acerca de las metas y los valores educativos; en esta dirección se recogen las metas universales señaladas por Levine (1988) y que consisten en la supervivencia y salud, en el desarrollo de capacidades para ser autónomo económicamente y la obtención de rasgos y valores aceptados en su contexto cultural. Dentro de los valores habrá padres que, en igualdad de estatus socioeconómico, optarán por fomentar valores tradicionales como limpieza, orden y obediencia, y otros que opten por valores más progresistas, como independencia, curiosidad y actividad.

Otro ámbito de ideas de los padres señalado por Palacios, Hidalgo y Moreno (1998) es el denominado calendario evolutivo, que está formado por las ideas de los padres referentes a la aparición temporal de determinadas capacidades a lo largo del proceso evolutivo. Según los autores, los padres tienden a infravalorar a los bebés y a los preescolares y a sobrevalorar a los escolares; en cualquier caso, habrá padres con expectativas muy optimistas de precocidad y padres pesimistas, con expectativas de que aparezcan retrasos en el desarrollo de sus hijos. El último campo dentro de las ideas está formado por las que los padres muestran en relación con el aprendizaje y las técnicas educativas; resulta curioso comprobar cómo los padres reproducen planteamientos que se encuentran también en el ámbito científico: existen padres que piensan que el niño es un agente activo en su proceso de aprendizaje (perspectiva constructivista) y padres que piensan que lo más importante es que los niños sean enseñados (perspectiva didactista). En lo que se refiere a los estilos educativos, existen padres que confían preferentemente en las técnicas inductivas

del estilo autorizado, frente a quienes son partidarios de las técnicas más expeditivas y coercitivas.

Las ideologías familiares que describen Palacios y Moreno (1996), Palacios, Hidalgo y Moreno (1998) e Hidalgo (1999), se han concretado en tres perfiles de padres que se han obtenido partiendo de datos de entrevistas. Los padres *modernos* que consideran el proceso de desarrollo como producto de la interacción herencia-medio, que creen poder influir mucho en el desarrollo de sus hijos, poseen una idea adecuada del calendario evolutivo, con previsiones optimistas sobre el curso del desarrollo, con preferencia por el estilo autorizado y valores no tradicionales relativos al género. Los padres *tradicionales* mantienen ideas innatistas acerca del proceso de desarrollo, piensan que pueden influir muy poco en sus hijos, perciben el calendario evolutivo con poca precisión, tienen previsiones pesimistas respecto a los logros de sus hijos, utilizan técnicas de carácter más coercitivo y manejan más los estereotipos de género. Los padres *paradójicos*, por último, presentan un perfil contradictorio en el cual se mezclan rasgos de los modernos y de los tradicionales.

El cuarto ámbito señalado por Holden (1997) es el de las percepciones que los padres tienen de sí mismos acerca de sus actividades de crianza. En este campo han sido investigados los sentimientos de estrés de los padres, la percepción de su propia eficacia, de sus competencias para determinadas tareas y los sentimientos de satisfacción respecto a sus labores de crianza. El análisis de los resultados de estas investigaciones muestra que estas percepciones son algo más que ideas y que, en general, una autopercepción positiva relativa a la crianza está asociada con unas buenas habilidades para la crianza, con bajos niveles de depresión y con una baja percepción de problemas en los hijos.

El último ámbito descrito por Holden (1997) se refiere al proceso de la cognición social y analiza cómo los padres solucionan problemas y toman decisiones relativas a la crianza de sus hijos. Entre ellas cabe mencionar la reacción de los padres ante el llanto de los niños o cuando son agresivos con otros niños. También los padres toman decisiones relativas a la alimentación, si se practica la lactancia natural, artificial o mixta. Incluso antes del parto pueden decidir si se utiliza o no la anestesia epidural o si se autoriza una intervención quirúrgica sobre la madre y/o el feto en el momento del nacimiento. Posteriormente, los padres deciden en qué entorno espacial se va a mover el niño en la vida cotidiana, a qué centro educativo acude, con quién se relaciona. Todas estas decisiones pueden afectar al curso del desarrollo psicológico infantil y responden también a las creencias y expectativas que los padres tengan y a su nivel de formación y de información.

Una vez analizados los contenidos fundamentales de las teorías implícitas, cabe reconsiderar la cuestión central relativa al binomio cognición-acción y cuyo nudo gordiano lo constituyen las relaciones entre ideas, prácticas parentales e implicaciones en el desarrollo infantil. Según Goodnow (1996) y Palacios, González y Moreno (1992), existen dos formas de acercarse a la relación entre ideas y conducta: una considera que las ideas son mediadoras entre la conducta del hijo y la respuesta de los padres, mientras la otra entiende que las ideas de los padres son previas y organizan hasta la percepción que se tiene de los propios hijos. En el ámbito de las etnoteorías, Palacios, González y Moreno (1992) consideran que existe un alto nivel de coherencia entre las ideas y las prácticas educativas de los padres, configuradoras de los *nichos evolutivos* (Super y Harkness, 1986).

Si se tiene en cuenta que las ideas de los padres están claramente influidas por aspectos de sus entornos socio-económico y cultural, se entenderá por qué pueden conducir a planteamientos educativos diferentes. Así resulta coherente constatar la precocidad de la adquisición de la independencia en los hábitos de limpieza entre los niños yoruba de Nigeria, altamente fomentada por sus madres (Zeitlin, 1996), o la habilidad de los niños americanos en determinadas competencias espaciales entrenadas en los videojuegos (Subrahmanyam, Greenfield, Kraut y Gross, 2001).

En lo que se refiere a la coherencia entre las ideologías familiares, las prácticas educativas y las implicaciones para el desarrollo psicológico, el panorama es menos claro; en general parece ser que los hijos de los padres denominados *modernos* presentan mejores niveles de desarrollo que los más *tradicionales* (Palacios, González y Moreno, 1992). Sin embargo, es importante aclarar que existen aspectos interactivos familiares facilitadores del desarrollo psicológico que los padres desconocen, salvo que hayan sido entrenados en ellos específicamente. Por ejemplo, los efectos beneficiosos de la expresividad emocional intrafamiliar para el desarrollo de la madurez emocional. Este hecho pone de manifiesto otra cuestión central en psicología de la familia: que las ideas y actitudes de los padres pueden ser intervenidas educativamente desde una perspectiva preventiva de los problemas y optimizadora del proceso de desarrollo psicológico.

La teoría ecológica: el marco que en la actualidad se utiliza para formalizar la influencia del contexto en la psicología del desarrollo es la teoría ecológica de Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 1979; Bronfrenbrenner y Morris, 1998). Desde esta perspectiva, la familia es un microsistema interactivo que se encuentra inmerso en los sistemas más amplios formados por el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. A continuación se efectuará una breve revisión sobre el contenido de cada uno de ellos.

El microsistema incluye todas las interacciones directas que el niño realiza en su vida cotidiana; así la escuela constituye un microsistema esencial orientado a fines educativos, en el que el niño se relaciona con un grupo de iguales en diversos tipos de interacciones, siendo la del juego una de las más importantes. Dentro del grupo de los iguales, algunos de ellos formarán el grupo más específico de los amigos, que constituye otro microsistema con sus propias reglas de funcionamiento. El microsistema primario en el que el ser humano se ubica es el microsistema familiar. Si se considera la familia como un sistema, se estudian como tal las interacciones que se producen globalmente entre padres e hijos; sin embargo, tiene mucho interés teórico, práctico y metodológico el considerar la existencia de al menos dos subsistemas: el de la pareja y el de los hijos. Este esquema puede recoger toda la diversidad estructural de la familia humana en la sociedad actual, la cual puede oscilar desde una familia uniparental con un solo hijo hasta una familia de tipo extenso en la que los abuelos constituyan un tercer subsistema.

Como se analizará posteriormente, este modelo permite estudiar todas las interacciones en un contexto de interacciones; por ejemplo, el vínculo de apego no se analizará como un vínculo impermeable al resto de las interacciones familiares, sino que se considerará el efecto que pueda tener sobre otras y el que otras pudieran tener sobre él. Por otra parte, se debe tener en cuenta que estas interacciones microsistémicas no sólo acontecen en el contexto de otras interacciones, sino que ocurren en unos parámetros físico-espaciales determinados que pueden matizar su frecuencia, intensidad u otras características. Éste

es el caso del juego, cuya práctica no sólo depende de la presencia de un compañero o un hermano, sino de que exista un lugar adecuado y seguro para llevarlo a cabo. Estos criterios de tipo físico y espacial forman parte de las evaluaciones de la calidad del contexto familiar, como la conocida escala HOME (Cadwell y Bradley, 1984). En el análisis de la calidad del contexto familiar también se empieza a incluir la existencia en el hogar de instrumentos informáticos y la conexión a la red Internet; el impacto del llamado *tercer entorno* (Toffler, 1980; Echeverría, 1994, 1995; Torres y Rodrigo, 1998, y Torres, Conde y Ruiz, 2002) en el desarrollo cognitivo y socioemocional ya empieza a ser investigado (Suhbrahmanyam, Greenfield, Kraut y Gross, 2001).

El mesosistema está constituido por las interacciones entre microsistemas; por ejemplo, familia e iguales o familia y amigos, o familia y vecinos, o familia y escuela. Es especialmente importante desde la óptica de la familia en el marco de la teoría ecológica, porque permite analizar y ponderar las influencias mutuas entre diversos subsistemas. Un gran volumen de investigación en el ámbito de la interacción entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico humano se centra en el estudio del impacto de las interacciones familiares en las interacciones con el grupo de iguales. Aunque este tema se considerará detenidamente, se puede adelantar que las relaciones entre ambos microsistemas interactivos son preferentemente de coherencia y no de compensación, es decir, que una interacción familiar de calidad, por ejemplo la práctica del estilo educativo democrático, está asociada a un buen nivel positivo de aceptación de los niños en su grupo de iguales (Seginer, 1998; Arranz, 2004). No es habitual que se describan relaciones de compensación, en las que una buena relación con los iguales compense unas relaciones deficitarias en el ámbito familiar.

El tercer ámbito definido por la teoría ecológica es el del exosistema, que está compuesto por un amplio grupo de interacciones que no se encuentran dentro del microsistema familiar pero que también forman parte de la vida cotidiana de los niños. Una interacción básica en el marco del exosistema es la que se produce con la familia extensa formada por los abuelos maternos y paternos, por los tíos y tías, por los primos y demás parientes de diverso grado. También son incluidas en el exosistema las interacciones con los grupos de relación social de la familia, como los amigos o las asociaciones culturales o deportivas, además de las interacciones con los servicios sanitarios y sociales con los que cada familia cuenta.

Conviene considerar que, a pesar de que la familia en el mundo occidental está muy nuclearizada e individualizada (Flaquer, 1998), el apoyo de la familia extensa es determinante cuando un sistema familiar tiene que responder a los acontecimientos habituales de la vida familiar, como el proceso de embarazo y nacimiento de los hijos, la muerte de uno de los padres o de los hijos, u otro acontecimiento como el paro o la inestabilidad laboral. El apoyo de la familia extensa puede ser meramente afectivo, también puede ser sustitutivo, por ejemplo cuando los abuelos cuidan a los nietos, y económico. Los modelos de evaluación de la calidad de la interacción familiar centrados en variables ecológicas, como el de Pettit, Bates y Dodge (1997), ponen especial énfasis en valorar el apoyo exosistémico recibido por una familia a lo largo del proceso de crianza. En este contexto, Berns (1997) formula el concepto de *empowerment* —que puede ser traducido por fortalecimiento, apoyo o habilitación— aplicado a la familia humana. Con este concepto se

quiere definir la calidad de los recursos exosistémicos de los que la familia dispone para cumplir su misión de crianza y si recibe apoyo y recursos de su propia familia extensa, ayuntamiento, servicios sociales y sanitarios.

El cuarto ámbito constituyente de la teoría ecológica está formado por el macrosistema, que incluye los rasgos definitorios de un sistema socio-cultural: su idioma, estructura socioeconómica, creencias religiosas, valores, actitudes y aptitudes aceptadas o rechazadas socialmente. En el marco del macrosistema se pueden incluir los trabajos mencionados de Eriksson (1963), así como los del materialismo cultural de Marvin Harris (1983), los relativos a las relaciones entre cultura y crianza de Harkness y Super (1996) y los que analizan la influencia de las teorías implícitas (Holden, 1997; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998). Determinadas circunstancias históricas también forman parte del macrosistema particular de cada generación o época; por ejemplo, la guerra civil española, la violencia terrorista, la globalización, la nueva sociedad de la información, etc. Todos estos hechos y circunstancias pueden influir en la interacción familiar de manera significativa. En el cuadro Figura 3.1 se puede observar una representación del modelo ecológico.

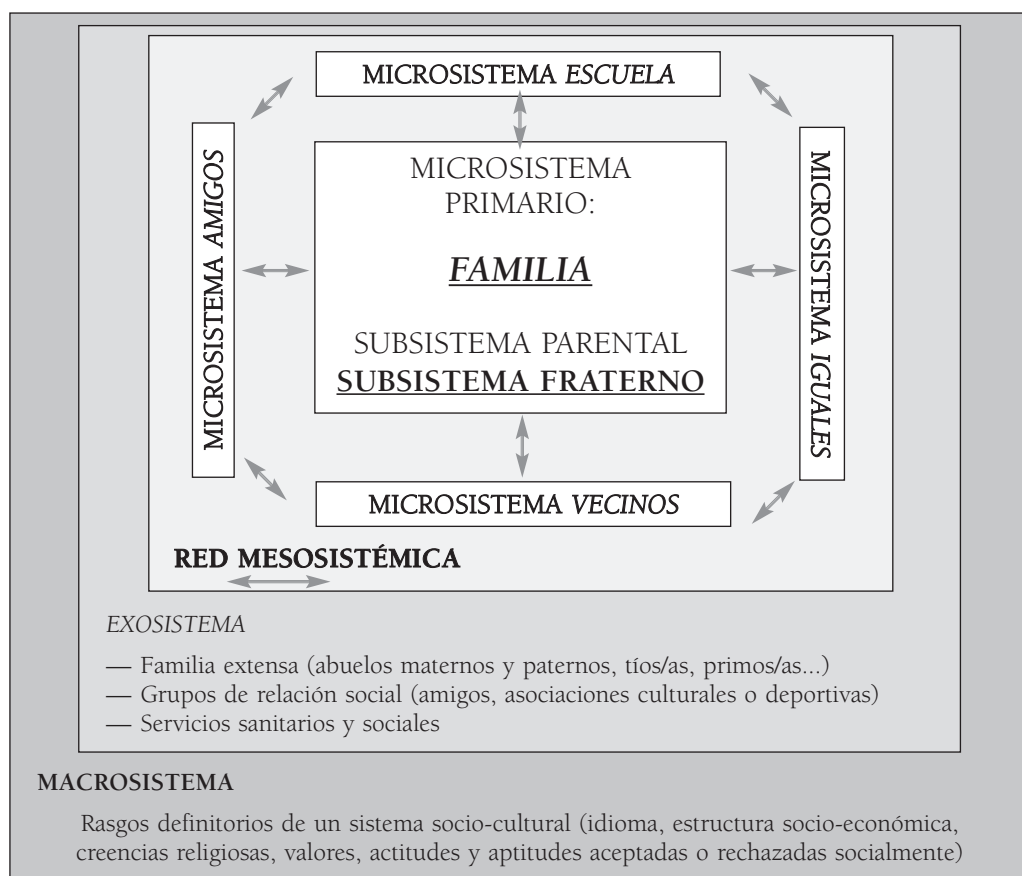


Figura 3.1. Teoría ecológica (U. Bronfenbrenner, 1979).

Datos sociológicos: en el marco del exosistema se deben mencionar algunos de los rasgos característicos de la familia en las sociedades occidentales desarrolladas, que han sido definidos por los autores que utilizan una perspectiva sociológica (Alberdi, 1999; Bainham, Day Sclater y Richards, 1999; Flaquer, 1998, 1999; Gimeno 1999; Reher, 1996). El rasgo más distintivo de la familia en las sociedades occidentales es su carácter nuclear: la familia extensa ha desaparecido y ha sido sustituida por una familia que es diversa en su estructura pero con muy pocos miembros debido a las bajas tasas de natalidad. Esta familia nuclear aparece como la consecuencia de la transición del sistema socioeconómico hacia una sociedad industrial; el hecho de que la familia deje de ser una unidad productiva tiene como consecuencia inmediata el descenso del número de hijos que se conciben porque, desde el balance costos/beneficios, tener hijos no es rentable, en la medida en que conlleva muchos más costos que los beneficios que produce. A juicio de Flaquer (1998), el hecho de tener hijos ha incrementado significativamente su valor emocional a la vez que ha incrementado también su coste económico.

Según datos expuestos por Reher (1996), España poseía a principios de la década de los setenta uno de los niveles de fecundidad más altos de Europa occidental y en menos de 20 años ha descendido a la mitad. En este momento es el país con las tasas de natalidad más bajas del mundo. Además, se ha producido una reducción muy drástica de las tasas de nupcialidad, que ha disminuido en un 40 por ciento entre 1986 y 1996. La explicación habitual invocada para justificar esta bajada de la natalidad es la de la incorporación de la mujer al mundo laboral. Sin embargo, esa justificación debe ser matizada; a juicio de Iglesias de Ussel (1998), el retraso del momento en el que los jóvenes de ambos sexos se incorporan al mundo laboral y la precariedad del primer empleo son también causas explicativas del descenso de la natalidad.

En contraste con estos datos, se debe considerar el hecho de que las tasas de natalidad más altas de Europa se producen en los países nórdicos, donde precisamente las tasas de incorporación laboral de la mujer son también las más altas del continente. Este hecho pone de manifiesto que los efectos sobre la natalidad de la incorporación de la mujer al trabajo pueden ser compensados significativamente por políticas de apoyo institucional a la familia; estas políticas consisten en el apoyo económico a la familia y en ofrecerle recursos para llevar a cabo el proceso de crianza sin excesivos costes económicos. Los datos ofrecidos por el gabinete de prospecciones sociológicas del Gobierno vasco (2002) ponen de manifiesto que los ciudadanos de la comunidad autónoma desearían tener más hijos, pero que no los tienen debido a su coste económico y a la falta de apoyo institucional. Los gobiernos español y vasco han puesto en marcha recientemente sendos planes de apoyo institucional a la familia (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001; Gabinete de Prospección Sociológica del Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco, 2002).

Otro de los cambios significativos desde el punto de vista sociológico es el proceso de institucionalización con la consiguiente privatización de las funciones familiares en las sociedades occidentales. La familia ya no es una fuente de producción de bienes económicos en sí misma, sino que ha pasado de ser una unidad productiva a ser una unidad de consumo. Este hecho tiene una consecuencia muy significativa desde el punto de vista de las relaciones familiares: la pérdida por parte del padre del estatus de jefe de la familia en la medida en que era el jefe de la unidad productiva. La incorporación de la mujer al trabajo

y su consiguiente aportación de bienes económicos a la familia hacen que la figura del padre pierda peso como representante de la autoridad dentro de la familia. Según señala Flaquer (1998), la paternidad carece ya de toda la apoyatura jurídica que poseía anteriormente y que le confería un estatus de autoridad sobre su propia familia. La evolución de la paternidad y la maternidad se dirige hacia una forma nueva denominada *parentalidad* que supone la autoridad compartida y que está libre de las asociaciones tradicionales de género (Flaquer, 1998).

Entre las funciones tradicionales de la familia que han sido extraídas de la misma, si no totalmente sí de manera importante, está la función educativa. La generalización de la oferta educativa desde el nacimiento es un hecho que demuestra esta institucionalización. Los padres demandan una atención educativa precoz para poder incorporarse al mundo laboral, sobre todo aquellos que carecen de un apoyo institucional para afrontar la crianza. No es la misma situación la de unos padres que no tienen baja por el nacimiento de un hijo, que la de aquellos que tienen una baja incentivada de cuatro meses, o la de los padres que tiene una baja incentivada de un año, como es el caso de Finlandia. En un principio la familia pierde peso como entidad educativa y, por tanto, es previsible que su influencia en el desarrollo psicológico sea menor. Este tema ha generado un gran volumen de investigación durante la segunda mitad del siglo xx y sigue siendo un tema importante en la investigación actual, que trata de discriminar hasta qué punto afectan al desarrollo psicológico la educación familiar y la educación llamada sustituta o institucionalizada. Incluso existen algunos autores que ponen claramente en duda la influencia de la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico y que apoyan la idea de que el impacto del grupo de iguales es mayor; esta cuestión será debatida posteriormente.

La función reproductora, anteriormente considerada función exclusiva de la familia humana, también está sufriendo un proceso de institucionalización en la medida en que la familia no es ya la única unidad reproductiva. Como bien señala Golombok (2000), en el inicio del siglo xxi la familia constituida por una pareja heterosexual, en un matrimonio estable y con hijos concebidos naturalmente, es cada vez menos frecuente. Hoy es posible que un niño tenga cinco progenitores: la donante de óvulo, el donante de semen, la madre de alquiler y los padres que se encarguen de la crianza; como señala Richards (2001a, b), estos servicios son ofrecidos por la empresa americana Creating Families Inc.

Ante este panorama de aparente debilitamiento de la familia y de su retirada al ámbito de lo privado, Flaquer (1998) apunta hacia una psicologización de la familia humana, cuya función más importante va a ser la de prestar cobertura emocional para el desarrollo psicológico. Este hecho es especialmente significativo para el análisis de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico. Si, por una parte, es un hecho que la educación de los niños ha sido fuertemente institucionalizada, por otra parte todos los sociólogos coinciden en señalar que se ha producido un ensanchamiento muy grande de la etapa de adolescencia e, incluso, de la juventud, debido a la dificultad que los jóvenes tienen hoy para emanciparse y llevar una vida independiente. Esta prolongación devuelve cierto peso e influencia a la familia al ver prolongado su periodo de convivencia padres-hijos mucho más allá de la mayoría de edad de sus miembros. En el contexto de esta familia relegada a lo privado, obligada a convivir durante un largo periodo y que interacciona preferentemente en momentos de ocio, Flaquer (1998) señala la dificul-

tad que supone ejercer la *crianza en un ambiente de holganza*; resulta evidente la dificultad de transmitir normas y educar cuando la familia ya no es una unidad de producción con un jefe que impone su autoridad, sino un espacio de relajación y de descanso.

Consideraciones desde la perspectiva de la psicología cultural: retomando la premisa inicial de que la familia constituye un *espacio interactivo multiinfluido*, se puede afirmar que en la revisión anterior se ha puesto de manifiesto la influencia de factores culturales sobre ese espacio interactivo. En este sentido es importante reconsiderar las aportaciones del campo de trabajo de las teorías implícitas a la luz de lo que Bruner (1991) ha llamado psicología popular. Se puede decir que la psicología científica ha identificado, entre otros hallazgos, una psicología popular que, no por no ser científica, deja de influir de hecho en el comportamiento de los padres y a medio o largo plazo en el desarrollo psicológico infantil. Se ha comprobado cómo las teorías implícitas son constructos mediacionales que influyen en el comportamiento de los padres con sus hijos y que explican, por ejemplo, por qué unos padres utilizan un estilo autoritario y otros emplean un estilo democrático. Dentro de una misma cultura pueden convivir diferentes teorías y prácticas de crianza e, igualmente, se pueden constatar grandes diferencias en las pautas de crianza cuando se utiliza un enfoque transcultural.

Los planteamientos anteriores conducirían a lo que White (1996) denomina una *segunda psicología* que sería necesaria para integrar en la psicología científica todas aquellas aportaciones de la psicología cultural. Según White (1996, 1999), no cabría esperar de esta psicología resultados universales, sino solamente resultados aplicables a un contexto cultural determinado. Pero Bruner (1991) va más allá y no admite que la psicología pueda establecerse en lo que él define como un cómodo relativismo científico dedicado a explicar las variaciones locales. En el siguiente texto se aclara esta perspectiva de especial trascendencia para el objeto de estudio de este trabajo:

«La solución al problema de los universales radica en denunciar una falacia, ampliamente difundida y bastante anticuada, heredada del siglo XIX por las ciencias humanas, que hace referencia a la relación entre biología y cultura. De acuerdo con esta idea, la cultura vendría a ser una especie de “capa superpuesta” sobre la naturaleza humana, que estaría determinada biológicamente. Se daba por supuesto que las causas de la conducta humana radicaban en ese sustrato biológico. En cambio, lo que yo me propongo sostener es que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura. El sustrato biológico, los denominados “universales de la naturaleza humana”, no es una causa de la acción sino, como mucho, una restricción o una condición de ella» (Bruner, 1991: 35).

Para Bruner (1991) la realidad construida culturalmente a lo largo de procesos de negociación y construcción de significados puede incluso llegar a imponer los límites a la estructura biológica, y no siempre a la inversa. En este sentido, menciona los ayunos prolongados o las prohibiciones de comer determinados alimentos, basados en creencias religiosas, como controles que la cultura impone a la fisiología del hambre. Esta posición no deja de reconocer que determinadas funciones biológicas pueden inhibir el funcionamiento de

realidades construidas culturalmente, como es el caso del dolor, que produce un estrechamiento de la conciencia humana.

En un intento de sintetizar y aclarar la aportación de Bruner (1991) se podría decir que, según su planteamiento, lo universal en psicología es la existencia de lo particular, que lo universal es la tendencia a construir realidades mediatizadas culturalmente y que este hecho debe ser asumido por la psicología científica. Lo máximo a lo que se puede aspirar es a ser conscientes de la propia perspectiva y a la huida del *significado autoritario*. La psicología, por tanto, no debe renunciar a la búsqueda de universales, pero debe contextualizar esa búsqueda en el marco de significados compartidos y construidos culturalmente. El siguiente texto del autor ilustra su punto de vista:

«En una sociedad democrática, los intelectuales constituyen una comunidad de críticos culturales. Pero los psicólogos, desgraciadamente, pocas veces se han visto a sí mismos de esa manera, en gran medida por lo atrapados que están en esa autoimagen generada por la ciencia positivista. Desde este punto de vista, la psicología se ocupa sólo de verdades objetivas y rehúye la crítica cultural. Pero hasta la psicología científica se moverá mejor cuando reconozca que sus verdades, como todas las verdades acerca de la condición humana, son relativas al punto de vista que adopte respecto a esa condición (...) éste es el punto de partida de la psicología y el punto en el que es inseparable de la antropología y las otras ciencias de la cultura. La psicología popular necesita ser explicada, no descalificada» (Bruner, 1991: 45).

Desde la perspectiva de Cole (1996), un aspecto universal de la psicología es la presencia constante del proceso de *prolepsis* en todos los entornos culturales; es decir, el niño va a recibir una serie de proyecciones de valores y creencias específicas de cada cultura. Estas proyecciones van a influir en el curso del desarrollo psicológico porque en función de ellas se exigirá al niño que, por ejemplo, sea generoso o que sea competitivo en virtud de los valores vigentes en la cultura en la que esté inmerso. Las diferencias halladas en la consolidación del apego entre los niños y sus madres alemanas y americanas constituyen igualmente una muestra de la variabilidad cultural sobre un fenómeno universal como es el del apego (Le Vine y Norman, 2001). Las madres alemanas fomentan precozmente la capacidad de los niños para calmarse de forma autónoma y, para ello, les hacen pasar por experiencias de tolerancia a situaciones de aislamiento; con estas prácticas las madres pretenden inculcar el valor de la autonomía y la independencia desde las etapas más tempranas.

En las recientes formulaciones acerca de la psicología cultural expuestas por Valsiner (2000, 2001), se afirma que precisamente la variabilidad es el objeto central de las perspectivas evolutivas y que las leyes generales del desarrollo existen para explicar la multiplicidad de cursos evolutivos diferentes, que cumplen la ley general pero que acaban de forma distinta. Un buen ejemplo de este planteamiento lo constituye la *ley de doble origen de los procesos psicológicos superiores* o ley de doble formación de Vigotsky (1935), que es una ley general para explicar la co-construcción de significados a través de la transición intersíquica-intrapsíquica en comunidades culturales diferentes.

Como resumen de las posiciones de la psicología cultural, se recogen a continuación las características más significativas de la misma siguiendo la síntesis de Cole (1996):

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insiste en la importancia del *método genético* entendido ampliamente para incluir los niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada, conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, *co-construida* y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan enteramente en entornos de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta en favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.
- Recurre a las metodologías de las humanidades, lo mismo que de las ciencias sociales y biológicas (Cole, 1996, 1999: 103).

El objeto de la revisión efectuada hasta este momento ha sido recoger todos aquellos aspectos denominados contextuales que pueden contribuir al *espacio interactivo multiinfluido* constituido por la familia. Sin embargo, no parece suficiente acudir en exclusiva a los planteamientos procedentes de la teoría ecológica o de la psicología cultural porque, si bien los determinantes culturales mediatizan la interacción familiar, puede haber otros factores que contribuyan también con su influencia a la configuración de ese espacio interactivo. La propia familia es en sí un microsistema interactivo con sus propias reglas y, en muchas ocasiones, las influencias culturales van a oponerse o a complementarse con otras fuentes de influencia, como lo son las que provienen de la información genética o de las propias características del ser humano en desarrollo.

3. MODELO INTERACTIVO-BIDIRECCIONAL Y SISTÉMICO

Concepto de interacción: para continuar la exposición del modelo teórico que intenta asumir la complejidad de las relaciones entre el contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico, se hace necesario clarificar el propio concepto de interacción e, igualmente, exponer el contexto sistémico en el que se producen tales interacciones. La clarificación conceptual de lo que se entiende por interacción supone descender al propio núcleo del grupo familiar, el cual está constituido por lo que Bronfenbrenner (1979) denominó microsistema. Dentro de él se pueden distinguir determinadas variables ambientales que pueden matizar las interacciones que se producen dentro del mismo, como por ejemplo la existencia de un espacio adecuado para el juego, otro espacio idóneo para el estudio, la presencia y uso de la televisión o de Internet, etc. Estas variables van a mediatizar las interacciones familiares y van a configurar el escenario en el que éstas se producen y son registradas cuando se efectúa una evaluación de la calidad del contexto familiar, como se hace con la escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984). Se puede decir de ellas que son variables que influyen en la interacción, pero que no son específicamente interactivas; por ejemplo, el juego entre los hermanos es una variable específicamente interactiva, pero

la existencia de un espacio o un instrumento para que el juego se desarrolle es una variable ecológica y espacial que facilita o no la aparición de la interacción propiamente dicha.

También dentro del microsistema se encuentran las variables interactivas de carácter social, que se realizan entre los distintos miembros que conviven habitualmente dentro del grupo familiar. En el marco de la psicología de la familia, el concepto de interacción utilizado proviene del trabajo de Bell (1968), en el cual el autor planteó la necesidad de efectuar una reinterpretación de la dirección de los efectos en los estudios de socialización y apuntó la necesidad de conceptualizar la interacción intrafamiliar como bidireccional. En una interacción bidireccional no sólo se contemplan y se analizan los posibles efectos de los comportamientos o rasgos de los padres sobre sus hijos, sino también los efectos de los comportamientos y rasgos de los hijos sobre los padres.

La influencia de los niños sobre los padres ha sido definida por Holden (1997) como *efectos del niño*. Éstos han sido sistemáticamente investigados utilizando tres grupos de variables: el primer grupo se refiere a variables generales e incluye la edad, el género, y el orden de nacimiento; el segundo grupo remite a las características físicas y abarca variables como la prematuridad y el atractivo físico; el tercer grupo se refiere a características comportamentales e incluye variables como el nivel de actividad, la dependencia, nivel de respuesta, comportamientos desviados, minusvalías y problemas de conducta. Un ámbito de investigación que ha mostrado con nitidez la influencia de las características del niño en el comportamiento de los padres ha sido el de los niños con déficit de atención por hiperactividad.

Entre esos estudios destaca el de Lang, Pelham, Johnston y Gelernter (1989), en el cual dos grupos de adultos interactuaron con sendos grupos de preescolares; de ellos, unos se comportaban de forma normal y otros de forma hiperactiva. Después de las primeras sesiones de interacción, a los adultos que interactuaban con los niños de ambos grupos se les ofreció la posibilidad de beber cerveza antes de entrar a la sesión con los niños. Se comprobó que los adultos que interactuaban con el grupo de hiperactivos bebían significativamente más que los adultos que interactuaban con los niños normales. Otro ejemplo del efecto de las variables del niño se puede recoger de la investigación dedicada a los efectos del orden de nacimiento; según la teoría de la disolución de recursos (Downey, 2001), los niños que nacen en posiciones atrasadas de la fratría recibirían menos recursos parentales, un hecho que perjudicaría su desarrollo en diversas áreas.

Una vez establecido el carácter bidireccional de la interacción familiar, ésta se hace más compleja cuando se le añade el matiz transaccional que consiste en considerar que la bidireccionalidad es un proceso ininterrumpido, es decir, que la interacción es un constante proceso de interacciones mutuas que producen modificaciones en el comportamiento de ambos polos interactivos: los padres ejercen determinado comportamiento que produce un efecto en su hijo; en función de ese efecto, los padres modifican o ajustan su comportamiento. Este nuevo cambio de los padres es recibido por el niño con otro cambio en su comportamiento que, a su vez, genera otro cambio en los padres. De esta forma, se establece lo que Oliva (1995) denomina una causalidad circular en el marco de una concepción *fuerte* de la interacción. El carácter continuo de las transacciones añade al modelo el matiz evolutivo; desde este matiz se puede formular la idea de que los padres y el niño

construyen conjuntamente el contexto microsistémico donde se va a producir el desarrollo psicológico.

La concepción interactiva y transaccional ha sido denominada como teoría de la socialización recíproca o desarrollo transaccional (Sameroff y Chandler, 1975; Sameroff, 1983, 1994); este hecho implica que el contexto familiar no sólo es un contexto de desarrollo para los hijos, sino que también lo es para los propios adultos. Así se muestra en los trabajos que evidencian la trascendencia evolutiva para los adultos de acontecimientos de la vida familiar como la transición hacia la maternidad y la paternidad (Serra, Gómez, Pérez y Zacarés, 1998).

Contextualismo evolutivo: el proceso interactivo-bidireccional constituye el núcleo del contextualismo evolutivo formulado por Lerner, Castellino, Patterson, Villarruel y McKinney (1995). Según este modelo, las interacciones que se establecen en el sistema familiar tienen un carácter dialéctico y son cambiantes; en ellas intervienen variables biológicas, psicológicas y socio-contextuales que se influyen recíprocamente durante el desarrollo ontogenético. El concepto de dialéctica recoge ese proceso de bidireccionalidad y de cambio constante característico de las transacciones; en este sentido, Hinde (1997) y Glasmann (2000) señalan cómo muchas teorías evolutivas tienen un sustrato dialéctico que no ha sido reconocido hasta que se ha empezado a conceptualizar en términos de transacciones y de regulaciones mutuas. Desde el punto de vista conceptual, resulta muy necesario calificar de dialéctico un movimiento bidireccional que produce cambios constantes a lo largo del tiempo; sobre todo porque una de las claves del enfoque sistémico —que será expuesto más adelante— es el proceso de autorregulación por intercambio de información entre las distintas partes del sistema. La autorregulación sistémica supone cambios en las distintas partes del sistema que provienen de la información recibida desde otras partes del mismo; en ese sentido se puede clarificar abiertamente como una interacción bidireccional, transaccional y dialéctica.

En el marco del contextualismo evolutivo definido por Lerner *et al.* (1995) y en el seno de las interacciones dialécticas, se define un concepto esencial a la hora de comprender y evaluar cómo se producen esas interacciones: se trata del concepto de *bondad de ajuste*, definido como el ajuste de las características del niño a las diversas demandas del entorno. Entre las demandas se encuentran las exigencias y pautas educativas practicadas por los padres. Las características del niño se empiezan a mostrar precozmente por su propio temperamento; si un bebé posee un temperamento negativo —con alta intensidad de respuesta a los estímulos exteriores, irregularidad en las funciones biológicas como el sueño, la alimentación y la evacuación, humor negativo y baja adaptabilidad a los cambios exteriores—, la relación con sus padres o cuidadores no va a ser la misma que si el bebé posee un temperamento positivo y calmado con las características contrarias al expuesto anteriormente. La *bondad de ajuste* depende también de las características y exigencias del contexto en el que se produce el desarrollo; así se hallarán diferencias en el nivel de ajuste entre un bebé con un temperamento negativo y unos padres hiperprotectores y ansiosos y el nivel de ajuste entre el mismo bebé y unos padres no hiperprotectores y no ansiosos, o el nivel de ajuste entre un bebé con temperamento positivo y unos padres no hiperprotectores y no ansiosos.

Según Lerner *et al.* (1995), una *bondad de ajuste* positiva va a producir una retroalimentación positiva hacia las dos partes de la interacción, en este caso el bebé y sus padres. Este hecho facilitará todo el proceso de crianza y creará unas condiciones adecuadas para un sano desarrollo psicológico. El caso contrario, una *bondad de ajuste* negativa, generará una crianza más conflictiva que muy probablemente irá acompañada de un aumento del nivel de conflicto entre los padres, con las consiguientes repercusiones negativas en el desarrollo psicológico infantil. El concepto de *bondad de ajuste* aporta una herramienta de comprensión de las interacciones familiares, pero alcanza mayor dimensión en la medida en que se convierte en un criterio evaluador de la calidad de las mismas. Parece importante señalar que cualquier profesional que pretenda una intervención educativa en el ámbito de la familia deberá intervenir con el objetivo de lograr una *bondad de ajuste* positiva.

La definición realizada del concepto de interacción aporta una nueva luz al intento de definir las influencias sobre el *espacio interactivo multiinfluciado*, que constituye el núcleo teórico de este trabajo. Si bien en la primera parte de la exposición del marco teórico se identificaron diversas variables contextuales que afectaban a la interacción familiar —como las condiciones materiales de vida y las teorías implícitas—, el análisis de la interacción y, en concreto, los llamados *efectos del niño* han puesto de manifiesto que otro grupo de variables afectan también a la interacción intrafamiliar. Este hecho enriquece la idea del *espacio interactivo multiinfluciado* y presenta, a su vez, un reto teórico y metodológico importante, en la medida en que obliga a ponderar diferencialmente el efecto de las múltiples variables influyentes e, incluso, a intentar aprehender las posibles interacciones entre ellas.

Teoría de sistemas y psicología de la familia: una vez analizados los aspectos contextuales del modelo teórico para comprender la relación entre las interacciones familiares y el proceso de desarrollo psicológico, y habiendo sido analizada la naturaleza de las interacciones que se producen en el grupo familiar, se hace necesario clarificar que esas interacciones no son solamente diádicas entre padres e hijos, sino que se ubican en el contexto de otras múltiples interacciones que se producen dentro del grupo familiar, entre los propios padres, entre los hermanos. La herramienta teórica que permite estructurar el complejo mundo interactivo familiar es la teoría de sistemas aplicada a la familia.

En una primera definición, se puede decir que la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968) estudia los procedimientos de comunicación y control en los seres vivos, las máquinas, los sistemas políticos, económicos y sociales. Según Cusinato (1988), el sustrato conceptual del enfoque sistémico proviene del intento de unificar la ciencia y la metodología para los sistemas complejos. La teoría general de sistemas es esencialmente interdisciplinar y pretende identificar aspectos comunes en el funcionamiento de los sistemas.

Esta unificación supone el reconocimiento de unos términos comunes (control, regulación, comunicación) que investigadores de diversas especialidades han tomado del lenguaje común. Un conjunto de conceptos comunes es útil para describir con precisión el funcionamiento de fenómenos complejos. Por ejemplo, un fenómeno de regulación se puede producir en el ámbito de la física y en el ámbito de la psicología. Probablemente las

razones y la forma de producirse esa regulación serán muy distintas en las dos ciencias, pero la idea de la regulación permite un contacto entre ellas.

Según Botella y Vilaregut (2001), la concepción sistémica de la familia se fundamenta en la teoría general de sistemas, en la cibernética (Wiener, 1948) y en la teoría de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967). Según Cusinato (1988), un sistema puede ser definido como cualquier entidad abstracta o concreta, constituida por partes interdependientes. Se refiere a los sistemas activos que producen comportamientos. El comportamiento manifestado por un sistema consiste en la secuencia de actos interdependientes llamada operación. Los sistemas son finalizados, es decir, orientados hacia un objetivo. Los comportamientos finalizados son expresión de una organización del sistema, definida como capacidad para poner en práctica, al menos parcialmente, medidas de autocontrol y de autocorrección, utilizando los mecanismos de retroalimentación. Siguiendo a Minuchin (1976) se recogen los conceptos sistémicos más relevantes aplicados a la familia; son los siguientes:

CONCEPTOS SISTÉMICOS MÁS RELEVANTES APLICADOS A LA FAMILIA (Minuchin, 1976)

- *Globalidad, organización, circularidad.* Un sistema abierto como la familia es complejo, integrado en su conjunto, con patrones organizados de interacción que son circulares más que lineales.
- *Interdependencia de los elementos del sistema.* La unidad de investigación ha de ser el sistema, y el individuo en sus relaciones con el sistema. La movilidad del individuo altera la continuidad del sistema.
- *Homeostasis y cambio.* La familia es una estructura cambiante que se autorregula. Los patrones de interacción familiar son estables si son adaptativos para solucionar las exigencias que se les plantean. El desarrollo del niño se entiende en la medida en que se entienden los patrones de cambio intrafamiliar.
- *El sistema familiar está compuesto por subsistemas.* Estos subsistemas tienen sus límites y sus propias reglas. Por subsistema se suele entender el grupo de los padres, abuelos, hermanos, etc. De esta forma, un individuo de la familia puede formar parte de varios subsistemas diferentes.
- *Existen unos límites entre los subsistemas que forman un sistema más amplio.* Las interacciones entre ellos están reguladas por comportamientos y reglas implícitas.
- *Las relaciones muestran coherencia y continuidad.* Coherencia a través de los contextos y estabilidad a través de las transformaciones.
- *Los individuos internalizan o representan las relaciones.* La coherencia del sistema interno del individuo —sobre las relaciones— permite predecir su respuesta en situaciones nuevas.
- *Las relaciones representadas se utilizan en la selección de experiencias.* Influyen en la conducta.

Figura 3.2. Teoría de sistemas.

El núcleo comprensivo fundamental aportado por la teoría de sistemas consiste en los procesos de autorregulación del propio sistema basados en el intercambio de información entre las partes del mismo. Apoyándose en la teoría de la comunicación, Botella y Vilaregut (2001) afirman que dentro del sistema familiar es imposible no comunicar porque el comportamiento de un miembro constituye un mensaje para los demás. Los autores ilustran el concepto con el ejemplo del silencio tenso que se produce entre dos extraños en un ascensor que comunican con su silencio que no quieren o no se atreven a comunicarse. Cuando de hecho se produce la comunicación verbal el flujo de información es todavía mayor. En este contexto, los autores mencionados distinguen entre un nivel de *contenido (analógico)* y un nivel de *relación (digital)*. El contenido de las frases «cierra la puerta de una vez» y «¿podrías cerrar la puerta, por favor?» es el mismo, pero la información que transmiten sobre la relación entre el emisor y el receptor es muy diferente. La primera transmite una relación de autoridad jerarquizada y la segunda una relación más paralela. Partiendo del hecho inevitable de la comunicación, el otro concepto clave para comprender el proceso de autorregulación por intercambio de información es el conocido concepto de *feed-back*, que en este trabajo se denominará *retroalimentación*.

El concepto de *retroalimentación* procede de la cibernética y podría ser definido como la información que un miembro del sistema recibe sobre el efecto de su comportamiento en otras partes del sistema. En función de si la información recibida es positiva o negativa el sistema mantiene su equilibrio, *homeostasis*, o se autorregula para lograr otro estado de equilibrio que responda mejor a la demanda adaptativa contenida en la *retroalimentación*. Un acontecimiento cotidiano en la vida familiar puede servir de ejemplo para clarificar los conceptos anteriores; el *destronamiento* de un primogénito por su hermano segundo supone una serie de intercambios de información entre los subsistemas parentales: el primogénito recibe una serie de nueva información a través del nuevo comportamiento de su madre, que está menos tiempo con él/ella y más tiempo con su hermano/a; la respuesta a esta información es el desarrollo de un *síntoma-mensaje*, que puede consistir en una regresión comportamental, como una enuresis secundaria; la recepción del mensaje por parte de la madre puede producir una regulación patológica, como un aumento del estrés y de los niveles de ansiedad, o puede provocar una regulación más adaptada, como una planificación de momentos de interacción exclusiva con su primogénito y la demanda al padre de una mayor implicación en la crianza de ambos niños. Si el síntoma desaparece, se ha logrado un nuevo equilibrio adaptativo que no es el mismo que el original porque el sistema interactivo familiar ha cambiado.

En el ejemplo anterior, los síntomas del niño y de la madre sólo son comprensibles en el marco de un sistema interactivo bidireccional. En este contexto conviene recuperar la idea de las interacciones transaccionales y bidireccionales, que se calificaron como dialécticas, y señalar su paralelismo conceptual con la idea de la autorregulación, o establecimiento de un nuevo equilibrio basado en el intercambio de información entre las partes del sistema.

La comprensión sistémica de la familia humana alcanza mayor profundidad cuando se pone de manifiesto el carácter *teleológico* u orientado a un fin del sistema familiar, al igual que el resto de los sistemas complejos. El objetivo del sistema familiar es lograr la supervivencia, ajuste personal y adaptación de sus miembros al entorno social. La familia aporta una función de apoyo fundamental a lo largo del ciclo vital para facilitar la independencia

de sus miembros, en la primera mitad de la vida, y para ser receptora de la situación de dependencia de esos mismos miembros en la segunda mitad de la vida. En las sociedades occidentales actuales, la familia tiene que responder a un ensanchamiento del periodo de dependencia de sus miembros más jóvenes, que requieren un largo periodo de formación previo a su incorporación al mundo laboral, y debe responder también a la dependencia de sus miembros mayores, cuya esperanza de vida ha aumentado significativamente en los últimos años. En función de sus objetivos la familia genera recursos, utiliza estrategias y analiza si son útiles para la consecución de sus fines. Es evidente que la familia puede lograr sus objetivos, o bien puede fracasar en la consecución de los mismos. Tal consecución o no de los objetivos dependerá de la influencia de variables externas al propio sistema familiar pero a las que éste, como todo sistema abierto, es extraordinariamente permeable.

Retomando el hilo conductor fundamental de este trabajo, que es el análisis de la relación entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico, se deben mencionar dos principios sistémicos que aluden precisamente a la dirección que van a tomar los efectos del sistema familiar. Se trata de los principios de *multifinalidad* y *equifinalidad* (Broderick, 1993; Pérez Tesor, 2001). El primero de ellos establece que cualquier sistema interactivo complejo puede producir diferentes resultados partiendo de una misma entrada de información en el sistema. El segundo principio postula que diferentes entradas de información pueden producir el mismo resultado. Ello no se debe a que las leyes que organizan el funcionamiento del sistema sean poco fiables, sino al hecho de que su naturaleza no es lineal y causal y pueden producir efectos difícilmente predecibles. Como ejemplo de los conceptos anteriores se puede recordar que, cuando los investigadores encuentran que los hijos reproducen los valores de los padres, se afirma que éstos han influido en aquéllos; pero cuando los hijos no reproducen los valores de los padres, no se puede afirmar categóricamente que éstos no han influido en aquéllos, sino que las vías de la influencia y sus efectos no han sido los mismos. En este caso los hijos habrían desarrollado valores diferentes por reacción a la excesiva presión de los padres para inculcar determinados valores. Por lo tanto, los padres han influido en el curso del desarrollo, pero no de una manera lineal sino reactiva.

La idea de la impredecibilidad e indeterminación de los productos del sistema está presente en la teoría de la *epigénesis probabilística* (Gottlieb, 1995). Aunque las contribuciones de la *epigénesis probabilística* se sitúan en el ámbito de la embriología, resultan de extraordinario interés para conceptualizar el proceso de desarrollo psicológico desde una perspectiva sistémica. Como señala Oliva (1995), la epigénesis determinista considera que el desarrollo sigue una secuencia previamente establecida en los genes según la cual van apareciendo progresivamente estructuras más complejas cuya estructura final está determinada y se conoce de antemano. En la concepción probabilística, el curso del desarrollo no está determinado previamente y dependerá de la interacción entre muchos factores pertenecientes al contexto donde se va a expresar la información contenida en los genes. Esto significa que la información genética no está cerrada a priori, sino que factores del propio contexto intracelular, como el *ph* o la temperatura, pueden afectar al estado final de la expresión genética. Desde este punto de vista se comprende la existencia de mutaciones genéticas generadas por factores ambientales.

La posibilidad de las modificaciones de los genes en función de variaciones contextuales conduce, siguiendo el análisis de Oliva (1995), a una concepción neo-lamarckiana

de la evolución porque abre una vía de influencia del contexto sobre los propios genes. En vez de aplicar la máxima lamarckiana de que la función crea el órgano, se podría formular la idea de que la exigencia adaptativa o la estructura del contexto crean una estructura determinada, que se mantiene y se transmite mientras sea útil para la adaptación del organismo al medio. En coherencia con este planteamiento, se reformula el clásico concepto de *canalización* y se entiende que la similitud entre los sujetos de la especie en las primeras fases del desarrollo no es sólo producto de la determinación genética, sino de la determinación genética apoyada por una similitud en los contextos en los que se produce el desarrollo. En el ámbito del desarrollo lingüístico, es evidente que las preprogramaciones genéticas actúan para que los niños comiencen a hablar sobre el año y medio, pero también es evidente que una privación del ambiente estimular lingüístico puede retrasar significativamente la emisión de las primeras palabras.

En un intento de fusión entre la *epigénesis probabilística* y los principios de *multifinalidad* y *equifinalidad* de la teoría de sistemas, se puede decir que los genes de aquélla coinciden con las entradas de información en el sistema. Los efectos de esa información van a depender de un complejo entramado de interacciones bidireccionales que se producen dentro del sistema. Este hecho genera una cierta impredecibilidad sobre los productos que va a ofrecer el sistema. En este sentido, Broderick (1993) se pregunta cómo es posible que algunos niños lleven un desarrollo social normal proviniendo de familias que les ofrecen modelos negativos y un cúmulo de experiencias adversas y, a su vez, cómo es posible que algunos niños fracasen en conseguir un desarrollo social normal, a pesar de recibir unos modelos adecuados dentro de sus familias y viviendo en un ambiente familiar positivo. Broderick (1993) señala que, para explicar que haya niños que puedan escapar indemnes de un ambiente familiar muy adverso, los investigadores han realizado muchos estudios durante los últimos años. Entre los factores identificados para explicar esa impermeabilidad a los efectos de un ambiente familiar adverso se encuentra un apego seguro en los primeros meses de vida y un ambiente familiar muy abierto que provea al niño de modelos alternativos y de recursos externos a la propia familia.

En este punto del análisis que se está llevando a cabo, cabe recordar la similitud conceptual entre la idea de la indeterminación de la *epigénesis probabilística* y la idea de la *multifinalidad* y *equifinalidad* de la teoría de sistemas, y considerarlas en el marco de la propuesta de Valsiner (2000), sobre los objetivos de la psicología cultural, entendida como máxima expresión del paradigma contextual dialéctico en psicología evolutiva. Según el planteamiento de Valsiner (2000), el objetivo de la psicología del desarrollo es el estudio de la variabilidad evolutiva característica de los sistemas abiertos; por lo tanto, lo más importante es descubrir las leyes de las interacciones internas y externas, con el contexto, para comprender por qué el desarrollo se dirige en una dirección u otra. Por su parte, Gottlieb (1996) considera que el modelo complejo para la explicación del desarrollo debe incluir el carácter sistémico, ecológico, interactivo-bidireccional y transaccional.

En este complejo contexto teórico que, en definitiva, está cuestionando la máxima científica y cultural de que el contexto familiar es altamente influyente en el proceso de desarrollo psicológico, Ward (1995) propone que la teoría del *caos* pudiera contribuir a comprender el complejo funcionamiento del sistema familiar. Esta idea proviene del hecho de la existencia de fenómenos caóticos identificables en la interacción familiar, como la

actividad del sistema familiar lejos del equilibrio, la causalidad no lineal, el cambio discontinuo y patrones en caos aparente y de difícil comprensión como los señalados anteriormente por Broderick (1993).

Según esta teoría, las constelaciones naturales más complicadas cuyo comportamiento no es lineal y parece caótico se pueden comprender desde los principios de la física. La idea dominante que transmitían los físicos de los dos últimos siglos era que, cuando los fenómenos naturales se desenvuelven de manera incomprensible, es que responden a motivos aleatorios, luego se han sabido interpretar los movimientos erráticos de la naturaleza mediante las leyes de la probabilidad y el azar. La teoría del caos propone que puede haber movimientos erráticos que no son aleatorios, sino que responden a reglas fijas. Si efectivamente son fenómenos sin orden aparente, como por ejemplo el clima planetario, cuya motivación causal puede ser comprensible, y cuyas leyes no parecen comprensibles, pero en absoluto son fenómenos derivados del azar. El objetivo de la teoría sería identificar las normas internas del funcionamiento de determinados fenómenos complejos.

El concepto más conocido de la teoría del *caos* es el llamado *efecto mariposa* descrito por Gleik (1987), según el cual las turbulencias generadas por el vuelo de una mariposa en Singapur pueden desencadenar la aparición de un tornado en Texas. Una concatenación de interacciones puede producir un efecto absolutamente impredecible, desde la entrada de determinada información en el sistema. Igualmente, en el marco del sistema familiar, un acontecimiento del exosistema, como la inestabilidad laboral de los miembros de la pareja, puede penetrar hasta el interior del microsistema familiar, generando un conflicto entre la pareja, el cual afecta a las relaciones de ésta con sus hijos, a la relación entre los propios hermanos y a la relación de éstos con su grupo de iguales. Estas cadenas interactivas dentro del sistema familiar son de observación muy frecuente y serán expuestas en otro apartado de este trabajo.

La presentación del modelo teórico para comprender las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico se puede resumir en la importancia de la consideración del contexto para entender la interacción familiar, lo que constituye la base del modelo ecológico; a ello hay que añadir la consideración de unas interacciones bidireccionales y transaccionales que facilitan la autorregulación del propio sistema en función del intercambio de información entre sus partes. Este modelo teórico está muy lejano del clásico enfoque unidireccional que pretendía, sin más, identificar cómo el comportamiento de los padres influía en el desarrollo psicológico de los hijos. Este modelo tradicional está siendo puesto en duda en los últimos años desde la perspectiva de la socialización grupal y desde la orientación de la genética de la conducta. Estas dos perspectivas serán analizadas en el siguiente apartado de este capítulo.

4. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR A DEBATE: LAS CRÍTICAS DE LA TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN GRUPAL Y DE LA GENÉTICA DE LA CONDUCTA

Durante los últimos años, la creencia científica y cultural que apoya la influencia del comportamiento parental en el desarrollo psicológico de los niños ha sido cuestionada desde dos posiciones fundamentales: la primera de ellas es la teoría de la *socialización grupal*

de Harris (1992, 1995, 2002) y la segunda la línea de investigación de la *genética de la conducta* (Howe, 1994; Rowe, 2002; Scarr, 1992).

La teoría de la socialización grupal: el planteamiento crítico de Harris (1992, 1995, 2002) parte de una crítica metodológica dirigida a la vasta literatura científica que apoya la influencia del comportamiento parental en el proceso de desarrollo psicológico. La autora afirma que los trabajos de investigación dentro de la línea del *mito de la nurtura* (*the nurture assumption*) son trabajos que basan sus conclusiones en análisis de tipo correlacional, lo que no permite efectuar unas conclusiones de relación efecto-causa entre variables parentales y variables del desarrollo psicológico infantil. Además, en la mayoría de estos estudios la medición del comportamiento de los padres se efectúa a través de los informes de los propios padres, lo cual introduce un sesgo en la medición de las variables parentales, porque trabaja sobre el supuesto de que los padres se comportan de hecho tal y como ellos dicen que se comportan. A juicio de esta autora, una gran carencia metodológica de estos estudios es la ausencia de registros objetivos del comportamiento parental, que pudieran contrastarse con los informes de los propios padres. Para solucionar esta carencia sugiere que al menos se incluyan en estos trabajos variables que midan la percepción que los niños tienen del comportamiento de sus padres.

La crítica metodológica central se dirige a la baja relación causal que se puede deducir de los análisis correlacionales. El hecho de que dos variables varíen conjuntamente —como por ejemplo la inteligencia y la estatura en un estudio transversal con niños de 5 y 10 años medidos con escalas de desarrollo— no significa que se pueda establecer una relación causal entre la inteligencia y la estatura. Deben existir variables mediadoras que expliquen de manera comprensiva esa relación, como serían el aumento de la madurez intelectual a través del tiempo, el aprendizaje, el tipo de estimulación recibida, etc. En el caso de los estudios correlacionales, que identifican una variación conjunta del comportamiento parental y variables del desarrollo psicológico, Harris (1992, 1995, 2002) señala que hay dos fuentes de explicación de varianza que son omitidas en los estudios de crianza; se refiere al posible efecto de las variables genéticas y al posible efecto del grupo de iguales en el que cada niño esté integrado.

El efecto en el contexto familiar de las variables genéticas será expuesto cuando se comente la posición de la *genética de la conducta*; ahora se expondrá la propuesta de Harris (1992, 1995, 2002) relativa a la influencia preponderante del grupo de iguales frente a la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico infantil. La premisa básica de la *teoría de la socialización grupal* es que no existe lo que se podría denominar una *transferencia transcontextual* desde la interacción dentro del grupo familiar a la interacción que se produce en el grupo de iguales; es decir, aquella estrategia o habilidad que es útil en el ámbito familiar no tiene por qué serlo en el grupo de iguales y, por tanto, en ese grupo el niño se comportará en función de las características de ese grupo y del papel que dentro de él le toque desempeñar. Para hacer esta afirmación Harris (1992, 1995, 2002) se basa en todos aquellos estudios que han demostrado la influencia del grupo de iguales y de los entornos interactivos extrafamiliares en diversos aspectos del desarrollo cognitivo y socio-emocional, como los de Perry y Weinstein (1998). La autora propone que aquellas variaciones en rasgos de personalidad que no son explicadas por factores

genéticos no se deben a la influencia parental sino a la influencia del grupo; dentro del grupo opera una dinámica o proceso denominado *diferenciación grupal*.

El proceso de *diferenciación grupal* es un proceso de obtención de una identidad separada dentro del propio grupo de iguales y su origen motivacional se encuentra en el aumento de la autoestima (Tesser, 1988) y la necesidad de autovalorarse positivamente (Turner, 1987). El proceso de diferenciación grupal operará cuando no exista una categoría social predominante que facilite una fuerte identificación con el propio grupo como nítidamente diferente de otros grupos. Oliva (1995) utiliza el ejemplo de la identificación tan potente que se da en niños de la misma edad en función del género cuando, a falta de otras diferencias, se convierte en la categoría social más destacada. Es muy frecuente observar cómo en los grupos de educación infantil se producen agrupamientos en función del género, a pesar de la política de co-educación que se practica en la actualidad. En este caso, el género se convierte en una fuente de identidad compartida. Otro ejemplo lo constituye la pertenencia a una secta religiosa o el hecho de ser partidario de un equipo de fútbol; la pertenencia a esas agrupaciones aporta una potente fuente de identidad. Es en los casos en los que no existe una categoría social destacada cuando operará de forma más intensa el proceso de *diferenciación grupal*; por lo tanto, lo que subyace al proceso de diferenciación es la íntima necesidad humana de poseer un sentimiento de identidad.

Un ejemplo utilizado por Harris (2002) para explicar el proceso de *diferenciación grupal* es el que ocurre entre los hermanos de una misma familia; la necesidad de diferenciarse del otro o de no ser igual que el otro hermano hace que uno de los hermanos desarrolle un rasgo o habilidad distintos a aquel mostrado por su hermano. Este proceso explicaría las diferencias que se hallan entre los hermanos monogigóticos criados en la misma familia. Resulta curioso que Harris (2002) utilice un ejemplo de hermanos cuando lo que está tratando de demostrar es la mayor influencia del grupo de iguales frente al posible efecto de la interacción familiar. En el fondo reconoce que la propia familia también es un grupo donde igualmente operan procesos característicos de todos los grupos humanos.

Si bien la propuesta de la diferenciación dentro del propio grupo es muy sugerente desde un punto de vista teórico y psicodinámico, resulta de difícil articulación metodológica, especialmente en lo que se refiere a la evaluación de su existencia. Solamente un estricto rigor metodológico en el control de variables haría posible atribuir a un supuesto proceso de diferenciación intragrupal las diferencias halladas en un estudio que analizara la influencia del comportamiento parental en el proceso de desarrollo psicológico. La misma Harris (2002) reconoce que el concepto de *diferenciación grupal* es el aspecto más especulativo de su teoría y que es necesario articularlo metodológicamente. En este sentido, Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín (2001) elaboraron un intento de definición operativa de aquellos niños que dispusieran de un espacio diferenciado dentro del grupo familiar, *diferenciados*, y de aquellos que no dispusieran de ese espacio propio, *no diferenciados*; los resultados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en lo referente a las mediciones de autoestima, inteligencia y personalidad, pero sí hallaron diferencias en las percepciones acerca de las relaciones fraternas, siendo los sujetos diferenciados poseedores de una percepción más positiva de las relaciones con sus hermanos.

La propuesta de Harris (1992, 1995, 2002) es interesante en la medida en que pone de manifiesto la influencia del grupo de iguales en el proceso de desarrollo, pero también

existe un gran volumen de investigación que sustenta la significativa influencia del contexto familiar en dicho proceso. Se debe tener en cuenta que el contexto familiar es, habitualmente, un contexto más estable a lo largo del tiempo y que las interacciones que se producen dentro de él tienen una alta significatividad afectiva y personal, lo que se ha denominado *continuidad contextual* y *significatividad afectivo-personal* (Arranz y Olabarrieta, 1998). Partiendo de esta última consideración, parece muy arriesgado afirmar la influencia preponderante de la interacción con los iguales sobre la interacción intrafamiliar. Esa afirmación debiera apoyarse en estudios comparativos del efecto de ambas interacciones, que Harris no aporta y que se deben desarrollar en el futuro.

Continuando con una ponderación de la propuesta de Harris, se debe recordar que un amplio número de estudios empíricos (Arranz, 2004) prestan apoyo a una estrecha relación directamente proporcional entre la calidad de la interacción familiar y la calidad de la interacción con el grupo de iguales; es decir, los índices elevados de calidad de la interacción familiar, como la expresividad emocional, la disciplina inductiva, el apego seguro, etc., están relacionados con altos índices de calidad en la interacción con los iguales, como la capacidad de empatía, el comportamiento prosocial, el alto estatus sociométrico, etc. Como algunos de estos estudios son de tipo correlacional, cabe dudar de la dirección de estas influencias: ¿qué influye primero, la interacción familiar sobre la interacción con los iguales, o la interacción con los iguales sobre la interacción familiar? Resulta inevitable interpretar los datos de investigación: por ejemplo, ¿se puede pensar que el hecho de que un niño desarrolle un apego seguro ha sido influido por las interacciones con iguales de ese niño durante los ocho primeros meses de su vida? Partiendo del hecho de que el apego seguro es un sólido predictor de las competencias socio-emocionales de los niños dentro del grupo de iguales (Sroufe, 2002) e, igualmente, del hecho de que las interacciones sociales durante los primeros ocho meses de vida no son tan intensas como las familiares, cabe interpretar la dirección de las asociaciones desde la interacción familiar hacia la interacción con los iguales, y no a la inversa. Esta estrecha relación entre la interacción familiar y la interacción con los iguales ha sido confirmada también en otros momentos evolutivos; así se muestra en los trabajos de Seginer (1998) y de Oliva y Arranz (2004) que encuentran una relación de coherencia entre los dos contextos interactivos y no una relación de compensación, donde una interacción positiva con los iguales compensara una deficiente interacción familiar o a la inversa.

En cualquier caso, la crítica de Harris (1992, 1995, 2002) deja varias aportaciones significativas a la polémica entre natura y nurtura. Entre ellas, cabe destacar la necesidad de progresar en la investigación utilizando diseños longitudinales y de corte experimental a través de los diseños de intervención. También, la necesidad de incluir variables relativas al grupo de iguales en los diseños de investigación y, por último, la de analizar los datos con estrategias más complejas que las meras correlaciones con la intención de ponderar diferencialmente el impacto de cada uno de los contextos interactivos e, incluso, de explorar las posibles interacciones entre ambos. Desde el punto de vista de la intervención, la aportación de Harris (1992, 1995, 2002) se centra en la recomendación de intervenir directamente en aquellos contextos en los que se quiere lograr una modificación. Esto significa que cuando se quiere modificar, a través de un programa de intervención, un comportamiento en el grupo de iguales, se puede intervenir en el grupo familiar pero,

fundamentalmente, se debe intervenir en el grupo de iguales, que alcanza una entidad propia de forma muy precoz en el desarrollo psicológico infantil.

La genética de la conducta: es posible que el término genética todavía evoque, en el ámbito de los investigadores de la influencia del contexto, una idea de determinismo y de influencia directa de la información genética sobre diversas características psicológicas como la inteligencia y la personalidad. Como ha señalado Rowe (2002), este determinismo genético sobre las características psicológicas ha sido un icono culturalmente rechazado desde la triste experiencia para la humanidad del genocidio judío por parte de los nazis ocurrido en la Segunda Guerra Mundial.

La investigación genética ha cambiado radicalmente durante la segunda mitad del siglo xx y en ningún caso defiende la existencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas. En este sentido, resulta extremadamente clarificador, para iniciar la presentación de las contribuciones de la genética de la conducta, presentar la aparente paradoja consistente en afirmar que una de sus aportaciones más significativas ha sido contribuir al estudio, no de los genes, sino del ambiente. En síntesis, la genética de la conducta no va a estudiar la influencia de los genes en los rasgos psicológicos, sino su influencia en el ambiente de interacción social donde se produce el desarrollo. De esta forma, la influencia genética se expresará a través de la influencia de las características genéticas en las interacciones sociales.

La investigación en la línea de la genética de la conducta está representada en la actualidad por los trabajos de Cohen (1999), Dunn y Plomin (1990), Hetherington, Reiss y Plomin (1994), Plomin (1994), Plomin, Owen y McGuffin (1994), Plomin, Manke y Pike (1996), Reiss (1995), Rowe (1993) y Rowe (2002). Una buena síntesis de las aportaciones básicas de esta orientación se encuentra en los trabajos de Pérez Pereira (1995) y Oliva (1997). El trabajo de Maccoby (2002) aporta una valoración crítica de esta línea de investigación.

El texto de Cohen (1999), titulado *Extraños en el nido*, ha sido una de las referencias fundamentales de aquellos investigadores que defienden la idea de que los padres no influyen de forma significativa en el desarrollo psicológico de sus hijos. En él se recogen algunos hechos que pueden ser calificados, al menos, de curiosos. Entre ellos se pueden citar los siguientes:

«La historia de un repentino descubrimiento de la existencia de parientes biológicos cercanos nunca es tan dramática como en el caso de los gemelos monocigóticos, que se ven por primera vez en su vida cuando son adultos y que encuentran muchas similitudes entre sus respectivas personalidades y comportamientos. En junio de 1961, por ejemplo, dos camioneros que conducían vehículos de granjas avícolas chocaron en Miami y los conductores descubrieron que eran gemelos idénticos criados aparte. En aquel momento ambos tenían el mismo trabajo, un estilo de vida similar e incluso perros iguales. Historias como éstas nos hacen apreciar hasta qué punto nuestros genes pueden influir en nuestras peculiares maneras de ser, desde las más generales, como ser reflexivo o de buen corazón, hasta las más concretas, como la preferencia por un determinado color y estilos decorativos, una fobia a los ascensores o una manera nerviosa de reírse. Hasta hace poco, este tipo de historias eran registradas como acontecimientos azarosos sin darles ninguna importancia desde la teoría psicológica. Actual-

mente estos acontecimientos están siendo registrados sistemáticamente, en especial en la Universidad de Minnesota en Minneapolis, la cual, incidentalmente, es una de las ciudades de los gemelos. El psicólogo Tom Bouchard y sus colegas han descrito llamativas coincidencias entre gemelos criados por separado, como usar la misma pasta de dientes, loción de afeitarse, tónico para el pelo y cigarrillos, tener el mismo tipo de trabajo y disfrutar de la misma afición. Las coincidencias también se muestran para comportamientos muy peculiares como entrar a bañarse en la playa de espaldas y mojarse sólo hasta las rodillas. (...) Una explicación hereditaria para tales coincidencias no significa necesariamente que existan genes específicos para fumar determinados cigarrillos, sino que los genes pueden sesgar a las personas de una manera tan estrecha que les conduce a comportarse de la misma manera; el gusto por los cigarrillos suaves aumenta las posibilidades de coincidir en la elección de una determinada marca» (Cohen, 1999: 10 y 11; traducción del autor).

Considerar las coincidencias expuestas en el texto anterior como evidencias definitivas a favor de la influencia genética, obtenidas en los experimentos naturales de los gemelos monocigóticos, podría resultar grotesco. Lo que se pretende con los datos expuestos en el texto es apoyar la crítica fundamental que Maccoby (2002) efectúa a la genética de la conducta, la cual consiste en poner de manifiesto el hecho de que, en muchos de estos estudios, los genetistas de la conducta no incluyen mediciones de los ambientes interactivos propios en los que ha vivido cada hermano de la pareja de gemelos monocigóticos. Tampoco se incluyen esas mediciones en los estudios de gemelos monocigóticos adoptados por padres diferentes y criados aparte. Desde el punto de vista metodológico, es evidente que sólo se podría afirmar que las coincidencias halladas entre dos gemelos idénticos criados aparte se deben a factores genéticos si se ha logrado demostrar empíricamente que no existen similitudes significativas en el ambiente en el que han sido criados. La suposición de que sus ambientes de crianza han sido diferentes es metodológicamente inaceptable. Por ejemplo, la elección de la misma marca de tabaco se podría deber, en vez de a factores genéticos, a la circunstancia compartida por ambos hermanos que consiste en vivir en una zona donde no se vende otra marca; este hecho aportaría una explicación ambiental a una supuesta explicación genética.

El ejemplo anterior ha servido para presentar la metodología básica de los estudios de genética de la conducta, estudios con gemelos y adoptados, y para presentar también una crítica a dicho enfoque. Sin embargo, la idea fundamental que se exponía anteriormente era que la influencia de los genes en el comportamiento se conceptúa en la actualidad de una manera no determinista. Ello se lleva a cabo a través de lo que los genetistas de la conducta denominan interacción *genotipo-ambiente* (Plomin, 1994; Oliva, 1997). La interacción *genotipo-ambiente* puede ser pasiva, reactiva y activa.

La interacción pasiva ocurre porque los padres y los hijos comparten genes y ambiente, y resulta difícil atribuir a unos o a otro la influencia en determinado comportamiento. Según Ambert (1997), se comete un error cuando el comportamiento agresivo de un niño se justifica invocando factores ambientales como un estilo educativo punitivo que utiliza el castigo físico, debido a que tanto la agresividad infantil como la crianza punitiva pueden estar influidas por genes compartidos por padres e hijos. Además, como señala Rowe (1993), una predisposición hacia el uso de la disciplina punitiva puede ser exacerbada por determinados estresores como, por ejemplo, la pobreza. Este tipo de interacción entre el

genotipo y el ambiente solamente se daría entre personas que están relacionadas biológicamente.

La interacción entre el genotipo y el ambiente llamada reactiva evoca el concepto expuesto en un apartado anterior de este trabajo denominado *efectos del niño* (Rowe, 2002). Ésta ocurre en la familia pero también puede ocurrir en otros contextos. Scarr y McCartney (1983) han denominado a esa interacción efecto evocativo, porque define aquellos comportamientos de los padres que son evocados por características genéticas de los niños. Por ejemplo, un niño con un temperamento hiperactivo va a evocar en sus padres un comportamiento de control y de vigilancia para evitar que se haga daño a sí mismo o a otros; igualmente un niño muy tímido y retraído va a evocar menos respuestas interactivas de sus compañeros en el jardín de infancia que un niño abierto. En este contexto, también se debe mencionar que una característica genéticamente determinada como es el género evoca comportamientos interactivos diferenciales. Este hecho recuerda inevitablemente el concepto de *prolepsis*, formulado por Cole (1996), y permite identificar un paralelismo conceptual entre los supuestos de la psicología cultural y de la genética de la conducta, a través de la interacción genotipo-ambiente de tipo reactivo.

La interacción *genotipo-ambiente* activa se podría definir como la selección activa por parte del sujeto de aquellos ambientes que son más propicios para desarrollar sus predisposiciones genéticas. Ambert (1997) pone el ejemplo del niño con aptitudes para el ritmo y la música que pide recibir clase de piano, generando así un ambiente estimulador de sus predisposiciones y que genera recompensas inmediatas que facilitan la fijación de determinados comportamientos. Esta interacción pone de manifiesto que los padres, en muchos casos, facilitan esta selección de ambientes practicada por los hijos y que construyen conjuntamente el *nicho evolutivo* en el que se va a producir el desarrollo.

Según los genetistas de la conducta, estos efectos de los genes en las interacciones sociales se manifiestan incluso en las que la literatura científica considera mediciones exclusivas de la influencia ambiental, como es el caso de la escala HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*, Caldwell y Bradley, 1984). En este sentido, Plomin (1994) recuerda que el nivel de estimulación materna recibido por un niño está claramente influido por las características genéticas del propio niño. Si se trata de un niño que pregunta constantemente o que, por ejemplo, es muy activo/a en su balbuceo o en la emisión de las primeras palabras, evocará más el comportamiento de estimulación por parte de su madre que si se trata de un niño que nunca pregunta o que emite poco balbuceo y pocas palabras. Partiendo de este análisis, los genetistas de la conducta concluyen que la parte de la varianza atribuida a factores ambientales de hecho está reflejando la influencia de las características comportamentales, genéticamente condicionadas, en las interacciones sociales.

En esta dirección, Oliva (1997) menciona el estudio realizado con los datos del Estudio de Adopción de Colorado, en el cual se concluyó que un 40 por ciento de la varianza hallada con la escala HOME era atribuible a factores genéticos, precisamente en las mediciones ambientales obtenidas en las escalas de respuesta materna e implicación y variedad de estimulación. A juicio de Oliva (1997), este hecho pone de manifiesto la necesidad de depurar la metodología para evaluar los contextos familiares, especialmente a la hora de evaluar las interacciones intrafamiliares, en la medida en que puedan ser evocadas por el propio niño. Ahora bien, parece arriesgado considerar todas las variables

específicas del niño como genéticamente condicionadas. Esto será así en las variables temperamentales del neonato, cuyo nivel de actividad sugiere diferentes niveles de estimulación parental, pero no lo será, por ejemplo, en el nivel de curiosidad que una niña de siete años manifieste acerca de la vida de los animales. Este nivel de curiosidad ha podido ser, en su origen, genéticamente condicionado porque la niña activaba altos niveles de respuesta en sus padres, pero su evolución ha debido depender en gran medida de la calidad de esas respuestas obtenidas del medio. De esta forma, se establece una circularidad entre la niña y su medio, que evoca el concepto de transacción expuesto en el apartado anterior de este trabajo, dedicado a la exposición del modelo teórico de las interacciones familiares y su relación con el proceso de desarrollo psicológico.

Para profundizar en la exposición de las aportaciones de la genética de la conducta, se hace necesario exponer los conceptos de *ambientes compartidos* y de *ambientes no compartidos*, que poseen una gran trascendencia desde el punto de vista teórico y metodológico. Estos conceptos han sido formulados partiendo de la urgencia metodológica que se les ha planteado a los genetistas de la conducta de desarrollar procedimientos de medición del ambiente para contrastar su efecto con las variables genéticas. El campo de investigación concreto donde ha aparecido esta necesidad ha sido el de la investigación sobre las similitudes y diferencias entre hermanos biológicos criados en la misma o en diferente familia. Según la revisión de Ambert (1997), si las influencias familiares fueran tan importantes, no cabría esperar ninguna similitud en rasgos psicológicos entre los gemelos monocigóticos criados aparte y, mucho menos, entre los gemelos dicigóticos criados aparte, pero los estudios muestran justo lo contrario porque los monocigóticos criados aparte son mucho más similares unos a otros que los dicigóticos criados aparte. Además, los monocigóticos criados juntos se parecen mucho más entre sí que los monocigóticos criados aparte. Este último dato sería a favor de la influencia ambiental que se sumaría a la influencia genética.

Este panorama se completa cuando los genetistas de la conducta (Hetherrington, Reiss y Plomin, 1994), después de una revisión de trabajos de investigación, concluyen que los hermanos biológicos no gemelos criados en una misma familia se parecen muy poco entre sí. Los autores informan de la existencia de una correlación media de .40 para las medidas cognitivas, de .20 para las medidas de personalidad y de una concordancia inferior al 10 por ciento en el desarrollo de rasgos psicopatológicos. El supuesto de la genética de la conducta es que, a través de la interacción genotipo-ambiente, los hermanos gemelos monocigóticos construyen ambientes interactivos similares, lo cual va a tener como consecuencia su similitud en rasgos psicológicos, incluso en aquellos casos en los que han sido criados aparte. Por su parte, los hermanos no gemelos, a pesar de la alta probabilidad de similitud genética entre ellos, expresan su variabilidad genética construyendo unos ambientes interactivos propios para cada uno de ellos; estos ambientes han sido denominados *ambientes no compartidos*. Aquellos aspectos ambientales compartidos por todos los hermanos de una familia constituirían los *ambientes compartidos*.

En el contexto de los datos expuestos anteriormente, resulta ineludible para clarificar los conceptos recurrir a la crítica que Maccoby (2002) planteaba a los estudios de genética de la conducta, consistente en que estos investigadores trabajaban con el supuesto de que el ambiente en el que han sido criados unos gemelos monocigóticos separados era

diferente sin comprobar de hecho esas diferencias. Precisamente la similitud de rasgos psicológicos entre ellos constituiría la evidencia de la influencia genética que se expresa a pesar de las diferencias ambientales. Resulta paradójico que los genetistas de la conducta partan del supuesto de una diferencia de ambientes cuando, a través de la interacción genotipo-ambiente, unos gemelos monocigóticos debieran haber construido ambientes interactivos similares. Solamente parece haber una salida para esta paradoja, y es que los *ambientes no compartidos* estén conformados por algo más que la influencia genética de los niños en sus ambientes interactivos. Este algo más sería, en primer lugar, la influencia genética en las interacciones familiares proveniente, no de los niños, sino de los padres que también contribuyen a la interacción. Otros factores *ecológicos* o *exosistémicos* contribuyen asimismo a la interacción. En este sentido cabe recordar la asociación entre la pobreza y el bajo desarrollo intelectual, campo donde tradicionalmente se han descrito altos índices de heredabilidad, o los efectos negativos del maltrato infantil en el desarrollo psicológico.

La genética de la conducta hace una aportación esencial a la hora de intentar esclarecer los efectos de la interacción familiar en el proceso de desarrollo psicológico. Se trata de la demostración de que los hermanos que viven en una misma familia no tienen las mismas experiencias en su biografía interactiva intrafamiliar, porque cada uno de ellos construye un ambiente interactivo propio; este hecho va a explicar las diferencias futuras entre ellos en lo que se refiere a su desarrollo psicológico. El punto crítico se halla en el hecho de que esos *ambientes no compartidos* no pueden estar sólo conformados por la influencia genética, sino por otro tipo de influencias y factores. Por ejemplo, el hecho de haber nacido en primer lugar en un grupo de hermanos genera una interacción no condicionada genéticamente; se trata de la delegación de autoridad que sistemáticamente los padres practican con sus hijos primogénitos. Esta delegación de autoridad parece tener un efecto en el desarrollo de una personalidad conservadora por parte de los primogénitos (Sulloway, 2001).

5. CONCLUSIONES: LA FAMILIA COMO ESPACIO INTERACTIVO MULTIINFLUENCIADO. LAS LIMITACIONES EN LA INFLUENCIA DE LOS PADRES. REIVINDICACIÓN DE LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO Y OPTIMIZADOR DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

Las aportaciones de la genética de la conducta, expuestas en el apartado anterior, añaden la influencia genética a ese espacio interactivo complejo que se genera en la familia. En la revisión teórica efectuada se habían identificado también las influencias del contexto cultural y ecológico y se había ponderado la decisiva influencia de las interacciones sociales en un marco sistémico. Habitualmente, las críticas a la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico se formulan en términos y afirmaciones que apoyan la idea de que los padres no influyen en el proceso de desarrollo psicológico y que, por mucho que lo deseen y lo intenten, no van a conseguir dirigir ese proceso en la dirección que ellos deseen. Responder de forma adecuada a la cuestión de si los padres influyen en el desarrollo psicológico de sus hijos tiene máxima importancia porque, en caso de respuesta

negativa, la consideración de la familia como un entorno preventivo, educativo y de intervención carecería de toda base científica y estaría inspirando políticas de intervención y utilización de recursos de forma absolutamente baldía.

¿Cuál sería la respuesta a la pregunta concreta sobre la influencia de los padres en el proceso de desarrollo?; después de la revisión efectuada, la respuesta deducible es que los padres no influyen en el proceso de desarrollo psicológico, al menos no lo hacen de forma directa y ni mucho menos consiguen que sus hijos sean iguales que ellos en rasgos psicológicos. La respuesta ponderada a la cuestión sería que los padres contribuyen de forma importante pero no exclusiva a las interacciones intrafamiliares de sus hijos. Esta respuesta facilita la exposición de una diferenciación conceptual fundamental: se trata de la que se debe establecer entre contexto e interacción. El contexto familiar está formado por una serie de variables que lo definen y que tienen un carácter básicamente ecológico; por ejemplo, el estatus socioeconómico de la familia o el espacio físico de la vivienda en la que conviva una familia. Aunque las variables ecológicas influyen en las interacciones sociales intrafamiliares, no son directamente interactivas; por ejemplo, el hecho de la existencia de una sola televisión en la casa es una variable ecológica que indirectamente afecta a la interacción porque, en ese caso, será más fácil que los hijos y los padres vean y comenten juntos la televisión.

El concepto de interacción se refiere a los intercambios de transacciones sociales que se producen de forma continua entre los miembros de una misma familia; por ejemplo, la existencia de conversaciones entre los hermanos sobre las emociones o la existencia de conversaciones entre padres e hijos sobre la realidad social. La cuestión central es que las interacciones están afectadas por variables contextuales de tipo macro, exo o mesosistémicas y por variables de los propios niños y padres, como las variables genéticas. En definitiva, la piedra angular para comprender la influencia de la familia consiste en la interiorización de unas interacciones continuas a lo largo del tiempo, partiendo del hecho de que esas interacciones son influidas por múltiples factores.

El análisis se complica cuando se comprueba que, además, esas interacciones multiinfluidas no son idénticas para cada uno de los miembros de una familia determinada. Los conceptos de *nicho evolutivo*, co-construido entre padres e hijos, y el de *ambiente no compartido* ponen de manifiesto que los hijos que viven en una misma familia no experimentan las mismas experiencias interactivas, a pesar de su similitud genética y de su supuesta similitud ambiental. No es difícil entender que un primogénito no vive en el mismo espacio interactivo que su hermana nacida tres años después. Los padres de ambos son las mismas personas pero, probablemente, han cambiado y no son exactamente los mismos que criaron a su primer hijo; la niña raramente recibirá la delegación de la autoridad parental respecto a su hermano, circunstancia que sí ocurrirá a la inversa. Además, existirán diferencias temperamentales entre ellos; todo ello contribuirá a generar espacios interactivos diferentes para cada uno de ellos. En el trasfondo hermenéutico de este análisis aparece la ley vigotskyana del *dobles origen de los procesos psicológicos superiores*, apuntalando la idea de que los individuos son diferentes porque interiorizan interacciones sociales diferenciadas.

La idea de la no influencia directa y causal de los padres en los hijos es apoyada y matizada en la siguiente reflexión de McCoby (2002):

«Hoy en día, ningún estudioso de la socialización afirma —si es que alguna vez lo hizo— que los padres son la única influencia importante en el desarrollo de los hijos. Sabemos que existe una red de factores causales que afectan al crecimiento y desarrollo infantil. La crianza es solamente uno de ellos y no necesariamente el más importante. Los niños son influidos por su configuración genética, por el vecindario en el que viven, por las escuelas a las que van y por el tipo de iguales con los que se relacionan. Debemos notar, sin embargo, que los padres están directamente implicados en la elección de los ambientes extrafamiliares de sus hijos» (McCoby, 2002: 36).

En la misma dirección se manifiestan otros estudiosos del tema (Cowan y Cowan, 2002) cuando afirman que la explicación de las diferencias individuales en el desarrollo infantil debe incorporar una compleja amalgama de los efectos de los genes, los iguales, los padres y el contexto cultural. Partiendo de este planteamiento, la intervención en contextos familiares no deberá centrarse únicamente en los mismos, sino que deberá intentar intervenir en el amplio grupo de variables que los afectan. De ahí la importancia que adquieren las políticas de apoyo a la familia que intervienen sobre variables contextuales para facilitar, en última instancia, una mejora de la interacción familiar en la vida cotidiana.

La conclusión más sólida que puede extraerse de la revisión efectuada es que la unidad de análisis para avanzar en el conocimiento teórico y metodológico de la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico no está constituida por el comportamiento de los padres, sino por las interacciones que de hecho se producen a lo largo de la biografía intrafamiliar de cada persona. Estas interacciones están influidas por múltiples factores que interactúan entre ellos; este hecho plantea también el reto metodológico de desarrollar estrategias de investigación y de análisis de datos, que permitan ponderar diferencialmente el efecto y las interacciones entre factores culturales, genéticos y específicamente interactivos.

Retomando el tema de la influencia de la familia en el proceso de desarrollo psicológico, conviene matizar que, si bien esta influencia no se produce de forma directa y no se concreta en el hecho de que los hijos reproduzcan rasgos, valores e intereses de los padres, sí resulta absolutamente defendible la idea de la familia como un entorno protector y optimizador del proceso de desarrollo. Una amplísima literatura científica demuestra que cuando la familia no cumple su misión de *nurtura*, cosa que ocurre en los casos de maltrato, abuso y abandono, los efectos negativos en todas las áreas del desarrollo son evidentes y persistentes a lo largo del tiempo. Igualmente, las disfunciones en la interacción familiar aparecen asociadas, en la literatura científica, al desarrollo de diversos comportamientos psicopatológicos y sociopáticos, bien como factores etiológicos o como desencadenantes de dichos trastornos.

Precisamente, la investigación durante la década de los noventa y principios de este siglo en el ámbito de la psicología de la familia ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de factores, que podrían ser denominados de calidad de la interacción familiar, que actúan como elementos facilitadores de un desarrollo psicológico sano. Los investigadores no han buscado similitudes entre padres e hijos, sino que han buscado factores que propicien el desarrollo, concibiendo éste como un proceso multidireccional en el que cada

persona se desarrolla de forma original, debido a la influencia de múltiples factores interactivos. En los siguientes capítulos de este trabajo se expondrán de forma pormenorizada cuáles son estos factores y sus implicaciones en el proceso de desarrollo psicológico.

Desde el punto de vista de las políticas de intervención y de prevención que se apoyan en la familia, se puede decir que la familia debe ser recuperada y apoyada como instrumento de la mejora social. El análisis histórico y sociológico ha demostrado que la familia ha sido progresivamente relegada al ámbito de lo privado. Desde la familia en la China Antigua, que amenazaba el poder del estado, hasta la familia en las sociedades occidentales postindustriales, en las cuales ya no es una unidad productiva sino una unidad de consumo y de ocio, se ha recorrido un largo camino de cambios relativos a la ubicación de la familia en el entramado social. Los sociólogos describen un proceso progresivo de institucionalización de las funciones familiares, tales como la producción de bienes, la educación e, incluso hoy en día, la propia función reproductiva.

En este contexto sociológico e histórico, en el que la familia es un ámbito privado, la psicóloga Anne Marie Ambert (1997) plantea que las instituciones asumen de forma parcial cada una de las funciones que les son asignadas, como es el caso de la escuela con la función educativa; pero plantea que ninguna de esas instituciones se hace cargo del niño de forma integral. Además, variables demográficas como las altas tasas de divorcio generan un altísimo número de familias monoparentales con escasos recursos económicos, hecho que no facilita en absoluto la práctica de una crianza de calidad. Igualmente las políticas económicas que pretenden controlar la inflación sin crear empleo crean vecindarios deprimidos socialmente, donde aumenta la criminalidad y donde los padres se ven impotentes para poder dirigir y apoyar el desarrollo de sus hijos.

Ambert (1997) defiende la hipótesis de que se ha producido un deterioro general de la calidad de vida de los niños y de los adolescentes, y para ello se apoya en datos estadísticos que muestran un aumento de la violencia hacia los profesores, un incremento del abuso por parte de los iguales, mayor accesibilidad a las drogas y a las armas, aumento de los suicidios de adolescentes, aumento de los niños expuestos al conflicto entre sus padres y al divorcio, etc. La autora señala que este deterioro de la calidad de vida ocurre en pleno desarrollo de la sociedad del bienestar, caracterizada por el progreso material y tecnológico, pero que no conlleva una mejora de la calidad de vida de la mayoría de la gente. Sugiere que estos hechos no se deben a un deterioro repentino de la calidad de los genes, sino a un déficit del ambiente en el que se produce el desarrollo psicológico. Igualmente apunta que el proceso de institucionalización de las funciones familiares, que deposita en los servicios sociales la prevención del maltrato y que ofrece a los niños en Estados Unidos la posibilidad de denunciar telefónicamente a sus padres, está desposeyendo a los padres de toda autoridad y, en el fondo, facilitando la aparición de aquello que pretende prevenir.

La propuesta de Ambert (1997) aboga por un proceso de fortalecimiento de la familia, que debe verse apoyada y no cuestionada por el resto de las instituciones y que debe recuperar su papel director en el apoyo del crecimiento de sus miembros. Este objetivo se podrá cumplir con el desarrollo de políticas de apoyo fiscal, de formación de padres en la crianza, de bajas incentivadas, de liberación de horas de trabajo, etc.

RESUMEN

- La **crianza** es el espectro de actitudes y comportamientos que los padres practican con sus hijos con la **intención educativa** de lograr un desarrollo **psicológico sano**. La interacción familiar está formada por todas las interacciones ocurridas a lo largo del desarrollo de cada hijo dentro de su familia (**nicho evolutivo**); estas interacciones están influidas por la crianza, pero también por variables **individuales** de cada niño, por variables **genéticas** y por variables **culturales**.
- La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico se enmarca en un modelo **contextual dialéctico**, cuya herramienta teórica fundamental es la **ley de doble origen de los procesos psicológicos superiores** de Vigotsky. El materialismo cultural muestra la relación existente entre los hábitos de **producción** y de **reproducción** en la familia humana. La investigación transcultural evidencia la influencia de la estructura socio-económica sobre las pautas de crianza: **sumisión en economías de subsistencia y autonomía en economías desarrolladas**. Los niños reciben diversas **prolepsis** o proyecciones de los valores de su cultura. Las **teorías implícitas** de los padres, por ejemplo genetistas o ambientalistas, influyen en las pautas de crianza que practican. La teoría ecológica es una sistematización de variables del **macrosistema, exosistema y mesosistema** que afectan a las interacciones del **microsistema**, como por ejemplo las **creencias religiosas** o el estatus **socio-económico** de la familia. Los datos sociológicos muestran una familia **diversa** en su estructura, **nuclearizada**, con sus funciones **institucionalizadas** y en el contexto de una sociedad consumista donde resulta difícil practicar la crianza en un contexto de ocio. Todos estos factores contribuyen a generar una segunda psicología o **psicología cultural**, en la cual las atribuciones de significado compartidas matizan la dirección que ha de tomar el desarrollo psicológico.
- Las interacciones que acontecen en el microsistema familiar son **bidireccionales y dialécticas**. El contextualismo evolutivo formula el concepto de **bondad de ajuste** para definir el nivel de compatibilidad entre las características del niño y las demandas del entorno. La **teoría de sistemas** constituye el marco teórico explicativo del funcionamiento del sistema familiar; su premisa nuclear es la existencia de procesos de **autorregulación basados en el intercambio de información** entre las partes del sistema. El concepto de **indeterminación** de la *epigénesis probabilística* se funde con los de **multifinalidad** y **equifinalidad** de la teoría de sistemas para concebir el desarrollo psicológico como un proceso indeterminado e influido por el historial interactivo peculiar de cada individuo.
- La teoría de la **socialización grupal** pone de manifiesto la importancia de no confundir las influencias del grupo de iguales con las familiares. Un gran volumen de investigación apoya la idea de una influencia de la calidad de las interacciones familiares sobre las interacciones con los iguales; no hay datos concluyentes que apoyen una influencia en la dirección inversa. La **genética de la conducta** aporta una comprensión de la influencia genética en las interacciones sociales a través de la

interacción **genotipo-ambiente** y la generación de **ambientes compartidos y no compartidos** por los miembros de una misma familia. Como conclusión, la familia se define como un **espacio interactivo multiinfluciado** que puede ser utilizado educativamente y debe ser apoyado políticamente.

- **Actividad propuesta:** Elaborar una representación gráfica del proceso de interacción bidireccional, dialéctica y de autorregulación mutua por intercambio de información.
- **Lecturas recomendadas:**

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. y Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting. The case of nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 2, 218-232.

CAPÍTULO

4

Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia

Enrique Arranz,
Arantzazu Bellido,
Ainhoa Manzano,
Juan Luis Martín
y Fernando Olabarrieta

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se va a presentar una revisión de datos de investigación obtenidos preferentemente durante los años noventa y principios de los dos mil. El criterio que se ha seguido para su inclusión en este capítulo ha sido el de relacionar variables familiares con variables de desarrollo psicológico durante la infancia. No todos los trabajos incluidos están elaborados desde una perspectiva ecológica, sistémica e interactiva, pero se refieren a variables que pueden ser ubicadas en los distintos sistemas descritos en la teoría ecológica y que fueron expuestos en el modelo teórico. Los datos están organizados en función del área de desarrollo a la que se refieren —desarrollo cognitivo y socio-emocional—, ubicados en uno de los dos subsistemas familiares —subsistema parental y subsistema fraterno— y agrupados como interacciones *intersubsistemas*, padres-hijos, o *intrasubsistemas*, que se refieren a las relaciones entre los padres o a las relaciones entre los hermanos.

A modo de conclusión, se valoran los datos expuestos desde el punto de vista de sus implicaciones educativas y de acuerdo con las conclusiones presentadas en el modelo teórico, lo que supone valorarlos, no como una influencia directa y unidireccional padres-hijos, sino como variables familiares que contribuyen a generar un espacio interactivo intrafamiliar optimizador del desarrollo psicológico. Los datos expuestos constituirán la base sobre la que se elaborará una propuesta de evaluación de la calidad de la interacción familiar, una propuesta educativa para los padres y un programa de intervención para mejorar las condiciones interactivas familiares. Una versión reducida de este enfoque se podrá consultar en un trabajo de próxima publicación (Arranz, 2004).

2. CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO COGNITIVO

Interacciones *intersubsistemas*. Relaciones padres-hijos: cuando los investigadores han analizado el impacto en el desarrollo cognitivo de estas interacciones, han adoptado dos perspectivas diferentes; la primera de ellas se podría denominar *ecológico-interactiva* y la segunda *microsistémica-interactiva*. La primera efectúa mediciones globales del contexto familiar incluyendo variables ecológicas, tales como el estatus socioeconómico. La segunda se centra en el análisis de variables exclusivamente interactivas entre padres e hijo ubicadas dentro del microsistema familiar. Esta distinción pretende organizar la presentación de los datos y no tiene un carácter mutuamente excluyente; es decir, las variables denominadas ecológicas, como el estatus socioeconómico, no son directamente interactivas, como sería el juego entre padres e hijos, pero tienen influencia en la medida en que afectan a la interacción, bien posibilitándola o bien impidiéndola, a través de la existencia o no de recursos.

Dentro de la perspectiva ecológica, un importante volumen de investigación ha sido desarrollado alrededor de la escala HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*), desarrollada por Caldwell y Bradley (1984). La escala HOME se aplica a través de una entrevista con los padres en presencia del niño y mediante la observación directa del entorno físico del vecindario y del hogar. La escala contiene en sí misma una propuesta sobre la calidad del contexto familiar, es un instrumento de evaluación diagnóstica y constituye la base para la elaboración de criterios y programas de política educativa familiar.

Los criterios de calidad del contexto familiar valorados con la escala son los siguientes: *entorno físico*: seguridad del vecindario y vivienda, espacios útiles para el desarrollo del juego y del trabajo escolar; *materiales de aprendizaje*: presencia en el hogar de libros y útiles para desarrollar las actividades escolares; *estimulación académica*: grado de interés de los padres y motivación de éstos hacia los niños relativa al rendimiento académico; *estimulación lingüística*: cantidad y calidad de la estimulación y de las interacciones lingüísticas, nivel gramatical de los padres, etc.; *diversidad de experiencias*: variedad de los estímulos recibidos por los niños dentro y fuera de la casa, viajes, visitas culturales; *modelado y estimulación de la madurez social*: organización de la vida cotidiana, uso de la televisión, expresividad de opiniones y emociones, etc.; *aceptación*: ausencia del castigo físico, ausencia de culpabilizaciones; *orgullo, afecto, ternura*: manifestación física y verbal del afecto, elogios al niño.

La asociación entre los altos niveles obtenidos en la escala HOME y el desarrollo cognitivo es muy significativa y ha sido confirmada por diversos trabajos. Según el estudio de Terrise, Roberts, Palacio-Quintín y MacDonald (1998), las altas puntuaciones en la escala HOME se asocian con altos niveles de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y motor en niños de 4 a 6 años, evaluados por medio del *Development and Maturity Inventory for Preschool Children* (DMPI, Terrise y Dansereau, 1992). Lo mismo ocurre en el trabajo de Espy, Molfese y Dilalla (2001), quienes evalúan con la escala *Stanford Binet* el desarrollo cognitivo de niños entre tres y seis años, y en los datos del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2002), que miden con la escala *Bailey* (1993) una población de niños de tres años. Esta relación también se confirma en el trabajo de Bahardin y Luster (1989) que evalúa con diversas pruebas de inteligencia a niños de 6 a 8 años. Las puntuaciones altas en la escala HOME también se asocian a un mayor cociente intelectual en niños de tres años nacidos con bajo peso (Bacharach y Baumeister, 1998).

Los investigadores han hallado también una asociación significativa entre las altas puntuaciones en la escala HOME y el estatus socioeconómico alto (Terrise *et al.*, 1998), y entre las bajas puntuaciones y el estatus socioeconómico bajo (Hannah y Luster, 1991). Esta asociación pone de manifiesto la sensibilidad del sistema familiar a variables relativas al *macrosistema*. Aunque la relación mencionada no sea en absoluto generalizable, sí es comprensible que los mayores recursos económicos y sociales aumentan la capacidad de elegir sin limitaciones entre diferentes recursos educativos. La asociación entre el estatus socioeconómico y altos niveles de desarrollo infantil está ampliamente descrita en la literatura científica (Bradley y Corwyn, 2002). El alto nivel de recursos educativos ya había sido identificado como uno de los factores característicos de los contextos familiares de los niños de altas capacidades intelectuales (Bloom, 1985; Clark, 1984).

Desde la perspectiva *microsistémica-interactiva*, uno de los referentes básicos de la calidad de la interacción padres-hijos está descrito a través del concepto de *andamiaje* (Wood,

Bruner y Ross, 1976). El proceso de andamiado está constituido por todas aquellas actividades que los padres ejercen para facilitar el proceso de desarrollo infantil en diversos campos: repeticiones, presentación de modelos cercanos, correcciones contingentes, exigencias asequibles, simplificaciones, etc. Según señalan Palacios y González (1998), tan importante es el proceso de andamiaje como el de desandamiado, que se rige por la *regla de contingencia* (Wood, Bruner y Ross, 1976) la cual supone un balance entre la competencia infantil y el apoyo de los padres. Los padres *sensibles* aumentan su apoyo al niño cuando éste es poco competente en una tarea y lo disminuyen cuando va ganando en eficacia y autonomía.

El concepto de *andamiaje* llena de contenido la propuesta vigotskyana de la *zona de desarrollo próximo*, que es el espacio comprendido entre el *desarrollo efectivo*, aquello que el niño es capaz de hacer autónomamente, y el *desarrollo potencial*, aquello que el niño es capaz de hacer con la ayuda del adulto o de un compañero más capacitado. En la revisión de Meadows (1996) se puede documentar la relación existente entre la calidad del *andamiaje* proporcionado por los padres y diversas áreas del desarrollo cognitivo, como la capacidad de resolver problemas de tipo espacial y el aprendizaje de la aritmética en niños de diferentes edades. Una de las estrategias interactivas, que forma parte del *andamiaje* parental practicado en la *zona de desarrollo próximo* y que ha mostrado un alto índice de influencia en el desarrollo cognitivo, es el uso de la *descontextualización* (González, 1996), que consiste en ayudar al niño a trascender el contexto estimular y espacio-temporal inmediato cuando se está realizando una tarea.

La calidad de diversas interacciones espontáneas con la madre aparece también como un factor acelerador del desarrollo cognitivo. Así se muestra en el trabajo de Bornstein, Haynes, Watson O'Reilly y Painter (1996), que identifican la práctica del juego simbólico con la madre como un factor predictor de las competencias representacionales en niños de 20 meses. Por su parte, Feldman y Greenbaum (1997) identifican como factor predictor de las capacidades simbólicas de niños de 2 años la calidad y sincronía de sus interacciones con la madre cuando los niños tenían tres y nueve meses. También las estrategias maternas para mantener el interés en una tarea y la intervención en las actividades infantile-saparecen asociadas a la autonomía infantil en los ámbitos cognitivo y social en niños de entre 2 y 4 años (Landry, Smith, Swank y Miller-Loncar, 2000). La respuesta materna a las demandas infantiles aparece asociada a mayores niveles de cociente intelectual a lo largo de la infancia (Becwith, Rodning y Cohen, 1992).

El desarrollo de la *teoría de la mente*, definido como la capacidad de representar la mente del otro como distinta a la propia y de utilizar esa representación en las adaptaciones cotidianas, es otra de las competencias cognitivas influidas por variables relativas al contexto familiar. Entre ellas la más significativa es la hallada por Meins (1997) y confirmada por Arranz, Artamendi, Olabarrieta y Martín (2002) que muestra la asociación entre un apego seguro y la competencia en tareas de falsa creencia en niños de 3 y 4 años. El desarrollo de la *teoría de la mente* también aparece asociado a las conversaciones fraternas sobre las emociones, al nivel educativo de la madre (Cutting y Dunn, 1999; Dunn, 1999) y al uso del estilo educativo *autorizado* (Vinden, 1997). Estos datos son muy relevantes en la medida en que ponen de manifiesto la estrecha relación entre los factores afectivos y cognitivos en el desarrollo psicológico infantil.

El desarrollo lingüístico también es influido por variables relativas al contexto familiar; la complejidad y estructuración del habla materna y la lectura de cuentos a los niños están

asociadas a un mayor desarrollo del vocabulario y de las competencias lingüísticas en general (Huttenlocher, Haight, Bryck, Seltzer y Lyons, 1991). En la revisión de Palacios y González (1998) se pone de manifiesto cómo la estimulación lingüística intrafamiliar influye en la adquisición de vocabulario y también en la adquisición de habilidades con componentes cognitivos y lingüísticos simultáneamente. Entre ellas se encuentran la función autorreguladora y planificadora del lenguaje y la capacidad de descontextualización.

La calidad de la interacción familiar va a influir también en la adquisición por parte de los niños de las habilidades lecto-escritoras, las cuales van a determinar en gran medida su rendimiento académico posterior (Morrison y Cooney, 2002; Saracho y Spodeck, 2001). Según Morrison y Cooney (2002), las actividades parentales que facilitan la independencia, la responsabilidad, la autorregulación y la cooperatividad, así como el control disciplinario y la calidez afectiva hacia el niño, van a favorecer el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras tempranas.

El rendimiento académico de los niños es sensible a aspectos interactivos familiares que van más allá de la mera calidad de la estimulación para el aprendizaje (Morrison y Cooney, 2002). Las puntuaciones altas en la escala HOME están asociadas a los altos niveles de rendimiento académico (Bradley, Cladwell y Rock, 1988) y a un ajuste marital positivo (Bahardin y Luster, 1989). El ajuste marital positivo es igualmente un predictor del rendimiento académico (Cummings y Davies, 1994; Grych y Fincham, 2001); también lo son el estilo educativo *autorizado o democrático* (Bomba, Moran y Goble, 1991) y las altas expectativas parentales respecto al mismo (Holden, 1997). El estilo educativo *autorizado* se asocia asimismo a un mayor desarrollo del razonamiento lógico durante la adolescencia (Chapell y Overton, 1998).

La investigación centrada en niños de altas capacidades ha evidenciado la influencia que sobre su desarrollo cognitivo poseen diversas variables del entorno familiar. Entre ellas cabe mencionar la coherencia entre los padres relativa a las actitudes y propuestas educativas que practican con sus hijos (Pérez y Domínguez, 1997). Otro aspecto importante para el desarrollo de estos niños es la edad de los padres, siendo más favorecedor que sean padres jóvenes (Simón, Correa, Rodrigo y Rodríguez, 1998), ya que requiere mucha energía y dedicación ajustarse al ritmo del niño de altas capacidades. Según estos autores, los padres jóvenes que comparten con sus hijos sus propias aficiones son los que más favorecen el desarrollo temprano de sus capacidades.

La familia desarrolla un papel integral en la estimulación o inhibición del ajuste de la personalidad y del desarrollo intelectual y social de los niños de altas capacidades (Wallace y Walbreg, 1987). Freeman (1994) concluye que los niños de altas capacidades que crecen en familias en las que existe paz emocional y seguridad, donde son aceptados por sí mismos y no por sus logros o capacidades, desarrollarán mayores habilidades de adaptación y aprovecharán con mayor eficacia los recursos disponibles. Esta aceptación incondicional ha sido denominada *valoración intrínseca*. La calidad del clima emocional familiar parece más importante que la propia estructura de la familia, que puede ser tradicional o una de las nuevas estructuras, tales como las monoparentales o reconstruidas. Los niños que suelen tener más problemas en las relaciones parentales están mucho menos dispuestos a extender su energía a las actividades escolares. Sin embargo, existen estudios como el de Van Tassel-Bask y Olszewski-Kubilius (1989) que indican que las tensiones en la familia, la pérdida de los padres, separaciones traumáticas, etc., pueden actuar como

detonadores del talento. Este hallazgo constituye una evidencia a favor de la importancia de la existencia de una *frustración óptima* para facilitar el desarrollo cognitivo; este concepto ha sido explicado en el apartado dedicado a las implicaciones educativas del análisis antropológico realizado en el capítulo primero de esta obra.

Otro factor favorecedor del desarrollo de las altas capacidades es la existencia de una relación productiva entre los padres y los educadores; dos análisis realizados desde un marco sistémico-ecológico confirman la significatividad de las relaciones familia-escuela en beneficio del desarrollo óptimo de la familia y del rendimiento escolar (Jenkins-Friedman, 1992; Moon, 1995). La cuestión clave es que el proceso de identificación formal de un niño como de altas capacidades vaya seguida de una respuesta adecuada a sus características en el entorno escolar y de unas orientaciones precisas a los padres para potenciar su desarrollo cognitivo y socio-emocional (Silverman, 1991, 1993).

Los datos expuestos en este apartado ponen de manifiesto una interesante cadena asociativa entre la calidad de las relaciones *intrasistema* parental (nivel de conflicto marital, estilo educativo practicado), la calidad de las interacciones *intersistemas* (relaciones padres-hijos) y la calidad de las interacciones *intermicrosistemas* o *mesosistémicas* (relaciones entre el microsistema familiar y el rendimiento en el microsistema escolar).

Interacciones intrasistema. Relaciones entre hermanos: la *teoría de disolución de recursos* sigue alumbrando diversas investigaciones en la actualidad. Esta teoría arranca de los trabajos de Blake (1981), que comprobó que los recursos materiales, educativos e interactivos de los padres eran limitados y que su disolución progresiva entre los hermanos de una misma familia produciría un empobrecimiento del contexto de crianza de los hermanos que ocuparan los últimos puestos en la fratría, los cuales tendrían un desarrollo cognitivo menor que los hijos únicos y que los hermanos nacidos en los primeros lugares. En la actualidad esta teoría reúne evidencias a su favor (Downey, 2001; Wagner, Schubert y Schubert, 1996) y también en contra (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001; Harris, 1998; Lian y Sugawara, 1996).

La *teoría de disolución de recursos* está siendo sometida a severas críticas metodológicas. Entre ellas cabe mencionar la de Rodgers (2001), que afirma que los efectos del orden de nacimiento son espurios y que son producto de la ausencia de control de asociaciones como la que se produce entre el estatus socioeconómico bajo y el tamaño de familia alto. Por su parte, Schmid y Keller (1998) añaden que los efectos de la disolución de recursos son contrarrestados por una diferencia de edad amplia entre los hermanos, y Marjoribanks (1997) matiza que los efectos de la disolución son más evidentes en las clases socioeconómicas bajas, donde los recursos son más limitados. Además, Michalski y Shackelford (2001) señalan que las diferencias en inteligencia solamente se encuentran cuando se utilizan diseños de investigación que comparan a miembros de distintas familias —diseños interfamilias— y no se confirman cuando se comparan los niveles intelectuales de miembros de la misma familia —diseños intrafamilia—. En cualquier caso, los investigadores también deberán explorar las diferencias cualitativas en la inteligencia de niños pertenecientes a diversos órdenes de nacimiento.

Otro grupo de investigadores ha estudiado el efecto de las interacciones entre hermanos con relación al desarrollo cognitivo y lingüístico. Una de las habilidades cognitivas que se ha investigado con respecto a las interacciones fraternas es la capacidad de toma de perspectiva.

El trabajo pionero de Stewart y Marvin (1984) mostró cómo los niños de cuatro años que actuaban como figuras de apego subsidiario eran también más capaces de efectuar juicios no egocéntricos. Igualmente Howe y Ross (1990) hallaron que los niños de tres y cinco años que hacían referencias verbales a los sentimientos y habilidades de sus hermanos más pequeños eran más competentes en tareas de laboratorio que requerían el uso de la habilidad de toma de perspectiva. También Dunn y Munn (1985) encontraron en niños de dos años una asociación entre los conflictos cotidianos dentro del hogar y el desarrollo del conocimiento de las emociones y de las intenciones de otros miembros de la familia. Esta asociación se confirmó en un trabajo longitudinal posterior (Dunn, Brown y Beardsall, 1991) que halló una asociación entre las conversaciones familiares de niños de tres años acerca de las emociones y su posterior competencia en tareas de toma de perspectiva emocional a los seis años.

El escalón siguiente a la capacidad de toma de perspectiva viene constituido por la competencia en tareas de falsa creencia, dentro del campo de investigación de la *teoría de la mente*. El trabajo de Youngblade y Dunn (1995) evidenció que aquellos niños que practicaban más el juego simbólico con sus hermanos a los 33 meses resultaban más competentes en tareas de falsa creencia y de toma de perspectiva a los 40 meses. Las conversaciones sobre estados mentales de falsa creencia parecen ser más frecuentes con los hermanos y con los iguales que con las madres (Brown, Donelan-McCall y Dunn, 1996). También los hermanos mayores parecen ser más elicitadores del juego simbólico con sus hermanos que sus propias madres (Farver y Wimbarti, 1995).

La asociación entre las interacciones fraternas y el desarrollo de la *teoría de la mente*, medido a través de la competencia en las tareas de falsa creencia, queda confirmada en los trabajos de Perner, Ruffnam y Leekan (1994) y Ruffnam, Perner, Naito y Clements (1998). En el primero de ellos se encontró que, en una muestra de niños de 3 y 4 años, aquellos que pertenecían a familias grandes eran más competentes en una tarea de falsa creencia. Este hallazgo confirmaba el trabajo realizado por Jenkins y Astington (1996) con niños de entre 3 y 5 años. En el segundo trabajo antes mencionado se añadía el matiz de que era el hecho de tener hermanos mayores, y no menores, lo que facilitaba un mayor desarrollo de la *teoría de la mente*. Sin embargo, esta relación no ha sido confirmada por trabajos posteriores como los de Arranz, Artamendi, Olabarrieta y Martín (2002), Cole y Mitchell (2000) y Cutting y Dunn (1999). Por su parte, Peterson (2000) confirma una asociación significativa entre el número de hermanos y el desarrollo de la *teoría de la mente* en aquellos niños de entre 2 y 5 años que tienen hermanos mayores y menores a la vez. Aunque sí se puede concluir la existencia de una asociación entre la interacción entre hermanos y el desarrollo de la *teoría de la mente*, ésta debe ser más ampliamente investigada y matizada.

Desde el punto de vista del desarrollo lingüístico, uno de los hallazgos tradicionales identificaba a los hijos primogénitos como más competentes verbalmente, debido a la calidad del andamiaje lingüístico que reciben y a su papel de interlocutores entre los padres y los otros hermanos (Meisner y Lee, 1980). Actualmente los investigadores analizan las diferencias cualitativas entre las interacciones diádicas (madre-primogénito) y las triádicas (madre-primogénito-segundo); entre ellas se puede mencionar el desarrollo por parte de los hermanos segundos de los pronombres personales deícticos (Oshima, Goodz y Devereensky, 1996). En el Cuadro 4.1, se puede observar un resumen de los hallazgos más significativos relativos a las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo cognitivo durante la infancia.

INTERACCIONES INTERSUBSISTEMAS (RELACIONES PADRES-HIJOS)	
perspectiva ecológico-interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Altas puntuaciones en la escala HOME \Rightarrow altos niveles de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y motor en niños de 4 a 6 años (Terrise, Roberts, Palacio-Quintín y MacDonald, 1998) y \Rightarrow altos niveles de desarrollo cognitivo en niños de 3 años (Espy, Molfese y Dilalla, 2001). • Altas puntuaciones en la escala HOME \Rightarrow estatus socioeconómico alto (Terrise <i>et al.</i>, 1998). Bajas puntuaciones en la escala HOME \Rightarrow estatus socioeconómico bajo (Hannah y Luster, 1991).
perspectiva microsistémica-interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Andamiaje: constituido por todas aquellas actividades que los padres ejercen para facilitar el proceso de desarrollo infantil en diversos campos: repeticiones, presentación de modelos cercanos, correcciones contingentes, exigencias asequibles, simplificaciones, etc. (Wood, Bruner y Ross, 1976). Andamiaje y desandamiado: balance entre la competencia infantil y el apoyo de los padres (Palacios y González, 1998). • Descontextualización (ayudar al niño a trascender el contexto estimular y espacio-temporal inmediato cuando se está realizando una tarea) \Rightarrow alto índice de influencia en el desarrollo cognitivo (González, 1997). • La práctica del juego simbólico con la madre \Rightarrow factor predictor de las competencias representacionales en niños de 20 meses (Bornstein, Haynes, Watson O'Reilly y Painter, 1996). Calidad y sincronía de sus interacciones con la madre cuando los niños tienen tres y nueve meses \Rightarrow factor predictor de las capacidades simbólicas de niños de 2 años (Feldman y Greenbaum, 1997). • Estrategias maternas para mantener el interés en una tarea y la intervención en las actividades infantiles \Rightarrow asociadas a la autonomía infantil en los ámbitos cognitivo y social en niños de entre 2 y 4 años (Landry, Smith, Swank y Miller-Loncar, 2000). • La respuesta materna a las demandas infantiles \Rightarrow asociada a mayores niveles de CI a lo largo de la infancia (Becwith, Rodning y Cohen, 1992). • El desarrollo de la teoría de la mente, definido como la capacidad de representar la mente del otro como distinta a la propia y de utilizar esa representación en las adaptaciones cotidianas, es otra de las competencias cognitivas influidas por variables relativas al contexto familiar. • Asociación entre un apego seguro \Rightarrow competencia en tareas de falsa creencia en niños de 3 y 4 años. • La calidad de la interacción familiar \Rightarrow influye en la adquisición por parte de los niños de las habilidades lecto-escritoras, determinantes de su rendimiento académico posterior (Morrison y Cooney, 2002; Saracho y Spodeck, 2001).

Figura 4.1. Contexto familiar y desarrollo cognitivo.

(continúa)

INTERACCIONES INTRASUBSISTEMA (RELACIONES ENTRE HERMANOS)

- La teoría de disolución de recursos sigue alumbrando diversas investigaciones en la actualidad. Esta teoría arranca de los trabajos de Blake (1981). La teoría de disolución de recursos está siendo sometida a severas críticas metodológicas. Entre ellas cabe mencionar la de Rodgers (2001), que afirma que los efectos del orden de nacimiento son espurios.
- Relación entre las interacciones fraternas y la capacidad de toma de perspectiva: aquellos niños que practican más el juego simbólico con sus hermanos a los 33 meses (más competentes en tareas de falsa creencia y de toma de perspectiva a los 40 meses (Youngblade y Dunn, 1995).
- Desarrollo lingüístico, uno de los hallazgos tradicionales: los hijos primogénitos \Rightarrow más competentes verbalmente, debido a la calidad del andamiaje lingüístico que reciben y a su papel de interlocutor entre los padres y los otros hermanos (Meisner y Lee, 1980).

Figura 4.1. Contexto familiar y desarrollo cognitivo (continuación).

3. CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Contexto familiar y desarrollo socioemocional. Interacciones intersubistemas: relaciones padres-hijos: cuando se analiza la influencia de la interacción familiar en el desarrollo socio-emocional, se pueden agrupar los datos de investigación, al igual que se hacía con el desarrollo cognitivo, en dos grandes grupos: el *ecológico-interactivo* y el *microsistémico-interactivo*.

Dentro del marco *ecológico-interactivo*, y en un espacio entre el *macrosistema* y el *exosistema*, se puede situar la propuesta de crianza óptima de Pettit, Bates y Dodge (1997), contenida en el *Historial de Desarrollo*, que consiste en una medición preferentemente ecológica y diacrónica de la calidad del contexto familiar en el cual se ha producido el desarrollo infantil durante la primera infancia. El entrevistador, después de mantener una entrevista con la familia en su propia casa, la califica según una serie de criterios de calidad. Al igual que ocurre con la escala HOME, los criterios que utiliza contienen una propuesta para el desarrollo de una crianza óptima, para la evaluación y para la intervención educativa.

Los criterios de calidad del contexto familiar del *Historial de Desarrollo* (Pettit *et al.*, 1997) son los siguientes: *general*: buen nivel de ingresos, ausencia de acontecimientos estresantes como muertes de familiares, enfermedades, etc., baja conflictividad dentro y fuera de la familia; *impacto del niño en la familia*: ajuste positivo a la reorganización de la vida familiar después del nacimiento; alta calidad y consistencia del *cuidado sustituto*; alta calidad y consistencia de las *relaciones del niño con otros niños*; alto interés de los padres por la *sociabilidad* de su hijo; baja utilización de la *disciplina punitiva*: ausencia de castigos físicos y de métodos disciplinarios severos; *ausencia de daño físico*; *baja conflictividad marital*; *baja conflictividad dentro y fuera del hogar*; alto nivel de *apoyo de la red familiar y social*; bajo nivel de *acontecimientos estresantes*; alto nivel de *control* de la situación familiar por parte de los padres. Según estos autores (Pettit *et al.*, 1997), la *crianza de apoyo* frente a la *crianza*

adversa es facilitadora del desarrollo psicológico, preventiva de la aparición de problemas de conducta y favorecedora del ajuste a la escuela durante la primera infancia.

Desde la óptica *microsistémica interactiva*, la primera referencia fundamental debe hacerse a toda la investigación relacionada con los *estilos educativos*. Desde los trabajos pioneros de Baumrind (1971) hasta la actualidad (véanse las revisiones de Holden, 1997, y Schaffer, 1996), los investigadores han confirmado el impacto positivo en el desarrollo psicológico infantil del *estilo educativo democrático* o *autorizado*. Este estilo incluye la actividad de *control-monitorización* por parte de los padres de las relaciones y actividades de los adolescentes en otros contextos interactivos como el escolar o el de los iguales.

Los niños criados con el *estilo autorizado* o *democrático* manifestarán, durante la infancia, un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima, un elevado autocontrol y un comportamiento de rol de género menos tradicional. También serán más competentes en la capacidad de toma de perspectiva del punto de vista de otro. Estos efectos positivos se mantendrán a lo largo del tiempo y, en la adolescencia, estos niños poseerán una elevada autoestima, madurez social y moral y obtendrán mayores logros académicos. Igualmente serán menos propensos al desarrollo del comportamiento antisocial, a la aparición de problemas de conducta y al consumo de drogas (Bogensneider, Wu, Raffaelli y Tsay, 1998; Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001).

Los estilos educativos han sido recientemente investigados desde la perspectiva de la *genética de la conducta* (Neiderhiser, Reiss, Plomin y Hetherrington, 1999; O'Connor, Deater-Deckard, Fulker, Rutter y Plomin, 1998); de acuerdo con sus datos, la presencia de problemas de conducta y de ajuste personal, así como de comportamiento antisocial en adolescentes, es explicada fundamentalmente por variables genéticas, las cuales afectan al tipo de crianza a través de la interacción genotipo-ambiente que, en este caso, activa un comportamiento de crianza negativo por parte de los padres.

Un componente clave de los estilos educativos es la manera que los padres tienen de afrontar los conflictos de crianza. En el trabajo de Pridham, Denney, Pascoe, Yiu-Ming Chiu y Graesey (1995) se describen los *estilos autorizado* y *autoritario* de resolución de problemas. Según Pridham *et al.* (1995), las madres maltratadoras utilizan muchas menos estrategias de resolución de problemas que las madres no maltratadoras. Además, el uso por parte de las madres de estrategias sofisticadas de resolución de problemas está asociado con sus aptitudes y preparación; tal es el caso de las estrategias de clarificación y planificación, cuyo uso aparece asociado a altos índices de capacidad verbal de las madres y a su capacidad de solución de problemas prácticos. La utilización del *estilo autorizado* conduce al desarrollo de la cooperación y de la adaptación social positiva (Dumas y La Freinere, 1993).

Un gran volumen de investigaciones ha evidenciado las relaciones entre los estilos educativos practicados en el contexto familiar y la existencia en niños del comportamiento agresivo hacia los iguales. Una de esas características es la práctica parental del *estilo autoritario*, contrario al *estilo* definido anteriormente como *autorizado* o *democrático*. Este *estilo* consiste en el uso del poder basado en la obediencia a las normas dictaminadas por los padres sin negociación y en la práctica del respeto unilateral de los hijos hacia los padres. Musitu, Román y Gutiérrez (1996) definen este *estilo* por el uso del castigo físico, amenazas, reprimendas, insultos y retirada arbitraria de privilegios.

El uso y abuso del castigo físico ha sido ampliamente investigado, constatándose una relación empírica entre éste y la agresión en el niño; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua (2000) encontraron que las prácticas punitivas de los padres se relacionaban con comportamientos disruptivos en sus hijos. Por su parte, Owens y Strauss (1975) mostraron que los padres que utilizaban el castigo físico para controlar la agresividad de sus hijos incrementaban las tendencias agresivas de éstos. Fairchild y Erwin (1977) concluyeron que los niños muestran una gran tendencia a incorporar la conducta del modelo del padre punitivo a su propio repertorio conductual. Según señalan Musitu *et al.* (1996), en esta incorporación el modelamiento juega un papel muy importante, puesto que el niño observa comportamientos agresivos y puede ponerlos en práctica, debido a que conoce los efectos que producen sobre los demás (Bandura, 1973).

La presencia del estilo educativo negligente también está asociada al comportamiento agresivo. Según Musitu *et al.* (1996), el estilo educativo negligente posee tres características fundamentales: la indiferencia ante las actitudes y comportamientos positivos y/o negativos de los hijos, permisividad y pasividad y la ausencia de un acercamiento continuado y de implicación de los padres. Trickett y Kuczynski (1986) señalan como rasgo característico de este estilo la realización por parte de los padres de diversas *demandas vagas e imprecisas* y la utilización del castigo como medida típica de disciplina, la cual carece de efectividad porque no se efectúa un seguimiento de su eficacia en el comportamiento del niño; este seguimiento constituye uno de los aspectos del comportamiento parental denominado monitorización.

Cuando se utiliza el estilo negligente, la interacción familiar se ve afectada por la falta de coherencia y el escaso control e implicación emocional; los padres se muestran indiferentes, irritables y ambiguos. Musitu *et al.* (1996) señalan que, como los hijos no encuentran en sus padres el refugio o apoyo al cual acudir ante situaciones estresantes, pueden desarrollar comportamientos llamativos y desadaptados para requerir su atención, entre los que se puede incluir el comportamiento agresivo. Los padres y madres de niños agresivos parecen carecer de las habilidades necesarias para identificar y resolver crisis o problemas familiares y muestran dificultades a la hora de asumir responsabilidades (Patterson, 1982; Herrekohl, Herrekohl y Egolf, 1983); por lo tanto, resuelven la tensión mediante un castigo fulminante (enviarle a la habitación, dejarle sin salir, abofetearle) o de forma negligente, haciendo caso omiso al problema o quitándole importancia al pensar que ya se resolverá por sí solo. La consecuencia que aparece a medio plazo es que el niño no adquiere un conocimiento real de las normas y su socialización se ve alterada seriamente.

McCord, McCord y Howard (1976) concluyeron que los niños agresivos eran rechazados, castigados y recibían orientaciones inconsistentes por parte de sus padres. Los mecanismos que subyacen a la relación entre problemas de competencia social en la infancia y la agresión en la adolescencia pueden ser debidos a un déficit de procesamiento de la información, ya que tienden a atribuir intenciones hostiles en los otros y a ignorar estrategias de resolución de conflictos no violentas (Dodge, Bates y Pettit, 1990). Los jóvenes violentos pueden atribuir hostilidad a situaciones ambiguas como tropezar con alguien, en vez de pensar que ha sido algo accidental o neutral, lo que les lleva a reaccionar con represalias agresivas (Dodge, Price, Bachorwki y Newman, 1990).

A la luz de estos datos se desprende que hay una relación empírica entre las prácticas educativas y socializadoras empleadas por los padres y el desarrollo del comportamiento agresivo en la infancia. Diversos estudios longitudinales ecológicos han constatado la consistencia de la agresión a lo largo del ciclo vital (Farrington, 1991; Haapasalo y Tremblay, 1994; Huesman, Eron, Lefkowitz y Walder, 1994), mostrando cómo comportamientos agresivos en la infancia pueden predecir comportamientos agresivos en etapas posteriores de la vida, e incrementan la posibilidad de fracaso académico y abandono de los estudios (Farrington, 1995; Roff y Wirt, 1984; Rubin, Hastings, Chen, Stewart y McNichol, 1998). También se ha hallado una asociación entre el comportamiento agresivo infantil y el desarrollo de comportamiento antisocial, agresión y adicciones al alcohol y drogas durante la adolescencia (Castell, Frías, Corral y Sotomayor, 2000; Pons, 1998), así como con delincuencia criminal y violencia en la madurez (Castell *et al.*, 2000; Campbell y Ewing, 1990; Coie y Dodge, 1997; Kolvin, Miller, Fleeting y Kolvin, 1998; Rubin y cols., 1998; Tremblay, 2000; Vuchinich, Bank y Patterson, 1992).

La investigación sobre estilos educativos se enclava en el ámbito de un modelo de influencias unidireccional que no es el más vigente en la actualidad. Desde la perspectiva interactiva y bidireccional actual se debe tener en cuenta que los padres no practican un solo estilo y de forma continuada a lo largo de toda la crianza, y que la respuesta al uso de un determinado estilo educativo estará condicionada por las características del niño. En este sentido, Lewis (1981) apuntó que existen niños, de temperamento calmado y receptivo, que facilitan más el uso del estilo democrático que otros con un temperamento más inestable y menos receptivo. Como se señaló en la exposición del marco teórico de este trabajo, hoy en día no se puede valorar la existencia de un estilo educativo desde la perspectiva unidireccional, sino que habrá que valorarlo desde la perspectiva de los denominados *efectos del niño* y en el marco del concepto de *bondad de ajuste*, defendido por el contextualismo evolutivo. También cabe señalar que, a pesar de estar situados en el microsistema, la utilización de un estilo u otro estará influida por variables exo y macrosistémicas como el estatus socioeconómico y las creencias religiosas. En cualquier caso, desde el punto de vista preventivo y educativo, la formación de los padres para la crianza debe incluir una difusión y aprendizaje de las estrategias características del *estilo autorizado* o *democrático*.

Las interacciones dentro del microsistema familiar han sido investigadas de forma muy significativa en el marco de la *teoría del apego*. Esta teoría constituye un buen ejemplo del modelo ecléctico que integra la influencia de los factores genéticos y de las interacciones sociales a la hora de explicar el desarrollo psicológico. Los factores genéticos se expresan en la existencia de todo el repertorio de comportamientos innatos orientados hacia el contacto social. La importancia de las interacciones sociales se manifiesta en la variabilidad observada cuando el vínculo de apego se consolida de forma segura, insegura, ambivalente o desorganizada en función de la peculiar historia interactiva que cada bebé mantenga con su figura de apego. En opinión de Sroufe (2002), los diferentes tipos de apego se consolidan en virtud de la respuesta del cuidador hacia el niño y no dependen en absoluto del temperamento de cada niño. El *modelo interno activo* que cada niño posee de esa relación de apego va a ser transferido a otras relaciones que se establecen fuera de la familia. En esta dirección, se han obtenido datos de investigación que muestran los beneficios

producidos por un apego seguro en la adaptación a otros contextos interactivos. Aquí se muestra otra cadena de asociaciones significativas entre las interacciones *intersubsistema*, calidad del apego madre-hijo, y las interacciones *mesosistémicas*, entre el *microsistema familiar*, el *microsistema de los iguales* y el *microsistema escolar*.

En general, el apego seguro se muestra estable a lo largo de la infancia; según el trabajo de Main y Cassidy (1988), las medidas de apego seguro precoz son coherentes con medidas similares hasta los seis años. El apego seguro se convierte en un sólido predictor de la adaptación de los niños al jardín de infancia, al ámbito preescolar y al escolar (Sroufe, 2002). Igualmente, los niños calificados como seguros son más competentes en sus relaciones sociales. Según la revisión de Sroufe (2002), estos niños son más empáticos y más eficaces iniciando relaciones sociales con otros y respondiendo a las iniciadas por otros. En general se puede decir que el balance entre el apego seguro y una exploración confiada y productiva de otros entornos interactivos parece cumplirse a lo largo de la infancia temprana. El apego seguro también se encuentra asociado a un desarrollo adecuado de la autoestima y a unos buenos niveles de ajuste personal y salud mental (Sroufe, 2002). El trabajo de Wright, Sinney y Smith (1995) muestra la asociación entre la calificación de apego inseguro y la necesidad de asistencia psicológica en niños de entre ocho y doce años. El tipo de apego *resistente* parece más relacionado con trastornos de tipo ansioso, el tipo *evitativo* con problemas de conducta y el tipo *desorganizado* con la aparición de síntomas disociativos, según la revisión de Sroufe (2002).

También han sido descritas asociaciones entre la calidad del apego seguro y el desarrollo moral; en la primera infancia, Kochanska (1995) ha evidenciado la asociación entre los niveles de internalización de los niños, el apego seguro y el temperamento relativamente no temeroso-ansioso. Por su parte, Van Ijzendoorn y Zwart-Woudstra (1995) han identificado en una muestra de adolescentes una asociación entre la representación de apego seguro y el razonamiento moral tipo B, que es maduro, autónomo, postconvencional y relativamente independiente de las presiones del grupo.

El desarrollo moral durante la infancia y la adolescencia es también predicho por otro grupo de variables diferentes a la calidad del apego. Entre ellas se pueden mencionar el uso del estilo *autorizado* o *democrático*, el reforzamiento positivo de los comportamientos prosociales como cuidar, ayudar y compartir y la inhibición y control de los comportamientos egoístas (Holden, 1997). La utilización de técnicas de poder y amenazas resulta contraria a la internalización de valores morales, porque se asocian a ellos emociones de tipo negativo como la cólera, el enfado y la hostilidad.

Además de la calidad del apego, otros índices de calidad del entorno familiar están asociados a la adaptación infantil a entornos interactivos extrafamiliares. Uno de estos índices es el nivel de receptividad por parte del padre a las propuestas del niño para solucionar una tarea conjunta; en el estudio de Henggeler, Edwards, Cohen y Summerville (1991) se evidencia la asociación entre la receptividad paterna y la aceptación por parte de los iguales, medida a través del sociograma, en una muestra de 24 niños de ocho años. Otro índice de calidad de la interacción familiar es la existencia de expresividad emocional y las conversaciones sobre las emociones entre padres e hijos. La expresividad emocional y el lenguaje emocional utilizados por la madre y el niño están asociados al

desarrollo socio-emocional de los niños preescolares de 3 y 4 años (Denham y Grout, 1992). También la expresividad emocional está significativamente asociada a un alto estatus sociométrico de los niños (Boyum y Parke, 1995). Igualmente, los niños criados bajo el estilo *democrático* son mejor aceptados por sus iguales que los niños criados en el estilo *autoritario* (Dekovic y Jansens, 1992). La calidad de las relaciones con los iguales está relacionada con la planificación de los contactos sociales, del transporte de los niños y la supervisión de sus interacciones sociales (Lollis, Ross y Tate, 1992). Durante la adolescencia se confirma la existencia de una relación de coherencia, entre la calidad de las interacciones familiares y las relaciones que los adolescentes establecen en otros contextos interactivos (Steinberg y Sheffield, 2001).

Las relaciones deficitarias con los iguales están asociadas a unas pautas interactivas familiares caracterizadas por los castigos duros y frecuentes, el establecimiento de límites ineficaces e incoherentes y por la discordia familiar, según el trabajo de Bierman y Smoth (1991) realizado con niños en edad escolar. Los autores señalan la relevancia evolutiva que puede tener el rechazo por parte de los iguales en la medida en que es un sólido predictor del comportamiento antisocial posterior.

Otro elemento clave a la hora de analizar la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional viene constituido por la presencia del conflicto marital y la consiguiente exposición al mismo de los niños. Desde una perspectiva general, la baja exposición al conflicto marital es un factor protector del desarrollo socioemocional y la alta exposición constituye un factor de riesgo (Cummings y Davies, 1994; Cummings, Goeke-Morey y Graham, 2002; Grych y Fincham, 2001). Aquí se encuentra otra asociación entre las interacciones *intrasubstema*, entre la pareja, y las interacciones *intersubstemas*, entre los padres y los hijos. El trabajo de Jarvis y Greasey (1991) evidencia cómo los niveles altos de estrés parental están asociados al desarrollo de un apego inseguro en niños de 18 meses. Igualmente, las madres de niños *ambivalentes* de 4 y 5 años eran más depresivas y ansiosas y se declaraban más insatisfechas con sus matrimonios en el trabajo realizado por Stevenson, Hinde y Shouldice (1995). El estudio de Heinicke y Guthrie (1992) pone de manifiesto cómo la calidad de la relación de la madre con el primogénito depende del grado de ajuste marital.

La complejidad del enfoque ecológico y sistémico se pone de manifiesto cuando se constata que el conflicto marital está influido por variables macrosistémicas. En la revisión de Shaffer (1996) se observa la cadena que se establece entre la inestabilidad laboral y económica de la pareja, con la consiguiente respuesta depresiva por parte de uno o de los dos miembros, y el posterior aumento del conflicto entre ellos que se acaba traduciendo en una crianza de menor calidad. Las consecuencias de este déficit de crianza se concretan en la presencia en los niños de problemas de manifestación externa como agresión y problemas de conducta; de problemas de manifestación interna como ansiedad y depresión, de dificultades en su adaptación al grupo de iguales y de bajo rendimiento intelectual y académico (Cummings, Goeke-Morey y Graham, 2002).

Interacciones *intrasubstema* y *mesosistémicas*. Las relaciones fraternas: una de las aportaciones más relevantes que la investigación sobre hermanos ha ofrecido a la comprensión del desarrollo socioemocional es la demostración de que vivir en la misma familia no significa recibir las mismas influencias ni experimentar las mismas experiencias

interactivas. Precisamente, y a pesar de la similitud genética, los hermanos de una misma familia son diferentes porque interiorizan interacciones intrafamiliares diferenciales para cada uno. Cabe recordar en este contexto el trabajo de Hetherrington, Reiss y Plomin (1994), expuesto en el capítulo dedicado al marco teórico, en el cual se pone de manifiesto la existencia de una correlación media de 0,40 para las medidas cognitivas entre hermanos, de 0,20 para las medidas de personalidad y una concordancia en rasgos psicopatológicos inferior al 10 por ciento.

Los estudios de las diferencias entre hermanos parten de las clásicas afirmaciones del psicoanálisis adleriano acerca de la influencia del orden de nacimiento en el desarrollo de rasgos de personalidad. Datos actuales confirman algunas de las hipótesis adlerianas como la de la tendencia al uso del poder por parte de los primogénitos y la tendencia a la rebeldía de los hermanos pequeños (Sulloway, 2001). Sin embargo, en el estudio de Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín (2001) no se encuentra ninguna diferencia en personalidad en una muestra de 903 niños de entre 8 y 11 años. En todo caso, esa diferencia entre primogénitos y pequeños está fundamentada en una diferencia interactiva intrafamiliar, que es el hecho de que es mucho más probable que los padres deleguen su autoridad en los hermanos mayores. No obstante, aunque esto sea verdad en muchos casos, no parece adecuado hacer predicciones sobre rasgos de personalidad basándose únicamente en el orden de nacimiento, sabiendo de la complejidad sistémica e intersistémica de las interacciones familiares.

Las interacciones fraternas han sido también estudiadas desde la perspectiva de su efecto dinamizador del propio proceso de desarrollo psicológico y de su influencia en las interacciones con los iguales. Desde una perspectiva sistémica, se ha identificado una asociación entre los altos niveles de conflicto marital y los altos niveles de conflicto entre los hermanos durante la primera y segunda infancia (Dunn y Davies, 2001). Este hecho alcanza mayor trascendencia cuando se constata la asociación entre las relaciones conflictivas entre los hermanos y la agresión de los niños hacia sus iguales. Así se muestra en el trabajo de Stormshak, Bellanti y Sierman (1996), que encuentra unas relaciones fraternas conflictivas en niños agresivos de seis y ocho años. Otros autores puntualizan la importancia del conflicto entre hermanos como una interacción que facilita el desarrollo psicológico y que se puede utilizar como recurso educativo (Arranz, 2000; Hillekevit, Volling y Smith, 2000).

El acontecimiento del destronamiento, nacimiento de otro hermano, es muy frecuente en la vida familiar. La respuesta de los niños al mismo está influida por el tipo de apego que hayan consolidado con su madre. Según el trabajo de Teti, Sakin y Kucera (1996), realizado con niños de dos y cinco años, la calidad del apego entre la madre y el primogénito desciende menos cuanto más seguro haya sido el vínculo entre ellos. Por su parte, Teti y Ablard (1989) muestran cómo los niños de dieciocho meses calificados como de apego seguro protestan menos cuando su madre juega en exclusiva con sus hermanos de cuatro años. El trabajo de Kramer (1996) ha puesto de manifiesto que la implicación del padre, el juego y las conversaciones sobre el tema facilitan una respuesta más suave de los niños ante el destronamiento. Como contrapunto a esta posición se puede recordar cómo en la isla de Bali los padres que han tenido un solo hijo piden un niño prestado para practicar el destronamiento con su hijo.

Existen tres tópicos muy relevantes que no han sido tratados en este capítulo. Se trata, en primer lugar de los efectos en el desarrollo infantil del maltrato, concebido como crianza disfuncional. En segundo lugar, la influencia de la calidad del cuidado sustituto y, en tercer lugar, la influencia de las familias monoparentales, reconstruidas, formadas por parejas de homosexuales y lesbianas, familias adoptivas y aquellas que han recurrido a las técnicas de reproducción asistida. El criterio utilizado en este capítulo ha sido el de la identificación y exposición de aquellas variables macro, exo, meso y microsistémicas que son facilitadoras del desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. La presencia de estas variables constituirá también un criterio evaluador de la calidad interactiva familiar en entornos familiares menos convencionales. En lo que se refiere a los tres tópicos mencionados, el lector puede consultar los trabajos de Bornstein (2002), Borkowsky, Landesman Ramey y Bristol-Power (2002), Golombok (2000) y Lamb (1999). En el Cuadro 4.2 se puede observar un resumen de los hallazgos más significativos relativos a las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo socioemocional.

INTERACCIONES INTERSUBSISTEMAS (RELACIONES PADRES-HIJOS)	
perspectiva ecológico-interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Crianza óptima (<i>Historial de Desarrollo</i>) ⇒ medición preferentemente ecológica y diacrónica de la calidad del contexto familiar en el que se ha producido el desarrollo infantil durante la primera infancia (Pettit, Bates y Dodge, 1997). • La crianza de apoyo frente a la crianza adversa ⇒ facilitadora del desarrollo psicológico, preventiva de la aparición de problemas de conducta y favorecedora del ajuste a la escuela durante la primera infancia (Pettit <i>et al.</i>, 1997).
perspectiva microsistémica-interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos educativos: impacto positivo en el desarrollo psicológico infantil del estilo educativo democrático o autorizado (Holden, 1997 y Schaffer, 1996). • Componente clave de los estilos educativos ⇒ la manera que los padres tienen de afrontar los conflictos de crianza. En el trabajo de Pridham <i>et al.</i> (1995) se describen los estilos autorizado y autoritario de resolución de problemas. • Los niños criados con el estilo autorizado o democrático manifestarán, durante la infancia: ⇒ estado emocional estable y alegre, ⇒ elevada autoestima, ⇒ elevado autocontrol y un comportamiento de rol de género menos tradicional, ⇒ más competentes en la capacidad de toma de perspectiva del punto de vista de otro, etc. (Bogensneider, Wu, Raffaelli y Tsay, 1998; Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001). • Relación entre el comportamiento agresivo hacia los iguales en niños ⇒ la práctica parental del estilo autoritario (uso del poder, obediencia a las normas dictaminadas por los padres sin negociación, práctica del respeto unilateral de los hijos hacia los padres, uso del castigo físico, amenazas, reprimendas, insultos y retirada arbitraria de privilegios. Musitu, Román y Gutierrez, 1996).

Figura 4.2. Contexto familiar y desarrollo socioemocional.

(continúa)

perspectiva microsistémica- interactiva	<ul style="list-style-type: none">• El comportamiento agresivo ⇒ también asociado al estilo negligente (indiferencia ante las actitudes y comportamientos, positivos y/o negativos de los hijos, permisividad y pasividad y ausencia de un acercamiento continuado y de implicación de los padres. Trickett y Kuczynski, 1986).• Desde la perspectiva interactiva y bidireccional actual, los padres no practican un solo estilo y de forma continuada a lo largo de toda la crianza; la respuesta al uso de un determinado estilo educativo está condicionada por las características del niño. Niños de temperamento calmado y receptivo ⇒ facilitan más el uso del estilo democrático que otros con un temperamento más inestable y menos receptivo (Lewis, 1981).• Las interacciones dentro del microsistema familiar han sido investigadas de forma muy significativa en el marco de la teoría del apego.• Otro elemento clave a la hora de analizar la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional viene constituido por la presencia del conflicto marital y la consiguiente exposición al mismo de los niños. En general, la baja exposición al conflicto marital es un factor protector del desarrollo socioemocional y la alta exposición constituye un factor de riesgo (Cummings y Davies, 1994; Cummings, Goeke-Morey y Graham, 2002; Grych y Fincham, 2001).
INTERACCIONES INTRASUBSISTEMA (RELACIONES ENTRE HERMANOS)	
<ul style="list-style-type: none">• Aportación relevante de la investigación ⇒ la demostración de que vivir en la misma familia no significa recibir las mismas influencias ni experimentar las mismas experiencias interactivas. A pesar de la similitud genética, los hermanos de una misma familia son diferentes porque interiorizan interacciones intrafamiliares diferenciales para cada uno (Hetherington, Reiss y Plomin, 1994).• Datos actuales confirman algunas de las hipótesis adlerianas como la de la tendencia al uso del poder por parte de los primogénitos y la tendencia a la rebeldía de los hermanos pequeños (Sulloway, 2001). Sin embargo, en otros estudios no se encuentran diferencias en personalidad (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001).• Asociación entre altos niveles de conflicto marital y altos niveles de conflicto entre los hermanos durante la primera y segunda infancia (Dunn y Davies, 2001).• Destronamiento: la respuesta de los niños al mismo está influida por el tipo de apego que hayan consolidado con su madre. En niños de dos y cinco años, la calidad del apego entre la madre y el primogénito ⇒ desciende menos cuanto más seguro haya sido el vínculo entre ellos (Teti, Sakin y Kucera, 1996). Niños de dieciocho meses calificados como de apego seguro ⇒ protestan menos cuando su madre juega en exclusiva con sus hermanos de cuatro años (Teti y Ablard, 1989). La implicación del padre, el juego y las conversaciones sobre el tema ⇒ facilitan una respuesta más suave de los niños ante el destronamiento (Kramer, 1996). Como contrapunto, en la isla de Bali los padres que han tenido un solo hijo piden un niño prestado para practicar el destronamiento con su hijo.	

CUADRO 4.2. Contexto familiar y desarrollo socioemocional (continuación).

4. VALORACIÓN DE LOS DATOS DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Los datos de investigación expuestos apoyan la idea que se expuso en el marco teórico de este trabajo, que establecía que el impacto del contexto familiar en el proceso de desarrollo psicológico no se puede conceptualizar como una influencia unidireccional de las características de los padres sobre los hijos, sino que los padres contribuyen a la estructuración de un espacio interactivo que puede mejorar, inhibir o empeorar el proceso mencionado. Desde esta óptica, los datos de investigación deben constituir la base para el desarrollo de programas de formación de padres y de intervención educativa en el sistema familiar, que introduzcan cambios ecológicos e interactivos orientados a optimizar el proceso de desarrollo psicológico. En este sentido, los programas de intervención se deben centrar en el exosistema, macrosistema, mesosistema o microsistema, o en todos ellos conjuntamente, en función de los objetivos a alcanzar. A continuación se expone un resumen de las implicaciones educativas que se derivan de los datos expuestos.

Como se adelantó en el capítulo primero de este trabajo, dedicado a definir el objeto de estudio de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico, desde el análisis antropológico se pueden extraer algunas conclusiones de relevancia educativa, entre ellas la obligación de la familia humana de responder a los comportamientos socialmente orientados de los bebés y ofrecerles un ambiente *libre de presiones*, en el cual puedan explorar nuevos entornos y practicar el juego y la imitación. Igualmente, la familia debe proveer un amplio espectro de exigencias adaptativas, un *cierto desafío*, a través del recurso educativo de la frustración óptima, en el cual el afecto y los cuidados convivan con unas frustraciones adecuadas y temporalizadas que, sin ser traumáticas, obliguen al niño a desarrollar recursos adaptativos.

Implicaciones educativas para el desarrollo cognitivo: desde la denominada perspectiva ecológica, los datos que proceden de las investigaciones realizadas con la escala HOME aconsejan que la interacción familiar tenga lugar en un entorno seguro, donde los niños puedan disponer de materiales variados para el aprendizaje y para el juego. También es importante que los padres muestren interés en las actividades escolares de sus hijos y que estén en contacto permanente con el centro escolar al que éstos acuden. Los padres deben constituir, también, un modelo de estimulación lingüística para sus hijos.

Es igualmente importante que la vida familiar gire en torno a unas rutinas cotidianas adaptadas a las necesidades de los niños, para ayudarles a estructurar sus actividades y a desarrollar una percepción de seguridad que les permita predecir los acontecimientos habituales de su vida diaria. Además, los padres, como organizadores de la vida familiar, deben tratar de ofrecer una amplia variedad de situaciones y estímulos nuevos. El clima afectivo familiar debe ser de aceptación de las características individuales de cada miembro de la familia y se debe facilitar la libre expresión de opiniones y emociones.

La asociación hallada entre el alto estatus socioeconómico y las altas puntuaciones en la escala HOME se explica por la mayor disponibilidad de recursos de las familias con un buen estatus socioeconómico. Este hecho se debe tener en cuenta para diseñar políticas de intervención, dirigidas a las clases sociales más bajas para que puedan construir un entorno familiar de calidad.

Entrando en el campo de la perspectiva micro sistémica interactiva, los datos de investigación han mostrado la relevancia educativa de las actividades de *andamiage* regidas por la *regla de contingencia*, que es una aplicación práctica de los principios sistémicos, debido a que se concreta en las regulaciones bidireccionales basadas en el intercambio de información entre padres e hijos a la hora de realizar una tarea determinada. Los padres exigen al niño y reciben una información de cómo éste reacciona ante su demanda; en función de esta respuesta van modificando su nivel de demanda y exigen más en unas áreas y dejan mayor autonomía en otras.

Entre las actividades de *andamiage* mencionadas cabe resaltar la importancia del uso de las estrategias de descontextualización. La descontextualización de lo inmediato se logra a través de las estrategias de *distanciamiento*. Según Palacios y González (1998), el *distanciamiento bajo* consiste en actividades sobre lo directamente observable como describir, nombrar, etc.; el *distanciamiento medio* consiste en pedirle al niño que relacione lo que está viendo con algo que no está presente, y el *distanciamiento alto* consistiría en pedirle que elabore situaciones hipotéticas sobre lo que podría ocurrir si se modificaran las condiciones presentes de determinada tarea o actividad.

Otra implicación educativa de los datos expuestos es la conveniencia de que se practique juego, especialmente el juego simbólico, en la interacción familiar; de esta manera se apoyará el desarrollo de competencias cognitivas precoces como la capacidad de representación y de simbolización. Los padres deben disponer de información y recursos para practicar las actividades de juego en sus hogares. En lo que se refiere al desarrollo de la *teoría de la mente*, poseen trascendencia educativa la consolidación de un apego seguro, el uso del estilo educativo democrático y la presencia de conversaciones entre padres y hermanos acerca de los estados mentales y emocionales de otros miembros del grupo familiar.

Los padres también deben ser muy conscientes de la relevancia educativa que posee la calidad de las interacciones lingüísticas dentro de la familia: la lectura de cuentos, el uso de un vocabulario variado y las actividades sencillas de pre-lectura y pre-escritura. Entre las adquisiciones lingüísticas a las que los padres pueden contribuir están la capacidad de autorregulación y la de descontextualización. La función autorreguladora se estimula en la interacción familiar planteando al niño problemas que le obliguen a reflexionar, a planificar mentalmente sus acciones antes de ejecutarlas y a valorar las consecuencias de una acción antes de llevarla a cabo. La capacidad de descontextualización se facilita con el uso por parte de los padres de un código lingüístico elaborado, que está construido con referencias a lo ausente e hipotético, frente al código restringido que está ligado al presente y al contexto estimular inmediato. El aprendizaje lecto-escritor también puede ser facilitado por los padres con actitudes educativas favorecedoras de la independencia, la responsabilidad, la autorregulación y la cooperatividad, así como con la práctica del estilo educativo democrático.

También se debe recordar la importancia educativa y preventiva que para el éxito académico de los niños posee una buena relación entre los padres, con la consiguiente baja exposición de los niños al conflicto, el uso del estilo educativo *autorizado o democrático* y la existencia de *expectativas parentales positivas*. Es igualmente importante la práctica por parte de los padres de la coherencia entre sus actitudes educativas, que incluyen sus expectativas, sistemas disciplinarios, nivel de exigencia, etc.

En lo que se refiere a las implicaciones educativas derivadas de las interacciones entre hermanos, pocas conclusiones se pueden alcanzar de los datos contradictorios obtenidos por la teoría de disolución de recursos. En cualquier caso las familias con un estatus socio-económico bajo y un número alto de hijos con poca diferencia de edad entre ellos pueden ser identificadas como potencialmente menos favorecedoras del desarrollo cognitivo.

La perspectiva basada en el estudio de las interacciones entre hermanos añade una puntualización importante a la *teoría de disolución de recursos*, en la medida en que demuestra que los hermanos no son meros receptores de los recursos educativos e interactivos provenientes de los padres, sino que la propia interacción entre ellos constituye también un recurso estimulador del desarrollo cognitivo. En este sentido, la interacción fraterna es una fuente de *conflicto positivo*, de juego y de imitación porque los hermanos pueden actuar como marcadores de la *zona de desarrollo próximo*. Desde el punto de vista educativo, se puede recomendar a los padres que utilicen las relaciones entre los hermanos para desarrollar las capacidades de toma de perspectiva de estados mentales, intenciones y emociones de los otros hermanos. Igualmente, cabe aconsejarles que faciliten las conversaciones entre ellos y que les guíen en la resolución positiva de sus conflictos. Para una descripción más pormenorizada de esta perspectiva educativa se puede consultar el trabajo de Arranz (2000).

Implicaciones educativas para el desarrollo emocional: desde la perspectiva ecológica, los datos de investigación obtenidos por medio del *Historial del Desarrollo* (Pettit *et al.*, 1997) ofrecen una serie de criterios educativos para conformar un contexto familiar optimizador del desarrollo psicológico. Los padres que necesitan recurrir al cuidado sustituto deben intentar que éste sea de calidad y estable a través del tiempo. También deben estar al tanto de las relaciones de sus hijos con los iguales y mostrar interés en su desarrollo social. No deben utilizar la disciplina punitiva y deben evitar la exposición excesiva de los niños al conflicto dentro y fuera de su hogar. Esta situación se complementa con un buen apoyo de la familia extensa y del entorno social.

Desde el punto de vista de los datos de investigación relativos a los estilos educativos, la implicación educativa fundamental consiste en la necesidad de que los padres sean formados en el uso del estilo educativo democrático. Este estilo se caracteriza por el empleo de la *inducción* como técnica fundamental de disciplina, que consiste en la utilización del razonamiento y de la explicación del sentido de las normas que se imponen en la convivencia familiar. No se utilizan la disciplina punitiva ni el castigo físico, ni la retirada de privilegios, y se exige el cumplimiento de las normas valorando cada situación con flexibilidad. Desde el punto de vista de la dimensión afectiva, los padres son expresivos afectivamente y mantienen altos niveles de comunicación con sus hijos. Dentro del estilo democrático se puede incluir la actitud parental denominada *valoración intrínseca*, que supone una aceptación incondicional de los hijos, independiente de sus logros o capacidades. Como se mencionó anteriormente, el uso del estilo democrático está asociado a un buen equilibrio emocional, capacidad de autorregulación, buena autoestima, capacidad de comprensión del punto de vista de otras personas, buena aceptación por los iguales, madurez social y moral y menor tendencia al desarrollo de comportamientos antisociales y al consumo de drogas.

También posee trascendencia educativa el uso del estilo *autorizado* de resolución de conflictos frente al estilo *autoritario*. El estilo *autorizado* consiste en la clarificación conjunta del problema planteado, aportando razones del comportamiento parental y explicando a los niños qué se espera de ellos; seguidamente se elabora una planificación contingente y razonada para su solución y se concluye con un ejercicio de toma de perspectiva, que hace ver al niño las consecuencias de su comportamiento y sus implicaciones para otras personas. El estilo *autoritario* vendría caracterizado por el uso de soluciones coercitivas, por la ausencia de comunicación, por la ausencia de relación lógica entre el castigo y el hecho castigado, por la desconfianza en la capacidad del niño para responder de forma autónoma y, en algunos casos, por las amenazas, culpabilizaciones y uso del castigo físico.

Desde la óptica educativa, la conclusión obvia que se puede extraer de los hallazgos de la teoría del apego es la idea de que las intervenciones educativas y preventivas deben ir dirigidas al logro de un *apego seguro* entre los niños y sus cuidadores principales. Estas intervenciones pueden ser realizadas incluso antes del nacimiento y pueden ser incluidas en los programas de preparación al parto. En los trabajos de Fonagy, Steele y Steele (1991) y Siddiqui y Hagglof (2001) se constata una asociación significativa entre la representación que las madres tienen de cómo será la relación con su hijo y la relación posterior que mantienen con él. La identificación e intervención precoz sobre las expectativas y representaciones maternas acerca de la interacción con sus hijos puede ser un elemento facilitador del desarrollo del apego seguro. Como se expuso en la revisión de datos, la existencia de un apego seguro va a facilitar la adaptación de los niños a otros entornos interactivos, va a aumentar su autoestima, va a mejorar su desarrollo moral y va a prevenir el desarrollo de rasgos psicopatológicos.

Las actitudes educativas de receptividad a las propuestas e ideas de los niños, las que permiten la expresividad emocional, las que establecen límites claros y consistentes a los niños, también facilitan el ajuste de éstos a su grupo de iguales y al entorno social. Desde el punto de vista preventivo, las relaciones familiares de aquellos niños con problemas de ajuste a su grupo de iguales deben ser analizadas en detalle con la intención de desarrollar estrategias de intervención centradas en esas familias.

Otra área del desarrollo para la que se derivan implicaciones educativas significativas es la del desarrollo moral. En la medida en que el conflicto positivo constituye un elemento clave para entender el desarrollo moral, el contexto familiar, que ofrece conflictos horizontales, con los hermanos, y verticales, con los padres, se convierte en un entorno educativo óptimo para su desarrollo. Según Holden (1997), la internalización moral se logrará si los padres crean en el niño un cierto malestar emocional en relación con una falta cometida y, posteriormente, le dan la oportunidad de practicar la autorregulación para que no cumpla la norma de forma heterónoma, es decir, por miedo al castigo. La internalización de valores morales se va a ver muy favorecida si los padres hacen del comportamiento moral un referente muy importante de la atribución de identidad de su hijo, como se constata en el trabajo de Blasi (1989).

La baja exposición de los niños al conflicto es otro criterio educativo muy importante, pero sabiendo que el conflicto entre la pareja es un acontecimiento inevitable la intervención educativa para aprender a solucionar los conflictos de forma no traumática para los

miembros del grupo familiar es fundamental. Holden (1997) y Grych y Ficham (2001) señalan la existencia de una serie de variables mediadoras a la hora de valorar el impacto del conflicto marital en el desarrollo socioemocional. Entre ellas se encuentran el tipo de conflicto, su manifestación, intensidad, la manera de resolverlo, el grado de exposición de los niños al mismo, la comprensibilidad del mismo por parte del niño, las reacciones emocionales que manifiesta y las estrategias de afrontamiento que utiliza. Todos estos factores habrán de ser tenidos en cuenta cuando se elaboren programas de intervención educativa y preventiva para afrontar los procesos de separación, divorcio y de conflicto marital en general.

Otras implicaciones educativas importantes se derivan de los datos expuestos; entre ellas cabe mencionar, en primer lugar, la importancia que puede tener la implicación de los padres en el sistema educativo, que se concreta en la relación con los tutores, en su participación en los órganos colegiados y en el seguimiento cercano del proceso educativo de sus hijos. En segundo lugar, parece relevante que los padres y madres supervisen todos los contenidos a los que están expuestos sus hijos tanto en los medios de comunicación (televisión, radio) como en las nuevas tecnologías (Internet, videoconsolas de juegos virtuales, etc.) (Torres, Conde y Ruiz, 2002). Tanto en la implicación escolar de los padres como en la supervisión del contacto de los hijos con los medios, los padres deben mostrar coherencia en los criterios que utilizan.

En lo que se refiere a las implicaciones educativas de las interacciones fraternas para el desarrollo socioemocional, se debe recordar que los hermanos son activadores de actividades implicadas en el proceso de desarrollo psicológico como el juego, la imitación y el conflicto positivo. Por ello, se puede comprender su efecto en el mismo y su utilización como recurso educativo. Los propios niños perciben las relaciones entre sus hermanos como fuente de conflicto, afecto, cooperación, juego, imitación y un amplio abanico de matices (Arranz *et al.*, 2001; Ross, Wody y Smith, 2000). Desde el punto de vista educativo, cabe destacar también que la actitud de los padres debe huir de la comparación directa y del trato diferencial discriminatorio, actitudes ante las cuales los niños son especialmente sensibles (McHale, Crouter, McGuire y Updergraff, 1995). El reconocimiento de cada hermano como diferente a los otros y el ofrecimiento de un espacio propio de identificación a cada uno son actitudes educativas muy recomendables. Igualmente, el conflicto positivo entre los hermanos puede ser utilizado como un recurso facilitador de la actitud crítica. En el Cuadro 4.3 se presenta una síntesis de las implicaciones educativas expuestas anteriormente.

Como un epílogo de la discusión acerca de las implicaciones educativas se señalan algunas conclusiones finales. En primer lugar, se puede deducir que tanto la perspectiva ecológica como la perspectiva interactiva aportan datos de investigación significativos en lo que se refiere a la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico; por ello deben ser consideradas dos perspectivas no opuestas sino complementarias. Además, no todas las variables denominadas ecológicas o interactivas lo son en estado puro, pues están muy relacionadas entre ellas creando cadenas interactivas como, por ejemplo, la mencionada entre la inestabilidad profesional y económica de los padres, la exposición al conflicto de sus hijos y el desarrollo de distintos problemas adaptativos y de comportamiento.

DESARROLLO COGNITIVO

- ⇒ las investigaciones realizadas con la escala HOME (Cadwell y Bradley, 1984) aconsejan que la interacción familiar tenga lugar en un entorno seguro, donde los niños puedan disponer de materiales variados para el aprendizaje y para el juego.
- ⇒ es importante que los padres muestren interés en las actividades escolares de sus hijos y que estén en contacto permanente con el centro escolar al que éstos acuden.
- ⇒ los padres deben constituir, también, un modelo de estimulación lingüística para sus hijos.
- ⇒ es importante que la vida familiar gire en torno a unas rutinas cotidianas adaptadas a las necesidades de los niños, para ayudarles a estructurar sus actividades y a desarrollar una percepción de seguridad y de predicibilidad.
- ⇒ los padres, como organizadores de la vida familiar, deben tratar de ofrecer una amplia variedad de situaciones y estímulos nuevos.
- ⇒ el clima afectivo familiar debe ser de aceptación de las características individuales de cada miembro de la familia y se debe facilitar la libre expresión de opiniones y emociones.
- ⇒ la asociación hallada entre el alto estatus socioeconómico y las altas puntuaciones en la escala HOME se explica por la mayor disponibilidad de recursos de las familias con un buen estatus socioeconómico. Este hecho se debe tener en cuenta para diseñar políticas de intervención, dirigidas a las clases sociales más bajas a fin de que puedan construir un entorno familiar de calidad.
- ⇒ relevancia educativa de las actividades de andamiaje regidas por la regla de contingencia: los padres exigen al niño y reciben una información de cómo éste reacciona ante su demanda; en función de esta respuesta van modificando su nivel de demanda y exigen más en unas áreas y dejan mayor autonomía en otras.
- ⇒ importancia del uso de las estrategias de descontextualización: distanciamiento bajo, actividades sobre lo directamente observable como describir, nombrar, etc.; distanciamiento medio, pedirle al niño que relacione lo que está viendo con algo que no está presente; distanciamiento alto, pedirle que elabore situaciones hipotéticas sobre lo que podría ocurrir si se modificaran las condiciones presentes de determinada tarea o actividad.
- ⇒ conveniencia de que se practique juego, especialmente el juego simbólico, en la interacción familiar.
- ⇒ trascendencia educativa de la consolidación de un apego seguro en el desarrollo de la teoría de la mente.
- ⇒ los padres deben ser conscientes de la relevancia educativa que posee la calidad de las interacciones lingüísticas dentro de la familia: la lectura de cuentos, el uso de un vocabulario variado y las actividades sencillas de pre-lectura y pre-escritura.
- ⇒ importancia educativa y preventiva para el éxito académico de los niños de una buena relación entre los padres, con la consiguiente baja exposición de los niños al conflicto.

Figura 4.3. Implicaciones educativas.

(continúa)

⇒ la interacción fraterna es una fuente de conflicto positivo, de juego y de imitación porque los hermanos pueden actuar como marcadores de la zona de desarrollo próximo. Desde el punto de vista educativo, se puede recomendar a los padres que utilicen las relaciones entre los hermanos para desarrollar las capacidades de toma de perspectiva de estados mentales, intenciones y emociones de los otros hermanos.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

⇒ Los datos de investigación obtenidos por medio del *Historial del Desarrollo* (Pettit *et al.*, 1997). Criterios educativos para conformar un contexto familiar optimizador del desarrollo psicológico: ⇒ el cuidado sustituto debe ser de calidad y estable a través del tiempo; ⇒ los padres deben estar al tanto de las relaciones de sus hijos con los iguales y mostrar interés en su desarrollo social; ⇒ no deben utilizar la disciplina punitiva y deben evitar la exposición excesiva de los niños al conflicto dentro y fuera de su hogar; ⇒ esta situación se complementa con un buen apoyo de la familia extensa y del entorno social.

⇒ Necesidad de que los padres sean formados en el uso del estilo educativo democrático: ⇒ la inducción como técnica fundamental de disciplina; ⇒ no se utiliza la disciplina punitiva ni el castigo físico, ni la retirada de privilegios; ⇒ se exige el cumplimiento de las normas valorando cada situación con flexibilidad; ⇒ los padres son expresivos afectivamente y mantienen altos niveles de comunicación con sus hijos.

⇒ Uso del estilo autorizado de resolución de conflictos frente al estilo autoritario: ⇒ clarificación conjunta del problema planteado; ⇒ planificación contingente y razonada para su solución; ⇒ ejercicio de toma de perspectiva. Frente al: ⇒ uso de soluciones coercitivas, por la ausencia de comunicación, por la ausencia de relación lógica entre el castigo y el hecho castigado, por la desconfianza en la capacidad del niño para responder de forma autónoma y, en algunos casos, por las amenazas, culpabilizaciones y uso del castigo físico.

⇒ Las intervenciones educativas y preventivas deben ir dirigidas al logro de un apego seguro entre los niños y sus cuidadores principales.

⇒ Actitudes educativas de receptividad a las propuestas e ideas de los niños, las que permiten la expresividad emocional.

⇒ La baja exposición de los niños al conflicto es otro criterio educativo muy importante.

⇒ Los hermanos son activadores de actividades implicadas en el proceso de desarrollo psicológico como el juego, la imitación y el conflicto positivo.

Figura 4.3. Implicaciones educativas (*continuación*).

En segundo lugar, las investigaciones futuras deberán dirigirse a ponderar de forma comparativa el efecto de las variables ecológicas y de las variables interactivas. Será muy importante saber en qué variables conviene insistir más o menos en función de los objetivos de intervención planteados. En un principio, la intervención familiar efectuada por las instituciones se centrará en las variables ecológicas, tratando de dotar a la familia de

recursos económicos y educativos que faciliten una interacción familiar de calidad. Por otra parte, la intervención familiar basada en la formación de padres habrá de atender en mayor profundidad a la capacitación de éstos en el uso de estrategias interactivas optimizadoras del desarrollo psicológico.

Finalmente, cabe resaltar que los investigadores en los campos del desarrollo psicológico y los que trabajan en el ámbito de la educación deben seguir manteniendo un estrecho contacto y trabajar conjuntamente en el desarrollo de programas no sólo paliativos, centrados en poblaciones de riesgo, sino, sobre todo, en el diseño de programas preventivos y educativos que incrementen una cultura de crianza en nuestra sociedad.

RESUMEN

- En este capítulo se expone una síntesis de los datos de investigación obtenidos en los últimos años referentes a la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo y socio-emocional. Los datos se organizan siguiendo una clasificación de niveles de interacción sistémicos. Se denominan variables **ecológicas** a aquellas que se refieren al espacio físico, al estatus socio-económico de la familia, a las condiciones materiales de vida; estas variables se sitúan preferentemente en los niveles macro y exo-sistémico. Se denominan variables **interactivas** a aquellas que se refieren al contacto social directo entre padres e hijos en situaciones de la vida cotidiana de juego, convivencia, trabajos comunes, etc.; estas variables se ubican preferentemente en el microsistema.
- Desarrollo cognitivo: las mediciones efectuadas con la escala HOME confirman una asociación significativa entre la **calidad de la interacción familiar** y el estatus **socio-económico** y entre la calidad de la interacción y diversas medidas de **desarrollo cognitivo**. Este desarrollo es estimulado por las siguientes actividades: andamiaje, descontextualización, juego simbólico, estrategias maternas para mantener el interés en una tarea, participación en las actividades de los niños y la respuesta a sus demandas. El desarrollo de la **teoría de la mente** es afectado positivamente por la existencia de un apego seguro. El desarrollo **lingüístico y lecto-escritor** es afectado positivamente por la calidad de las interacciones lingüísticas intrafamiliares, como la lectura de cuentos. El **ajuste positivo** entre los padres y la **valoración intrínseca** del niño estimulan positivamente el desarrollo cognitivo. Las relaciones entre hermanos facilitan el desarrollo de la **toma de perspectiva** y de la teoría de la mente.
- Desarrollo socio-emocional: el estilo **educativo autorizado o democrático** y el estilo autorizado de **resolución de conflictos** facilitan el desarrollo socio-emocional. El uso del **castigo físico** por parte de los padres aparece asociado al **comportamiento agresivo** en los niños. El uso de un estilo educativo está influido por características infantiles como el **temperamento**. La existencia del **apego seguro** es un sólido predictor de un sano desarrollo emocional, de relaciones satisfactorias con los **iguales** y de un **desarrollo moral** maduro y autónomo. La **expresividad emocional**, su explicación y regulación constituyen factores estimuladores del desarrollo emocional;

igualmente lo es el bajo nivel de **conflicto marital**. Las interacciones positivas entre hermanos facilitan una interacción positiva con el grupo de iguales.

- Partiendo de los datos expuestos se pueden elaborar **programas de formación de padres** destinados a la estimulación del desarrollo psicológico durante la vida cotidiana. En general, los datos de investigación muestran que la calidad de la interacción familiar es más importante que la estructura de la familia en sí misma, sea ésta monoparental, reconstruida, adoptiva, tradicional o cualquiera de las diversas estructuras que se dan en la actualidad.
- **Actividad propuesta:** realización con niños de talleres de descontextualización, de andamiaje, de tareas de falsa creencia, de explicación de las emociones, de resolución de conflictos fraternos.
- **Lecturas recomendadas:**

Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza.

Borkowsky, J. G., Landesman Ramey, Sh. y Bristol-Power, M. (Eds.) (2002). *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual and Social-Emotional Development*. Mahwah: LEA Publishers.

CAPÍTULO

5

Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia

Alfredo Oliva Delgado
y Águeda Parra Jiménez

1. LAS RELACIONES FAMILIARES Y SUS CAMBIOS DURANTE LA ADOLESCENCIA

Las primeras concepciones surgidas en torno al periodo de la adolescencia, tanto en el campo de la psicología como en la filosofía o la literatura, contribuyeron a dibujar una imagen dramática y negativa de esta etapa evolutiva, en la que los problemas emocionales y conductuales y los conflictos familiares ocupaban un lugar preferente. Autores como Stanley Hall, Anna Freud o Eric Erikson apoyaron claramente la idea de que una adolescencia turbulenta y complicada era una característica normativa y deseable en el desarrollo humano, y se convirtieron en los principales defensores de la línea que suele denominarse *Storm and Stress* en recuerdo del movimiento literario del Romanticismo alemán *Sturm und Drang*. La obra de Goethe *Las penas del joven Werther*, que puede considerarse la quintaesencia de esta corriente literaria, presenta la imagen de un adolescente atormentado y sufriente que termina poniendo fin a sus tristezas mediante el suicidio. Durante las últimas décadas, esta visión pesimista fue puesta en entredicho por diversos autores (Coleman, 1980; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan y Maciver, 1993; Steinberg y Levine, 1997), que encontraron una menor incidencia de problemas emocionales y conductuales durante la adolescencia que lo apuntado por Hall o Freud. Sin embargo, a pesar del rechazo por parte de los investigadores, la concepción *Storm and Stress* ha seguido teniendo vigencia entre la población general, como lo muestran algunos trabajos centrados en el estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Casco y Oliva, 2003).

En los últimos años ha venido acumulándose una cantidad importante de datos empíricos que también han cuestionado esa imagen tan optimista de la adolescencia. Como ha planteado Arnett (1999), la concepción del *Storm and Stress* precisa ser reformulada a partir de los conocimientos evolutivos actuales. Aunque no pueda mantenerse la imagen de dificultades generalizadas, sí hay suficiente evidencia acerca de una importante incidencia de problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998; Steinberg y Morris, 2001), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Larson y Richards, 1994) y las conductas de riesgo (Arnett, 1992). Por lo tanto, aunque no se puede afirmar que vuelva a tener vigencia la concepción del *Storm and Stress*, los resultados de la investigación distan mucho de ofrecer una imagen idílica de esta transición evolutiva. Como se expondrá posteriormente, las relaciones familiares van a experimentar algunos cambios importantes durante la adolescencia, con un aumento de los conflictos y discusiones entre padres e hijos que en muchos casos romperán la armonía que hasta ese momento había reinado en el hogar.

La familia, al igual que todos los sistemas abiertos, está sometida a procesos de cambio y estabilidad que pueden ser comprendidos mejor si se tienen en cuenta los principios de la dinámica de sistemas comentados en el Capítulo 3. A lo largo de la infancia, los procesos

bidireccionales que tienen lugar en el contexto familiar han ido determinando unas estructuras o estilos relacionales entre los miembros de la familia, que se habrán hecho cada vez más estables, sobre todo mediante los mecanismos de retroalimentación negativa. El sistema familiar, aunque contiene otros subsistemas, representa una unidad de análisis, y para comprender mejor la dinámica de las relaciones que se establecen en su interior habrá que analizar en primer lugar los cambios o procesos biológicos, emocionales y cognitivos que ocurren a nivel intrapersonal, tanto en el niño que llega a la adolescencia como en sus padres. A su vez, será necesario atender a aquellos procesos interpersonales (patrones de comunicación, distanciamiento emocional) que tienen lugar, ya que, como ha señalado Lewis (1995; 1997), las estructuras afectivo-cognitivas del adolescente y de sus padres son subsistemas que interactúan y que se autoorganizan en interacciones diádicas. Por último, es inevitable considerar que tanto los procesos intrapersonales como los interpersonales tienen lugar en un determinado contexto socio-cultural que debe ser tenido en cuenta si queremos comprender los cambios o transformaciones en la relación entre los padres y el adolescente (Bronfenbrenner, 1979; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003).

Cambios en el adolescente: sin duda el cambio más llamativo asociado a la pubertad tiene que ver con la maduración física y sexual, que afectará a la forma en que los adolescentes se ven a sí mismos y a cómo son vistos y tratados por los demás. El aumento en la producción de hormonas sexuales asociado a la pubertad va a tener una repercusión importante sobre las áreas emocional y conductual. Por una parte, se va a encontrar una influencia de los cambios hormonales sobre el estado de ánimo y el humor del adolescente, aunque esta relación no es tan evidente como sugiere el estereotipo popular (Brooks-Gunn, Graber y Paikoff, 1994) y suele limitarse a la adolescencia temprana, que es cuando las fluctuaciones en los niveles hormonales parecen influir de forma más directa sobre la irritabilidad y agresión en los varones y sobre los estados depresivos en las chicas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1992; Steinberg y Silk, 2002), lo que sin duda afectará a las relaciones que establecen con sus padres. También está clara la relación entre el incremento en las hormonas sexuales y el surgimiento del deseo y la actividad sexual (McClintock y Herdt, 1996), lo que puede llevar a que los padres se empiecen a preocupar más por las salidas y las relaciones sociales de sus hijos, y modifiquen la forma de tratarlos. Es probable que aumenten las restricciones en un momento en que sus hijos buscan más libertad, lo que supondrá una mayor incidencia de disputas y conflictos familiares. Merece la pena destacar que esta relación entre los cambios puberales y las relaciones familiares es bidireccional, ya que algunos estudios han revelado que la pubertad ocurre antes en chicas que tienen un contexto familiar menos cohesionado y más conflictivo, probablemente porque el estrés influye sobre las secreciones hormonales. Igualmente, la presencia de un padre no biológico parece acelerar la menarquía como consecuencia de la exposición de la chica a las feromonas secretadas por un varón con quien no guarda relación biológica (Ellis y Garber, 2000; Ellis McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit y Bates, 1999; Graber, Brooks-Gunn y Warren, 1995).

También en el ámbito cognitivo se va a encontrar con un cambio cualitativo fundamental, ya que en el periodo comprendido entre los 12 y los 15 años comienza a aparecer el *pensamiento operatorio formal*, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias, sobre todo en el ámbito escolar (Inhelder y Piaget, 1955; Piaget, 1972).

Esta nueva herramienta cognitiva va a afectar a la manera en que los adolescentes piensan sobre ellos mismos y sobre los demás, permitiéndoles una forma diferente de apreciar y valorar las normas que hasta ahora habían regulado el funcionamiento familiar. Así, la capacidad de diferenciar lo real de lo hipotético o posible que trae consigo el pensamiento formal va a permitir al chico o a la chica concebir alternativas al funcionamiento de la propia familia. Esto hará que el adolescente se vuelva mucho más crítico con las normas que hasta ese momento había aceptado sin cuestionar, y comenzará a desafiar continuamente la forma en que la familia funciona cuando se trata de discutir asuntos y tomar decisiones, lo que aumentará los conflictos y discusiones cotidianas (Smetana, 1989). Igualmente, serán capaces de presentar argumentos mucho más sólidos y convincentes en sus discusiones familiares, algo que cuestionará seriamente la autoridad parental y llevará en numerosas ocasiones a que sus padres se irriten y pierdan el control de sí mismos. También resulta evidente la desidealización de los padres que se produce en estos años. Si hasta este momento sus progenitores eran todopoderosos y omnisapientes, ahora el adolescente comienza a cambiar esa imagen por una más realista en la que sus padres aparecen con sus virtudes y sus defectos.

Otro de los aspectos más destacados del desarrollo adolescente es el que hace referencia a la construcción de la propia identidad personal, ya que probablemente uno de los rasgos más importantes de la adolescencia es el proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con el compromiso de chicos y chicas con una serie de valores ideológicos y sociales, y con un proyecto de futuro, que definirán su identidad personal y profesional. Esta necesaria exploración y búsqueda de nuevas sensaciones y experiencias va a verse favorecida por algunos cambios cognitivos que suelen llevar al adolescente a un deficiente cálculo de los riesgos asociados a algunos comportamientos —consumo de drogas, deportes de riesgos—, haciendo más probable su implicación en ellos (Chambers, Taylor y Potenza, 2003). La participación de los jóvenes en estas conductas puede aumentar la conflictividad familiar, ya que en muchas ocasiones los padres se volverán más restrictivos, ante el miedo de que sus hijos se impliquen en situaciones peligrosas o de riesgo, justo en un momento en el que los adolescentes necesitan mayor libertad para experimentar y vivir nuevas experiencias.

Finalmente, se debe señalar que a partir de la pubertad chicos y chicas empiezan a pasar cada vez más tiempo con el grupo de iguales, que pasará a ser un contexto de socialización fundamental (Larson y Richards, 1994; Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, y Duckett, 1996; Burhmester, 1996). Los iguales se convertirán en confidentes emocionales, consejeros y modelos comportamentales a imitar (Sussman, Dent, McAdams, Stacy, Burton y Flay, 1994), por lo que es probable que los padres comiencen a sentirse apartados de la vida de sus hijos y no estén de acuerdo con los modelos que les ofrecen sus compañeros. Además, la socialización en el grupo de iguales va a permitir al adolescente una mayor experiencia en relaciones simétricas o igualitarias, con tomas de decisiones compartidas que pueden llevarles a desear un tipo de relaciones semejantes en su familia. Sin embargo, estas aspiraciones a disponer de una mayor capacidad de influencia en la toma de decisiones familiares no siempre coinciden con las de sus padres, y la situación más frecuente es la de unos chicos y chicas que desean más independencia de la que sus padres están dispuestos a concederles (Collins, 1997; Smetana, 1995). Los padres suelen preten-

der seguir manteniendo su autoridad y la forma de relacionarse con sus hijos, incluso en algunos casos pueden aumentar las restricciones, lo que va a llevar a la aparición de conflictos. Una vez pasado este primer momento, los padres suelen flexibilizar su postura, y los hijos irán ganando poder y capacidad de influencia, lo que explicaría la disminución de problemas en la adolescencia media y tardía (Laursen, Coy y Collins, 1998). Cuando los padres se muestran poco sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos adolescentes y no adaptan sus estilos disciplinarios a esta nueva situación, es muy probable que aparezcan problemas de adaptación en el chico o chica.

Cambios en los padres: la explicación más tradicional acerca del cambio en las relaciones familiares durante la adolescencia atribuye el aumento de los conflictos entre padres e hijos a las transformaciones en estos últimos; sin embargo, no sólo cambian los adolescentes, ya que también los padres lo hacen. En el momento en que el hijo llega a la pubertad sus padres pueden tener en torno a los 40 o 45 años, una etapa que algunos autores han denominado *la crisis de la mitad de la vida* y que han considerado como un momento difícil y de cambios significativos para muchos adultos (Gould, 1978; Levinson, 1978). Así, justo cuando el adolescente está experimentando la madurez física y sexual, y acercándose al cenit de su atractivo físico, sus padres están empezando a experimentar un cierto declive que aumenta su preocupación por su propio cuerpo: por su salud y por su atractivo físico. Aunque la generalización sea arriesgada, para algunos padres, que habrán cumplido ya los 40 años, esta etapa puede conllevar una reflexión acerca de la propia trayectoria vital, y un cuestionamiento de algunos de los objetivos y valores que habían guiado su trayectoria personal o profesional. Muchos adultos comprueban el incumplimiento de algunos de sus sueños y metas, y observan cómo su juventud ha quedado atrás, han superado el ecuador de sus vidas, y se van acercando al tramo final. Puede que sus padres hayan muerto o estén muy enfermos, o que ellos mismos comprueben cómo los años no pasan en balde y empiezan a padecer algunas enfermedades que les hacen sentirse más vulnerables. Por otra parte, el que su hijo deje de ser niño o niña, especialmente cuando es el único o el último, puede tener un valor simbólico importante, ya que supone el final de una etapa en la que han podido ser muy felices en su rol parental, y que ya comienzan a echar de menos. No es extraño que, en esos casos, los padres se resistan a pasar página y quieran seguir apurando hasta el final esa etapa en la que son «padres de un niño», y se opongan a los intentos de su hijo o hija de desvincularse emocionalmente de ellos y buscar una mayor autonomía. El ser humano suele experimentar un mayor estrés durante las diferentes transiciones evolutivas, en las que muestra una cierta inercia y resistencia ante el cambio. Así, la transición a la maternidad exigía del padre y de la madre un esfuerzo adaptativo importante, pero una vez que han ejercido ese rol durante años muestran una tendencia natural a seguir ejerciéndolo, y no resulta fácil el cambio. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la llegada de un hijo a la adolescencia es un momento de la vida familiar en que se produce la coincidencia de dos importantes transiciones evolutivas: en la trayectoria personal del hijo, por un lado, y en la de los padres, por otro. Este hecho aumentará la probabilidad de que surjan conflictos o dificultades (Steinberg y Steinberg, 1994).

Procesos interpersonales: pero no sólo tienen lugar cambios a nivel intrapersonal en el adolescente y en sus padres, también habrá que considerar los procesos en la esfera

interpersonal. Como han señalado algunos autores que han aplicado los principios de la dinámica de sistemas al análisis de los cambios en la personalidad y la familia (Lewis, 1995, 1997; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003), las estructuras afectivo-cognitivas de padres y adolescentes son subsistemas que interactúan y que se auto-organizan en interacciones diádicas a lo largo del tiempo. Así, durante la infancia, las interacciones sostenidas entre padres e hijos alrededor de tareas de socialización habrán servido para construir un estilo interactivo en cada diada (padre-hijo, madre-hijo), que incluirá todo el rango de patrones relacionales posibles, pero en el que predominará un tipo de interacciones, que en algunas diadas será más afectuoso, mientras que en otras será más frío o más coercitivo. Se puede decir que al final de la niñez se habrá desarrollado un estilo interactivo que va a representar un atractor diádico muy profundo y estable. Sin embargo, y debido a los cambios intrapersonales en padres e hijos que ya han sido descritos, la transición a la adolescencia va a representar una importante perturbación del sistema familiar, que va a entrar en un punto de bifurcación en su trayectoria evolutiva, lo que aumentará la inestabilidad del sistema y la variedad de patrones de interacción diádicos posibles. Así, incluso en las familias en las que las relaciones parento-filiales se habían caracterizado por la comunicación y por el apoyo y el afecto mutuos comenzarán a aparecer una mayor variedad de interacciones que oscilarán entre el afecto y la hostilidad o el conflicto (Holmbeck y Hill, 1991; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). El sistema familiar entrará en una fase de transición que hará posible el surgimiento de nuevos patrones relacionales que se irán estabilizando gradualmente hasta el momento en que el sistema llegue a un nuevo estado atractor que le dará una mayor estabilidad (Van Geert, 1994). Por lo tanto, parece evidente que durante la adolescencia temprana muchas familias atravesarán una fase de mayor inestabilidad y conflictividad en las relaciones entre padres e hijos. Estos conflictos se originarán fundamentalmente por la discrepancia entre las distintas necesidades u objetivos que se plantean padres y adolescentes (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan y Maciver, 1993; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003). Más adelante se volverá a hacer hincapié en este aspecto.

2. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y RELACIONES FAMILIARES DURANTE LA ADOLESCENCIA

Todos los cambios en el adolescente y en sus padres ayudan a entender mejor la alteración en las relaciones familiares que suele producirse con la llegada de la adolescencia; sin embargo, el cuadro estaría incompleto si no se analizaran las condiciones sociales, culturales y económicas imperantes en el contexto en el que estos cambios tienen lugar. Los factores contextuales juegan un papel fundamental por su influencia sobre la familia y el individuo, y resulta difícil llegar a entender el significado y las causas de las dificultades propias de la adolescencia sin tener en cuenta el contexto socio-histórico en el que los jóvenes de principios del siglo **xxi** realizan su transición hacia la etapa adulta (Mortimer y Larson, 2002). En un mundo caracterizado por la globalización, los movimientos migratorios, los cambios sociales y demográficos, y el uso de nuevas tecnologías, resulta bastante improbable que los adolescentes y sus familias no vean afectadas sus trayectorias vitales por estas transformaciones sociales (Oliva, en prensa).

Por una parte, los medios de comunicación han jugado un papel fundamental en la difusión de una imagen conflictiva de la adolescencia, ya que las noticias que aparecen en prensa, radio y televisión suelen establecer una asociación estrecha entre adolescencia o juventud y el crimen, la violencia y el consumo de drogas (Casco, 2003; Dorfman y Schiraldi, 2001). Esta imagen estereotipada divulgada por los medios ha contribuido a crear actitudes de miedo y de rechazo hacia este grupo de edad, generando un intenso prejuicio que condiciona las relaciones entre adultos y jóvenes, y puede aumentar la conflictividad intergeneracional, especialmente en la familia y la escuela. Además, se observa que chicos y chicas pasan más tiempo en contacto con medios de comunicación y nuevas tecnologías. El consumo de televisión, videojuegos, Internet, *chats*, revistas para adolescentes se ha generalizado en nuestro país (Martín y Velarde, 2001; Rodríguez, Megías, Calvo, Sánchez y Navarro, 2002), lo que ha llevado a un aumento de la preocupación social por la influencia que estos medios y tecnologías pueden ejercer sobre el desarrollo adolescente, y a que se les atribuya por lo general un papel negativo. Así, a la televisión se le atribuye una responsabilidad directa en la promoción del consumo de tabaco y alcohol, la actividad sexual precoz, y los roles de género muy estereotipados. Películas y videojuegos compiten por el primer lugar como instigadores de las conductas violentas y agresivas, mientras que la imagen ideal del cuerpo femenino difundida por las revistas para adolescentes sería responsable de muchos trastornos en la alimentación y problemas de autoestima. Tal vez convenga desdramatizar y ser más exigentes a la hora de considerar probables influencias negativas sobre el desarrollo durante la infancia y adolescencia, ya que la evidencia empírica no siempre apoya esta idea, y algunos estudios han encontrado efectos positivos sobre el desarrollo adolescente derivados del uso de videojuegos (Phillips, Rolls, Rouse y Griffith, 1995; Durkin y Barber, 2001) o de la exposición a programas televisivos (Mares, 1996). Igualmente, el uso de Internet puede tener una influencia positiva sobre el bienestar psicológico, al permitir la comunicación con otros jóvenes o adultos que pueden proporcionar apoyo emocional, lo que puede ser de mucha importancia para aquellos chicos y chicas que se encuentran marginados o que forman parte de alguna minoría social (Hellenga, 2002). No obstante, lo que parece indudable es que han aumentado sustantivamente las influencias a las que están expuestos los adolescentes, y ya no se limitan a los clásicos contextos de familia, escuela e iguales. Esto supone más tarea para los padres, que no deben limitarse a controlar las amistades de sus hijos, sino que también deben supervisar programas de televisión, uso de Internet, videojuegos y revistas.

Otro cambio relevante es el inicio cada vez más precoz y la terminación más tardía de la adolescencia. No sólo se ha adelantado de forma sensible la edad en la que se inicia la pubertad, sino que, además, muchos comportamientos que hasta hace poco eran propios de jóvenes y adolescentes —inicio de relaciones de pareja, conductas consumistas o uso de nuevas tecnologías— están comenzando a ser frecuentes en la niñez tardía. Las relaciones familiares pueden verse afectadas por este cambio en el calendario con el que tienen lugar una serie de comportamientos. La mayoría de los padres de adolescentes van a considerar demasiado precoz la edad con la que sus hijos pretenden iniciarse en comportamientos como salir con miembros de otro sexo, mantener relaciones sexuales, permanecer en la calle hasta altas horas de la noche, ir a discotecas o beber alcohol. Como han encontrado algunos estudios (Casco, 2003; Collins, 1997; Dekovic, Noom y Meeus, 1997),

las expectativas de padres y de niños y adolescentes con respecto a los comportamientos apropiados durante estos años no van a coincidir, lo que contribuirá a aumentar la conflictividad en el entorno familiar. En un principio, los padres van a resistir la presión de sus hijos no cediendo a sus deseos de una mayor autonomía; incluso en algunos casos podrán aumentar las restricciones, de modo que se hagan más frecuentes los enfrentamientos, aunque más adelante irán flexibilizando su postura y se irán normalizando las relaciones familiares (Laursen, Coy y Collins, 1998; Parra y Oliva, 2002).

Por otra parte, están teniendo lugar importantes cambios en la estructura de la familia con el surgimiento de nuevas situaciones que pueden resultar más complicadas. El número de separaciones y divorcios ha ido aumentando durante los últimos años, al igual que el número de hijos nacidos fuera del matrimonio, lo que ha supuesto que sean cada vez más frecuentes las familias monoparentales y reconstituidas (Iglesias, 1998). Estas nuevas situaciones familiares pueden suponer una mayor complicación a la hora de ejercer los roles paterno y materno, y en algunas ocasiones pueden surgir conflictos importantes durante la adolescencia. Por ejemplo, la reconstitución familiar, cuando tiene lugar en el momento en el que el chico o chica está atravesando el proceso de desvinculación emocional, puede resultar especialmente difícil, haciendo muy complicadas las relaciones entre el adolescente y la nueva pareja de su progenitor (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1996; Hetherington, Henderson, Reiss, Anderson y Bray, 1999). Con respecto a la ausencia de la figura paterna en un hogar monoparental, los datos son menos concluyentes, aunque algunos estudios encuentran que esta ausencia puede suponer un déficit en control y supervisión, y una falta de modelos masculinos que contribuya al surgimiento de comportamientos antisociales (Amato y Keith, 1991; Dornbusch, Carlsmith, Bushwall, Ritter, Hastorf y Gross, 1985; McLeod, Kruttschnitt y Dornfield, 1994). Es de esperar que estas nuevas situaciones puedan generar un mayor estrés familiar que haga más necesario el apoyo externo a unos padres que pueden encontrarse desorientados.

Diana Baumrind (1991) ha destacado también los cambios en la familia derivados de las conquistas de los movimientos de liberación de la mujer, que aunque han supuesto un claro avance social también han podido tener unos efectos secundarios negativos sobre el desarrollo y ajuste adolescente. Así, la incorporación femenina al mundo laboral ha supuesto una menor presencia de la mujer en el hogar en su papel tradicional de dispensadora de apoyo y supervisión. Además, el aumento de sus compromisos profesionales también ha conllevado una diversificación de intereses y quizá un menor compromiso con la crianza. Una mayor implicación paterna, con un reparto más equitativo de las tareas parentales, podría compensar esta menor presencia materna; sin embargo, parece que aún se está lejos de alcanzar una situación de igualdad entre géneros en el reparto de las tareas relacionadas con la educación y la crianza de los hijos (Menéndez, 1998).

Finalmente, hay que considerar que una importante característica de nuestra sociedad es la rapidez vertiginosa con la que se producen los cambios. Los valores, los estilos de vida, las modas, la tecnología, todo resulta tan efímero que en un periodo de 30-40 años, que suele ser el que separa a una generación de otra, se han producido tantas innovaciones que cuesta trabajo reconocer el mundo en que vivimos. La época en que la generación que actualmente tiene en torno a los 40 años vivió su adolescencia tiene poco que ver con la actual, y muchas de las cosas que fueron importantes para ellos tienen poco valor para

sus hijos, lo que puede suponer un aumento de la brecha o distancia generacional, con el consiguiente deterioro de la comunicación e incremento de los conflictos entre padres e hijos. Por otra parte, no hay que olvidar que una de las tareas que debe afrontar el adolescente tiene que ver con la adquisición de una identidad personal, que hace referencia al compromiso con una serie de valores ideológicos y religiosos, y con un proyecto de futuro en el plano personal y profesional (Erikson, 1968). Esta tarea no se ve facilitada por tanta mudanza, y puede llevar a muchos jóvenes a la incertidumbre, la indecisión permanente, la alienación o la renuncia al compromiso personal. Contrariamente a lo que podría parecer a primera vista, ésta no es una época fácil para hacerse adulto. Al contrario, la sociedad occidental actual es mucho más complicada que cualquier cultura tradicional, que ofrece un abanico de opciones muy reducido y en la que se mantienen a lo largo de generaciones los mismos valores, las mismas tradiciones y los mismos estilos de vida (Benedict, 1934).

3. COMUNICACIÓN Y CONFLICTO PARENTO-FILIAL

Ya se ha comentado en las páginas anteriores cómo existen razones suficientes para justificar los cambios en las relaciones familiares durante la adolescencia. Los datos de las muchas investigaciones realizadas hasta la fecha vienen a apoyar esta idea, y aunque las relaciones familiares no tienen por qué sufrir un deterioro generalizado, la mayoría de las familias, incluso aquellas que habían tenido unas relaciones armónicas durante la niñez, van a atravesar durante la adolescencia temprana una época de un cierto desajuste y de una mayor conflictividad (Holmbeck y Hill, 1991; Laursen, Coy y Collins, 1998; Parra y Oliva, 2002).

La comunicación entre padres e hijos suele deteriorarse en algún momento entre la infancia y la adolescencia, con algunos cambios claros en los patrones de interacción: pasan menos tiempo juntos, las interrupciones a los padres y, sobre todo, a las madres son más frecuentes, y la comunicación se hace más difícil (Barnes y Olson, 1985; Steinberg, 1981). Un aspecto que merece la pena destacar es el referido a la diferente percepción que padres e hijos tienen de la dinámica familiar. Así, cuando se pregunta a unos y otros sobre la comunicación en el entorno familiar, chicos y chicas afirman tener una comunicación con sus progenitores peor de lo que estos últimos indican (Barnes y Olson, 1985; Hartos y Power, 2000; Megías, Elzo, Megías, Méndez, Navarro y Rodríguez, 2002). Tal vez estas diferencias sean debidas en parte a la influencia de la deseabilidad social, que llevaría a madres y padres a declarar unas relaciones más positivas con sus hijos de lo que realmente son. En el caso de sus hijos esta deseabilidad actuaría en el sentido contrario, ya que la necesidad de reafirmar su autonomía les llevaría a exagerar la conflictividad de sus relaciones familiares (Hartos y Power, 2000).

En cuanto a los temas sobre los que suelen versar los intercambios parento-filiales, el empleo del tiempo libre y las normas y regulaciones familiares ocupan los primeros lugares, mientras que otros temas como política, religión, sexualidad y drogas son infrecuentes (Megías *et al.*, 2002; Miller, 2002; Parra y Oliva, 2002; Rosental y Feldman, 1999). El género parece influir sobre los patrones de comunicación familiar, ya que algunos estudios encuentran que las chicas tienen una comunicación más frecuente con sus padres que los

chicos (Noller y Bagi, 1985; Youniss y Smollar, 1985), aunque existen otros trabajos que no hallan estas diferencias (Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998). Más concluyentes resultan los datos referidos a la influencia del género del progenitor, ya que existe un apoyo generalizado a la idea de que tanto chicos como chicas se comunican de una forma más frecuente e íntima con sus madres, probablemente por su mayor disponibilidad, y porque son percibidas como más abiertas y comprensivas (Jackson *et al.*, 1998; Megías *et al.*, 2002; Miller, 2002; Noller y Callan, 1990; Parra y Oliva, 2002).

Los estudios centrados en los conflictos parento-filiales son abundantes, ya que, desde que a principios del siglo xx Stanley Hall hiciera referencia a las tumultuosas relaciones entre padres e hijos durante la adolescencia, han sido muchos los investigadores que han puesto a prueba esta idea. Esta abundancia de datos permite extraer algunas conclusiones sobre la existencia de conflictos intergeneracionales durante la adolescencia. La primera conclusión se refiere al aumento de la conflictividad durante la adolescencia temprana (Collins, 1992; Holmbeck y Hill, 1991; Laursen, Coy y Collins, 1998), aunque algunos autores han señalado la importancia que tiene en el surgimiento de estos conflictos el momento en que se producen los cambios puberales o *timing puberal*. Según estos autores, el conflicto sería más frecuente sólo en aquellas familias en las que chicos y chicas experimentan los cambios puberales en un momento no esperado, bien por ser demasiado pronto o demasiado tarde (Laursen y Collins, 1994). Menos acuerdo hay en relación con la trayectoria que siguen los conflictos a lo largo de los años adolescentes. A menudo, este cambio ha sido descrito siguiendo una trayectoria en forma de U invertida, con un aumento de los conflictos entre la adolescencia inicial y media y una posterior disminución (Montemayor, 1983; Paikoff y Brook-Gunn, 1991). Sin embargo, Laursen, Coy y Collins (1998), en un meta-análisis realizado sobre 53 investigaciones, encuentran un decremento lineal a lo largo de la adolescencia en la frecuencia de conflictos. A pesar de esta tendencia decreciente, algunos nuevos temas pueden emerger como fuente de conflictos en la adolescencia media y tardía, como sería el caso de las discusiones relacionadas con la elección profesional (Bosma, Jackson, Zusling, Zani, Cicognani, Xerri, Honess y Charman, 1996). Por otro lado, al igual que ocurría con la comunicación familiar, los padres suelen mostrar una visión más optimista de la conflictividad parento-filial, ya que chicos y chicas perciben un mayor número de conflictos que sus progenitores (Laursen, Coy y Collins, 1998; Noller y Callan, 1988; Parra, Sánchez-Queija y Oliva, 2002; Smetana, 1989).

En cuanto a las diferencias de género, existe un claro consenso entre investigadores en señalar que tanto chicos como chicas tienen más discusiones y riñas con sus madres, probablemente porque en la mayoría de los casos los adolescentes tienen un mayor contacto con ellas (Laursen, Coy y Collins, 1998; Megías *et al.*, 2002; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001; Parra y Oliva, 2002). Por lo tanto, parece evidente que la comunicación entre madres y sus hijos adolescentes es más frecuente e íntima, pero también está teñida de una mayor conflictividad.

Aunque a la hora de estudiar la conflictividad familiar el parámetro considerado por la mayoría de los estudios es la frecuencia de las discusiones entre padres e hijos, cada vez son más los trabajos que también tienen en cuenta la intensidad emocional con la que son percibidos los conflictos. El meta-análisis realizado por Laursen, Coy y Collins (1998)

señala un aumento en la intensidad emocional con la que se viven las riñas entre la adolescencia inicial y media, y de forma paralela a la maduración puberal, con un ligero descenso hacia el final de la adolescencia. Esta trayectoria es la que indica la percepción de los adolescentes, aunque cuando se tiene en cuenta el punto de vista de los progenitores las emociones negativas asociadas a las discusiones no son más intensas en la adolescencia media que en la inicial, ya que no se observan cambios significativos.

Con respecto a los temas que provocan discusiones y riñas familiares, investigaciones realizadas tanto en España como en el extranjero apuntan que los conflictos más frecuentes suelen estar relacionados con asuntos cotidianos como la hora de llegar a casa, la forma de vestir o el tiempo dedicado a los estudios (Montemayor, 1983; Noller, 1994; Parra y Oliva, 2002; Weston y Millard, 1992). Temas como sexualidad, política, religión o drogas no suelen aparecer con frecuencia en las discusiones entre padres e hijos, aunque cuando aparecen generan conflictos más intensos (Parra y Oliva, 2002). Además, no se observan cambios significativos a lo largo de la adolescencia, ya que los temas de las discusiones son prácticamente los mismos en los distintos tramos de edad (Smetana, 1989). En la Tabla 5.1 se pueden observar cuáles son los temas de mayor conflictividad entre los padres y sus hijos adolescentes.

ASUNTO	PUNTUACIÓN
Tareas de la casa	2,02
Tiempo de estudio y notas	1,95
Hora de regreso a casa	1,76
En qué gastan el dinero	1,58
Forma de vestirse y arreglarse	1,45
Empleo del tiempo libre	1,41
Tabaco y alcohol	1,39
Lugares de salida	1,39
Amigos y amigas	1,30
Ligues	1,25
Drogas	1,24
Carrera o profesión	1,20
Política o religión	1,15
Conducta sexual	1,13

Puntuaciones medias (1 = ningún conflicto, 2 = algún conflicto, 3 = bastantes conflictos, 4 = muchos conflictos)

TABLA 5.1. Frecuencia de conflictos entre padres y adolescentes (Parra y Oliva, 2002).

El hecho de que las discusiones estén centradas en asuntos cotidianos y mundanos podría sugerir que se trata de conflictos de poca importancia que no tendrán una repercusión

negativa sobre el estado emocional de padres o hijos, ni sobre la calidad de sus relaciones. Sin embargo, no es necesario que se produzcan acontecimientos catastróficos para que se genere un elevado nivel de estrés en un sujeto, ya que suele ser el efecto acumulativo de pequeños sucesos lo que más frecuentemente suele desbordar las estrategias de afrontamiento del individuo, generando una gran tensión emocional (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Por lo tanto, aunque estas «pequeñas» discusiones entre padres e hijos no conlleven un deterioro irreversible de la relación, tendrán un efecto acumulativo sobre el estado emocional de los progenitores, que son quienes suelen verse más afectados por la conflictividad parento-filial. El estereotipo de un individuo abrumado después de una discusión familiar es más aplicable al padre o a la madre que a su hijo adolescente, que suele recuperarse más rápidamente tras la discusión. Este diferente impacto emocional puede obedecer al distinto significado que tiene el conflicto para unos y otros. Mientras que los padres pueden vivirlo como una pérdida de poder, para el adolescente será una forma de ir ganando autonomía (Steinberg y Steinberg, 1994; Steinberg, 2001).

No obstante, muchas de las frustraciones relacionadas con el conflicto están más asociadas con la forma de solucionarlo que con su frecuencia o temática. Desafortunadamente, muchas de las discusiones suelen resolverse no mediante el acuerdo y el compromiso, sino por la sumisión de una de las partes, o por la evitación o el abandono de la discusión, lo que no contribuirá ni a la mejora de la relación entre padres e hijos ni a la adquisición de habilidades de resolución de conflictos (Laursen y Collins, 1994; Steinberg y Silk, 2002). Cuando se resuelven bien, los conflictos tendrán una influencia positiva, ya que pueden actuar como catalizadores que contribuyen a facilitar un reajuste en las relaciones familiares. Las discusiones y conflictos harán ver a los padres que su hijo está cambiando, que tiene nuevas necesidades, y que requiere un trato diferente al que recibía durante la niñez. Sin el aliciente que supone la búsqueda de una situación familiar menos conflictiva muchos padres tendrían la inercia de mantener el mismo estilo parental, evitando introducir modificaciones en la relación con su hijo adolescente.

Como se ha señalado en este apartado, durante la adolescencia de los hijos aumentan las dificultades en el hogar y se produce un incremento de la conflictividad con los progenitores. Sin embargo, se deben recalcar dos ideas importantes. Por un lado, que las relaciones familiares en este momento, más que por grandes conflictos, van a estar protagonizadas por las riñas y discusiones leves (Steinberg y Silk, 2002). Y por otro, que en las relaciones existe gran continuidad, siendo las familias que presentaban más conflictos en años previos las que seguirán siendo más problemáticas durante la adolescencia (Conger y Ge, 1999).

4. INFLUENCIAS FAMILIARES SOBRE EL AJUSTE Y DESARROLLO ADOLESCENTE: LOS ENFOQUES DIMENSIONAL Y TIPOLOGICO, LAS IDEAS DE LOS PADRES Y LAS INFLUENCIAS GENÉTICAS

En el capítulo cuatro se presentó una revisión de diferentes estudios que ponen de manifiesto la relación existente entre el contexto familiar y el desarrollo cognitivo y socio-emocional durante la infancia. Puede afirmarse que la enorme cantidad de datos disponibles deja pocas dudas sobre el papel principal que juega la familia en el desarrollo infantil.

Sin embargo, existen razones para pensar que a partir de la pubertad la familia pierde algún peso como contexto de socialización y, por lo tanto, su capacidad de influencia es menor. Por una parte, el hecho de que en la adolescencia se haya completado una importante parte del desarrollo, unido a la mayor plasticidad del ser humano durante los primeros años de su vida, sería un argumento a favor de una menor importancia de las influencias familiares a partir de la pubertad. Por otro lado, en la medida en que chicos y chicas van ganando autonomía pasan más tiempo con el grupo de iguales, que se convierte en un contexto de socialización muy influyente (Larson y Richards, 1994). Así, según algunos autores, los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar situada en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos (Savin-Williams y Berndt, 1990; Degirmencioglu, Urber, Tolson y Richard, 1998).

Este hecho ha llevado a algunos autores (Harris, 1998) a considerar que, mientras que los iguales constituyen una potente fuente de influencia, la familia representa un contexto de socialización muy débil y su incidencia sobre el desarrollo adolescente sería escasamente significativa. Harris ha afirmado que la estrecha relación que muchos autores han encontrado entre el estilo y prácticas parentales y el ajuste adolescente se debería fundamentalmente a la transmisión genética. Además, sugirió que lo que muchos investigadores habían considerado efectos de los padres sobre el adolescente en realidad eran efectos en sentido contrario. Es decir, no se trataría de que un trato afectuoso por parte de sus padres generara un mejor ajuste emocional en el chico o chica, sino que, por el contrario, un adolescente más ajustado provocaría un acercamiento y un trato más cariñoso y menos coercitivo por parte de sus progenitores. Los argumentos utilizados por Harris han sido fuertemente contestados (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000), tanto en lo referente a la importancia de las influencias genéticas como en lo relativo al sentido de las influencias padres-adolescente. En relación con este segundo aspecto, debe señalarse que es cierto que una parte muy importante de los estudios que han analizado la relación entre los estilos parentales y el ajuste o desarrollo adolescente son correlacionales y, por lo tanto, no aportan información sobre el sentido de las influencias. Sin embargo, tanto los estudios longitudinales, que evalúan el estilo parental y el desarrollo infantil o adolescente en distintos momentos evolutivos, como los diseños basados en alguna intervención que persigue modificar las prácticas educativas paternas aportan suficiente evidencia acerca de la influencia de las prácticas parentales sobre el ajuste adolescente (Collins *et al.*, 2000; Steinberg y Silk, 2002).

A la hora de analizar las influencias familiares sobre el desarrollo adolescente son muy diversas las variables que los investigadores han tenido en cuenta, aunque la mayor parte de los estudios llevados a cabo han estado centrados en el análisis de la influencia de las prácticas o estilos parentales, conceptos que han sido diferenciados por algunos autores (Darling y Steinberg, 1993). Así, mientras que el estilo paterno hace referencia al clima emocional que impregna la relación padre-hijo, las prácticas paternas serían los intentos específicos que llevarían a cabo los padres para socializar a sus hijos. Para estos autores, la distinción tendría una especial relevancia, ya que una práctica educativa concreta podría tener efectos diferentes en función del clima emocional en el que ocurriera. De hecho, Steinberg y sus colaboradores (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992) señalan el caso de la implicación paterna en asuntos escolares de los adolescentes,

cuyos posibles efectos positivos dependen de si ocurre en el marco de un estilo democrático o autoritario.

Entre las diferentes aproximaciones utilizadas en la investigación que analiza la relación entre el estilo parental y el ajuste adolescente, Steinberg y Silk (2002) han diferenciado entre el enfoque dimensional, que considera la influencia sobre el desarrollo de variables concretas del estilo, y el enfoque tipológico, que tiene en cuenta la relación entre estas dimensiones para clasificar a los padres según su estilo educativo en padres democráticos, permisivos, autoritarios e indiferentes (Baumrind, 1968; Maccoby y Martin, 1983). Como se tendrá ocasión de comprobar, ambos enfoques están muy relacionados, ya que las dimensiones que los investigadores con más frecuencia han puesto en relación con el ajuste adolescente son precisamente aquellas que sirven para construir las tipologías de estilos parentales: el afecto o comunicación, y el control o monitorización del comportamiento adolescente. A continuación se presenta una breve revisión de la literatura empírica centrada en las influencias familiares sobre el desarrollo adolescente. Si en el capítulo cuatro se diferenciaba entre desarrollo cognitivo y socio-emocional, en esta ocasión la escasez de estudios centrados en los aspectos cognitivos desaconseja mantener aquella diferenciación en la presentación de los datos de investigación.

El enfoque dimensional. *El afecto:* sin duda, se trata de la dimensión del estilo parental que muestra una relación más clara y menos controvertida con el desarrollo adolescente. Si durante los años de la infancia el cariño y el apoyo parental eran fundamentales, a partir de la pubertad, especialmente durante la primera adolescencia, su importancia va a ser igual o superior (Baumrind, 1991). A pesar de que durante estos años muchos chicos rechazan las manifestaciones de cariño por parte de sus padres, en un intento de mostrarse a sí mismos y a los demás su grado de autonomía y madurez, lo cierto es que el adolescente va a seguir necesitando unos padres cercanos y afectuosos que le brinden su apoyo en muchos de los momentos difíciles que tendrá que atravesar, y que mantengan una fluida comunicación con él. En términos generales, se puede decir que los chicos que dicen tener una relación más cálida y afectuosa con sus padres suelen mostrar un mejor ajuste o desarrollo psicosocial, incluyendo confianza en sí mismos (Steinberg y Silverberg, 1986), competencia conductual y académica (Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994), autoestima y bienestar psicológico (Noller y Callan, 1991; Oliva, Parra y Sánchez, 2002), menos síntomas depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell y O'Connor, 1994) y menos problemas comportamentales (Conger, Ge, Elder, Lorenz y Simons, 1994; Ge, Best, Conger y Simons, 1996; Jessor y Jessor, 1977). Además, cuando el afecto impregna las relaciones parento-filiales, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadores por parte de sus padres y no se rebelen ante sus estrategias de control (Darling y Steinberg, 1993).

En cambio, la falta de cohesión y la existencia de conflictos, tanto en la relación marital como en las relaciones padres-hijo, aparecen fuertemente relacionadas con problemas de ajuste interno en el adolescente como depresión o tentativas de suicidio (Barber, Olsen y Shagle, 1994; Feldman, Fisher y Seitel, 1997). En relación con las consecuencias de los conflictos, hay que señalar que sus efectos negativos sobre el desarrollo van a aparecer sólo cuando éstos tienen lugar en un contexto familiar caracterizado por los intercambios

hostiles y la falta de afecto, ya que, como ya se ha comentado, cuando el conflicto tiene lugar en el marco de unas buenas relaciones familiares puede facilitar el desarrollo de la asertividad, las habilidades de resolución de conflictos o la adopción de perspectivas (Smetana, Yau y Hanson, 1991; Steinberg y Silk, 2002).

El control o monitorización: se trata de otra dimensión fundamental del estilo parental que ha generado una importante cantidad de investigación. Si en el caso del afecto parecía existir un claro acuerdo entre investigadores con respecto a su importancia para el desarrollo adolescente, cuando se trata del control se encuentra una mayor controversia, probablemente por la mayor complejidad que encierra este concepto. Por una parte, se comprueba que bajo la etiqueta de control suelen incluirse aspectos o dimensiones diferentes de la relación entre padres y adolescente (Steinberg, 1990). Así, puede hablarse de control para hacer referencia al establecimiento de límites (actividades no permitidas, horarios, etc.), a la exigencia de responsabilidades, y a la aplicación de sanciones por su incumplimiento. Otro aspecto del control sería la vigilancia o supervisión directa, en la que los padres observan el comportamiento de sus hijos para intervenir ante cualquier tipo de infracción o mala conducta. El hecho de que los adolescentes pasen una gran parte del tiempo fuera de su casa, o reclusos en su cuarto (Larson *et al.*, 1996), hace que la supervisión directa sea muy improbable a partir de la pubertad. Por último, se podría hablar de monitorización para referirse al conocimiento que los padres tienen de las actividades que realizan sus hijos, los lugares a los que van, y las relaciones o amistades que sostienen (Jacobson y Crockett, 2000). Con la excepción de la supervisión, por el motivo ya señalado, la mayoría de escalas o instrumentos empleados para evaluar el control parental no suelen diferenciar entre control y monitorización, e incluyen cuestiones referidas a ambos aspectos, que suelen agruparse en una puntuación global.

Las razones que justificarían la importancia del control para el desarrollo y ajuste del adolescente tienen que ver, por un lado, con la estructura que proporciona, y que poco a poco sería interiorizada por el adolescente, y por otro con que los esfuerzos de seguimiento y monitorización serían necesarios para mantener a chicos y chicas alejados de las amistades conflictivas y de los problemas de conducta. En este sentido, son numerosos los datos procedentes de la investigación que relacionan una mayor monitorización parental con un mejor ajuste escolar (Brown, Lamborn, Mounts y Steinberg, 1993; Crouter, MacDermid, McHale y Perry-Jenkins, 1990; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Linver y Silverberg, 1997), menos actividades antisociales y delictivas (Barber, 1996; Jacobson y Crockett, 2000; Sampson y Laub, 1994), y una iniciación sexual menos precoz (Ensminger, 1990). Aunque algunos estudios también han encontrado relación entre el control y el ajuste interno o emocional del adolescente (Barber, Olsen y Shagle, 1994), parece claro que la falta de control o monitorización parental está más relacionada con los problemas comportamentales que con los emocionales, que dependerían más del afecto y la comunicación familiar (Linver y Silverberg, 1995).

La evidencia sobre la importancia del control parental para el ajuste adolescente es importante, aunque habría que realizar algunas precisiones. Por una parte, hay que señalar que el grado de control y la forma de ejercerlo son aspectos importantes que pueden tener un efecto moderador. Así, cuando el control es excesivo, o se ejerce de una

forma muy coercitiva y se imponen límites muy restrictivos, puede generar rebeldía y problemas conductuales (Steinberg y Silk, 2002). También es importante considerar el efecto moderador de la edad o el género del adolescente sobre las consecuencias de la monitorización. Con respecto al género, los pocos estudios que tienen en cuenta esta variable nos ofrecen unos resultados contradictorios, ya que mientras que en algunos casos encuentran que el seguimiento parental de las actividades del adolescente es más importante entre chicos que entre chicas (Crouter *et al.*, 1990; Weintraub y Gold, 1991), otros encuentran lo contrario (Galambos y Maggs, 1991). Algo más de acuerdo existe con respecto al efecto moderador de la edad, ya que algunos estudios apuntan a una mayor importancia de la monitorización parental en la adolescencia media que en la inicial (Foxcraft, 1994; Weintraub y Gold, 1991). El hecho de que durante la adolescencia vayan aumentando las oportunidades para participar en actividades problemáticas, unido a la disminución de la supervisión parental directa, podría hacer que la monitorización o conocimiento por parte de los padres de las actividades y relaciones de sus hijos adquiriese una mayor importancia para el ajuste adolescente durante los años intermedios (Jacobson y Crockett, 2000). También es razonable pensar en un efecto moderador de algunas variables del contexto familiar como el estatus laboral materno. Así, como algunos investigadores han encontrado, la monitorización es más eficaz para evitar los problemas comportamentales del adolescente en aquellas familias en las que ambos progenitores trabajan fuera de casa, y por lo tanto la madre puede ejercer una menor supervisión o vigilancia directa (Crouter *et al.*, 1990; Jacobson y Crockett, 2000).

A pesar de la abrumadora cantidad de datos que relacionan la monitorización parental con la ausencia de problemas comportamentales, no han faltado autores que pongan en entredicho su importancia para el ajuste adolescente. Así, Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder (2003) apuntan que esta importancia se basa en dos ideas que suelen asumirse sin ninguna evidencia. La primera es la de que si los padres tienen información sobre lo que hacen sus hijos es como consecuencia de la monitorización y seguimiento que realizan. Así, algunos de los instrumentos que pretenden evaluar el grado de monitorización parental incluyen muchas preguntas referidas al conocimiento que los padres tienen acerca de actividades, lugares y amistades de sus hijos (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991). La segunda idea asumida sin pruebas es que si los padres tienen esta información serán conscientes de si sus hijos cometen infracciones de normas o mantienen relaciones peligrosas, por lo que podrán intervenir para evitar mayores problemas. Sin embargo, las investigaciones realizadas por estos autores (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000) sugieren que los padres obtienen la mayor parte de los conocimientos sobre sus hijos a través de la auto-revelación. Es decir, son los chicos y chicas quienes voluntariamente proporcionan a sus padres esta información, mientras que los esfuerzos directos de sus padres están muy débilmente relacionados con la información que tienen. Además, las estrategias de los progenitores para controlar el comportamiento adolescente, así como los esfuerzos activos de obtener información, no están relacionados con un mejor ajuste, incluso muestran una relación positiva con algunos indicadores de un pobre ajuste. Al mismo tiempo, eran los chicos que contaban voluntariamente a sus padres sus actividades y relaciones, más que aquellos que eran

controlados directamente por sus padres, quienes se mostraban más ajustados. Según estos autores (Kerr *et al.*, 2003), la relación que muchos estudios encuentran entre el conocimiento que los padres tienen de las actividades de sus hijos y su grado de ajuste comportamental no obedecería al hecho de que la monitorización parental impida el surgimiento de comportamientos inadecuados. Más bien, sería debida al hecho de que la información que poseen los progenitores procede de la auto-revelación de sus hijos, y son los adolescentes más ajustados y con menos problemas conductuales quienes tienden a contar más cosas a sus padres.

La concesión o fomento de autonomía: si las dos dimensiones anteriores son ya clásicas en la investigación sobre prácticas parentales y desarrollo infantil, existe una tercera dimensión que adquiere una especial relevancia durante la adolescencia. Se trata de aquellas prácticas o actividades que van encaminadas a que el chico o chica adquiera y desarrolle una mayor autonomía y capacidad para pensar y tomar decisiones por sí mismo. Existe suficiente apoyo empírico sobre la importancia de esta dimensión de la relación parento-filial, ya que aquellos padres que estimulan a su hijo para que piense de forma independiente y tenga sus propias opiniones, a través de preguntas, explicaciones y tolerancia ante las decisiones y opiniones que no concuerdan con las suyas, tienen hijos más individualizados y con una mejor salud mental y competencia social (Allen *et al.*, 1994; Hodges, Finnegan y Perry, 1996). Además, los intercambios verbales frecuentes entre estos padres y sus hijos servirán para estimular su desarrollo cognitivo y su habilidad para la adopción de perspectivas (Krevans y Gibbs, 1996) e influirán positivamente sobre su rendimiento académico (Kurdek y Fine, 1994). Sin embargo, aquellos padres que no aceptan la individualidad de sus hijos, que suelen reaccionar de forma negativa ante sus muestras de pensamiento independiente, limitando y constriñendo su desarrollo personal, van a tener hijos con más síntomas de ansiedad y depresión, con más dificultades en el logro de la identidad personal y menor competencia social (Rueter y Conger, 1998). En muchas ocasiones estos padres utilizan estrategias de control psicológico, como descalificaciones, inducción de culpa, o manifestaciones de aceptación y afecto sólo de forma contingente al comportamiento del adolescente que ellos consideran apropiado. Este control emocional sería bien distinto a lo que podríamos definir como control conductual, que incluiría el establecimiento de límites y las estrategias de monitorización comentadas en el punto anterior. Si este control conductual ha aparecido asociado a un mejor ajuste externo, el control psicológico está relacionado con problemas emocionales (Barber, 1996; Barber *et al.*, 1994; Garber, Robinson y Valentiner, 1997) y conductuales (Conger, Conger y Scaramella, 1997).

Aunque muchos investigadores han considerado que el fomento de la autonomía y el control psicológico serían los polos opuestos de la misma dimensión, recientemente algunos autores (Barber, Bean y Erickson, 2001; Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003) han puesto en entredicho esta consideración. Así, si como ya hemos comentado la promoción o concesión de autonomía se reflejan en la estimulación parental de la expresión y toma de decisiones independiente del adolescente, la ausencia de esta variable no implica necesariamente la presencia de control psicológico. Los padres pueden puntuar bajo en promoción de autonomía sin ser controladores, y a su vez, pueden controlar mucho psicológicamente a la vez que conceden libertad y autonomía a sus hijos, aunque, obviamente,

será más frecuente encontrar una asociación negativa entre ambas variables. Existen algunos datos empíricos que apoyan la diferenciación entre estos constructos, ya que, mientras que el control psicológico aparece asociado a los problemas emocionales y depresivos, la promoción de autonomía se relaciona con medidas de desarrollo positivo y con menos problemas conductuales durante la adolescencia (Hauser, Houlihan, Powers, Jacobson, Noam, Weiss-Perry, Follansbee y Book, 1991; Silk *et al.*, 2003).

El enfoque tipológico: el enfoque al que se acaba de hacer referencia no estaría completo si no se dedicaran algunas líneas a su complementario, el enfoque tipológico. Este enfoque nos permite tener una visión más completa del clima familiar y de su influencia sobre el bienestar adolescente al manejar simultáneamente diferentes dimensiones, y permitir así una panorámica más clara de la relación entre padres e hijos. Probablemente, el enfoque tipológico más tradicional es el que ha considerado a los progenitores en función de su estilo educativo. A pesar de los algo más de 40 años que ya tiene esta clasificación (Baumrind, 1968; Maccoby y Martín, 1983), se debe señalar que sigue gozando de bastante buena salud, ya que, lejos de considerarse cerrada, sigue generando investigaciones que profundizan en el constructo y analizan con mayor detalle los efectos que estos estilos tienen sobre el desarrollo y el ajuste de niños, niñas y adolescentes. Conviene recordar en este momento que el estilo educativo no parte simplemente de la combinación de diferentes dimensiones de la conducta parental, sino que, como se ha señalado en el punto anterior, es un clima emocional, una constelación de actitudes que le son comunicadas al adolescente a través de aspectos indirectos como el tono de voz o el lenguaje no verbal (Darling y Steinberg, 1993), y que influyen en cómo las prácticas concretas son vividas por el chico y la chica.

Las investigaciones que han analizado la relación entre los estilos educativos y el ajuste adolescente han mostrado en los últimos años con bastante contundencia que el estilo democrático es el que favorece en mayor medida el desarrollo de chicos y chicas. Los hijos de padres democráticos presentan niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, manifiestan un mayor interés hacia la escuela, un mejor rendimiento académico y una mayor motivación (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Ginsburg y Bronstein, 1993; Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn *et al.*, 1991; Pelegrina, García y Casanova, 2002), consumen sustancias como alcohol o drogas con menor frecuencia, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales y presentan menos problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn *et al.*, 1991; Parra, 2001; Pelegrina, García y Casanova, 2002; Steinberg *et al.*, 1992). Por el contrario, los adolescentes que han crecido en un ambiente indiferente tienden a presentar toda una gama de problemas emocionales y conductuales, debido por un lado a que han carecido de un ambiente cálido y afectuoso, y por otro a que no han tenido ningún tipo de guía ni control para su comportamiento. En niveles intermedios aparecen los adolescentes hijos de padres y madres autoritarios y permisivos; mientras que las principales dificultades de los primeros se sitúan en un nivel interno, con poca confianza en ellos mismos y síntomas depresivos, los problemas de conducta son las manifestaciones desajustadas más destacables de los segundos. La influencia de los diferentes estilos educativos aparece resumida en el Cuadro 5.2.

PADRES	Hijos
DEMOCRÁTICOS	Alta autoestima
	Buena actitud y rendimiento escolar
	Escasos problemas de conducta
	Baja conformidad ante el grupo
PERMISIVOS	Alta autoestima
	Escasos problemas emocionales
	Problemas de conducta
	Consumo de drogas
AUTORITARIOS	Obediencia y orientación al trabajo
	Baja autoestima
	Identidades hipotecadas
	A veces hostilidad y rebeldía
INDIFERENTES	Baja autoestima
	Baja motivación y rendimiento escolar
	Problemas de conducta y consumo de drogas
	Alta conformidad ante el grupo

Figura 5.2. Relación entre los estilos parentales y las características de los adolescentes.

Como se ha comentado, el estilo democrático es el que reporta más beneficios para el desarrollo de chicos y chicas. Los padres que manifiestan este estilo, además de ser cálidos y afectuosos con sus hijos y de supervisar y guiar su conducta, apoyan la autonomía adolescente, aceptando y animando la creciente independencia del joven, algo especialmente importante durante la segunda década de la vida. De hecho, y siguiendo a Steinberg y Silk (2002), tres son los motivos por los que el estilo democrático fomenta el bienestar adolescente: en primer lugar, el adecuado balance que establece entre control y autonomía del joven; en segundo lugar, los intercambios comunicativos que promueven tanto el desarrollo intelectual en concreto como la competencia psicosocial más general; y por último, la calidez y afecto del estilo, que facilita los intentos de socialización de los progenitores haciendo que sus hijos sean más receptivos a ellos.

Si se presta atención a la literatura existente sobre la evolución del estilo educativo en función de la edad, hay que señalar que aunque algunos estudios apuntan a que el estilo de madres y padres y su influencia sobre el ajuste adolescente cambia a lo largo de los años (Johnson, Shulman y Collins, 1991; Smollar y Youniss, 1989), no existen aún datos concluyentes. En cualquier caso, no sería extraño pensar que las prácticas que más favorecen el desarrollo y el ajuste no sean las mismas al inicio que en los últimos años de la adolescencia. Por otro lado, la cuestión de si chicos y chicas tienen diferentes percepciones del estilo educativo de sus progenitores tampoco ha sido respondida de forma concluyente. Mientras que algunos trabajos no encuentran diferencias de género en la percepción del estilo

educativo parental (Smetana, 1995), otras investigaciones sí encuentran discrepancias entre chicos y chicas, señalando por ejemplo que entre las chicas es más frecuente el estilo autoritario, de modo que se sienten más controladas por sus madres y padres que sus compañeros varones (Baumrind, 1991; Dornbush *et al.*, 1987; Parra, 2001; Shek, 2000).

En la actualidad hay autores que están replanteándose algunas cuestiones sobre los estilos educativos. Algunos trabajos que están impulsando la revisión del concepto son aquellos en cuyos resultados se matiza la idea de que el estilo democrático es el mejor siempre y en todos los casos. En esta línea se encuentran estudios que, por ejemplo, señalan que en familias reconstituidas el estilo que más favorece la autoestima de los hijos, al menos en un primer momento, es el permisivo (Barber y Lyons, 1994), o trabajos que ponen de manifiesto que en familias asiáticas y afro-americanas residentes en Estados Unidos los hijos de padres autoritarios son los mejor adaptados (Chao, 1994; Darling y Steinberg, 1993). Se podría decir que, aunque existe una relación bastante probada entre estilo democrático y ajuste adolescente, la fuerza de la relación varía dependiendo de las muestras, los contextos y las variables de ajuste tomadas en cada estudio (Steinberg y Morris, 2001). Así, aunque hay suficiente evidencia para poder concluir que los adolescentes se benefician de un estilo democrático que combina calidez, firmeza y garantía de la autonomía psicológica, habrá que seguir profundizando sobre cómo fuerzas externas a la familia —como la red de apoyo social, las características socio-económicas del entorno o el grupo de iguales— acentúan o limitan el impacto del estilo educativo sobre el bienestar adolescente (Steinberg, 2001; Steinberg y Morris, 2001). En cualquier caso, se insiste en que, en las sociedades industrializadas actuales, las características que promueve el estilo democrático —autoconfianza, motivación de logro, autocontrol, desarrollo moral o percepción de competencia— son las más deseables y las que facilitan una mejor adaptación (Steinberg, 2001).

Aunque frecuentemente se utiliza la etiqueta de estilo parental para hacer referencia a ambos progenitores, no en todas las ocasiones va a coincidir el estilo educativo del padre y de la madre. Los datos de la investigación indican que la situación ideal para un adolescente es la de disponer de dos padres democráticos. Sin embargo, la diferencia existente entre el ajuste psicológico y comportamental de estos chicos y el de quienes sólo tienen un padre democrático es bastante menor que la diferencia entre quienes tienen al menos un progenitor democrático y quienes no tienen ninguno (Steinberg, 2001). Si durante la infancia la coherencia entre las prácticas y estilos educativos de los padres era un factor fundamental, al llegar la adolescencia esta coherencia resulta menos relevante que disponer de al menos un progenitor democrático.

Pero continuando con los aspectos de los estilos educativos que en la actualidad siguen generando debate, se debe señalar que una de sus principales limitaciones se refiere a su visión unidireccional de las relaciones, y a su consiguiente planteamiento de causalidad (Kerr *et al.*, 2003). Más o menos explícitamente, el constructo de los estilos parentales parte de la idea de que son padres y madres los que a través de un determinado estilo de comportamiento ejercen su influencia directa sobre los adolescentes. Según diferentes trabajos (Kerr *et al.*, 2003; Palacios, 1999), este planteamiento es demasiado simple y presenta algunos problemas. Quizás uno de los más básicos es que este tipo de conclusiones parte de estudios en su mayoría correlacionales, estudios que no permiten establecer relaciones

causales. Otro de los problemas del modelo es que minimiza el papel de chicas y chicos, por un lado al suponer que el impacto de las prácticas educativas es el mismo independientemente de características de los jóvenes como su temperamento o su edad, y por otro al no tener en cuenta la percepción del adolescente sobre dichas prácticas. Además, parte de la idea de que la percepción de progenitores y adolescentes sobre las prácticas disciplinarias es una misma cosa; así por ejemplo, el que un padre crea que mantiene con su hija una actitud dialogante respecto a la sexualidad porque continuamente le pregunta con qué chicos sale, o si mantiene relaciones sexuales, no significa que la chica lo entienda también así, ya que más bien puede vivirlo como una intromisión en su vida privada. Finalmente, otra crítica se basa en que parece que el estilo adoptado por padres y madres es fruto de una decisión consciente y determinada por creencias y aspectos más o menos psicológicos, por lo que debe mostrar coherencia en las diferentes situaciones de la vida cotidiana siendo independiente de la conducta de los hijos (Palacios, 1999). Esta idea no tiene en cuenta algo que todos los padres saben, y es que, casi con toda seguridad, ellos modifican su comportamiento en función de la respuesta de sus hijos (Bell, 1968; Harris, 1998).

Probablemente, y teniendo en cuenta lo comentado hasta ahora, sea de mayor utilidad un modelo complejo en el que se tengan en cuenta no sólo los estilos de madres y padres, sino también las características de la situación concreta de interacción, los rasgos y percepciones del chico o la chica, o incluso, utilizando términos de Bronfenbrenner, aspectos que sobrepasen al microsistema familiar como valores, estereotipos o la presencia de redes de apoyo social. Asimismo, es importante tener en cuenta dos aspectos muy íntimamente relacionados: por un lado, que el estilo educativo no es una característica del progenitor, sino de la relación particular que mantiene con su hijo, y por otro que tiene más sentido pensar en influencias bidireccionales (Kerr *et al.*, 2003), ya que, siguiendo a Harris (1998), no es sólo que los buenos padres produzcan buenos hijos, sino que los buenos hijos también producen buenos padres.

Las ideas de los padres sobre la adolescencia: como ya fue comentado en el Capítulo 3, muchos investigadores han analizado las ideas que los padres sostienen sobre la educación y el desarrollo y su influencia sobre cómo se relacionan con sus hijos y cómo estructuran sus experiencias y su contexto. La mayoría de estos estudios se ha centrado en las ideas o creencias sobre el desarrollo de niños pequeños, siendo muy escasos los que han analizado las ideas sobre el desarrollo adolescente. No obstante, recientemente han comenzado a realizarse algunos trabajos centrados en esta etapa que han proporcionado una información interesante acerca de lo que piensan los padres sobre la adolescencia. Algunos de estos estudios han analizado las concepciones o estereotipos generales acerca de este periodo evolutivo, y han encontrado que tanto padres como educadores y población general mantienen una idea bastante semejante a la visión de *Storm and Stress*, es decir, la perciben como una etapa difícil en la que son frecuentes los conflictos y los problemas conductuales (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Holmbeck y Hill, 1988). Esta visión tan pesimista puede condicionar de forma negativa las interacciones entre padres e hijos, llevando a los padres a manifestar un estilo más coercitivo o autoritario (Ridao, 2003), que hará más probable el surgimiento de conflictos y la aparición de problemas de ajuste emocional en el adolescente. Otro contenido generalmente incluido en estos estudios es el referido a las expectativas evolutivas sobre la edad que padres e hijos consideran

más adecuada para que se comiencen a dar ciertos comportamientos, como salir en pareja, llegar tarde a casa o mantener relaciones sexuales.

Los datos disponibles hasta el momento indican que los adolescentes sostienen unas expectativas más precoces que sus padres, lo que, como ya se ha puesto de manifiesto en párrafos anteriores, va a tener una repercusión negativa sobre las relaciones parento-filiales (Casco, 2003; Dekovic, Noom y Meeus, 1997; Holmbeck y O'Donnell, 1991). Aunque uno de los contenidos más frecuentes de los estudios acerca de las ideas sobre la infancia tiene que ver con los valores u objetivos educativos que los padres se plantean con sus hijos, no se dispone de muchos datos referidos a la adolescencia. Los pocos existentes señalan que los padres suelen valorar más la ausencia de problemas comportamentales y los valores convencionales como obedecer las normas, mientras que los adolescentes prefieren aquellos valores relacionados con la sociabilidad y la autonomía personal (Casco, 2003).

Influencias genéticas sobre el desarrollo adolescente: las influencias familiares sobre el desarrollo y ajuste adolescente parecen bien fundadas, y no cabe duda de que la familia continúa representando un contexto fundamental de desarrollo, aunque deba compartir su influencia con el grupo de iguales. No obstante, y como se había comentado en páginas anteriores, algunos autores como Harris (1998) han señalado que los psicólogos evolutivos suelen infravalorar el papel de los factores genéticos a la hora de explicar muchas diferencias individuales en comportamientos y rasgos psicológicos, mientras que asignan una importancia excesiva al papel de las prácticas educativas familiares. Parece adecuado en este momento hacer referencia a los trabajos realizados en el campo de la genética de la conducta, ya que son muchos los estudios centrados en la etapa de la adolescencia para tratar de determinar el papel que juegan tanto la herencia como el ambiente en las diferencias individuales de muchos rasgos y comportamientos (Oliva, 1997; Rodgers y Bard, 2003).

Algunos estudios se han centrado en conductas de riesgo como el consumo de tabaco, alcohol o drogas ilegales, encontrando tanto influencias genéticas como ambientales. Sin embargo, el hallazgo más llamativo es el referido a la distinta importancia que unos y otros factores tienen en el inicio de estos hábitos, o en su mantenimiento. Así, mientras que los factores sociales, especialmente aquellos que se refieren al medio compartido, tienen un mayor peso en la fase de adquisición de estas conductas, el mayor o menor consumo en sujetos habituados parece depender en mayor medida de factores genéticos (Rowe y Rodgers, 1991; Rowe, Chassin, Presson y Sherman, 1996). Otros estudios han hallado influencias genéticas tanto en la práctica de deportes (Boomsma, Van den Bree, Orlebeke y Molenaar, 1989) como en la iniciación de la actividad sexual (Rodgers, Rowe y Miller, 2000). El estudio llevado a cabo por Pike y sus colaboradores (Pike, McGuire, Hetherington, Reiss y Plomin, 1996) puso en evidencia la existencia de una importante heredabilidad en la aparición de síntomas depresivos, con una influencia moderada del medio compartido. Por otro lado, el comportamiento antisocial recibía influencias genéticas y ambientales, tanto del medio compartido como del no compartido. Finalmente, algún aspecto más fisiológico, como la edad de la menarquía, mostró una importante heredabilidad, aunque también es destacable la proporción de varianza atribuible al medio no compartido (Doughty y Rodgers, 2000). En cuanto a las habilidades intelectuales, los datos disponibles indican que, a la hora de explicar las diferencias individuales, el peso de factores genéticos va

aumentando según avanza la edad, siendo la heredabilidad mayor durante la adolescencia media que en la infancia. Igualmente va disminuyendo con la edad la importancia del medio compartido (Plomin *et al.*, 1997). Estos datos han llevado a algunos autores a sugerir que los genes que afectan al desempeño intelectual durante la adultez no se activarían hasta la adolescencia (Rodgers y Bard, 2003).

Los estudios llevados a cabo en el campo de la genética de la conducta revelan una moderada heredabilidad en muchos de los rasgos y comportamientos adolescentes estudiados; resulta curioso que los estudios realizados en relación con el desarrollo adolescente encuentren índices de heredabilidad similares para unos aspectos comportamentales como el consumo de drogas y otros claramente biológicos como el desarrollo puberal (Rodgers y Bard, 2003), lo que parece poner de manifiesto una estrecha interacción entre aspectos biológicos y psicológicos, genéticos y ambientales. No obstante, estos trabajos también han servido para poner de relieve la importancia de factores ambientales, especialmente de aquellos situados en el medio no compartido, es decir, aquellas experiencias familiares —o extrafamiliares— que afectan a un miembro de la familia y no a otros. Y probablemente no podría ser de otro modo, ya que es en este medio no compartido donde tienen lugar los procesos de interacción entre el sujeto y su contexto que son los principales responsables del desarrollo.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA EL FOMENTO DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

Como se ha tenido ocasión de exponer, la familia continúa siendo un contexto fundamental para el desarrollo durante los años de la adolescencia, por lo que, al igual que se hizo en el capítulo anterior, los datos procedentes de la investigación van a servir para realizar algunas sugerencias de cara a la intervención dirigida a promover el desarrollo adolescente.

A nivel macrosistémico, sería importante tratar de *cambiar la representación social* marcadamente negativa que existe acerca de la adolescencia, dando una imagen más realista y alejada de los tópicos que relacionan al adolescente con la conflictividad, la violencia, el consumo de drogas o la promiscuidad. Los padres deben entender que la relación con su hijo no tiene necesariamente que empeorar de forma dramática a partir de la pubertad, ya que cuando tienen unas expectativas muy pesimistas éstas pueden terminar cumpliéndose. Así, podrían considerar que algunas actitudes o comportamientos que aparecen en su hijo son inevitables, y por lo tanto hay poco que ellos puedan hacer, lo que les llevaría a una negligencia que resultará perjudicial. Tampoco se trata de ofrecer una imagen idílica de la adolescencia, ya que, además de ser falsa, esta visión tan optimista puede desanimar y culpar a aquellos padres que están atravesando dificultades en su relación con los hijos. Esta intervención puede llevarse a cabo en distintos niveles, desde campañas en los medios de comunicación hasta el trabajo directo con grupos o talleres de padres.

Con frecuencia, los padres de chicos adolescentes se quejan de lo imprevisible y desconcertante que les resulta a veces el comportamiento de su hijo, por lo que es muy importante que los padres *conozcan los principales cambios* que suelen tener lugar durante la adolescencia. Por ejemplo, los cambios físicos y su repercusión emocional, las nuevas

capacidades cognitivas que van a llevar al adolescente a posturas muy críticas y desafiantes, o el proceso de desvinculación emocional con respecto a su familia. Cuando los padres tienen información sobre todas estas transformaciones suelen mostrarse menos angustiados y reaccionan de forma más racional y reflexiva ante los comportamientos de sus hijos. Como ya se ha comentado, no sólo cambia el adolescente, también sus padres lo hacen, por lo que resulta muy conveniente que sean conscientes del momento evolutivo en que se encuentran, y de cómo puede afectar a la relación con sus hijos.

Muy relacionado con el aspecto anterior, y de una importancia también fundamental, es el *conocimiento de las necesidades* de los chicos durante esta etapa (Oliva, 2002). Aunque las mayores competencias del adolescente le dan una mayor autonomía que hace que muchas de las necesidades de la infancia desaparezcan o pueda satisfacerlas por sí mismo, aparecen otras nuevas, que muchas veces no resultan tan evidentes como las del niño de menor edad. Entre otras necesidades se pueden destacar el tener una alimentación adecuada, dormir suficientes horas, realizar actividad física y acudir a controles sanitarios. También son importantes las necesidades afectivo-sexuales, que van a experimentar una intensificación a partir de la pubertad. Los adolescentes aún necesitan el cariño y apoyo parental para afrontar los numerosos retos de estos años con la suficiente seguridad emocional, y un seguimiento o control que permita detectar el surgimiento de algunos problemas que pueden llegar a ser importantes y que con frecuencia aparecen asociados a la negligencia parental. Igualmente, los adolescentes manifiestan la necesidad de disponer de una mayor autonomía y unas mayores posibilidades de tomar decisiones y participar de forma activa tanto en el entorno familiar como en el escolar y social. Es importante que los padres sean conscientes de estas necesidades y ayuden a sus hijos a satisfacerlas, ya que muchos de los problemas propios de esta etapa surgen precisamente por la falta de adecuación o ajuste entre lo que necesita el joven y lo que encuentra en su casa.

A lo largo de este capítulo se ha hecho referencia a un importante número de estudios que confirman que el medio familiar óptimo para el desarrollo del adolescente es aquel en el que se practica el estilo democrático, que combina la comunicación y el afecto con las exigencias de madurez, el establecimiento de límites, el seguimiento y el fomento de la autonomía e individualidad. A todo ello habría que añadir una cierta flexibilidad y sensibilidad para ajustarse a los muchos cambios que se producen durante estos años de la adolescencia. Por lo tanto, parece claro que el objetivo que debe perseguir cualquier intervención dirigida a favorecer el desarrollo adolescente debe ser conseguir que padres y madres muestren un estilo educativo o disciplinario democrático (Steinberg y Levine, 1997).

Mostrar afecto y apoyo y establecer una buena comunicación durante los años de la adolescencia es tan importante como lo era durante la infancia, ya que durante estos años chicos y chicas deberán hacer frente a distintas tareas evolutivas que podrán generarles mucho estrés, y van a necesitar todo el apoyo que sus padres les puedan proporcionar en estos momentos difíciles. Muchas veces los padres tienden a infravalorar los problemas de sus hijos, pero situaciones frecuentes como una ruptura con algún amigo o amiga, unas bajas calificaciones escolares, o la exclusión de un equipo deportivo pueden tener un gran impacto emocional en el adolescente. Por lo tanto, un objetivo prioritario debe ser el establecimiento o mantenimiento de una buena relación afectiva, y son muchas las cosas que

los padres pueden hacer para conseguirlo. Por ejemplo, pueden dedicar tiempo a realizar alguna actividad divertida juntos, bien a solas con el adolescente o bien toda la familia junta, haciendo todo lo posible por compatibilizar los horarios. También es importante hablar de temas que preocupen e interesen al adolescente, ya que con frecuencia las conversaciones entre padres e hijos están centradas en asuntos domésticos que suelen dar lugar a conflictos y enfrentamientos, de forma que los intercambios comunicativos suelen terminar convirtiéndose en situaciones aversivas que padres e hijos evitan. Por ello es importante romper ese círculo vicioso y volver a disfrutar de la conversación con los hijos. Establecer una sólida relación de confianza va a ser fundamental, y que los padres compartan con su hijo algunos sentimientos y preocupaciones de carácter más personal puede ayudar bastante, ya que de esta forma estarán transmitiendo el mensaje de que le consideran lo bastante maduro como para confiarle algunas preocupaciones. Con frecuencia los padres se limitan a interrogar a su hijo, estableciendo una comunicación estrictamente unidireccional que va a ser rechazada por el adolescente por considerarla una invasión de su esfera privada.

Es frecuente que con la llegada de la pubertad se establezca una cierta incomunicación de la que los padres suelen responsabilizar a sus hijos, aunque lo cierto es que la comunicación es un asunto interpersonal, y puede decirse que los padres también son responsables del deterioro que a veces se produce en ella. Son muchos los obstáculos que dificultan una buena comunicación; por ejemplo, una gran parte de los mensajes que los padres dirigen a sus hijos están plagados de críticas a sus errores, referencias a defectos, sarcasmos y ridiculizaciones. Si se tiene en cuenta que los adolescentes están construyendo su identidad, y pueden tener muchas dudas con respecto a su valía personal, es de esperar que sean muy sensibles a estas críticas y no muestren excesivo interés por iniciar o mantener unos intercambios comunicativos que les resultan tan aversivos y que contribuyen poco a mejorar su autoestima.

Otra característica de los mensajes parentales es que suelen estar plagados de órdenes, consejos y sermones sobre lo que deberían hacer, y tampoco parece que este tipo de mensajes sea el mejor aliciente para un chico que está tratando de desvincularse afectivamente de sus padres y que busca mayores niveles de autonomía. Además de suprimir este tipo de vicios, es importante que los padres se muestren menos directivos y ayuden a sus hijos a reflexionar, animándoles a buscar alternativas ante un problema o una situación determinada y evitando sugerirles demasiado pronto las soluciones. También resulta fundamental que muestren una actitud receptiva, que sepan escuchar, que presten atención cuando se comuniquen con su hijo, mirándole a los ojos, dejando a un lado cualquier actividad que estuviesen realizando, y dándole tiempo para que se exprese tranquilamente y sin interrupciones. De esta forma se le transmite el mensaje de que se está interesado en lo que está contando, y el chico se sentirá escuchado, lo que favorecerá la comunicación parento-filial.

A pesar de la controversia entre investigadores en relación con esta dimensión (Kerr *et al.*, 2003), el *control o seguimiento* continúa siendo fundamental durante los años de la adolescencia, y muchos de los problemas comportamentales típicos de esta etapa suelen estar relacionados con su ausencia en el contexto familiar. No obstante, los padres de adolescentes deben mostrarse más flexibles, ya que un exceso de celo en el control puede resultar

tan pernicioso como su defecto. Esta flexibilidad debe llevar a los padres a que vayan ajustando las normas y exigencias a las nuevas necesidades y capacidades de su hijo, y a ser conscientes de que unas normas que tenían sentido y validez cuando su hija tenía 9 años pueden resultar inadecuadas a los 13 o 14 años, y que por lo tanto deben modificarse. Si un objetivo clave es favorecer la autonomía del adolescente, es muy importante que los padres vayan concediéndole de forma gradual libertad para actuar y para tomar sus propias decisiones. Sin embargo, en bastantes ocasiones los padres muestran una elevada ansiedad ante la posibilidad de que sus hijos se equivoquen y cometan errores, e intervienen continuamente para evitarlo. Se trata de una ansiedad justificada en unos padres que desean lo mejor para sus hijos, y conocen por su propia experiencia la importancia que tienen muchas de las decisiones que se toman a lo largo de la vida. Ni que decir tiene que los padres son una fuente esencial de apoyo y de orientación para unos adolescentes que con frecuencia se encuentran muy desorientados; sin embargo, también es recomendable que los padres les dejen buscar y encontrar su propio camino y no presionen a su hijo para que se convierta en el adolescente que ellos fueron o que quisieron ser. En relación con este aspecto, puede sugerirse que, a menos que la seguridad o la salud del menor esté en peligro, debe dejarse que aprenda de sus propios errores y vaya adquiriendo un sentido de la responsabilidad personal que difícilmente podría conseguir sin esa libertad para actuar.

A la vez, resulta esencial que se establezcan *límites claros, razonados y justificados*, y aunque en muchas ocasiones un chico reacciona con rebeldía ante el establecimiento de límites, esto suele ocurrir cuando las normas o reglas son establecidas de forma arbitraria y unilateral por parte de los padres. No se rebelan tanto ante el límite establecido como ante la imposición autoritaria del mismo, por lo que los padres deben hablar y discutir con sus hijos las normas y regulaciones familiares antes de imponerlas. Una vez establecidas las normas, es importante que los padres se muestren coherentes y consistentes a la hora de exigir su cumplimiento. A veces, los padres pueden estar cansados y tener la tentación de tolerar determinados comportamientos que en otras ocasiones serían sancionados, con lo que sus hijos pueden llegar a discriminar cuándo es más probable que el incumplimiento de las normas sea tolerado. Eso no quiere decir que no existan ocasiones o circunstancias especiales en las que una determinada norma pueda ser modificada, pero esas ocasiones deberían ser ajenas al estado de ánimo de los padres. También debe existir coherencia entre el padre y la madre a la hora de aplicar las normas y exigir su cumplimiento. Aunque en ocasiones puedan no estar de acuerdo, deberían resolver sus discrepancias en privado y tratar de ofrecer ante su hijo un frente común.

En general, los padres deben *estar informados* de lo que hace su hijo, y para ello es necesario que se interesen por él, le pregunten y conozcan a sus amigos y amigas, para evitar algunas situaciones de riesgo que pudieran estar produciéndose. Ya se ha comentado anteriormente que la carencia de seguimiento y de control suele llevar a problemas comportamentales, incluso cuando la relación entre padres e hijos es afectuosa. Pero igualmente deben evitar los padres mostrar una actitud inquisitorial o policial, interrogando a sus hijos acerca de algunos asuntos que ellos legítimamente pueden considerar privados, y que pueden llevar a que el adolescente se muestre aún más hermético en un intento de defender su esfera personal. De acuerdo con algunos estudios recientes ya mencionados

(Stattin y Kerr, 2000), la forma más eficaz de supervisar es la auto-revelación, es decir, cuando son los mismos adolescentes quienes informan a sus padres acerca de sus actividades y amigos, y esto suele ocurrir cuando existen confianza y una buena comunicación parento-filial. En estas situaciones es probable que sean los mismos adolescentes quienes tengan la iniciativa de compartir con sus padres muchas de sus preocupaciones, o de hablarles acerca de sus amigos o de sus actividades

Se puede concluir diciendo que la mejor fórmula que tienen los padres para favorecer el desarrollo de sus hijos durante la adolescencia es la de tratar de mostrar un estilo educativo democrático; sin embargo, para muchos padres ajustarse a este estilo resulta una tarea complicada que no siempre está a su alcance. Son muchos los obstáculos que pueden surgir en el camino que les acerca a ese padre ideal: falta de recursos y habilidades parentales, escasez de tiempo o energía, dificultades familiares o conyugales, un adolescente complicado que parece imposible de manejar, etc. Incluso en el supuesto de que muchos padres sepan qué tienen que hacer para favorecer el desarrollo no van a saber cómo hacerlo, por lo que apoyar a los padres en esa tarea, ofreciéndoles sugerencias sobre cómo mostrar un estilo democrático, debe ser un objetivo prioritario de toda intervención centrada en la promoción del desarrollo y en la prevención de problemas de ajuste emocional y conductual durante la adolescencia.

RESUMEN

- Las investigaciones actuales indican que la adolescencia es un momento de **importantes cambios** para chicos y chicas que coincide con un momento también especial en la vida de sus padres. Esto hace que sea un periodo de especial **inestabilidad** en la dinámica familiar, que obligará a unos y otros a establecer ciertos **ajustes** para alcanzar un nuevo equilibrio en las relaciones familiares.
- Para entender mejor la realidad de las familias cuando niños y niñas llegan a la adolescencia se debe tener en cuenta el **contexto socio-cultural** actual. La rapidez de los cambios sociales, la inmersión en las nuevas tecnologías o la aparición de nuevas estructuras familiares, son factores que hacen que el convertirse en adulto no sea una tarea fácil en el mundo occidental actual.
- Durante la adolescencia se suele producir un **empeoramiento de la comunicación** y un **aumento de los conflictos** entre padres e hijos. Este incremento en la dificultad de la relación parece tener un mayor impacto emocional y **afectar más negativamente a los padres** que a los propios adolescentes, probablemente debido a que el significado de los conflictos es diferente para unos y para otros. En cualquier caso, más que por conflictos graves, las relaciones en este momento están protagonizadas por **las riñas y las discusiones leves**, pudiendo percibirse bastante **continuidad** respecto a la infancia.
- La investigación ha puesto claramente de manifiesto que **la familia sigue siendo un contexto fundamental** para el desarrollo positivo y armónico de chicos y chicas. Independientemente del enfoque utilizado para analizar el efecto que determinados

aspectos de la dinámica familiar ejercen sobre el ajuste adolescente —enfoque dimensional o tipológico—, se pueden destacar como ingredientes fundamentales de un clima familiar saludable: el **afecto y apoyo**, sumado a un **control y monitorización** adecuados a la edad del adolescente y a unas actitudes que fomenten el **desarrollo de su autonomía**. Fundamentales son, al mismo tiempo, unas relaciones donde la **comunicación positiva** sea protagonista y donde los padres establezcan **límites justificados y razonados**, garantizando mayores cotas de **autonomía y libertad** para que los hijos puedan tomar sus propias decisiones. Por último, es básico que los padres estén **informados** de la vida de sus hijos fuera del hogar —los lugares a los que van, los amigos que tienen, etc.— y que eviten actitudes inquisitoriales o recriminatorias.

- A nivel macrosistémico se hace necesario un **conocimiento más ajustado de la realidad adolescente**. Un conocimiento sin dramatismos, que abandone la visión problemática de este momento, y que analice los cambios a los que chicos y chicas tienen que hacer frente, para descubrir así sus **necesidades** y poder atenderlas adecuadamente.
- **Actividad propuesta.** Lectura y comentario del siguiente relato real de una madre con un hijo adolescente:

«La adolescencia más difícil ha sido la del primer niño, quizás por su carácter. Era más conflictivo, no porque nos creara problemas gordos, pero discutíamos por todo: por la ropa que se ponía, porque no arreglaba su cuarto... pero ahora que he tenido tres, creo que es normal. A ser padres no nos enseñan, tenemos que aprender día a día, y se generan todo tipo de conflictos. (...) pero yo entiendo que la vida ha cambiado mucho; cuando tú tienes hijos mayores tienes gente mayor que no vive en su casa, sino que vive en la tuya, y entonces tienen su propia opinión igual que la tienes tú. Tú piensas que es tu casa y que tú pones las normas, pero ellos, como son adultos, dicen que hay normas que no las van a seguir. Y eso es muy complicado, porque antes cuando teníamos 20 o 21 años ya estábamos casados, y entonces pues no pasaba nada, ya tenías tu casa y tú hacías lo que querías, pero ahora están en casa de sus padres y son adultos, pero sus padres no los ven como adultos. Ellos llevan los estudios bien, y son responsables, y estudian, pero muchas veces no les apoyo, porque tengo un miedo interior de que mi fracaso personal se repita en ellos, y entonces, muchas veces con ese miedo, pues no actúo correctamente, me equivoco. Yo pienso que el que mi hijo mayor fuera más rebelde era porque lo agobiamos demasiado con tanta disciplina; entonces, para mí no es buena tanta disciplina, porque los niños tienen que tener su propia libertad para decidir cosas y, además, que los padres confiemos en ellos. Es lo que yo he sacado de positivo. El que ellos vean que los padres confiemos en ellos para tomar sus propias decisiones les da a ellos más libertad y además les ayuda a equivocarse y a aprender de sus propios errores. Y a veces los padres queremos que todo lo hagan bien, que todo les salga perfecto, y no nos acordamos de cuando a nosotros tampoco nos han salido las cosas perfectas.»

- **Lecturas recomendadas:**

Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 2, 215-231.

Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol. I. Mahwah, NJ: LEA Publishers.

CAPÍTULO

6

Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adultez y la tercera edad

Raquel Malla Mora

«La paternidad es una relación con un extraño que, aun siendo otro, es yo»
(Levinas)

1. INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo xx, el aumento de la longevidad y del número de personas que alcanzan los 75 años de vida o más, junto con el descenso de la natalidad, han ido produciendo, en los países desarrollados, lo que se ha llamado el *problema del envejecimiento de la población*. El hecho de que cada vez haya más personas en los grupos de mayor edad está suponiendo un importante cambio social y, por lo tanto, familiar. Las familias tienen ahora más generaciones vivas con menos miembros en cada una de ellas, con lo que las relaciones parento-filiales se mantienen durante muchos más años que en otras épocas y las probabilidades de llegar a convertirse en abuelos e, incluso, bisabuelos son cada vez mayores. La edad en que las generaciones jóvenes se independizan se ha ido retrasando por la necesidad de mayor formación para acceder a un puesto de trabajo y por un mercado laboral precario e inseguro. Los problemas y enfermedades asociados al envejecimiento prolongado, como pueden ser la pérdida de autonomía o la demencia, han pasado de anecdóticos a ser, cuantitativamente, relevantes. Todos estos cambios están afectando a la estructura de las familias, a la forma en que se desarrollan las relaciones en su seno y a las funciones que debe realizar.

En el presente capítulo se van a comentar estos cambios y su efecto en los diferentes niveles de relación familiar, comenzando con algunas consideraciones sobre los adultos para luego desarrollar más en extenso las relaciones familiares en la vejez. Por último, se plantean algunas cuestiones a tener en cuenta para mejorar el contexto familiar en esta etapa.

2. EL CONTEXTO FAMILIAR DE LAS PERSONAS ADULTAS

Un enfoque social sobre la adultez muestra que se asienta fundamentalmente sobre tres roles básicos: el matrimonio, la paternidad y el trabajo. Estos roles cubrirían las dos necesidades psicosociales fundamentales del ser humano que han sido denominadas de distintas formas por distintos autores; las más clásicas son: *amor y pertenencia*, como primera necesidad, y *éxito y estima* en segundo lugar (Maslow, 1976) o, en otros términos, *intimidad y generatividad*, como polos positivos de las dos crisis que Erikson plantea en la edad adulta: *intimidad* frente a *aislamiento* y *generatividad* frente a *estancamiento* (Erikson, 1983). Los dos contextos en que se desarrollan estos roles, el familiar y el laboral, son los más importantes en la socialización de los adultos. El contexto laboral será tratado sólo de forma marginal en este capítulo, dado que el objetivo de este manual es el estudio de la familia.

Toda persona forma parte de una familia desde su nacimiento, pero el paso de la familia de orientación a la de procreación es el paso a la edad adulta; obviamente no todos los individuos se casan, muchas parejas no tienen hijos, un número creciente de mujeres opta por la maternidad sin pareja, hay parejas que se divorcian, los matrimonios de divorciados o viudos son cada vez más frecuentes y las parejas homosexuales son una nueva forma de familia emergente. Todas estas formas de vida adulta coexisten con la familia clásica compuesta por un matrimonio con hijos que se mantiene unido a lo largo de su vida y que sigue siendo la más abundante en nuestro país.

La familia evoluciona a lo largo de los años desde el matrimonio joven hasta la etapa postparental y, en ese trascurso, los adultos van desarrollando nuevos roles y van modificando la forma de ejercer los ya conocidos. Durante la primera parte de la edad adulta, las personas buscan pareja y se casan o inician una convivencia estable; comienzan una actividad laboral tras haber terminado su formación; se plantean la posibilidad de ser padres y, si deciden serlo, comienzan su vida como madres/padres. Durante los años de crecimiento de los hijos, su forma de ser madre o padre irá modificándose en función del desarrollo de éstos y de su propia maduración, íntimamente interrelacionadas; adaptarán su relación de pareja a las nuevas exigencias familiares; se esforzarán por progresar en el trabajo dedicando una parte importante de su tiempo vital a ello, pues cada vez más ésta es una época de reciclaje profesional voluntario u obligado por las características del mercado laboral. Para muchos adultos, fundamentalmente mujeres, se inicia en este momento una etapa de mayor preocupación y dedicación a la generación anterior. Hacia el final de la vida adulta, los hijos se independizarán y comenzará una etapa en que retomar la relación de pareja sin la constante interferencia de las preocupaciones y responsabilidades parentales; quizá deberán afrontar la muerte del padre y el cuidado de una madre dependiente; la relación con los hijos adultos será menos estresante que en épocas anteriores, pero durante algunos años los padres seguirán siendo una fuente de ayuda económica y afectiva para ellos. Más adelante, cuando ellos mismos pasen de la edad adulta a la vejez, cesarán en las actividades laborales remuneradas; si su cónyuge vive, irán adaptando su vida de pareja a la nueva situación de *vuelta al hogar* y, pasados unos años, asumirán el papel de cuidador principal de un cónyuge enfermo y, quizá, enviudarán. En la relación con los hijos irán poco a poco precisando más de su ayuda y, fundamentalmente, de su apoyo afectivo; un nuevo rol familiar podrá comenzar en este momento: el de abuela/o, ampliando el contexto familiar y permitiéndoles desarrollar nuevas relaciones afectivas.

El contexto en que ahora se van produciendo los cambios mencionados anteriormente no es equivalente al que vivieron generaciones anteriores; ya se ha hecho referencia en el capítulo anterior a algunos de los cambios más importantes, por lo que a continuación repasaremos algunos datos sociodemográficos que están afectando a la dinámica familiar y a las expectativas vitales de los adultos. Tradicionalmente se ha considerado que la época en que las personas inician su vida adulta corresponde al tramo de edad comprendido entre los 22 años y los 40-45; pero los individuos que ahora tienen estas edades en nuestro país pertenecen en su mayoría a la generación del *baby boom* (los nacidos entre 1957 y 1977), una generación con características muy distintas de las anteriores: están accediendo al mundo laboral más tarde y más precariamente que sus padres y, por lo tanto, se independizan a edades más avanzadas como muestran los datos del INE en 2001. En ese

año, el 73 por ciento de los mayores de 25 años, el 50 por ciento de los jóvenes de 28 años y el 35 por ciento de los de 30 años seguían solteros y viviendo con sus padres; evidentemente esto no es así porque los jóvenes prefieran permanecer en la casa familiar (según datos del CIS, los jóvenes españoles consideran los 24 años la edad adecuada para dejar la casa paterna).

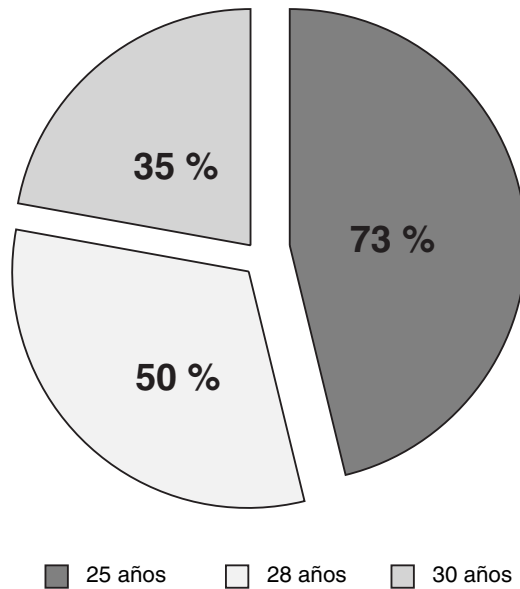


Figura 6.1. Hijos adultos que conviven con sus padres.

Estos datos presentan una realidad familiar distinta de otras anteriores para los adultos actuales. Una mirada a otros datos puede resultar útil para entender mejor la situación:

- La edad media en el primer matrimonio ha pasado, desde 1975 hasta 2000, de 26,69 años a 30,17 para los hombres, y de 24,16 a 28,12 para las mujeres.
- La edad de primera maternidad se ha desplazado, en el mismo lapso, de los 28,8 a los 30,73 años.
- El número de hijos por familia está en 1,24, y el 80 por ciento de las parejas jóvenes que no tienen hijos afirman que esto es así por razones económicas.

Para esta generación, la entrada en la adultez se ha desplazado hacia los 30 años, con lo que todo el sistema familiar se ve afectado, pero fundamentalmente afecta a la generación intermedia formada por los adultos de mediana edad cuyas expectativas al independizarse y formar una familia eran claramente distintas. Los adultos actualmente, sobre todo los de mediana edad, son esposos y, muy probablemente, padres, en el contexto de

una familia de procreación que ellos mismos han formado; hijos, hermanos y quizá nietos, en el contexto de una familia de pertenencia de la que forman parte. Son las generaciones que ahora están entre los 30 y los 60 años las que se enfrentan a este contexto familiar caracterizado por pocos hijos, pero con una larga permanencia en el hogar y padres longevos que fácilmente sobrepasan los 80 años de vida. El aumento de la esperanza de vida junto con el descenso de la natalidad han supuesto la verticalización de las familias (Knipscheer, 1988) y la aparición de lo que se ha denominado *familias en racimo*, es decir, familias de tres o más generaciones, pero con pocos individuos en cada generación.

La convivencia y cuidado de los hijos escolares y/o adolescentes coincide en el tiempo con la necesidad de atender a padres envejecidos y quizá dependientes, lo que supone que se produzcan simultáneamente dos de las situaciones familiares más estresantes. Situaciones familiares propias de la edad adulta como el *nido vacío* ya no son universales y, para muchas parejas, se ha desplazado hasta la década de los 50 o 60 años; cada vez son más las parejas que desean la salida de los hijos del hogar familiar y el cese de las responsabilidades parentales. Frente a la creencia clásica de que es una vivencia crítica para las madres, en la actualidad las mujeres, lejos de temer esta situación, la están deseando.

Los diferentes logros y cambios en la condición social de la mujer que se conquistaron a lo largo de la segunda mitad del siglo xx han supuesto, entre otras cosas, su masiva incorporación al mundo laboral, con lo que ha ganado independencia económica, pero también ha multiplicado sus responsabilidades. Muchas mujeres de mediana edad hacen frente a una triple jornada laboral: son profesionales que trabajan fuera de casa, esposas y madres que trabajan en casa e hijas cuidadoras de padres mayores.

La verticalización de la familia junto con la aceleración de los cambios sociales están suponiendo la convivencia familiar de varias generaciones con actitudes, valores y concepciones de las funciones de la familia muy diferentes. Siguiendo las caracterizaciones que Gil Calvo (2003) propone para las distintas generaciones españolas y las proyecciones que el Eurostat realiza para nuestro país, se aprecia este fenómeno con claridad. En la España del 2005 habrá un 15 por ciento de menores de 14 años, un 20 por ciento tendrá entre 15 y 29 años, un 24 por ciento entre 30 y 44 años, un 19 por ciento entre 45 y 59 años, un 14 por ciento entre 60 y 74 años y un 8 por ciento de 75 años y más. Esto significa que, teniendo en cuenta la edad media de emancipación actual (alrededor de los 30 años), el 35 por ciento de la población, la *generación de la transición* estará en el 2005 dependiendo de sus padres y conviviendo con ellos. Los padres de ese 35 por ciento corresponderán en una pequeña parte (la edad de la maternidad ha ido retrasándose hasta situarse en los 30 años en 1995) al 24 por ciento de adultos jóvenes (30-44 años) que pertenecen a la *generación del baby boom* y, en una mayor proporción, al 19 por ciento de los adultos maduros (45-59 años) o *generación del desarrollo*. Los abuelos de los menores de 30 años serán el 14 por ciento de mayores jóvenes (60-74 años) pertenecientes a la *generación de la posguerra* y el 8 por ciento de los mayores maduros (75 y más años) pertenecientes a las *generaciones de la República y la guerra civil*.

Es evidente que, para las generaciones intermedias, la armonización familiar supone un esfuerzo importante dadas las diferencias en los referentes socioculturales de las distintas generaciones y que, en muchas ocasiones, los modelos parentales y de abuelidad vividos en la infancia y la juventud no resultan adecuados.

3. RELACIONES INTRASUBSISTEMA: LA RELACIÓN DE PAREJA EN LA ADULTEZ Y VEJEZ

El matrimonio ha sido considerado comúnmente como uno de los ritos de paso a la edad adulta, la acción de más decisivas consecuencias durante este momento del ciclo vital. La relación entre los cónyuges será la que mayor influencia tenga en la vida adulta y la fuente principal de demandas socializadoras. Estas demandas, en general, se pueden resumir de la siguiente forma: establecimiento de relaciones íntimas institucionalizadas fuera del acostumbrado círculo familiar, puesta en práctica de conductas adecuadas y asociadas a los roles sexuales, cumplimiento de expectativas mutuas y necesidad de tomar decisiones importantes con respecto a problemas personales (abordaje de la sexualidad y de las relaciones interpersonales), a la familia (número de hijos y estilo de educación) y temas de la vida cotidiana.

En opinión de Huyck y Hoyer (1982), el matrimonio concebido en términos de compañía, intimidad y amistad se evalúa en razón de su capacidad para ayudar al crecimiento personal y para mantener la estabilidad de una pareja. Esta concepción del matrimonio se aleja bastante de ese matrimonio orientado a la tarea, con una división radical de roles sexuales, centrado en torno a la figura del varón como única fuente de sustento familiar, revestido de la única y máxima autoridad y con un indiscutible poder sobre el resto de los miembros de la familia. Es decir, intercambio de hijos, satisfacción sexual, obediencia y respeto a cambio de sustento y cobijo con unas claras relaciones de poder-sumisión entre la pareja, concepción del matrimonio que subsiste actualmente entre las parejas de más de 70 años, que aceptan para sus hijos y nietos otra forma de entender la relación, pero siguen valorando algunos aspectos de la familia de orientación más tradicional.

El cambio en la concepción del matrimonio ha afectado a las características que se consideran importantes a la hora de elegir pareja: amor mutuo, atracción, alto nivel educativo, inteligencia y similitud en educación son las que, hoy en día, resultan más importantes. Dicho de otro modo, se valoran más aquellos aspectos que pueden ser predictores de similitud de ideas, valores y actitudes. Las parejas que deciden casarse lo hacen más atendiendo a las posibilidades de felicidad conyugal que al deseo de formar un hogar y tener hijos, y esperan del matrimonio apoyo emocional, intimidad, consulta y negociación en la planificación familiar y ayuda mutua en la educación de los hijos en caso de tenerlos. Las razones de este cambio son conocidas y muy numerosas; se citarán sólo algunas de ellas: aumento de la expectativa de vida; participación de las mujeres en el mercado laboral, con lo que esto supone de independencia económica, de logros y conquistas sociales y legales; los avances científicos que dieron al traste con creencias e ideologías obsoletas; la consiguiente flexibilización de algunos principios legales y la posibilidad de actuar fuera y al margen de cualquier imperativo religioso.

La satisfacción matrimonial evoluciona a lo largo de los años de convivencia componiendo una curva en forma de U (Glenn, 1990), con un descenso muy acusado durante los años de crianza y una trayectoria ascendente a partir de la salida de los hijos del hogar familiar hasta alcanzar, en la vejez, niveles de satisfacción similares a los de la pareja recién casada. La razón parece estar en el hecho de tener hijos, que afecta de forma negativa a la relación de pareja. Las exigencias propias de la maternidad/paternidad suponen

pérdida de libertad para la pareja, aumento de los gastos, una asunción más tradicional de los roles de género y aumento de la conflictividad entre la pareja. Las parejas con hijos suelen discutir y enfrentarse por dos tipos de cuestiones principalmente: la equidad en el reparto de trabajo doméstico y los desacuerdos respecto a los hijos. El elemento fundamental respecto al reparto de trabajo no parece ser la cantidad de horas que uno y otro cónyuge dedican a las tareas domésticas, sino el sentimiento de justicia que cada uno tiene respecto del reparto de tareas dentro y fuera del hogar. En este particular, hombres y mujeres difieren en la percepción de lo que es equitativo, de tal forma que, para los maridos, la satisfacción matrimonial aumenta cuando se comparte de forma equitativa el trabajo remunerado, mientras que para las esposas es más importante percibir equidad en el reparto de tareas domésticas (Warner y Willis, 2003). El *abandono del nido* por parte de los hijos elimina tensiones en la relación conyugal y permite a las parejas reencontrarse y recuperar su relación sin las presiones de la crianza de los hijos, con lo que no sólo desaparecen muchos de los motivos de insatisfacción conyugal, sino que se inicia una etapa de mayor ocio compartido y de dedicación mutua.

No se puede achacar sólo al hecho de estar sin hijos la mejora en la satisfacción conyugal; en realidad, para los padres mayores, el que sus hijos sean adultos autónomos y con una vida exitosa es fuente de satisfacción y autoestima. Las parejas de larga duración se relacionan mejor, se pelean menos y se comunican de forma más positiva y cariñosa (Carstensen, 1995), y experimentan más placer por estar juntos que las parejas más jóvenes (Leveson, Carstensen y Gottman, 1993). De hecho, la mayoría de las parejas casadas de edad avanzada creen que su matrimonio ha mejorado con los años (Erikson, Erikson y Kivnick, 1986; Glenn, 1991). Quizá el conflicto conyugal sea más raro en la vejez por la razón que apunta Carstensen (1995) en su *teoría de la selectividad emocional*: las parejas mayores se pelean menos porque ya no pretenden moldear al otro para el futuro. En las parejas jóvenes, intentar modificar aquellos aspectos del cónyuge que resultan desagradables puede ser importante para una mejor convivencia futura; pero las parejas mayores se interesan menos por el futuro que por una buena relación presente. Además, al cabo de los años, los cónyuges saben que es inútil seguir intentándolo y han desarrollado estrategias para sortear aquellas características de su pareja que no les gustan.

Por otro lado, acumular experiencias compartidas a lo largo de la vida conduce a que los matrimonios sean más compatibles. Es decir, todos los factores contextuales que han compartido —vivir en la misma comunidad, educar a los mismos hijos y hacer frente a las mismas circunstancias económicas y personales— suelen cambiar a ambos cónyuges de forma similar, de manera que la personalidad, las perspectivas y los valores de las parejas de larga duración son más parecidos (Caspi, Herbener y Ozer, 1992). En realidad, se observa en muchos aspectos de la vida en común, desde compartir las tareas del hogar hasta decidir el lugar de vacaciones, que cuanto más tiempo lleva casada una pareja, más probabilidades existen de que ambos creen que su relación es justa e igualitaria (Keith y Schafer, 1991; Sutor, 1991). Además, la solidaridad entre las parejas casadas durante largo tiempo se manifiesta de forma especial cuando uno de los dos precisa atención y cuidados, lo cual acaba ocurriendo en casi la mitad de los matrimonios que duran cuarenta años o más. De hecho, el 56,8 por ciento de los mayores de 65 años que cuidan a una persona necesitada de ayuda, en nuestro país, lo hacen en calidad de cónyuge

(Pérez Ortiz, 2002). En general, los cónyuges de edad avanzada aceptan sus respectivas deficiencias de salud y atienden a las necesidades físicas y fisiológicas del otro del mejor modo posible, considerándolo tanto un deber contraído como un acto de amor (Bazo y Maiztegui, 1999).

Unido al cambio de concepción de la relación matrimonial se ha ido produciendo un progresivo aumento del número de divorcios, aunque actualmente parece haberse estabilizado. En España se divorciaban en 1995 algo menos de 1 de cada 5 matrimonios y, en el año 2000, 1 de cada 7. No es una tasa muy alta, sobre todo si tenemos en cuenta que en Estados Unidos se divorcia 1 de cada 2. El periodo de edad en que se producen más divorcios es el que va de los 35 a los 44 años (Vega y Bueno, 1995). En general, la mayor incidencia actual de divorcio está asociada a la independencia económica de las mujeres, a que los obstáculos legales se han reducido, a una menor oposición religiosa y a un menor estigma social sobre las personas divorciadas. También se ha comprobado que las tasas de divorcio son más altas en épocas de prosperidad económica (Rice, 1994). Los cónyuges esperan que sus compañeros enriquezcan su vida, les ayuden a desarrollar sus potencialidades y sean compañeros amorosos y sexualmente apasionados. Cuando no se alcanzan estos objetivos, la mayor parte considera razonable el divorcio. En estos momentos es menos probable de lo que fue en otras épocas que los matrimonios infelices acepten su situación, que reconozcan que la situación puede mejorar, y es muy probable que piensen que la situación de conflicto va a afectar negativamente a los esposos y a los hijos. A pesar de estos cambios, la vivencia del divorcio no ha dejado de ser traumática. Un divorcio siempre supone en los cónyuges sentimientos de fracaso, culpa, hostilidad y autorrecriminación.

Las tasas de divorcio entre los 45 y los 65 años son menores que entre los más jóvenes y son aún más bajas para los mayores de 65 años (0,69 por ciento entre 65 y 74 años y 0,39 por ciento en los mayores de 75 años). No obstante, es un fenómeno que puede ir en aumento en el futuro dado que, muy probablemente, es más un efecto generacional que de estabilidad matrimonial. Los cambios que se producen durante la mediana edad en la estructura familiar (salida de los hijos del hogar, cuidado de los padres, jubilación, etc.) pueden precipitar una crisis conyugal que, en algunos casos, se asocia con una vivencia crítica individual de reevaluación de la propia vida y adecuación de expectativas, que puede desembocar en un sentimiento de inadecuación que implique la necesidad de cambiar la estructura vital (ahora o nunca) y suponga la ruptura del vínculo conyugal. No obstante, las razones del divorcio no cambian; las parejas mayores se separan por las mismas razones que las jóvenes: frustración de sus expectativas sobre el matrimonio y la creciente necesidad de terminar con una relación insatisfactoria.

El divorcio suele suponer mayor pérdida de autoestima en la mediana edad que en la edad adulta temprana. Las personas de más de 50 años, particularmente las mujeres, tienden a padecer más angustia cuando pasan por un divorcio que la gente joven (Vega y Bueno, 1995); la ruptura de una relación que ha durado muchos años puede afectar más a la identidad personal y a la autoestima que la ruptura de un vínculo de corta duración. Por otra parte, la reorganización de la vida en solitario y, en muchos casos, la necesidad de buscar un trabajo y conseguir ingresos suficientes es muy problemática para las mujeres de estas edades. Sin embargo, el divorcio se produce cuando el estrés de estar juntos supera al

que puede ocasionar la propia separación. Los divorciados, y separados mayores expresan una satisfacción vital mucho menor que los casados, los viudos o los solteros. Esto es así fundamentalmente para los hombres mayores divorciados que se sienten menos satisfechos con los amigos y sus actividades extralaborales. Tanto en hombres como en mujeres, la tasa de enfermedad y muerte es más alta; quizá, como comenta Bazo (1990), por la asociación que se establece, en las personas mayores, entre salud y soledad. De hecho, el tener recursos económicos suficientes, nivel educativo medio o alto y unas redes sociales intensas con familiares y amigos parece estar asociado al ajuste correcto después del divorcio.

Por último, cabe exponer algunos comentarios sobre los matrimonios en la vejez. En el año 2001, se casaron en España 3.218 personas mayores de 60 años, de las cuales el 37,51 por ciento eran viudas y el 35,77 por ciento divorciadas o separadas (datos del INE). En estas edades se casan muchos más hombres que mujeres; las razones de que esto sea así son varias: en general, los hombres tienden a casarse con mujeres más jóvenes que ellos, mientras que para las mujeres se da menos este tipo de parejas en las que ella es el individuo de más edad. Las mujeres tienen mayor expectativa de vida que los hombres, lo cual supone que hay más mujeres mayores viudas que hombres mayores viudos. Los hombres, en general, tienen más probabilidades de volverse a casar cuando enviudan, mientras que las mujeres tienden a optar por vivir solas y relacionarse preferentemente con amigas en su misma situación (Papalia y Wendkos, 1992). Por otra parte, para las mujeres, sobre todo para aquellas que han cuidado de un marido enfermo hasta su muerte, la idea de volverse a casar y tener que enfrentarse de nuevo con esa situación, pero con un marido con el que no han compartido tantas cosas, puede resultar poco atractiva, por lo que prefieren mantener la relación de pareja sin casarse o vivir juntos.

Los hijos también pueden ser un problema para los segundos matrimonios de padres mayores. La mayor parte de los hijos adultos considera que sus padres deberían consultar con la familia su intención de volverse a casar; los mayores, incluso, opinan que deben pedir permiso y, en general, no suelen comprender la necesidad que su padre/madre tiene de compañía o de intimidad sexual. Muy frecuentemente los hijos consideran que un nuevo matrimonio altera de forma importante las relaciones y la intimidad familiares. Lo que las personas mayores esperan de un nuevo matrimonio es fundamentalmente compañía, alguien con quien compartir la vida, un compañero para quien ser fundamental y que les necesite. La necesidad de gustar a otro, ser querido y ser la persona más importante para aquel a quien queremos no desaparece con los años (Warner y Willis, 2003) ni se satisface a través de las relaciones que se tienen con hijos y nietos, por muy cariñosas y satisfactorias que éstas sean.

4. RELACIONES INTERSUBSISTEMAS: ENTRE PADRES MAYORES E HIJOS ADULTOS

Existe en el imaginario social la creencia de que en algún momento de la historia del mundo desarrollado, en cualquier caso antes de la revolución industrial, grandes familias extensas de tres y cuatro generaciones convivían bajo el mismo techo. En aquella época, las familias eran entornos seguros en los que los niños eran cuidados y atendidos cariñosamente por sus madres y mantenidos y educados por sus padres. Los ancianos eran

respetados por todos los miembros del clan familiar. Los varones ejercían su autoridad moral sobre la familia aconsejando y resolviendo los posibles conflictos gracias al bagaje de su larga experiencia vital. Las mujeres mayores cumplían el papel de orientadoras en las labores de crianza de los niños y cuidado del grupo familiar. Cuando los mayores enfermaban o perdían sus capacidades a consecuencia de su avanzada edad, eran cuidados y protegidos por la familia hasta su muerte, sin que, durante ese tiempo, disminuyeran el cariño y el respeto con el que eran tratados. Esta *familia ideal* o *mítica* no se corresponde con ninguno de los modelos de familia que se conocen a través de la historia; si acaso tiene ciertos elementos que la acercan a la familia patriarcal en la que esposa e hijos se sometían a la dictadura del *pater familias*, que mantenía en exclusiva la propiedad de los bienes familiares (tierra, ganado, etc.) y detentaba un poder absoluto sobre todos y cada uno de los miembros de la misma: decidía sobre el presente y futuro de sus miembros, acordaba casamientos, distribuía o no, la herencia, etc. No obstante, esta creencia en la existencia de una remota *familia ideal* ha ido convirtiéndose en una suerte de *paraíso familiar perdido* adornado de felicidad y bondad. El otro mito que acompaña al del *paraíso familiar perdido* es el de que las familias actuales son familias nucleares aisladas e insolidarias con el resto de la familia extensa.

La unión de estas dos ideas ha construido una imagen social de la familia en que la interdependencia padres-hijos se rompe al llegar éstos a la edad adulta y que presenta a las personas mayores abandonadas a su suerte, sin apenas contacto con sus descendientes y cuyas necesidades sólo son atendidas por las instituciones. Cualquier persona joven con abuelos o adulta con padres mayores sabe, por experiencia directa, que esto no es así. Sin embargo, continuamos considerando que sí lo es para la sociedad, como indican algunos datos interesantes: según el CIS (2001), los españoles consideran que la sociedad percibe a las personas mayores fundamentalmente como molestas (33,9 por ciento), inactivas (23 por ciento) y tristes (12,5 por ciento); mientras que la imagen personal que los mayores tienen de sí mismos los caracteriza como divertidos (26,6 por ciento), tristes (23,6 por ciento) e inactivos (20,9 por ciento). En cuanto al trato que la sociedad da a las personas mayores, la población de todas las edades considera que los trata con indiferencia en un 47,2 por ciento, bien en el 30 por ciento y mal el 17,5 por ciento; no opinan lo mismo las personas mayores, que afirman que se les trata bien en un 40,6 por ciento, con indiferencia el 36,7 por ciento y mal el 16,1 por ciento.

Respecto a la idea de los mayores aislados y sin apoyo familiar, diferentes datos indican que no es acorde a la realidad: las dos terceras partes de las personas mayores mantienen contactos cotidianos con amigos o parientes (Pérez Ortiz, 2002), el 37 por ciento de los hijos ven diariamente a sus padres mayores y el 27 por ciento de los padres ven a sus hijos (Iglesias de Ussel, 1994); el contacto telefónico diario entre padres e hijos es mayor (40 por ciento) que las relaciones cara a cara. La idea que se tiene, independientemente de la edad, respecto al cuidado de los padres mayores es que es asunto de los hijos y que la responsabilidad de los hijos, del Estado y el papel de los servicios socio-sanitarios no son excluyentes, sino complementarios (Pérez Ortiz, 2002). Como se puede comprobar, los datos no apoyan los mitos que se mantienen sobre las relaciones de los mayores con su familia y, aunque muchos de los papeles propios de ésta se han ido redefiniendo a lo largo de los años, no por ello han disminuido.

Cuando los hijos son adultos, las relaciones con los padres suelen mejorar debido en parte a la propia maduración de los hijos, pero también a que los elementos de mayor confrontación entre padres e hijos desaparecen al independizarse éstos. Los hijos, al pasar por la experiencia de la maternidad/paternidad, comprenden mejor a sus padres y valoran más los esfuerzos que realizaron en el pasado y la ayuda que representan en el presente. En cuanto a los padres, cuando los hijos son adultos las relaciones son también más satisfactorias, puesto que se sienten orgullosos de los logros de sus hijos adultos. Su autoestima mejora por el éxito de sus hijos; padre y madre se sienten satisfechos y consideran que han realizado bien su labor como padres. Las relaciones entre padres mayores e hijos adultos son beneficiosas para ambos: los padres se benefician de la relación con la *cohorte puente* obteniendo información y consejo sobre los nuevos movimientos culturales, con los que no tendrían relación por sí mismos, mientras que los hijos adultos jóvenes reciben de sus padres ayuda material y consejos y, cuando los padres los tratan como adultos, aumenta su autoestima y la confianza en sí mismos (Berger y Thompson, 2001). La relación parento-filial entre mayores y adultos se asienta sobre la solidaridad intergeneracional o, lo que es lo mismo, el compromiso de interdependencia entre las generaciones adultas de la misma familia. Esta solidaridad se puede manifestar de diferentes formas, según señalan Mangen, Bengston y Landry (1988):

Solidaridad asociativa: aunque padres e hijos no suelen vivir juntos, se dan interacciones frecuentes entre ellos, como ya se ha visto anteriormente. La mayor parte de los adultos ofrece a sus padres diversos tipos de apoyo: afectivo, económico, etc., y mantienen con ellos contactos frecuentes o muy frecuentes: bien sean visitas diarias, bien sean llamadas telefónicas y, en los casos en que es necesario, cuidan de ellos. En general, las hijas casadas parecen mantener lazos más estrechos con sus padres que los hijos casados (Troll, 1986). La matrifocalidad de la familia implica que las parejas de mediana edad suelen estar más unidas a la familia de la mujer que a la del marido. En las relaciones entre padres e hijos, la frecuencia por sí misma no implica satisfacción, sino que puede ser un indicativo de la existencia de problemas en la familia de los adultos (necesidades económicas, divorcio, etc.) o en la pareja mayor (generalmente enfermedad y/o dependencia). La calidad de las relaciones es, cuando menos, igual de importante. Comentar los problemas, contarse cosas, intercambiar opiniones y ofrecerse mutuo apoyo psicológico mejora la autoestima de los padres (Spitze, Logan, Joseph y Lee, 1994). Una forma de evaluar estos aspectos es el nivel de satisfacción familiar que manifiestan los mayores, que en nuestro país era, en el 2001, de 8,08 sobre 10, según los datos del CIS.

Un aspecto importante de la solidaridad asociativa es la existencia de cohabitación, el hecho de que compartan la vivienda las distintas generaciones. En España, la mayor parte de las personas mayores viven en su propia casa; de ellos, un 12,6 por ciento viven solos y un 35,5 por ciento con su pareja, y sólo el 14,6 por ciento viven en casa de algún hijo. Cuando una persona mayor vive en casa de algún hijo, suele ser por razones económicas, salud delicada o la pérdida reciente de la pareja, por lo que podemos considerar que es una opción en situación de crisis más que una preferencia. Actualmente, las personas mayores y sus hijos de mediana edad prefieren mantener hogares independientes —aunque próximos— durante el mayor tiempo posible, lo que se ha denominado *intimidad a distancia*. Sólo el 10,1 por ciento de los mayores de 65 años desean vivir

con sus hijos u otros familiares, frente al 83,5 por ciento que prefieren vivir en su casa (CIS, 2001). La opción por mantener la independencia en la vejez parece estar muy asentada en la población de nuestro país, ya que vivir en la propia casa cuando se sea viejo es la opción preferida para la mayoría de las personas, independientemente de su edad o sexo (73,4 por ciento). La preferencia de las personas mayores por mantenerse en su propia casa no cambia de forma importante cuando se plantea la hipótesis de un futuro en el que precisaran ayuda; el 72 por ciento de los mayores de 65 años preferirían seguir en su propia casa adaptándola frente a cualquier otra posibilidad, y sólo porcentajes residuales de este grupo de edad optarían por ir a casa de algún hijo. En los casos en que se opta por la convivencia, los padres prefieren vivir en casa de una hija soltera mejor que en la de una casada, y prefieren hija a hijo para vivir con ellos.

Solidaridad afectiva: los datos actuales indican la existencia de altos niveles de afecto entre los padres que envejecen y sus hijos visto desde las dos generaciones (Rossi y Rossi, 1990). Los padres no dejan de ejercer como tales por el hecho de ser mayores; muchas veces su identidad fundamental como adultos gira en torno al papel de padres y las tareas de crianza (Belsky, 2001). Los padres siguen queriendo a sus hijos, preocupándose por ellos y ayudándoles durante todo el tiempo que pueden. Los hijos, por su parte, no sólo quieren a sus padres, sino que van responsabilizándose de su bienestar personal y desarrollan lo que se ha denominado *madurez filial*. Ésta no es la inversión de roles, sino que significa que el hijo ve a los padres como individuos que, aunque puedan necesitar apoyo y ayuda, siguen siendo adultos con sus propias necesidades, derechos e historia personal. La *madurez filial* es una de las exigencias que, en la mediana edad, conforman el rol de hijo.

En las relaciones paterno-filiales existen una serie de aspectos que pueden incrementar el nivel de estrés en los hijos y que se produzca mayor tensión en la relación. La tensión suele manifestarse en forma de agotamiento físico o emocional y en la sensación de que es imposible satisfacer al padre/madre. Los factores que más incrementan el nivel de estrés son: que los padres lleguen a una edad muy avanzada, que se produzca en ellos un deterioro serio de la salud, o que exista una disminución marcada de su capacidad cognitiva. Para los hijos resulta difícil entender estos cambios en sus padres y lo que implican de dependencia y, en el caso de los deterioros cognitivos, su significado (incapacidad, demencia...). Son cambios difíciles de aceptar, por el deterioro que suponen en la imagen de los padres que tienen los hijos y porque implican tener que admitir que son ellos, en vez de sus padres, quienes tienen que ser ahora los fuertes. Este tipo de situación suele producir en los hijos de mediana edad sentimientos de desilusión, ira y culpabilidad. Aunque cada vez son más las personas que viven hasta edades muy avanzadas, para algunos adultos las necesidades de los padres mayores parecen entrar en la categoría de las exigencias no normativas y no anticipadas. No esperan tener que cuidar de sus padres; ignoran la posibilidad de que sus padres enfermen y rara vez lo planifican con antelación y, cuando no se pueden negar, lo perciben como una interferencia con sus otras responsabilidades y planes. No obstante, para la mayor parte de los adultos, el cuidado y la atención a los padres se está convirtiendo en un acontecimiento normativo propio de la mediana edad, y como tal se espera y se anticipa (Brody, 1985).

Solidaridad funcional: se refiere a los cuidados mutuos que se comparten entre padres e hijos. Cada generación ayuda a la otra en momentos de crisis (problemas

económicos, divorcio, enfermedad, etc.). Los padres ayudan más a los hijos en los primeros momentos de su vida independiente, sobre todo en el momento de iniciar una familia. En esta época los padres son las personas a las que se acude principalmente para pedir dinero y consejo; también son los principales recursos para el cuidado de los niños cuando los horarios escolares no son compatibles con los laborales o en los fines de semana. Cuando los nietos crecen y los hijos están en la mediana edad, el flujo de ayuda de padres a hijos es menos abundante y suele comenzar a cobrar importancia la ayuda desde los hijos hacia los padres, sobre todo cuando éstos son muy mayores o están enfermos. En general, los padres y sus hijos adultos mantienen un intercambio activo de dinero, ayuda y consejo durante toda la vida, en el que los padres prestan más ayuda y dinero a sus hijos y los hijos dan más apoyo emocional, ayuda en tareas domésticas, información sobre los recursos disponibles y atención en situación de enfermedad.

Atender a los padres enfermos o muy mayores es una tarea que los hijos consideran responsabilidad propia; de hecho, el 40,7 por ciento de los cuidadores de personas mayores son hijos de aquellos a quienes atienden. El perfil del cuidado a personas mayores en nuestro país es el de mujer (61,3 por ciento) de entre 35 y 54 años (42,2 por ciento) que presta su ayuda diariamente (60 por ciento). Aunque las personas mayores prefieren que les cuide su cónyuge en caso de necesitarlo, la siguiente opción a gran distancia de todas las otras posibles son los hijos, y prefieren hijas que hijos (CIS, 2001). Para muchas de estas mujeres, el cuidado de sus padres mayores enfermos coincide con otras responsabilidades familiares y laborales —la triple jornada laboral a la que ya aludimos al hablar de los adultos—, lo que hace que esta época de sus vidas sea, para muchas, la más estresante. Las hijas tienden a pensar que no hacen lo suficiente, que el hecho de compatibilizar el cuidado de sus padres con otras actividades les impide dedicarles el tiempo necesario y, cuando acuden a la ayuda remunerada, a los centros de día o ingresan a los padres dependientes en una residencia, se sienten culpables. Este sentimiento se basa en una idea falsa hija del mito del *paraíso familiar perdido*, la de que el cuidado de los mayores era antes una tarea tan pesada o más que ahora. Esta idea no es cierta: aunque ahora existan ayudas institucionales en mayor medida que en otros momentos, la tarea de cuidar a los mayores dependientes nunca ha sido tan gravosa ni tan duradera como ahora, cuando la mayor longevidad trae consigo más probabilidades de deterioro y enfermedades potencialmente invalidantes. Nunca como ahora los hijos han envejecido junto a sus padres.

La suma de sobrecarga y culpabilidad hace que muchas familias se planteen la conveniencia de que la mujer deje su trabajo o reduzca su jornada laboral (Casado y López i Casanovas, 2001), para así atender mejor a los padres ancianos. Ello puede llevar a la mujer y a toda la familia a una situación de elevado estrés, con el resultado previsible de depresión, problemas de salud, ansiedad, irascibilidad y abandono de rol, lo que se conoce como *burn out* o síndrome de *quemamiento*. Aunque se ha hecho hincapié en los efectos negativos del cuidado de los padres mayores, no se puede afirmar que este sentimiento de sobrecarga se dé en todos los casos. La carga que experimenta la persona está en función de diversos factores: la intensidad del cuidado que el padre/madre necesita, el número de roles adicionales que la mujer debe asumir simultáneamente y los sentimientos que suscita la persona enferma (Belsky, 2001). Una historia de relación parento-filial en la que destaquen el amor y la aceptación puede hacer menos estresante el cuidado de los

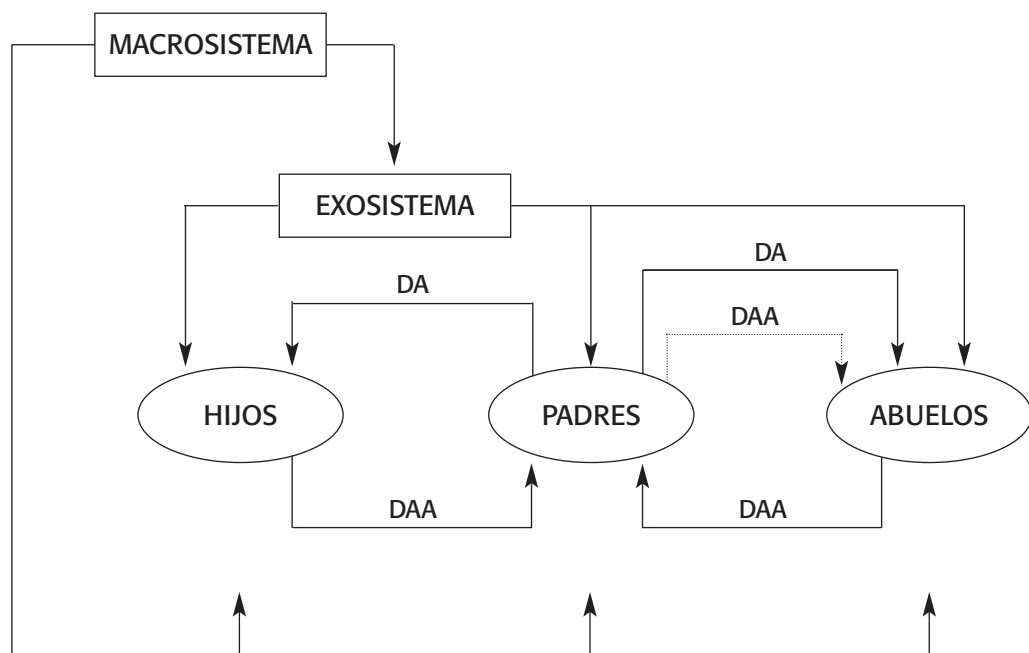
padres dependientes. El recuerdo del amor y la dedicación de los padres puede incrementar los deseos de reciprocidad en los hijos. No se debe olvidar que el apoyo a los ancianos tiende a estar basado en sentimientos de amor y afecto, o en sentimientos de obligación y responsabilidad, o en la conjugación de ambos. Cuanto más se basa en el amor, más probabilidades hay de evitar los dos efectos más indeseables de esta situación: el *quemamiento* del cuidador y el maltrato de la persona mayor.

Solidaridad normativa: aunque las personas mayores dicen no esperar recibir ayuda de sus hijos, y en general esperan que sea su cónyuge quien les atienda en caso de necesidad, se ha comprobado que se dan en las familias actuales altos niveles de responsabilidad filial. Existe, no obstante, una gran heterogeneidad en las normas de responsabilidad filial, dependiendo de los grupos culturales. Una revisión de los distintos trabajos que existen al respecto nos muestra diferencias entre Estados Unidos y Europa, entre la Europa del norte y la del sur, entre grupos étnicos y entre sociedades urbanas o rurales. Por tanto, se puede considerar que, aun existiendo, las expectativas sobre el contacto, el afecto, el acuerdo y la ayuda entre generaciones varían de forma importante de unos grupos a otros, lo que indica que todavía no se ha respondido socialmente al reto que supone el aumento de personas mayores. Muy posiblemente ahora se están construyendo las nuevas formas sociales de ser mayor y de ser adultos con padres mayores, porque nunca se habían dado las condiciones familiares que se dan ahora. En la Gráfica 6.2 se muestra la situación de intensa convivencia de la *familia trigeracional*.

5. LA FAMILIA DE TRES SUBSISTEMAS: LA ABUELIDAD

Si el matrimonio y la maternidad son las puertas a la edad adulta, la jubilación y la abuelidad lo son a la vejez. Independientemente de la edad en que estos acontecimientos ocurran, su valor simbólico es el de ritos de paso a la última etapa de la vida. Las comidas de despedida del trabajo o las celebraciones sociales por el nacimiento del primer nieto son también la inauguración de nuevos roles sociales para los mayores: jubilado y abuelo. A partir de ese momento, la persona deberá ajustar su identidad a la nueva situación vital y responder a las exigencias propias de sus nuevos roles sociales y familiares (Kaufman y Elder, 2003).

Ser abuelo durante los últimos 20 años de la vida es una situación cada vez más corriente en las familias actuales; por lo tanto, es importante comprender el significado que esta relación tiene para las tres generaciones implicadas en ella. Convertirse en abuelo puede ser muy importante para las personas mayores, puesto que abre una vía a la generatividad en los momentos en que se cierran las vías típicas adultas, cuando los hijos se independizan y se produce la jubilación. Los diferentes estudios sobre este tema son unánimes al afirmar que ser abuela o abuelo es importante y satisfactorio para la mayor parte de las personas. Entre abuelos y nietos se establece un intercambio de afecto y apoyo que evolucionará a lo largo de los años desde la inicial asimetría en que los abuelos son el polo del que parten el afecto y los servicios instrumentales, hasta la relativa simetría o incluso asimetría inversa que se establece entre abuelos y nietos adolescentes o adultos. En muchos casos, el nacimiento de los nietos implica mayor contacto con los hijos y, sobre todo, aumento en la colaboración de los padres mayores en la vida de éstos, tanto a nivel



Macrosistema: Valores, creencias, etc. **Exosistema:** Apoyo institucional. **DA:** Demanda afectiva.
DAA: Demanda afectiva y asistencial.

Los valores y creencias sociales (macrosistema) influyen de forma determinante tanto en el tipo de apoyo institucional (exosistema) como en la forma que toman los diferentes roles familiares. Las demandas intersistema son de dos tipos: demanda afectiva (DA) y demanda afectiva y asistencial (DAA). La línea punteada indica la demanda de padres a abuelos cuando los padres son jóvenes. Más tarde, cuando éstos se convierten en adultos de mediana edad y los abuelos envejecen, cambia el tipo de demanda (línea continua).

Figura 6.2. La familia trigeracional.

instrumental como en cuanto orientadores y consejeros, lo cual suele ser fuente de satisfacción para ambos.

El papel de los abuelos en la dinámica del sistema familiar es importante y puede tomar diferentes formas en función de las características de personalidad de los abuelos, los estilos de relación de las familias o de las distintas situaciones a las que deban enfrentarse a lo largo de los años. Los abuelos pueden ser el referente de la continuidad familiar, ejercer el papel de guardianes de la familia, cumplir la función de mediadores entre la segunda y la tercera generación o actuar como guardianes de la historia familiar (Bengtson, 1985). Todo ello depende de si actúan como foco para el contacto y la reunión familiar, cumpliendo el papel de estabilizadores en situaciones de cambio; de si son las personas a las que se acude en las emergencias o cuando se precisa ayuda y apoyo; si intervienen calmando las tensiones entre padres y nietos, haciendo más comprensibles para ambos las

posiciones de cada parte; o de si ejercen de vínculo entre el pasado y el futuro familiar (Warner y Willis, 2003), dotando de significado y continuidad tanto a la familia como a su propia trayectoria vital, puesto que sus vivencias y recuerdos corresponden al pasado familiar, que se actualiza cuando los abuelos cuentan a las nuevas generaciones quiénes eran las personas que aparecen en las fotos familiares, cómo vivían y se relacionaban, o cuáles han sido los valores fundamentales dentro de la familia, lo que hace posible el desarrollo de un sentimiento de pertenencia familiar y de continuidad a través del cambio que suponen las distintas generaciones.

En cuanto al significado que la abuelidad tiene para los propios abuelos, encontramos diversas tipologías dependiendo de las variables que se consideran importantes en las percepciones que los abuelos tienen de la relación, el significado que tiene para la vida de los abuelos, la pertenencia a uno u otro sexo y linaje o la implicación en la vida de los nietos (para una revisión detallada, véase Pinazo, 1999). El primer estudio sobre estilos de abuelidad, considerado como clásico, es el realizado por Neugarten y Weinstein en 1964, quienes identificaron cinco estilos de ser abuelo: formal (muy interesados en sus nietos y con autoridad y control sobre ellos en ausencia de los padres), buscador de diversión (con un estilo relajado y no autoritario en la relación con los nietos), padres sustitutos (abuelos que asumen la responsabilidad y el cuidado de los nietos de forma cotidiana), reserva de la sabiduría de la familia (proveen de habilidades, recursos y conocimientos) y figura distante (abuelos con poco contacto con los nietos).

En la relación abuelos-nietos es necesario también tener en cuenta algunas cuestiones que afectan a la forma en que se ejerce y se percibe por parte de ambos: la naturaleza y el grado de relación de los abuelos están mediatizados por los padres, que pueden facilitar o dificultar el ejercicio del rol de abuelo (King y Elder, 1997); es por tanto una relación muy sensible a los conflictos familiares. El distanciamiento afectivo o la ruptura de relación entre padres e hijos pueden dificultar o impedir el ejercicio de la abuelidad; de igual forma, el divorcio suele afectar de forma negativa al contacto con los abuelos de la línea parental que no mantiene la custodia de los hijos (Wilson y De Shane, 1982; Johnson y Barer, 1987). Por el contrario, las situaciones de enfermedad o la necesidad de ayuda instrumental son circunstancias en que se recurre a los padres mayores y que, por tanto, incrementan la intensidad de la relación abuelos-nietos. Los padres se benefician de la ayuda que los abuelos prestan para el cuidado de los nietos, siempre y cuando se respete la *norma de no-interferencia*, según la cual los abuelos no deben inmiscuirse en la educación de los nietos.

Existen numerosos estudios que muestran otra de las características de esta relación: la existencia de diferencias en función del sexo. Las abuelas se involucran más desde el punto de vista emocional que los abuelos, mientras que los abuelos dan más importancia a aspectos como la responsabilidad con el trabajo o los estudios (Neugarten y Weinstein, 1964; Triadó y Villar, 2000); las actividades conjuntas son más frecuentes entre abuelas y nietos que entre abuelos y nietos (Fundación La Caixa, 1993); la intimidad percibida y el nivel de influencia es mayor en las abuelas que en los abuelos y, en general, las abuelas se sienten más satisfechas con su rol independientemente del linaje (Thomas, 1986, 1989). La habitual matrifocalidad de las relaciones familiares implica la matrilinealidad de la abuelidad, tanto en la frecuencia de relaciones como en la intensidad de éstas y en el

significado que se atribuye a la figura del abuelo. La mayor parte de los estudios muestran que los abuelos maternos son los que mantienen un contacto más estrecho con los nietos y que la abuela materna es la más comprometida e implicada en la crianza; los abuelos maternos tienen un rol más significativo en la vida de sus nietos que los abuelos paternos (Fischer, 1982; Shea, 1987; Smith, 1991). Para los nietos, los abuelos por vía paterna se ven como figuras distantes, mientras que los abuelos por vía materna son las verdaderas figuras significativas (Triadó, Martínez y Villar, 2000; Van Rast, Verschueren y Marcoen, 1995), y la abuela materna es la preferida en la mayor parte de los casos (Hodgson, 1992; Kennedy, 1990).

En cuanto a las preferencias de los abuelos, Triadó y Villar (2000), en un estudio sobre la percepción que los abuelos tienen de su relación con los nietos, refieren que, en los casos en que se tenía al menos un nieto por vía paterna (hijo/a de hijo) y un nieto por vía materna (hijo/a de hija), los hijos de hija son aquellos con los que se tiene mayor contacto y que, cuando se pide a los abuelos que escojan a un nieto preferido, aunque la mayoría de los sujetos afirmó no tener ningún nieto preferido, cuando nombraban alguno citaban más frecuentemente un nieto por vía materna que paterna (22,5 frente a 12,8); en ambos casos, frecuencia de contacto y preferencia, las abuelas superaban a los abuelos en la orientación hacia los nietos por vía materna.

Otra característica importante de esta relación es la importancia de la variable edad, tanto como predictor de la forma de ejercer de los abuelos como en la percepción que los nietos tienen de la relación. Los abuelos más jóvenes suelen ser más activos, más implicados emocionalmente y prestan más ayuda que los mayores, que suelen ser más formales y distantes (Cherlin y Furstenberg, 1985; Triadó y Villar, 2000). La edad de los nietos también afecta a la relación, de manera que los abuelos irían modificando su comportamiento en función de la edad de sus nietos: así, mientras los nietos son pequeños, los abuelos tienden a comportarse de forma más relajada y menos autoritaria, se ocupan a menudo de ellos y ejercen cierto control en ausencia de los padres, mientras que, como indican los estudios realizados sobre muestras en que los nietos eran adolescentes, la función de los abuelos pasa a ser más tarde la de consejero, reforzador de la autoestima y aliado en determinadas situaciones, sin que merme su importancia afectiva, pues son considerados por los nietos como figuras importantes y afectivamente próximas (Van Rast *et al.*, 1995). Cherlin y Furstenberg (1985), por su parte, encontraron que, en casi la mitad de su muestra de abuelos y nietos adolescentes, los abuelos eran calificados como *activos* debido al alto flujo de intercambios entre ambos y, sobre todo, a su activa implicación en la educación del nieto adolescente. En contraposición a estos datos, Triadó *et al.* (2000) constataron que, cuanto mayor es la edad de los abuelos, menos son considerados por sus nietos adolescentes como guardián y guía familiar o mediadores en conflictos y más como figuras distantes cuya función sería la de «modelos» de la última etapa de la vida.

Estas diferencias dan acceso a la descripción de una última característica de la relación entre abuelos y nietos: la importancia del marco sociocultural, que está afectando a la concepción que los abuelos tienen de la relación, pero también a la perspectiva de los nietos sobre la misma. La diversidad de expectativas, incluso la carencia de expectativas normativas sobre la forma adecuada de ejercer la abuelidad (Rosow, 1985), hacen que no exista

una forma adecuada de ejercerla, sino que sea más bien una experiencia individual muy marcada por las características de las familias, la situación económica, las propias experiencias como nietos y los cambios que se producen en la forma de vida de las personas mayores.

Un último comentario sobre la abuelidad con relación a su importancia en la función familiar de socialización. Aunque los padres son los responsables directos de socializar a los hijos, los abuelos pueden contribuir a ello sin que surjan los conflictos y enfrentamientos inevitables en las relaciones parento-filiales, pues como los nietos no sienten la necesidad de rebelarse contra los abuelos la comunicación con ellos es más fácil que con los padres y se sienten con más libertad para comentar el significado y la importancia de las costumbres y valores que los padres intentan transmitirles (Warner y Willis, 2003). Los abuelos son, junto con los demás miembros de la familia, modelos de conducta para las nuevas generaciones; modelos para sus hijos en el ejercicio de la maternidad/paternidad y, a través de la relación con los hijos, modelos de la renegociación de intercambios propia de la evolución familiar.

6. INTERVENCIONES PARA MEJORAR EL CONTEXTO FAMILIAR DURANTE LA ADULTEZ Y VEJEZ

Al abordar las actuaciones necesarias para mejorar las relaciones familiares en esta etapa de la vida, la primera cuestión que surge es la aparente necesidad de establecer dos vías paralelas en función de dos situaciones familiares distintas: familias en que los mayores permanecen sanos y autónomos, y familias con uno o más mayores dependientes. Atendiendo a la realidad, se debería considerar que, más que dos situaciones distintas, son dos tiempos distintos; pues aunque la mayor parte de la población mayor no precisa de la ayuda de otros para llevar adelante su vida, es también cierto que, a mayor longevidad, mayor posibilidad de devenir dependiente y que la dependencia en el entorno familiar no sólo es personal o instrumental [Actividades básicas de la vida diaria (AVD) y Actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD), respectivamente], sino que también es afectiva. Con lo que se podría concluir que las situaciones planteadas al inicio de este punto son dos momentos en un continuo con un extremo caracterizado por la buena salud e independencia de la generación mayor, y el otro por la mala salud y dependencia de ésta. Es evidente que este planteamiento es excesivamente generalizador y simplifica una realidad que nunca es tan lineal y homogénea; no obstante, la imagen del continuo puede ser útil para resaltar la capacidad preventiva de las intervenciones que inciden en cambios actitudinales o los que tienen que ver con los estilos vitales.

Por otra parte, aunque las intervenciones educativas son enormemente importantes, no se deben olvidar las intervenciones institucionales, tanto en lo que tiene que ver con políticas generales como en los aspectos más concretos de servicios que se ofertan. Dicho de otra forma, las familias y los individuos que las componen pueden modificar sus actitudes, ampliar sus conocimientos y prepararse de forma adecuada para afrontar el envejecimiento y los problemas que pueden acompañarlo; pero no pueden hacer frente a toda la problemática que supone el progresivo envejecimiento de la población y, desde luego, no pueden, ni deben, hacerlo solos. Ambos niveles, el familiar (apoyo informal) y el

institucional, tanto público como privado, deben ser contemplados al realizar un repaso, necesariamente breve en este caso, de las cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta para mejorar el contexto familiar durante la adultez y la vejez.

La primera cuestión que se ha de analizar es el conocimiento de la vejez, lo que significa, sus características e implicaciones, las diferentes formas posibles de vivirla y abordarla. Es fundamental que los individuos de todas las edades tengan información sobre ella, de forma que puedan ir desapareciendo los estereotipos más negativos que la vinculan con la enfermedad y que la conciben como inútil. El conocimiento de los cambios que conlleva la vejez y el contacto con la diferente forma de adaptarse a ellos que representa cada persona mayor es fundamental para comprender mejor las necesidades de los mayores y para entender y adaptarse al propio envejecimiento cuando comience a producirse. En ambos casos es necesario distinguir lo evitable de lo inevitable para poder actuar previniendo lo primero y adaptándose a lo segundo. Puesto que cada vez más personas cumplen más años, es preciso romper la asociación entre envejecimiento, enfermedades y gasto sanitario y romper la invisibilidad social de la vejez dotando de existencia social a los mayores sanos y activos. La mejor forma de conseguir esto es a través de programas educativos y también favoreciendo las relaciones intergeneracionales y el mantenimiento de la comunicación entre cohortes (Hernández, 2000).

Una actitud menos asistencial hacia las personas mayores por parte de las instituciones, públicas o privadas, también resultaría adecuada a este respecto, porque dejaría de medirse a los mayores por el dinero que cuestan cuando enferman, para pasar a considerarlos como ciudadanos adultos en desarrollo, con capacidad e interés en formar parte activa de la sociedad y del tiempo en el que viven. De esta forma, además de la asistencia a los que la necesitan y de ofertas lúdicas, es necesario que los mayores cuenten con posibilidades de formación, de asociación, de participación en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones que les competen y atañen, de mantenimiento de una actividad laboral reducida para los que así lo deseen, etc.

Sin salir del plano educativo, hay que abundar en la conveniencia de generalizar la preparación para la jubilación. El cese de la actividad laboral lleva emparejado la necesidad de redefinir y replantearse el propio lugar en la vida, los aspectos por los que cada uno se define e identifica y las relaciones personales. Es pues un cambio de mayor calado y con más consecuencias que el mero hecho de dejar de trabajar, y el estilo de vida que se elija es importante porque la expectativa de vida tras la jubilación ronda los 20 años.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la existencia de estrés en las relaciones familiares. Poner a disposición de las familias ayuda para mejorar su manejo del estrés supondría que, con este tipo de apoyo (grupos de apoyo, de autoayuda, de ayuda mutua y entrenamientos en técnicas cognitivo-conductuales), se favorecería la mejor resolución de todos los conflictos familiares, no sólo los que guardan relación con la generación mayor. La mejor gestión del estrés implica el desarrollo de nuevas estrategias de afrontamiento, mayor comunicación y cooperación familiar, y ampliación del apoyo social. Todos estos aspectos son importantes para afrontar de forma exitosa desde la primera maternidad hasta el cuidado de un padre con alzheimer, pasando por los diferentes conflictos conyugales que podrían dar lugar a separación si no se abordan de forma eficaz.

En un nivel más institucional, el apoyo a los cuidadores informales de personas dependientes es un tema en el que es necesario detenerse un poco. Se considera apoyo informal las interacciones entre un miembro de la familia que ayuda a otro de manera habitual a realizar las actividades básicas y/o instrumentales de la vida diaria (lavarse, vestirse... o cocinar, manejar el dinero, etc.) (Yanguas, Leturia y Leturia, 2001). El apoyo informal pueden realizarlo los amigos, los vecinos o voluntarios, pero la realidad es que la mayor parte de los cuidados a personas dependientes se realizan en la familia. Según Casado y López i Casasnovas (2001), más del 80 por ciento de las personas mayores dependientes reciben ayuda exclusivamente del apoyo informal y, del 17 por ciento que recibe cuidados formales, el 11 por ciento también recibe cuidados informales. Esto es así sobre todo porque los servicios públicos y privados no cubren las necesidades de cuidados a los mayores dependientes. Si se suma el número de plazas residenciales, públicas y privadas que existen en nuestro país se alcanza un total de 198.358, incluyendo aquellas en las que los residentes no presentan ningún nivel de dependencia, que suponen el 8,6 por ciento de la población mayor dependiente (2.300.000 personas). El número de plazas en centros de día, según el IMSERSO, es de 7.103, lo que supone el 0,34 por ciento de esta población, una vez descontados los que pueden acceder a plaza residencial (2.101.642 personas). Resulta obvio que es necesario aumentar la oferta de plazas residenciales y, mucho más, de centros de día. Pero también es importante que ese aumento sea de la oferta pública, que es accesible a todos, puesto que actualmente la oferta privada ya cubre el 15 por ciento del total de los cuidados de larga duración domiciliarios o residenciales (Casado y López i Casasnovas, 2001) y el incremento de la oferta privada sólo favorece a las familias con mejor situación económica.

Puesto que las familias son las que más se ocupan de los mayores dependientes, también son las que se ven más afectadas por las consecuencias del cuidado, que se manifiestan en forma de conflictos familiares, problemas laborales, reducción del tiempo libre y de actividades sociales, y trastornos clínicos como depresión, sentimientos de ira y hostilidad, ansiedad y síntomas psicósomáticos (Yanguas *et al.*, 2001).

Por tanto, es necesario que las instituciones establezcan programas eficaces de apoyo a los cuidadores que incluyan servicios que ya existen, como los centros de día, la ayuda domiciliaria y los programas de respiro, y otros nuevos como el apoyo económico a las familias cuidadoras (unir, a las ayudas fiscales ya existentes, la posibilidad de percibir algún tipo de salario durante el tiempo que se ejerce el cuidado de personas dependientes), el mantenimiento de derechos laborales para quienes deben atender a sus parientes enfermos (bajas de filialidad) y asesoramiento sobre cada situación y persona concreta e información técnica para aprender a cuidarla de la forma más adecuada, de tal manera que la persona mayor mantenga algún nivel de autonomía durante el mayor tiempo posible y, cuando sea muy dependiente, aprender a cubrir sus necesidades convenientemente (orientación sobre cómo lavar, mover, curar, alimentar, estimular... a una persona dependiente).

Tan importante como la ampliación y mejora de los servicios de ayuda a las familias cuidadoras es el que sean conocidos por quienes puedan necesitarlos. Salvo las residencias, que son conocidas por la casi totalidad de las personas, servicios como la atención domiciliaria, los centros de día o las estancias de respiro son los grandes desconocidos. No basta con crear servicios, hay que hacerlo en cantidad suficiente,

dotarlos de personal adecuado y, sobre todo, informar eficazmente de su existencia a toda la población. Las familias no sólo afrontan, cuando es necesario, el cuidado de sus miembros, sean mayores o no, sino que también deben hacer frente a las muertes que inevitablemente se van produciendo en su seno. Contar con apoyo y ayuda en esas situaciones se está haciendo cada vez más necesario; es imprescindible desarrollar programas que incluyan la orientación y apoyo durante el duelo, sobre todo para los cuidadores principales, que son quienes más carga soportan durante el cuidado y quienes más pérdida de objeto experimentan a la muerte del enfermo. Los grupos de apoyo y la atención psicológica son formas posibles de responder a esta necesidad.

RESUMEN

- Los contextos más importantes en la socialización adulta son el **familiar** y el **laboral**; en ellos se desarrollan los roles propios de esta etapa vital: rol de **cónyuge**, de **madre/padre** y de **profesional**. Lejos de ser una etapa de estabilidad, entre los 30 y los 65 años la vida de los adultos sufre continuos cambios y transformaciones.
- Las personas eligen como pareja a quienes comparten con ellas **ideas, valores y actitudes**; al casarse no se busca tanto formar una familia como felicidad conyugal. El **divorcio** es una experiencia crítica que puede darse en la adultez, cuando las expectativas sobre la vida conyugal se frustran y la convivencia es insatisfactoria. Los **matrimonios** entre personas mayores divorciadas o viudas son cada vez más frecuentes. Las personas mayores esperan de sus nuevos matrimonios compañía y sentirse queridos y necesitados, necesidades que no desaparecen por el hecho de ser mayores.
- Las relaciones parento-filiales, cuando los padres son mayores y los hijos adultos, suelen ser frecuentes y satisfactorias para ambas partes; entre padres e hijos existe **solidaridad intergeneracional**: compromiso de interdependencia entre las generaciones adultas de la misma familia. Llega un momento en que los hijos deben responsabilizarse, al menos parcialmente, del bienestar de sus padres, lo que se denomina **madurez filial**. Los padres suelen ayudar a sus hijos al inicio de su vida independiente, en los momentos de crisis y con la crianza de los nietos. Los hijos dan más apoyo emocional, ayuda en tareas domésticas, información sobre los recursos disponibles y atención en situación de enfermedad.
- La entrada en la vejez viene marcada por la **jubilación** y el convertirse en **abuela/o**. La relación de abuelidad suele ser fuente de satisfacción para las personas mayores y para los nietos. Se han descrito **diferentes estilos** en el desempeño de este rol y también se ha comprobado que variables como el género o la edad influyen en esta relación.
- Las intervenciones para optimizar el contexto familiar deben ser tanto **educativas** como medidas **institucionales**; entre las primeras destaca la necesidad de información sobre el proceso de envejecimiento. Entre las medidas institucionales conviene evitar la enorme carga asistencial de las políticas orientadas a este grupo de

edad, ya que la mayor parte de las personas mayores de 65 años son autónomos y mantienen una salud razonablemente buena. También es importante que, en el **apoyo** a los **cuidadores** de personas dependientes, las ayudas existentes se amplíen y se complementen con otras nuevas.

- **Actividad propuesta:** Evaluación del clima social familiar mediante la aplicación de la escala FES (Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J., 1989. Madrid: TEA).

- **Lecturas recomendadas:**

Grandes, A. (1996). La buena hija. En L. Freixas (Ed.) *Madres e hija*. Barcelona: Anagrama.

Kaufman, G. y Elder, G. H. Jr. (2003). Grandparenting and age identity. *Journal of Aging Studies*, 17 (3), 269-282.

CAPÍTULO

7

Investigación en contextos familiares y desarrollo psicológico: cuestiones metodológicas

Enrique Arranz Freijo
y Alfredo Oliva Delgado

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del cambio psicológico en el contexto familiar durante el ciclo vital requiere una articulación metodológica; por ello se van a hacer referencias a los diseños de investigación, métodos y técnicas de obtención y análisis de datos que son habitualmente utilizados en este campo científico.

Ramey (2002) señala unas premisas básicas que se han de tener en cuenta a la hora de valorar y elegir estrategias de investigación para progresar en el conocimiento de la influencia o de las relaciones entre el contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico; estas premisas son las siguientes:

- Los hechos, las percepciones de los hechos y los informes sobre los hechos no son sinónimos: un acontecimiento determinado y su percepción pueden diferir de forma significativa si la fuente de información sobre el mismo son los padres o los niños de la misma familia. Cuando se describa el acontecimiento todavía aparecerán mayores diferencias. Éstas van a reflejar factores tales como las diferencias individuales que se comentarán en la premisa C; también influirán aspectos como el contexto y el momento en el que se recoge el informe.
- Las percepciones son importantes para el funcionamiento de una familia y para el curso evolutivo de un niño: partiendo de la premisa anterior que asume que un hecho y la percepción y relato del mismo por dos personas diferentes pueden ser absolutamente dispares, se afirma que las percepciones pueden afectar al desarrollo de los individuos y también al contexto en el que operan los miembros de la familia. Se considera que los acontecimientos actuales y sus percepciones influyen en las consecuencias que esos acontecimientos van a tener a corto y a largo plazo. Por otra parte, tanto los acontecimientos como las percepciones sobre los mismos contribuyen al curso evolutivo de la unidad familiar. Las percepciones son aquí conceptualizadas de una manera amplia para incluir las experiencias particulares que se recuerdan, la duración y relevancia de esos recuerdos, el significado dado a los acontecimientos, la connotación emocional de los acontecimientos y experiencias y los detalles significativos que los miembros de la familia aportan cuando hablan de los acontecimientos familiares y de sus experiencias en relación con los mismos.
- Las personas tienen predisposiciones que influyen en sus percepciones de lo que ocurre: diversas variables pueden introducir sesgos en cómo perciben acontecimientos relativos a comportamientos de personas de su grupo familiar; los sesgos también pueden proceder de la predisposición que las personas tengan sobre el hecho de contar experiencias de la vida familiar a un tercero, que normalmente es un desconocido. Las variables individuales incluyen las evolutivas, como por ejemplo la edad, experiencias anteriores, nivel de madurez cognitiva y emocional; otras de tipo normativo como la cohorte, el género y el papel dentro de la familia, y también

elementos característicos de cada persona, por ejemplo su personalidad, temperamento, inteligencia, salud o factores genéticos.

- Las percepciones acerca de las dimensiones fundamentales de la familia son relativamente estables, a excepción de los periodos de ruptura y cambio: los informes de las percepciones de cada individuo dentro del grupo familiar, incluso las de los niños desde los cuatro años, se mantienen estables y son coherentes a través del tiempo, especialmente cuando las familias funcionan de una manera que sus miembros consideran normal o adecuada.
- Las percepciones pueden desencadenar o prevenir determinados acontecimientos relativos a comportamientos de personas de su grupo familiar: cuando las percepciones de los miembros de la familia son compartidas, va a ser todavía mucho más probable que se conviertan en acontecimientos reales, los cuales están sujetos a nuevas percepciones. Esta percepción compartida ocurre unas veces a corto plazo y otras a más largo plazo cuando se recuerda determinado acontecimiento. Las experiencias compartidas de una familia se convierten en una parte integral del comportamiento familiar.

Una de las conclusiones que se pueden extraer de las premisas de Ramey (2002) es que la objetividad de los hechos obtenidos por medio del método científico es una cuestión que debe ser ampliamente matizada, hasta el punto de que aquello que se considera subjetivo se convierte en un hecho objetivo y merecedor de atención para el investigador, en la medida en que influye en el comportamiento de cada sujeto; se podría resumir esta idea con la afirmación de que lo subjetivo es un hecho objetivo para el investigador. Esta circunstancia también alcanza trascendencia desde la perspectiva de la consecución de un entorno familiar óptimo para el desarrollo psicológico; el intercambio de percepciones sobre la misma realidad de la vida familiar entre los padres y entre los hijos y los padres aparece como una de las claves favorecedoras de las autorregulaciones del sistema familiar basadas en el intercambio de información.

Otra cuestión previa se debe considerar antes de pasar a describir y valorar los diseños de investigación más utilizados en este campo de estudio. Se trata de la distinción entre lo que son pautas de crianza propiamente dichas como, por ejemplo, estilos educativos u otras variables de los padres, y lo que es el contexto familiar conceptualizado desde la perspectiva ecológica, interactiva y sistémica que se expuso en el marco teórico de este trabajo. Una primera distinción conduce a considerar algunas variables como preferentemente ecológicas, tales como el estatus socio-económico, nivel cultural y profesional, vecindario, espacios para el juego, recursos educativos, etc., y a otras variables como preferentemente interactivas —estilo educativo, andamiaje lingüístico, expresividad emocional, conflicto marital, etc.—. Esta distinción tendrá repercusiones a la hora de valorar los datos obtenidos y de discutir sus implicaciones educativas.

En este sentido, conviene recordar que existen variables intrafamiliares que afectan a la interacción intrafamiliar y en las que los estilos educativos o la personalidad de los padres tienen muy poca influencia, tal es el caso de la variable orden de nacimiento. Cowan y Cowan (2002) concluyen que los datos que indican la existencia de una relación entre las variables de los padres y el desarrollo de determinadas características en los niños deben ser

interpretados en el contexto más amplio de las relaciones con otros sistemas interactivos y del marco ecológico en el que se mueven los niños. La investigación reciente ha puesto de manifiesto la influencia en el desarrollo cognitivo, social y emocional de las relaciones de los niños con sus iguales y también la influencia de la escuela, el vecindario y las instituciones culturales (Asher y Coie, 1990; Perry y Weisntein, 1998). Los padres desempeñan en estas variables una función indirecta en la medida en que seleccionan los contextos interactivos en los que se desenvuelven sus hijos.

Otras implicaciones metodológicas de importancia a la hora de elaborar unas premisas básicas para la investigación en el campo de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico provienen de las críticas expuestas en la presentación del modelo teórico de este trabajo que proceden de las orientaciones de la teoría de la *socialización grupal* y de la línea de la *genética de la conducta*. En lo que se refiere a las críticas realizadas por Harris (1995, 1998, 2002), cabe recordar las que esta autora plantea en relación con la interpretación de los datos que proceden de análisis correlacionales, al recordar la dificultad de efectuar inferencias causales entre las variables familiares —en concreto las relativas a los padres— y las variables relativas al desarrollo psicológico infantil. La tendencia a una interpretación unidireccional de estos datos no aprehende metodológicamente lo que ha sido denominado *efectos del niño*, es decir, la influencia del propio niño en el comportamiento de sus padres. Otra implicación fundamental de las críticas de la *socialización grupal* consiste en la necesidad de incluir en los diseños de investigación variables relativas a las relaciones de los niños con sus iguales para poder controlar sus efectos cuando se quiere ponderar diferencialmente el impacto del contexto familiar con relación al posible impacto del grupo de iguales; este requisito aparece hoy en día como imprescindible, dado que el comienzo de las interacciones extrafamiliares de los niños es cada vez más precoz, como muestra el que se haya generalizado la implantación del sistema educativo en el tramo evolutivo entre los 0 y los 3 años. Los diseños que recogen información tanto de las relaciones con los padres como de las relaciones con los iguales proporcionan datos muy interesantes sobre cuestiones como qué aspectos del desarrollo se ven más influidos por los padres y cuáles por los iguales, o sobre la diferente susceptibilidad que los adolescentes muestran a la influencia del grupo según el tipo de relaciones sostenidas con sus progenitores.

Desde el punto de vista metodológico, la aportación de la línea de la *genética de la conducta* consiste en la necesidad de incluir en los diseños de investigación variables relativas a la influencia genética, para valorar su posible efecto en el desarrollo de determinados rasgos o aptitudes, o bien de elaborar diseños en los que estas variables estén supuestamente controladas. Si como conclusión de la exposición del modelo teórico se propuso que la unidad de análisis metodológica la constituyen las *interacciones sociales intrafamiliares multiinfluidas*, aparece como requisito metodológico la inclusión de variables que puedan, de alguna manera, objetivar la interacción *genotipo-ambiente*. Esto requerirá una recogida de datos lo más exhaustiva posible del comportamiento precoz de los niños, debido a que variables como el temperamento van a contribuir de forma significativa a construir diversos tipos de interacción de forma conjunta con otras variables del contexto familiar como los estilos educativos de los padres o el estatus socio-económico de la familia.

Uno de los grandes retos metodológicos de la investigación sobre contextos familiares es aprehender ese proceso de co-construcción de la interacción, basado en el intercambio

de información entre las partes del sistema y las autorregulaciones que se producen en las mismas. Este hecho apunta a la conveniencia del uso de los diseños longitudinales como herramienta para captar un historial interactivo. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein (2000) han destacado la importancia de estudiar más a fondo las interacciones entre herencia y ambiente, ya que los diseños llevados a cabo por la genética de la conducta suelen ajustarse a modelos aditivos y a infravalorar los efectos de interacción, debido a la escasa potencia estadística de la mayoría de estudios (McClelland y Judd, 1993; Plomin y Rutter, 1998). Una línea posible de investigación para analizar más a fondo estos efectos de interacción consiste en diferenciar entre niños con distintas disposiciones genéticas, por ejemplo usando medidas temperamentales, para ver si responden de forma distinta a determinadas condiciones ambientales (Bornstein, 1995; Plomin y Rutter, 1998). Cuando se tienen en cuenta los efectos de los estilos parentales en niños con diferentes temperamentos, se vuelven menos nítidos y potentes estos efectos principales, ya que incluso cuando la influencia de un determinado estilo sea clara, es de esperar que las consecuencias para estos niños no sean iguales. Además, se requerirán diferentes estilos o diferentes grados de esfuerzo parental para producir los mismos resultados en cada niño.

Otro procedimiento de controlar las variables genéticas sería la medición de los rasgos y características de los padres para comprobar su heredabilidad midiendo las mismas características en los hijos; este procedimiento añade muchos y variados costes a la investigación y, además, no garantiza que la medición de las características en los padres esté reflejando la influencia genética, sino más bien los efectos de la interacción entre las características genéticas y el ambiente interactivo a lo largo de la vida. Por ello, los estudios de gemelos y adoptados constituyen los diseños más utilizados; cabe recordar en este contexto la crítica de Maccoby (2002), que señala que no se puede dar por supuesta la premisa de desigualdad de ambientes interactivos en el caso de los estudios de gemelos monocigóticos criados por separado. Se debe articular metodológicamente la distinción teórica entre *ambientes compartidos* y *ambientes no compartidos*.

Esta articulación metodológica de los *ambientes compartidos* y *no compartidos* supone que se deben incluir en los diseños de investigación aquellas variables que contribuyen a generar esos microespacios interactivos peculiares de cada uno de los hermanos que viven en la misma familia. Desde las conclusiones de la exposición del modelo teórico, se aconseja ampliar los *ambientes no compartidos* al menos con el concepto de *nicho evolutivo* para llegar a la idea de un *espacio interactivo multiinfluido* como unidad de análisis. En todas las familias existirán unos aspectos del contexto que configuran los *ambientes compartidos*, como el estatus socio-económico, la vivienda, el vecindario, etc., y otros aspectos que configuran los *ambientes no compartidos*, como el orden de nacimiento o el género. Resulta sencillo comprender que en una misma familia no generan las mismas interacciones una niña nacida en tercer lugar que un niño nacido primogénito. Por ello, es importante incluir en los diseños de investigación el estudio de más de un hijo por familia, siendo aconsejable que, además de las medidas globales de evaluación del contexto familiar, haya medidas que sean específicas para cada niño, como ocurre con algunas cuestiones de la escala HOME. A continuación se pasan a exponer los diseños de investigación habitualmente utilizados en este campo de investigación.

2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN

Diseños de correlaciones simultáneas: en este tipo de trabajos, que son utilizados mayoritariamente, se obtienen medidas de los padres y de los niños en el mismo momento. El problema de estos diseños reside en la dificultad de interpretar la covariación entre dos variables, que puede ser debida a la existencia de otra variable desconocida o a la presencia de otras variables que no han sido debidamente controladas. Existen procedimientos para mitigar en lo posible la debilidad de los diseños correlacionales; entre ellos cabe mencionar el hecho de evaluar el comportamiento parental y las implicaciones evolutivas en los niños en distintos contextos interactivos, así como obtener datos de diferentes fuentes de información y utilizar diferentes instrumentos para medir una misma característica.

Cowan y Cowan (2002) admiten en términos generales las críticas de Harris (1998) referidas al deficiente potencial de inferencia causal que tienen los diseños correlacionales; sin embargo, se encargan de matizar que el hecho de que no se pueda establecer una inferencia causal y unidireccional entre el comportamiento de los padres y determinadas características de los hijos no autoriza en absoluto a que se pueda afirmar la hipótesis contraria, es decir, la no existencia de algún tipo de influencia. Abundando en esta cuestión Maccoby (2002) señala que las críticas al modelo correlacional tienen sentido en un marco teórico de influencia unidireccional y no en el marco bidireccional actual, que analiza las variables tanto del niño como de los padres a la hora de construir una interacción que puede afectar al curso del desarrollo psicológico. En cualquier caso, la existencia de correlaciones pone al investigador en la pista para profundizar en las relaciones entre variables con otros procedimientos analíticos.

Diseños retrospectivos: en este tipo de diseños se recogen datos del pasado partiendo de situaciones presentes, una vez seleccionados dos grupos con niños de características diferentes; por ejemplo, un grupo con presencia de comportamiento antisocial y otro con ausencia de esa característica (Cowan y Cowan, 2002). Los datos del pasado proceden de los informes de los propios niños, de sus padres, de profesores o de eventos que han quedado registrados en alguna institución, como la escuela o los servicios sociales. Es evidente que este tipo de datos son susceptibles de estar altamente sesgados debido a deficiencias en el recuerdo e, incluso, a reelaboraciones a posteriori sobre esos mismos recuerdos.

Utilizando un diseño de este tipo, Bates, Pettit y Dodge (1995) mostraron cómo los niños calificados como agresivos y antisociales habían sido sometidos a duros castigos físicos durante su infancia; sin embargo, no se puede afirmar que en todos los casos la presencia de castigos físicos vaya a implicar un comportamiento antisocial posterior. Los posibles efectos del castigo físico pueden ser contrarrestados por el efecto de otras variables mediadoras que conduzcan al desarrollo de otro tipo de rasgos en los niños.

Diseños longitudinales prospectivos: la conclusión que parece desprenderse de lo expuesto hasta ahora en este trabajo es que los problemas de inferencia entre variables se solucionarán si se toman los datos en dos momentos cronológicamente separados, lo que se suele denominar T1 y T2; éstos serían los clásicos diseños longitudinales en los cuales se obtienen, en T1 y T2, datos relativos a las variables de los padres como pautas de crianza, estilos educativos, creencias, etc., y también referentes a los niveles del desarrollo de los niños en diferentes áreas. Según Cowan y Cowan (2002), los diseños longitudinales tie-

nen dos ventajas fundamentales sobre los diseños simultáneos y los retrospectivos: la primera es que ofrecen datos sobre el mismo individuo a lo largo del tiempo, lo cual permite identificar diferencias evolutivas entre individuos que se muevan en contextos ecológicos e interactivos diferentes; la segunda ventaja reside en el hecho de que se pueden establecer con criterios estadísticos factores de riesgo en el T1 que afectan a problemas evolutivos identificados en T2.

Una estrategia utilizada en estos estudios para tratar de inferir influencias causales sobre el desarrollo consiste en observar el cambio a lo largo del tiempo en algunas características iniciales del niño en relación con determinadas experiencias familiares. Si algunas de estas características infantiles cambian de forma contingente a alguna experiencia, cabría pensar en una influencia causal. Además, algunos procedimientos estadísticos como el análisis de covarianza, el análisis de retardos cruzados, o la regresión múltiple pueden emplearse para estimar la relación entre, por ejemplo, el estilo parental en T1 y los niveles de desarrollo o ajuste infantil en T2, una vez controladas las características del niño en T1. Aunque estos procedimientos estadísticos no descartan la posibilidad de que diferentes niños puedan evocar diferentes estilos parentales, al menos proporcionan evidencia de que la correlación observada no se debe exclusivamente al efecto del niño sobre el comportamiento de sus padres, y cabe esperar efectos bidireccionales (Collins *et al.*, 2000). Por todo lo anterior, es importante que los diseños longitudinales incluyan dobles medidas en T1 y en T2 tanto de las variables ecológicas e interactivas de la familia, entre las que se incluyen las relativas a los padres, como de las relativas a los niños. Esta estrategia permite utilizar el concepto de *bondad de ajuste* a la hora de ponderar conjuntamente los datos de los padres y el contexto y los datos de los niños; la bondad de ajuste es definida por Lerner, Castellino, Terry, Villarruel y McKinney (2002) como el grado de ajuste entre las características del niño y las diversas demandas del entorno. A pesar de todo lo expuesto, los diseños longitudinales también ofrecen problemas a la hora de ponderar el valor de los datos correlacionales; el mayor de estos problemas se debe a lo que se ha descrito como *efectos del niño*: ¿hasta qué punto la presencia en los padres de un estilo educativo democrático, a la que se atribuyen a posteriori los datos positivos en el rendimiento académico del niño, no está activada por una variable genéticamente condicionada, como es, por ejemplo, un temperamento tranquilo en el niño?

Otro importante problema metodológico, a la hora de investigar el efecto o las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico, viene constituido por la escisión entre un modelo teórico muy complejo —interactivo, bidireccional, sistémico y ecológico— y los recursos metodológicos para aprehender ese espacio interactivo y ponderar su efecto diferencial a sabiendas de que está influido por otros contextos interactivos, como por ejemplo el de los iguales. La solución a este problema pasa por incluir en los diseños de investigación variables ecológicas, como el estatus socioeconómico, y variables microinteractivas intersubsistémicas, como los estilos educativos. Un objetivo fundamental dentro de la investigación sobre el efecto de la interacción familiar en el desarrollo psicológico es ponderar diferencialmente el efecto de las variables ecológicas y de las variables microsistémicas interactivas, e incluso de las cadenas de interacciones que se producen entre ellas como, por ejemplo, la inestabilidad económica y profesional de la pareja, que aumenta el estrés en las relaciones entre la misma, lo que acaba produciendo una

exposición de los niños al conflicto marital y perjudicando su desarrollo cognitivo y socio-emocional (Cummings, Goeke-Morey y Graham, 2002).

Por otra parte, la inclusión de medidas completas en los niños y padres en todos los tiempos de un diseño longitudinal permite observar si los mismos padres modifican sus estrategias educativas a lo largo del tiempo, así como registrar qué tipo de acontecimientos han ocurrido en el contexto ecológico desde el microsistema hasta el macrosistema. Lo deseable es que estos datos sean obtenidos por un mismo instrumento para facilitar las comparaciones y análisis posteriores. En el caso de la evaluación de los niños, lo ideal es la utilización de escalas de desarrollo cuya estructura longitudinal permite observar cambios en los mismos sujetos y en las mismas áreas adaptativas a lo largo del tiempo. La evaluación del desarrollo queda más perfilada si se incluye en la misma la perspectiva de los propios padres y de los maestros.

Los diseños longitudinales presentan dificultades a la hora de lograr la aceptación de las familias para que colaboren durante varios años, debido a las reservas de los padres a sentirse evaluados en su labor educativa. También aparecen problemas de pérdida de muestra por diversas circunstancias, muestra que es imposible de recuperar. Asimismo, se plantean dificultades tan prosaicas pero fundamentales como el hecho de mantener una financiación continuada durante periodos superiores a tres años.

Diseños de intervención: los diseños de intervención tienen también un carácter longitudinal en un espacio de tiempo generalmente corto; su objetivo es valorar el impacto que una intervención determinada tiene en el grupo experimental. Por tanto, se convierte en un diseño de tipo experimental, con manipulación de variables independientes cuyo efecto en las dependientes se analiza con el paso del tiempo de aplicación de una intervención o programa. Sin duda, representan el diseño más apropiado para superar las limitaciones de los estudios correlacionales, y para poder establecer claras relaciones causales entre el contexto familiar y el desarrollo infantil y adolescente. La mayor parte de los datos disponibles proviene de los estudios de evaluación de programas diseñados para remediar o prevenir problemas en el desarrollo como consecuencia de la pobreza de los contextos familiares o sociales en los que el niño está inmerso. Si la intervención provoca un cambio en la conducta parental y, a su vez, esta alteración genera un cambio en la conducta del niño, existe una clara evidencia sobre la influencia causal. Por desgracia, existen escasos programas centrados en la mejora de la conducta parental, y menos aún que estimen la influencia de esta mejora sobre el desarrollo infantil (Cowan, Powell y Cowan, 1998; McMahon y Wells, 1998).

Un requisito fundamental en este tipo de diseños es que los grupos control y experimental estén elegidos al azar para que el posible efecto de la intervención no pueda ser atribuido a las características de los sujetos agrupados en uno o en los dos grupos. El hecho de identificar cambios en los niños posteriores a la intervención sobre las variables de los padres no indica necesariamente que los cambios en los niños puedan ser atribuidos a la intervención sobre los padres; sólo se podrá interpretar en esa dirección cuando de hecho se constatan cambios reales en los comportamientos de los padres, seguidos por cambios reales en los niños. Así lo señalan Cowan y Cowan (2002) en su valoración de este tipo de diseños.

Los diseños de intervención ofrecen datos para identificar los ámbitos de influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico; además de ello, constituyen la dimensión aplicada de la investigación en este campo. La aplicación de programas preventivos, optimizadores o educativos debe ser sometida también a un proceso de evaluación acerca de la eficacia real de esos programas. La limitación fundamental de los diseños de intervención se puede hallar en su validez ecológica; desde una perspectiva de investigación básica, cabe preguntarse hasta qué punto una intervención como un taller o escuela de padres reproduce la interacción natural o espontánea dentro de la familia. Desde el punto de vista de la investigación aplicada, este problema será menor, siempre y cuando la evaluación posterior confirme unos efectos positivos en la interacción familiar y en el proceso de desarrollo psicológico.

Estudios longitudinales microgenéticos y la simulación del desarrollo: este tipo de estudios se basan en el concepto de microgénesis, que fue formulado por Werner (1957) y que se refiere al proceso de desarrollo que se sigue cuando se afronta la realización de una nueva tarea en un corto periodo de tiempo; según el autor, los procesos que ocurren a nivel microgenético en ese corto periodo son la expresión resumida de los que ocurren a nivel macrogenético. Este concepto ha recibido cierta confirmación por la teoría de la geometría fractal de la naturaleza, formulada por un matemático que colaboró con Piaget (Mandelbrot, 1982); en el concepto de fractal se explica cómo distintas formas naturales, como las nubes o una coliflor, se reducen a un proceso de interacción espacial, de tal forma que a partir de un fragmento se puede reconstruir el todo. En el marco del estudio del desarrollo humano, la estructura cualitativa del cambio psicológico sería igual para todas las escalas de tiempo (Van Geert, 1994a, b). Según señala Oliva (1995), este enfoque permite estudiar el cambio de forma intensa en un periodo corto de tiempo para comprender el proceso de cambio en secuencias más largas.

En el ámbito de investigación que aquí se está analizando, esta metodología puede resultar muy útil precisamente para captar la unidad de análisis propuesta, que es la interacción intrafamiliar co-construida y multiinflenciada; por ejemplo, la observación intensa del proceso de andamiaje entre una niña y su padre mientras construyen un rompecabezas puede mostrar los procesos de intercambio de información y de autorregulación mutua que permiten a esa niña dominar una nueva habilidad. Además, permite valorar de forma directa la calidad didáctica de determinadas interacciones intrafamiliares. Según señala Oliva (1995), el método microgenético tiene tres características fundamentales: la primera de ellas es que las observaciones se prolongan desde el principio del cambio hasta que éste alcanza un estado estable; la segunda, que la densidad de las observaciones es proporcional al cambio del fenómeno que se observa, y la tercera, que la conducta observada es sometida a un intensivo análisis para inferir el proceso que origina el cambio en sus niveles cuantitativo y cualitativo. La calidad de la medición del *andamiaje* —elemento fundamental para la comprensión de la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo— es mucho mayor utilizando un método microgenético observacional que, por ejemplo, un autoinforme del padre sobre sus interacciones con la niña.

El método de simulación del desarrollo puede considerarse como una variante del método microgenético en la cual la diferencia fundamental es el enfoque experimental

con la consiguiente manipulación de variables, no la observación de una situación natural, como se haría con el método microgenético. Según Kruse, Linderberger y Baltes (1993), los pasos que se siguen en la metodología de simulación del desarrollo son los siguientes: 1) definir el tipo de cambio que se quiere explicar; 2) formular una serie de hipótesis acerca de las variables asociadas a la edad que pueden explicar el cambio; 3) manipular experimentalmente estas variables; 4) comparar los datos obtenidos mediante la simulación con el fenómeno real; 5) examinar la validez externa y buscar mecanismos causales alternativos.

El método microgenético y el de simulación del desarrollo se deben complementar con el longitudinal clásico, porque su limitación fundamental es que se centran principalmente en tareas concretas y no en procesos de desarrollo; además estudian el cambio en un periodo muy corto de tiempo. Permiten confirmar, por ejemplo, la existencia y calidad de determinadas interacciones cuya influencia en el desarrollo se deberá evaluar con escalas de desarrollo convencionales, aplicadas al comienzo y al final de un diseño longitudinal que abarca un periodo de tiempo más largo. En el Cuadro 7.1 se pueden observar los principales diseños de investigación, con sus ventajas e inconvenientes.

Diseños de correlaciones simultáneas. Obtienen medidas de los padres y de sus hijos en un mismo momento y analizan las asociaciones entre estas medidas.

Ventajas: Rapidez y sencillez en la recogida de datos.

Inconvenientes: No permiten establecer inferencias causales.

Diseños longitudinales prospectivos. Obtienen datos sobre variables familiares y sobre los niveles de desarrollo del niño en varios momentos de la infancia y/o adolescencia.

Ventajas: Permiten el estudio de trayectorias evolutivas individuales o familiares, constituyendo la mejor medida del cambio. Van más allá de las simples correlaciones en el estudio de la influencia familiar sobre el desarrollo.

Inconvenientes: Son estudios costosos y de larga duración y exigen técnicas de análisis de datos algo complejas.

Diseños de intervención. Son estudios longitudinales que tratan de evaluar el impacto que una intervención sobre la familia, que pretende cambiar las prácticas o estilos de crianza parentales, tiene sobre el desarrollo infantil.

Ventajas: Representan el diseño más apropiado para establecer relaciones causales entre el contexto familiar y el desarrollo.

Inconvenientes: Al igual que los estudios longitudinales, son largos y costosos, y exigen la aplicación de un programa de intervención familiar.

Figura 7.1. Diseños de investigación para evaluar la influencia de la familia sobre el desarrollo infantil y adolescente.

3. MÉTODOS DE OBTENCIÓN DE DATOS: FIABILIDAD Y VALIDEZ

A continuación se van a describir y comentar los procedimientos más utilizados para medir las diversas dimensiones de la interacción familiar. Para ello se han consultado algunas referencias fundamentales de las que en la actualidad se dispone en el ámbito de la evaluación familiar; entre ellas cabe destacar las de Carlson (2001), Perlmutter y Czar (2001) y Schum (2001), todas ellas contenidas en la herramienta de apoyo a la investigación en contextos familiares que constituye el *Handbook of Family Measurement Techniques*, editado por Perlmutter, Touliatos y Holden (2001, Vol. 3), Touliatos, Perlmutter y Holden (2001, Vol. 2), y Touliatos, Perlmutter y Strauss (2001, Vol. 1). Los autores revisan todos los instrumentos de evaluación del entorno familiar que se publican en las revistas científicas de diversas orientaciones y seleccionan entre ellos aquellos que han demostrado su eficacia siguiendo estrictos criterios de calidad psicométrica como su validez y fiabilidad.

En esta revisión se analizarán los procedimientos de medida del ambiente familiar desde la perspectiva de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico, utilizando un enfoque de sus ventajas y desventajas de cara al proceso investigador. No conviene olvidar que la evaluación familiar es utilizada de forma intensiva en los campos del diagnóstico clínico, de la terapia de familia y de la evaluación de programas de intervención y/o prevención.

Los auto-informes: como planteamiento previo se debe recordar la premisa inicial propuesta como síntesis de las aportaciones de Ramey (2002), que consiste en valorar las percepciones subjetivas como fenómenos objetivos para el investigador en psicología de la familia, debido a su influencia en el comportamiento del individuo y del propio sistema. Estas percepciones subjetivas se obtienen a través de los auto-informes que los miembros de una familia realizan habitualmente respondiendo a un cuestionario estructurado que explora diversas áreas.

Los cuestionarios cuentan entre sus ventajas la facilidad de la aplicación, el bajo coste económico y de tiempo y, principalmente, el hecho de ofrecer al investigador una perspectiva de las interacciones familiares desde el interior del sistema familiar; esta perspectiva no se podría obtener ni utilizando la más sofisticada estrategia de observación sistemática. Disponer de una visión subjetiva e interna del sistema familiar es importante en la medida en que los datos de investigación avalan una estrecha relación entre las percepciones y el comportamiento de los miembros del sistema familiar (Carlson, 2001).

Otra ventaja señalada por los investigadores es la de la calidad psicométrica que pueden alcanzar los cuestionarios de auto-informe. Según Schum (2001) y Perlmutter y Czar (2001), la fiabilidad es un requisito psicométrico muy importante calificado como la medida de la verdad. El concepto indica si un instrumento es eficaz igualmente para diversos investigadores, lo que permite que un hallazgo determinado sea replicado y considerado como consistente. Analiza la homogeneidad de los ítems de un cuestionario. Cuando la prueba *alpha* de Crombach (1951) alcanza un valor alto (.80, según Schum, 2001), el error aleatorio relacionado con la redacción de los ítems o con cambios en la actitud de los sujetos que responden es mínimo. Otra forma de obtener un índice de fiabilidad es la de test/retest para la que se considera aceptable una puntuación de .80 o mayor.

Los cuestionarios de auto-informe también pueden obtener altos niveles de validez. Habitualmente la validez se define como el grado en el que un instrumento mide realmente lo que se propone medir. Ello requiere una definición previa y precisa de aquello que se va a medir; en el ámbito de la evaluación familiar es básico distinguir, por ejemplo, entre comportamientos y percepciones sobre el propio comportamiento o el de otros, y en ningún caso se pueden mezclar ambas cosas en un mismo instrumento, salvo que se presenten como secciones claramente separadas. La validez de constructo es la más difícil de lograr; a la hora de definirla los autores recurren al de la matriz *multirasgo* y *multimétodo* de Campbell y Fiske (1959), según la cual una escala debe correlacionar con conceptos muy relacionados (validez convergente) y no debe correlacionar con los no relacionados (validez discriminante, también llamada divergente) (Perlmutter y Czar, 2001). Según Schum (2001), muchos académicos e investigadores en el ámbito de la familia han señalado el desfase entre la riqueza teórica con la que se plantea el funcionamiento del sistema familiar y los métodos que se emplean para medirlo, de tal manera que la limpieza técnica de un instrumento concreto no garantiza su validez para medir lo que pretende medir. En este sentido, se recomienda el uso de un modelo de evaluación: *multirasgo*, *multimétodo* y *multinivel*.

El carácter *multirasgo* supone que se efectúan mediciones de diversos rasgos, *multimétodo* supone que se utilizan diversos métodos para medir rasgos similares, por ejemplo usar medidas observacionales y de cuestionario, y *multinivel* significa medir la interacción familiar desde la perspectivas individual, diádica y social. El trabajo de Smetana (1995) es una muestra de la metodología *multinivel*; al analizar los estilos educativos parentales, éstos fueron medidos según los propios padres, a través de un auto-informe y según la percepción que de los mismos tenían los adolescentes, así como mediante un cuestionario. Sólo cuando las percepciones de ambos coincidían, el estilo autorizado se asociaba significativamente a la autonomía emocional y a los altos niveles de autoestima de los adolescentes. Los resultados mostraban que, de hecho, sólo se objetivaba la existencia de un estilo educativo autorizado cuando coincidían en su existencia los padres y los hijos simultáneamente.

Retomando la valoración de los cuestionarios de auto-informe, se debe mencionar que las desventajas principales de los mismos son su vulnerabilidad a la deseabilidad social y, principalmente, que se ubican en la medición de percepciones y revelan relativamente los patrones de interacción familiar; algo para lo que será más adecuada la metodología observacional.

La observación de la interacción familiar: la observación sería la metodología de obtención de datos de los llamados diseños longitudinales *microgenéticos*, que se expusieron en un apartado anterior. Con ella se pretenden captar de forma exhaustiva los patrones de interacción intrafamiliar entre dos o más de sus miembros. El hecho de registrar directamente la interacción intrafamiliar aconsejaría el uso de la observación como método más adecuado para el marco teórico expuesto, que está basado en la interacción como unidad de análisis; pero la metodología observacional tendrá también sus ventajas y sus limitaciones. A juicio de Carlson (2001), entre las ventajas de la observación se destacan su facilidad para obtener una alta fiabilidad, su validez ecológica cuando se observan interacciones en contextos naturales, su posibilidad de codificar cuantitativamente los comportamientos observados y su sencillez para ser usada por no profesionales.

Los protocolos de observación se suelen organizar utilizando esquemas de codificación o escalas de valoración del comportamiento observado. Los esquemas de codificación emplean el esquema de tiempo o el esquema de evento. En el esquema de tiempo se registra en un intervalo temporal determinado un comportamiento preseleccionado. En el esquema de evento la observación se focaliza en el registro de un comportamiento sin tener en cuenta los intervalos de tiempo. Los problemas que plantea esta metodología son definidos por Carlson (2001) como de alto coste y bajo foco; en esta dirección, Schum (2001) señala el problema de la no definición y evaluación del contexto en el que ocurre determinado acontecimiento y el problema añadido que supone ignorar los acontecimientos precipitantes del observado, así como los concomitantes y resultantes del mismo. Por otra parte, los esquemas de tiempo tienen el riesgo específico de no registrar comportamientos que pudieran ser relevantes pero de baja frecuencia. Se podrían resumir las limitaciones diciendo que lo que se gana en precisión se pierde en contextualización y en comprensibilidad.

La fiabilidad de las mediciones observacionales se obtiene a través del estadístico *kappa de Cohen* (1960), que efectúa una correlación de datos ordinales. Schum (2001) sugiere que se debe analizar la fiabilidad intra-juez y la fiabilidad inter-jueces; de esta forma el instrumento será más fiable si un mismo juez lo utiliza de forma coherente en dos situaciones distintas y si varios jueces coinciden de forma significativa en su uso. Otra forma de obtención de fiabilidad es el formato de acuerdo por consenso, propuesto por Gilbert y Christensen (1985), y que consiste en el contraste de opiniones de un número impar de observadores hasta que alcanzan una propuesta común de valoración.

En lo que se refiere a la validez, ésta se obtiene de la misma manera que en los cuestionarios, pero tiene un riesgo grave y específico que es el denominado *efecto del observador*, que consiste en el efecto que puede tener la presencia del observador, o de una cámara, sobre el comportamiento de los observados. Este efecto se puede compensar con la utilización de la cámara oculta, con las limitaciones éticas que ello conlleva. El efecto del observador es mucho menor en los registros de interacciones intrafamiliares entre hermanos de edad preescolar, que son muy poco o nada conscientes de que están siendo observados; por ello ha sido una metodología muy utilizada y que ha ofrecido resultados muy significativos.

Otra variante de la metodología observacional son las escalas de valoración; en ellas se pide al observador que puntúe la intensidad o calidad de un determinado comportamiento previamente registrado. De esta forma se pueden obtener indicadores de fiabilidad y validez. Según Carlson (2001), estas escalas se basan en la capacidad humana de procesar información y de ponderarla en una escala numérica. El uso de estas escalas requiere que el observador comprenda el constructo teórico que inspira la escala y que posea un conocimiento profundo de la población de referencia en función de la cual va a emitir una puntuación. El entrenamiento previo de los encuestadores es un requisito de máxima importancia, así como poner a su disposición criterios claros y discriminantes para facilitar la puntuación del observador.

Entrevistas para la evaluación de la calidad del contexto familiar: las entrevistas son un instrumento de evaluación familiar que supone una mezcla de los auto-informes y de la metodología observacional. Estas entrevistas constituyen la herramienta fundamental en la investigación que trata de identificar las relaciones entre la interacción familiar y el

proceso de desarrollo psicológico. Son protocolos estructurados para evaluar diversas dimensiones del contexto familiar a través de la entrevista personal de los padres en su propia casa y en presencia del niño; durante la misma se registran las respuestas de los padres a diversas cuestiones y se recoge la presencia o ausencia de determinadas características y comportamientos. Debido a su especial importancia, se van a describir aquí algunas de las más utilizadas en los trabajos de investigación que se llevan a cabo en la actualidad (Cuadro 7.2).

HOME (*Home Observation and Measurement of the Environment*)

- Autores: Caldwell y Bradley. Año: 1984. (Esta escala ha sido traducida y adaptada al castellano por M.^a Carmen Moreno, Universidad de Sevilla, Dto. Psicología Evolutiva.)
- Tipo de prueba: entrevista semiestructurada. Observación directa de algunas dimensiones del contexto familiar.
- Administración: individual. La entrevista, de entre 50 y 60 preguntas, se realiza a los padres en presencia del hijo.
- Aplicación: familias con hijos de entre 0-15 años. Existen cuatro versiones dependiendo de la edad del niño: 0-2 años, 3-6 años, 7-10 años y 11-15 años. Duración variable, media hora aproximadamente.
- Significación: se obtiene información acerca de diversas dimensiones del contexto familiar:
 - Respuesta verbal y emocional.
 - Estimulación de la madurez.
 - Clima emocional.
 - Materiales y experiencias estimuladoras del desarrollo.
 - Provisión de estimulación activa.
 - Participación de la familia en experiencias de estimulación del desarrollo.
 - Implicación del padre (varón).
 - Apariencia del ambiente físico.

CUESTIONARIO DE VIDA COTIDIANA (Evaluación del entorno familiar para familias de niños y adolescentes)

- Autora: M.^a Carmen Moreno.
- Tipo de prueba: entrevista semiestructurada de 55 preguntas; se basa en la escala HOME, en el registro de vida cotidiana del *Questionnaire on Daily Life* y en una serie de aspectos de observación directa que se obtienen durante la entrevista y al finalizar la misma.
- Administración: individual, se realiza la entrevista a alguien que conozca muy bien la vida cotidiana del niño, normalmente la madre. El niño está presente durante la entrevista, que se realiza en el domicilio de la familia. En el caso de adolescentes, también participan en la entrevista, siendo un aspecto valorado el grado en que los padres fomentan esta participación.

Figura 7.2. Entrevistas para la evaluación de la calidad del contexto familiar.

(continúa)

- Aplicación: familias con hijos con edades comprendidas entre los 0 y los 15 años. Al igual que en el caso de la escala HOME, existen cuatro versiones: 0-2 años, 3-6 años, 7-10 años y 11-15 años. La duración es variable, media hora aproximadamente.
- Significación: se obtiene información acerca de varios aspectos o dimensiones del contexto familiar:
 - Estimulación para el aprendizaje.
 - Estimulación lingüística.
 - Entorno físico.
 - Orgullo, afecto, ternura.
 - Estimulación académica.
 - Modelado y estimulación de la madurez social.
 - Diversidad de experiencias.
 - Aceptación.
- La entrevista ha sido traducida al euskera en el laboratorio de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UPV/EHU.

HISTORIAL DEL DESARROLLO

- Autores: Pettit, Bates y Dodge (1984, 1997).
- Tipo de prueba: entrevista semiestructurada que consta de 36 preguntas que responden los padres y 13 categorizaciones a responder por el entrevistador. Evalúa dos periodos evolutivos del niño: primer periodo (desde el embarazo hasta el primer año) y segundo periodo (desde el primer año hasta la actualidad). La escala se completa con un cuestionario de tipo proyectivo con 5 historias ante las cuales los padres contestan basándose en una escala de tipo *Likert*. La prueba finaliza con un inventario post-visita que completa el entrevistador.
- Administración: individual. La entrevista se realiza a los padres en presencia de su hijo.
- Aplicación: está elaborada preferentemente para padres de niños en edad escolar. Duración variable, una hora aproximadamente.
- Significación: se obtiene información de las siguientes dimensiones del contexto familiar:
 1. Evaluación general de la situación familiar.
 2. Impacto del niño en la familia y ajuste de ésta al niño.
 3. Calidad de cuidado no proporcionado por los padres.
 4. Estimación de la estabilidad de los amigos, potencial de amistad y familiaridad.
 5. Estimación del interés manifestado por los padres acerca del desarrollo de la sociabilidad de su hijo: implicación, iniciativas y seguimiento.
 6. Estimación de la disciplina punitiva.
 7. Estimación del daño físico.
 8. Estimación relativa a los conflictos maritales.
 9. Estimación de otros conflictos dentro de la casa.

Figura 7.2. Entrevistas para la evaluación de la calidad del contexto familiar (*continuación*).

(*continúa*)

10. Estimación de la exposición al conflicto fuera de la casa.
11. Estimación del nivel de contacto social sobre la percepción de los padres de tener apoyo y contacto con la gente.
12. Estimación de acontecimientos estresantes.
13. Estimación del grado de control y de capacidad de resolver los problemas de la vida.

- La entrevista ha sido traducida al castellano y al euskera en el laboratorio de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UPV/EHU.

Tanto la adaptación al castellano de la escala HOME como el *Historial de Desarrollo* disponen de sendos manuales donde se ofrecen los criterios para el entrenamiento de los entrevistadores en las valoraciones que van a hacer sobre las diversas dimensiones del contexto familiar. El manual del *Historial de Desarrollo* es especialmente exhaustivo y provee criterios numéricos para registrar las dimensiones que evalúa; de esta forma, la categorización de los entrevistadores se realiza partiendo de valoraciones numéricas elaboradas previamente. La escala HOME se ha revisado y adaptado a diversos entornos culturales y socio-económicos, y es un instrumento en constante proceso de revisión. Ambas escalas deben ser sometidas a un proceso de fiabilización y de validación sobre muestras españolas.

La diferencia fundamental entre ambas escalas es que la HOME ofrece una medición sincrónica del contexto familiar y el *Historial de Desarrollo* proporciona una medición diacrónica. Ambas se centran preferentemente en la evaluación de dimensiones ecológicas, como el contexto físico, materiales, etc., y deben completarse con mediciones más intensivas de la interacción intrafamiliar, bien a través de medidas observacionales o a través de cuestionarios.

ENTREVISTA SOBRE INTERACCIÓN ENTRE HERMANOS (índices de calidad de las relaciones fraternas)

- Autor: Enrique Arranz. Año: 2000.
- Tipo de prueba: entrevista semiestructurada que consta de cuarenta preguntas. La entrevista está elaborada partiendo de los datos de investigación en el campo de la interacción entre hermanos y el desarrollo psicológico.
- Administración: la entrevista se realiza por separado a la madre y al padre o a las dos personas que convivan de forma continua con los hermanos.
- Aplicación: está elaborada preferentemente para padres de niños en edad escolar, que tengan al menos un hermano, cuya diferencia de edad entre ellos no sea muy amplia (máximo cinco años) y que convivan habitualmente con su padre y su madre. Duración variable, media hora aproximadamente.
- Significación: se obtiene información acerca de cuatro áreas de las interacciones entre hermanos:

Figura 7.2. Entrevistas para la evaluación de la calidad del contexto familiar (*continuación*).

(*continúa*)

1. Interacción entre hermanos y desarrollo cognitivo.
 2. Interacción entre hermanos y desarrollo socio-emocional.
 3. Conflicto entre hermanos, desarrollo cognitivo y socio-emocional.
 4. Valoración global de la calidad de la interacción entre hermanos.
- La entrevista ha sido traducida al euskera en el laboratorio de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UPV/EHU.

La investigación en contextos familiares, realizada a través de la metodología de auto-informe, de observación o de entrevistas y escalas, se centra en un amplísimo campo de dimensiones, en función del objetivo de la investigación. Entre ellas se pueden mencionar las relaciones familiares globales, las relaciones entre la pareja, ajuste marital, conflicto marital, presencia de problemas familiares, estilos educativos de los padres, relaciones entre los hermanos, teorías implícitas, roles familiares, distribución de poder, implicación diferencial de los padres, ajuste familiar.

Un instrumento para evaluar aspectos de la interacción familiar durante la adolescencia es el Índice de estrés para padres de adolescentes, que se describe a continuación.

ÍNDICE DE ESTRÉS PARA PADRES DE ADOLESCENTES (*Stress Index for Parents of Adolescents-SIPA*)

- Autores: Peter L. Sheras y Richard Abidin (1998).
- Tipo de prueba: cuestionario con 112 ítems o cuestiones. Los 90 primeros se responden según un formato de escala tipo *Likert*. A los 22 restantes hay que responder con un «sí» o un «no».
- Administración: puede aplicarse individualmente en el contexto de una entrevista a padres, aunque también puede ser autocumplimentado.
- Aplicación: padres de adolescentes de 11 a 19 años. La duración es de 10-15 minutos.
- Significación: se obtiene información sobre el adolescente y sobre sus padres. El dominio referido al adolescente incluye 4 escalas de 10 ítems:

Labilidad emocional

- a. Aislamiento social/Retraimiento
- b. Conducta antisocial
- c. Fracaso de logro

El dominio parental se compone de otras 4 escalas de 7 a 10 ítems:

- d. Restricciones vitales
- e. Relaciones de pareja
- f. Alienación social
- g. Incompetencia/Culpa.

Los 22 últimos ítems se refieren a sucesos vitales estresantes. También se proporciona un índice total de estrés parental.

Figura 7.2. Entrevistas para la evaluación de la calidad del contexto familiar (*continuación*).

El método clínico: el método clínico consiste en la recogida de datos con un esquema multinivel y multimétodo, que permite un análisis exhaustivo del funcionamiento familiar. Este método es característico del campo de la terapia sistémica de familia, donde se hace imprescindible una reconstrucción completa de los procesos de interacción familiar con el objetivo de planificar la intervención terapéutica en una familia determinada. La utilización de las técnicas proyectivas y de la recogida de datos cualitativa será un rasgo característico del método clínico. Entre la metodología cualitativa en el estudio de la familia cabe mencionar las psichistorias, psicobiografías y las entrevistas clínicas de orientación sistémica y psicoanalítica (Gilgun y Sussman, 1996).

4. HACIA UNA METODOLOGÍA CONSISTENTE CON EL MODELO TEÓRICO

El problema metodológico central que plantea la investigación en el ámbito de la concepción de la familia como contexto del proceso de desarrollo psicológico consiste en la necesidad de lograr recursos metodológicos que recojan la complejidad del modelo teórico vigente en la actualidad. Diversos investigadores se han planteado este problema y, en términos generales, las propuestas efectuadas se pueden resumir en la conveniencia de utilizar un diseño de investigación multisistema, multinivel y multimétodo (Carlson, 1995). Los datos obtenidos con este diseño se juxtaponen para obtener una panorámica del sistema familiar y sus relaciones con otros sistemas; además se analizan dentro de cada nivel, y cada método, y a través de los distintos niveles y métodos, utilizando los criterios de validez convergente y divergente.

En la misma dirección Snyder, Cozzi y Mangrum (2000) proponen un modelo conceptual con cinco dominios y cinco niveles sistémicos. Los cinco dominios mencionados son cognitivo, afectivo, comunicación interpersonal, estructural evolutivo y control; los cinco niveles sistémicos son: individuos, díadas, familia nuclear, familia extensa y sistemas sociales cercanos y comunidad cultural. Los autores sugieren, además, la conveniencia de utilizar simultáneamente auto-informes y observación como procedimientos de recogida de los datos. Según señala Carlson (2001), esta propuesta es un modelo ideal que pretende aprehender la complejidad del sistema familiar, con su diversidad de dominios y niveles, pero se deben desarrollar y construir teorías específicas que permitan entender las conexiones, transacciones y autorregulaciones mutuas que se producen entre los diversos niveles sistémicos, tal y como se han presentado en el enfoque ecológico, sistémico y bidireccional que se ha descrito a lo largo de esta obra.

Es evidente que resulta imposible observar directamente esos procesos de autorregulación de las partes del sistema en función del intercambio de información entre las mismas; la afirmación de su existencia es siempre un acto interpretativo, por muy coherente que sea la interpretación efectuada. Se debe recordar que el hecho de que algo no se pueda medir u observar no permite que se pueda negar su existencia, y que la elaboración de hipótesis sobre la existencia de un fenómeno o proceso determinado constituye un elemento fundamental en el progreso científico.

Análisis de datos: uno de los problemas analíticos característicos del enfoque sistémico en psicología de la familia ha sido la evaluación del funcionamiento del sistema familiar

partiendo de los auto-informes de cada uno de los miembros de ese sistema. La solución tradicional para ese problema ha sido de tipo aditivo, es decir, la suma de las percepciones de cada miembro contribuye a elaborar una representación del sistema; pero este método conlleva varios riesgos, uno de los cuales es la obtención de una medición sesgada por la visión excesivamente distorsionada de uno de los miembros de la familia. La solución que se plantea en la actualidad a este problema consiste en la utilización del análisis factorial confirmatorio con ecuación estructural, de manera que se pueda discriminar entre la varianza atribuible a los individuos, de la varianza compartida por todos los miembros de la familia y de la varianza de error. Este método ha sido desarrollado, entre otros, por Bartle-Haring y Gavazzi (1996). Según Carlson (2001), en este método el acuerdo entre las percepciones de los miembros de una familia puede ser alcanzado porque todas las valoraciones de un constructo determinado se agrupan en un factor común o variable latente. El inconveniente de esta técnica de análisis estadístico es que necesita grandes muestras de sujetos, lo cual la hace apta preferentemente para usos de investigación y no para usos clínicos.

Dentro del campo de la investigación evolutiva, Oliva (1995) recoge la distinción entre los enfoques centrados en la variable y los centrados en el individuo. Los enfoques centrados en la variable convierten a ésta en la unidad central del análisis; esto ocurre cuando se efectúa, por ejemplo, una comparación de medias de alguna variable en diferentes grupos de edad. Cuando se considera una variable de forma aislada, algo muy frecuente en la investigación en psicología evolutiva, se constata que la misma variable puede tener significado diferente en edades diferentes. Siguiendo el análisis de Oliva (1995), se recuerda que las técnicas de análisis centradas en la variable se ubican dentro de un modelo lineal; pero también se han desarrollado técnicas para estudiar relaciones no lineales como las correlaciones entre puntuaciones obtenidas en distintos momentos, el análisis de la varianza para identificar las relaciones causa-efecto, y los análisis factoriales para localizar las agrupaciones de variables y su comportamiento a lo largo del tiempo.

La construcción de modelos de ecuaciones estructurales, mencionada anteriormente, se concreta en el uso de la técnica LISREL, que pretende validar un modelo estructural causal que debe ser completo, con relaciones asimétricas entre las variables, lineal y con variables cuantitativas. El modelo estructural se representa gráficamente por medio de círculos o cuadrados entre los que se incluyen flechas para reflejar la relación entre las variables independientes y las dependientes; el modelo es sometido a prueba para ver si la relación entre las variables se confirma como se ha propuesto en el mismo. Estos modelos son útiles en los diseños longitudinales para establecer relaciones causales entre variables; por otra parte, permiten trabajar con variables latentes como las que se obtienen del análisis factorial, con lo que es posible ver si determinada estructura factorial se mantiene a lo largo del tiempo.

Oliva (1995) señala que los modelos validados por esta técnica suelen explicar un porcentaje bajo de la varianza, lo que supone que otras variables no incluidas en el mismo pudieran influir en las variables dependientes; este hecho haría que otros modelos alternativos pudieran también explicar determinadas relaciones entre variables. En general se puede afirmar que todas las técnicas de análisis multivariable se acercan más al modelo teórico ecológico y sistémico propuesto a lo largo de este trabajo.

La alternativa a los modelos centrados en la variable viene constituida por los modelos holísticos centrados en el individuo como unidad de análisis. Según este enfoque (Bergman, 2001; Bergman y Magnusson, 1997; Magnusson, 1998), los pensamientos, sentimientos y comportamientos del sujeto son considerados, tanto transversal como longitudinalmente, como un complejo sistema dinámico en el que interactúan todos estos elementos. El punto de partida del análisis centrado en la persona es que cada individuo funciona como una totalidad, y cada aspecto de las estructuras y procesos adquiere sentido como consecuencia del papel que juega en el funcionamiento global del sujeto (Magnusson y Törestad, 1993). Esta concepción holística del desarrollo va a tener unas importantes implicaciones para las estrategias y metodologías de investigación. Entre otras, el rechazo de la investigación centrada en la relación entre aspectos psicológicos aislados y separados de su contexto, y otros elementos que operan al mismo tiempo (centrada en la variable).

El individuo es la unidad de análisis y los problemas de investigación son formulados en términos de sujetos. Los métodos de investigación más apropiados son aquellos que tratan de construir tipologías o clasificaciones de sujetos. De esta forma, las dimensiones de los sujetos consideradas en la investigación quedan reducidas a una dimensión o variable categórica que recoge los aspectos fundamentales y las interacciones de las variables iniciales. Como explica la dinámica de sistemas, la enorme variabilidad de un sistema puede reflejarse en los estados que adopta una única variable (variable colectiva), y quedar reducida a una serie limitada de estados atractores, ya que los sistemas complejos tienden a ciertos modelos de conducta como resultado de la cooperación de sus elementos integrantes. Este enfoque centrado en la persona puede ser ampliado a un enfoque centrado en el sujeto en el contexto familiar, que a su vez está inmerso en un contexto socio-cultural más amplio. En este caso, no sólo habría que disponer de variables referidas a aspectos biológicos, cognitivos, emocionales o conductuales del sujeto, sino que sería necesario recoger información sobre las relaciones con familia e iguales. Incluso podrían ser tenidas en cuenta variables referidas al exo o macrosistema. Habría pues que considerar todas las variables del modelo ya expuesto, que concluye con la idea del *espacio interactivo multiinfluido* en relación con el cual el ser humano va construyendo su propio proceso de desarrollo; el individuo se constituye en la unidad de análisis y el objetivo del modelo es construir tipologías y clasificaciones de sujetos.

Las tipologías de sujetos están formadas por un grupo de sujetos que se comportan de manera similar en un conjunto de variables. Dentro del marco teórico expuesto pueden aparecer grupos de sujetos que se ubican de manera semejante en variables correspondientes a diferentes niveles sistémicos: macro, exo, meso y microsistémicas. En los casos en los que el objetivo de la investigación es el análisis de la influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico, puede resultar muy sugerente analizar cómo una tipología determinada de sujetos se comporta en una determinada variable, como el desarrollo cognitivo, lingüístico o socioemocional.

Para construir tipologías de sujetos se ha utilizado la técnica *Q Short* (Block, 1971), el análisis de configuración de frecuencias (Von Eye, 1990) y el análisis de *cluster* (Everitt, 1974). Según señala Bergman (2001), el análisis de *cluster* puede ser utilizado en diseños de tipo longitudinal de dos formas diferentes. La primera de ellas consiste en realizar un

análisis de *cluster* para cada edad o momento estudiado y cruzar las tipologías obtenidas como si se tratase de dos variables categóricas; de esta manera se puede saber cuáles son las tipologías más estables y cómo van a evolucionar si se producen cambios. Igualmente se pueden analizar las trayectorias más y menos frecuentes mediante la comparación entre las frecuencias esperadas y observadas.

El segundo procedimiento consiste en efectuar un solo análisis de *cluster* con el conjunto de datos, aunque algunos de ellos hayan sido obtenidos en un momento y otros en otro momento diferente. Las tipologías que se desprendan de este procedimiento incluirán datos procedentes de todo el periodo estudiado en un diseño longitudinal. La limitación fundamental de los análisis de *cluster* consiste en que sólo se pueden usar con variables cuantitativas. Sin embargo, hoy existen técnicas que permiten la construcción de tipologías de sujetos utilizando variables cualitativas, una de las cuales es el análisis de correspondencias múltiples (Benzecri, 1973; Lebart, Morineau y Warwick, 1984).

El análisis de correspondencias múltiples consiste en reducir a factores toda la variabilidad que aparece en las variables originales tratando de no perder información. Una vez extraídos los factores, se puede calcular la puntuación factorial de cada sujeto en cada factor y se pueden agrupar en tipologías aquellos sujetos que se ubican de forma similar en un grupo de variables. Según Oliva (1995), su aplicación a diseños longitudinales se puede llevar a cabo de tres maneras diferentes.

La primera consiste en elaborar dos tipologías de sujetos correspondientes a los T1 y T2 del diseño longitudinal y comparar con una tabla de contingencia el cruce de las dos variables categóricas. El segundo procedimiento consiste en realizar las tipologías incluyendo datos de T1 y de T2 en el mismo análisis; la ventaja fundamental de este procedimiento es que ofrece información sobre las trayectorias de cambio que realizan los sujetos. La tercera posibilidad consiste en considerar determinadas variables o sujetos como complementarios; estas variables o sujetos no intervienen en el análisis factorial, pero se calculan sus coordenadas en los factores extraídos y se proyectan sobre el espacio definido por esos factores; de esta manera se puede conocer su posición en cada factor.

Como síntesis de estas valoraciones desde el punto de vista de la metodología de investigación en el ámbito de las relaciones entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico, se pueden ofrecer las siguientes referencias:

- Importancia de las percepciones individuales a la hora de representar o diagnosticar el funcionamiento de un sistema familiar.
- Utilización de diseños de investigación longitudinales, preferentemente prospectivos o de intervención, dependiendo de los objetivos de la investigación.
- Inclusión en los diseños de investigación de variables correspondientes a los diferentes niveles sistémicos: macro, exo, meso y microsistema. Definición operativa de los *ambientes compartidos y no compartidos* (Multisistema).
- Inclusión en los diseños de investigación de variables relativas a las diversas áreas del desarrollo psicológico: cognitivo, lingüístico, motor y socioemocional (Multitirrasgo).
- Utilización de procedimientos diferentes de recogida de datos: auto-informes, observación, entrevistas (Multimétodo).

- Aplicación de los criterios de calidad psicométrica: fiabilidad de los instrumentos y validez convergente y divergente.
- Utilización de técnicas de análisis de datos multivariadas para analizar las interacciones entre variables de diferentes niveles sistémicos, para observar patrones de cambio y para identificar tipologías de sujetos.
- El objetivo de la investigación en el ámbito del contexto familiar y el desarrollo psicológico es de tipo preventivo y educativo: obtención de datos aplicables al contexto familiar para optimizarlo como contexto del desarrollo psicológico humano.

5. EL FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN: LOS NUEVOS TIPOS DE VALIDEZ

Como reflexión final en este capítulo dedicado a la metodología de investigación, parece oportuno valorar hasta qué punto en el futuro próximo del siglo **xxi** la profundización en el campo de las relaciones entre el contexto familiar y el proceso de desarrollo psicológico va a seguir siendo un tópico relevante de investigación. Cabe hacerse este planteamiento en la medida en que se ha definido una familia relegada al ámbito de lo privado y con sus principales funciones institucionalizadas. La cuestión central a dirimir consiste en si realmente merece la pena realizar esfuerzos de financiación y de investigación para invertirlos en un contexto evolutivo cuya influencia en el desarrollo psicológico ha sido cuestionada intensamente en los últimos años.

Si se recuerda aquí la reflexión de Ambert (1997) expuesta en las conclusiones del marco teórico de este trabajo, que mencionaba que las diversas instituciones se hacían cargo de aspectos parciales de los niños en nuestra sociedad, pero que ninguna de ellas los asumía en su totalidad, se puede apuntar entonces la necesidad de una recuperación del contexto familiar para apoyar y optimizar el proceso de desarrollo psicológico humano. Es verdad que los padres no pueden moldear a su gusto los rasgos y aptitudes de sus hijos y que influyen en ellos de manera menos directa de lo que se pensaba; pero también es cierto que la familia se ha convertido en una unidad de gestión que toma múltiples decisiones relevantes acerca de los diversos contextos en los que se va a producir el proceso de desarrollo psicológico de sus hijos.

Por otra parte, la familia humana está recibiendo nuevas responsabilidades del entorno social: entre ellas cabe mencionar el apoyo que debe prestar a sus jóvenes en el largo periodo de incorporación al mundo laboral; también se debe citar la necesidad de filtrar y analizar críticamente el gran volumen de información multimedia con que son estimulados los niños en la actualidad. A esto hay que añadir, al menos, las nefastas consecuencias que una interacción familiar negativa tiene en el desarrollo de diversas patologías psicológicas de gran relevancia social, como pueden ser el comportamiento antisocial y las enfermedades mentales. Desde el punto de vista de las políticas de intervención, la familia se considera hoy en día como una unidad de gestión, que debe ser habilitada y apoyada para cumplir sus objetivos de constituirse en un contexto de optimización del proceso de desarrollo psicológico e, igualmente, de acción preventiva para evitar la aparición de diversos problemas.

En este sentido, resulta interesante hacer referencia a los nuevos criterios de validez que para la investigación evolutiva durante el siglo *xxi* han propuesto Fabes, Martin, Hanish y Updergraff (2000). Estos autores parten del análisis de que, en el mundo globalizado actual, las demandas del macrosistema y del exosistema van a mediatizar de forma importante la dirección de la investigación evolutiva y educativa. Según su planteamiento, no se puede hacer ciencia hoy en día de forma aislada de las realidades contextuales, que son, en última instancia, las que van a financiar la propia investigación.

Como ejemplo de esta presión del macrosistema se puede mencionar el impacto que los ataques terroristas del 11 de septiembre y de la guerra de Irak han tenido en la sociedad americana; si se realiza una visita a la página web de la Universidad de Carolina del Norte, en concreto a la sección de padres, se comprobará cómo un grupo de conocidos investigadores evolutivos y educativos han sido requeridos para ofrecer unas pormenorizadas pautas de intervención familiar. Estas pautas están elaboradas para comentar y explicar a los niños la violencia terrorista y el sentido de la guerra; en ellas se dan criterios a los padres para que expliquen a sus hijos las razones que justifican una intervención militar en otros puntos del planeta.

En este nuevo contexto, Fabes, Martin, Hanish y Updergraff (2000) trazan una evolución histórica en la que muestran cómo los investigadores evolutivos y educativos iniciaron sus trabajos con un estricto respeto a la validez interna de su investigación, cuando trabajaban encerrados en sus laboratorios de los años 60 buscando principios de aplicación universal. Posteriormente, fue ganando terreno la validez externa por la necesidad de obtener datos con un mínimo de potencial de generalización, hasta que se ha llegado a una investigación que se ubica claramente en un paradigma contextual y cuyo requisito esencial es la validez ecológica. Pero para el siglo *xxi* los autores proponen unos nuevos criterios de validez que van a ser utilizados a fin de decidir hacia qué tipo de investigación se van a dirigir los recursos; estos nuevos criterios son los siguientes:

- *Validez de incidencia*: grado en el que un tema de investigación afecta a grandes grupos de personas.
- *Validez de impacto*: grado en el que un tema de investigación tiene consecuencias eficaces y duraderas para los niños y sus familias. Preponderancia de la investigación aplicada sobre la investigación básica.
- *Validez simpática*: grado en el que un tema de investigación genera sentimientos de simpatía entre aquellos individuos afectados por el problema que se investiga.
- *Validez mediática (Salience validity)*: grado en el que un tema de investigación tiene relevancia pública mantenida a través del tiempo.

Siguiendo el análisis de los autores mencionados, estos criterios de validez afectan a la investigación en la medida en que es muy difícil obtener fondos para investigar si no se cumplen los requisitos expuestos en los mismos; el problema fundamental a resolver es la necesidad de hacer compatibles los requisitos de validez tradicional, que garantizan la calidad científica de la investigación, con los nuevos requisitos procedentes de la presión del exo y el macrosistema fundamentalmente. Los autores concluyen que la investigación aplicada en el ámbito de niños y familia es uno de los campos que puede cumplir muchos de los criterios de validez, tanto de los tradicionales como de los nuevos, y que tiene ante sí un excelente futuro.

RESUMEN

- La investigación sobre la relación entre el contexto familiar y el desarrollo psicológico debe tener en cuenta que, aunque las **percepciones de los hechos** y los hechos no son sinónimos, las percepciones que tienen los miembros del sistema familiar constituyen un aspecto clave para entender su funcionamiento y, a pesar de su subjetividad, deben ser evaluadas por el investigador.
- Una de las críticas recibidas por la investigación acerca de las influencias familiares sobre el desarrollo infantil y adolescente es que la mayoría de los datos disponibles proceden de **estudios correlacionales**, poco apropiados para establecer relaciones de causalidad. Por ello es necesario utilizar **diseños longitudinales**, especialmente **diseños de intervención**, en los que se evalúa el impacto sobre el desarrollo de algún tipo de programa que trata de modificar el contexto familiar.
- Los diseños de investigación deben tener en cuenta los distintos niveles sistémicos: **macro, exo, meso y microsistema**, y recoger información no sólo sobre las relaciones familiares, sino también sobre aspectos como las relaciones con los iguales o los contactos de los padres con la escuela. La diferenciación entre **ambiente compartido y no compartido** resulta de particular interés, para lo que es importante estudiar más de un niño por familia. También es aconsejable que, además de las medidas globales de evaluación del contexto familiar, haya medidas que sean específicas para cada niño, como ocurre con algunas cuestiones de la escala HOME.
- Los procedimientos empleados para la recogida de información deben ser variados, tales como **cuestionarios o autoinformes, observaciones y entrevistas**, como la escala HOME o el *Historial del Desarrollo*. El desarrollo infantil o adolescente debe ser evaluado atendiendo a diversas áreas o componentes: psicomotor, cognitivo, lingüístico y socioemocional.
- El análisis de los datos recogidos debe incluir técnicas de **análisis multivariable** que permitan considerar conjuntamente todas las dimensiones estudiadas. De particular interés resulta la diferenciación entre los **enfoques centrados en las variables y los enfoques centrados en el sujeto** que consideran al individuo como unidad de análisis. La utilización de este último enfoque en el contexto de una investigación de carácter longitudinal representa el mejor acercamiento para el estudio del contexto familiar y el desarrollo psicológico.
- **Actividad propuesta:** Aplicación de la escala HOME a una familia con hijos.
- **Lecturas recomendadas:**
 Martínez Arias, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla-Hespérides.
 Cowan, P. A. y Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. En J. G. Borkowski, S. Ramey y M. Bristol-Powers (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CAPÍTULO

8

Contexto familiar facilitador del desarrollo psicológico. Descripción, evaluación e intervención

Enrique Arranz, Amaia Azpiroz,
Arantzazu Bellido, Raquel Malla,
Ainhoa Manzano, Juan Luis Martín,
Fernando Olabarrieta,
Alfredo Oliva y Águeda Parra

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo, que emerge como una necesidad en función del modelo teórico planteado en este trabajo, consiste en elaborar una propuesta de definición de cuál es el contexto familiar óptimo para facilitar el desarrollo psicológico. La propuesta de definición es operacionalizada en términos de variables que corresponden a los diferentes niveles sistémicos estudiados a lo largo de la revisión teórica. Por tanto, se incluyen variables relativas al macrosistema, al exosistema, al mesosistema y al microsistema, teniendo en cuenta que, a su vez, en este último es importante distinguir dos subsistemas, el parental y el fraterno. Esta propuesta se extrae de la revisión de los datos de investigación efectuada en capítulos anteriores del libro y es presentada en el siguiente apartado del presente capítulo.

Una vez expuesta la propuesta en términos teóricos, se propone elaborar variable a variable un protocolo exhaustivo de evaluación de la calidad de la interacción familiar, desde la perspectiva optimizadora del desarrollo psicológico. Cada una de las variables es formulada de tal manera que se pueda medir a través de diversos procedimientos. El protocolo de evaluación permitirá al investigador o al educador disponer de una panorámica completa y sistemática del funcionamiento de una familia o familias determinadas. Por otra parte, será de utilidad para identificar hasta qué punto una familia determinada se acerca al ideal óptimo, de forma global y/o en cada nivel sistémico. El protocolo será una herramienta de investigación y una guía para la intervención educativa o terapéutica en los sistemas familiares.

Este protocolo supondrá un primer intento de sistematización, pero no puede constituirse en una herramienta autosuficiente porque la evaluación de un sistema familiar debe cumplir el criterio de validez convergente. Esto supone evaluar la presencia de una variable por medio de otro u otros procedimientos y desde diferentes fuentes de información. Es evidente, por ejemplo, que los estilos educativos durante la adolescencia se deben evaluar obteniendo datos procedentes de los padres y datos procedentes de los adolescentes. El protocolo sistémico y ecológico de evaluación familiar deberá incluir la recogida de datos de tipo observacional para confirmar o no la existencia de determinadas variables interactivas que ocurren en el interior del microsistema y que resultan de difícil medición a través de un cuestionario. La elaboración de un protocolo de evaluación es un objetivo interesante porque en muchas ocasiones resulta difícil para los padres responder a múltiples entrevistas y cuestionarios. Utilizando este protocolo se obtendría la mayor información posible de forma organizada y sin emplear demasiado tiempo.

Consecuentemente, a partir del proceso de evaluación, otro de los objetivos que se perfila de cara al futuro consiste en la elaboración de programas de intervención familiar, los cuales estarían focalizados en aquellos niveles sistémicos que previamente hayan sido identificados con más carencias desde la perspectiva de la propuesta teórica óptima evaluada a través del protocolo. En la actualidad existen programas de intervención familiar, pero hay una carencia importante en lo que se refiere a programas de tipo preventivo y optimizador en poblaciones que no son de riesgo. Obviamente, la elaboración de un programa

requiere un diseño y un proceso de evaluación de su eficacia pertinente, tal y como se ha expuesto al definir los diseños longitudinales de intervención en el capítulo dedicado a la metodología de investigación.

2. CONTEXTO FAMILIAR: VARIABLES OPTIMIZADORAS DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO

A continuación se explican aquellas variables más relevantes que desde la propuesta teórica pueden mejorar el desarrollo psicológico. Se irán exponiendo una a una en formato de tabla para facilitar su comprensión. Una vez descrita la variable, es ubicada en el nivel sistémico correspondiente. Seguidamente, se cita la herramienta adecuada para su evaluación, así como la propuesta de intervención para mejorar dicha variable. Por último, se descubre el área de desarrollo a la que afecta principalmente y la fase del desarrollo en la que tiene mayor incidencia.

2.1. *Perspectiva antropológica. Condiciones facilitadoras del desarrollo psicológico*

VARIABLE 1: «ENTORNO LIBRE DE PRESIONES»	
DEFINICIÓN:	Necesidades básicas cubiertas, estatus socioeconómico medio, medio-alto y alto. Vecindario sin riesgos físicos. Entorno físico del hogar seguro. Ausencia de presión emocional. Ausencia de maltrato, abuso y abandono. Ausencia de trabajo infantil. Fomento de los programas formativos para los adolescentes.
UBICACIÓN:	Microsistema. Macrosistema. Exosistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres. Entrevista con los maestros. Entrevista con los adolescentes. Observación directa.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales de apoyo a la familia. Programas de detección de familias disfuncionales por medio de los servicios sociales. Programas de educación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 2: «CIERTO NIVEL DE DESAFÍO: PRÁCTICA DE LA FRUSTRACIÓN ÓPTIMA»

DEFINICIÓN:	Frustraciones adecuadamente temporalizadas, dosificadas, nunca traumáticas y que generen un conflicto que haga evolucionar al sujeto. Valoración crítica y constructiva por parte de los padres de los rasgos y personalidad de sus hijos.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionario de estilos educativos aplicado a los padres o a los cuidadores. Percepción del niño del nivel de exigencia de sus padres, aplicable en función de la edad. Observación directa de la interacción en una tarea estructurada. Informe del maestro.
INTERVENCIÓN:	Formación de padres o cuidadores para aplicar los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> • no responder a todos los deseos y/o exigencias del niño o adolescente. • ofrecer una cierta resistencia a las demandas de resolución de problemas. • esperar a que el niño o adolescente desarrolle estrategias nuevas de resolución o enseñarle estrategias para que las apliquen de forma autónoma. • reforzar socialmente los comportamientos de esfuerzo para solucionar problemas.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

2.2. *Desarrollo cognitivo. Interacciones intersubistemas: padres-hijos*

VARIABLE 3: «CALIDAD DEL ENTORNO FÍSICO»	
DEFINICIÓN:	<p>Espacio físico adecuado en el vecindario y en la casa para el desarrollo del juego.</p> <p>Durante la adolescencia es especialmente importante la presencia en el entorno de lugares de esparcimiento y recreo: instalaciones deportivas, culturales y recreativas.</p> <p>Espacio físico adecuado en la casa para el trabajo escolar.</p>
UBICACIÓN:	<p>Exosistema.</p> <p>Entorno físico inmediato.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Escala HOME.</p> <p>Observación directa.</p> <p>Entrevista con los padres o con los cuidadores y con el niño o adolescente.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres o a los cuidadores de las condiciones físicas óptimas del hogar.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Motora.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 4: «MATERIALES DE APRENDIZAJE»	
DEFINICIÓN:	Existencia en el hogar de libros, materiales didácticos y computadora. Utilización de las nuevas tecnologías para la formación.
UBICACIÓN:	Exosistema. Entorno físico inmediato.
EVALUACIÓN:	Escala HOME. Observación directa. Entrevista con los padres o con los cuidadores y con el niño o adolescente.
INTERVENCIÓN:	Información a los padres o a los cuidadores de la conveniencia de la presencia de esos materiales. Oferta de materiales didácticos en los entornos sociales desfavorecidos. Formar a los padres en la utilización de las nuevas tecnologías para aplicarlas a la educación de sus hijos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 5: «DIVERSIDAD DE EXPERIENCIAS»	
DEFINICIÓN:	<p>La familia ha realizado viajes, actividades culturales diversas. Practican deporte de forma regular.</p> <p>Presencia en el hogar de televisión, libros, revistas, equipo informático, material multimedia y acceso a Internet. Los niños pequeños son estimulados con objetos y experiencias nuevas: estimulación visual, auditiva, olfativa, táctil y de movimientos.</p> <p>Los adolescentes son animados para participar en actividades extraescolares y para practicar deporte, sobre todo de equipo.</p> <p>El contacto con la tecnología multimedia está regulado por los padres o cuidadores.</p>
UBICACIÓN:	<p>Exosistema.</p> <p>Entorno físico inmediato.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Escala HOME.</p> <p>Entrevista con los padres o con los cuidadores.</p> <p>Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad.</p> <p>Observación directa.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres o a los cuidadores de la importancia de proveer diferentes ambientes y experiencias y de la importancia de la regulación por parte de los padres del acceso a la diversidad de estímulos.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p> <p>Motora.</p> <p>Lingüística.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 6: «MODELADO DE LA MADURACIÓN SOCIAL»	
DEFINICIÓN:	Organización de la vida cotidiana según un horario regular y predecible donde existen reglas fácilmente identificables. Se practican las estrategias mínimas de interacción social: los padres o cuidadores presentan al niño otras personas. Le permiten expresarse esperando un turno, etc. Durante la adolescencia es importante que se susciten en el hogar debates sobre temas de interés para el joven, por ejemplo aprovechando noticias de actualidad o películas.
UBICACIÓN:	Microsistema, intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Escala HOME. Entrevista con los padres o con los cuidadores. Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad. Observación directa.
INTERVENCIÓN:	Información a los padres sobre los criterios para organizar la vida cotidiana de tal manera que provean al niño de una percepción de seguridad. Facilitarles estrategias para que el hogar sea un contexto en el que se estimule el desarrollo social.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 7: «ACEPTACIÓN»	
DEFINICIÓN:	<p>Existencia de un ajuste positivo del niño o adolescente con la familia.</p> <p>No recriminación, ridiculización, ni castigo físico.</p> <p>Respeto y valoración de las ideas y opiniones, actitudes o preferencias (musicales, de indumentaria, etc.) de niños y adolescentes.</p> <p>Aceptación de las decisiones del adolescente relativas a sus aficiones y vocación profesional.</p>
UBICACIÓN:	<p>Microsistema.</p> <p>Intersubsistema.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Escala HOME.</p> <p>Entrevista con los padres o con los cuidadores.</p> <p>Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad.</p> <p>Observación directa.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres sobre la no conveniencia del uso del castigo físico, ni de la culpabilización o el avergonzamiento.</p> <p>Utilización de técnicas de control inductivo.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 8: «AFECTO»	
DEFINICIÓN:	<p>Existencia de manifestaciones físicas de afecto entre el padre o la madre y el niño.</p> <p>Existencia de al menos dos conversaciones entre el padre o la madre y el niño durante la entrevista.</p> <p>El padre o la madre alaba el comportamiento del niño (hijo).</p> <p>El padre o la madre contesta verbalmente al niño (hijo) cuando éste requiere su atención.</p> <p>El padre o la madre anima al niño (hijo) a mostrar alguna de sus habilidades durante la entrevista.</p> <p>Durante la adolescencia es especialmente importante que los padres dediquen algún tiempo a hablar o realizar actividades con su hijo.</p>
UBICACIÓN:	<p>Microsistema.</p> <p>Intersubsistema.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Escala HOME.</p> <p>Entrevista con los padres o con los cuidadores.</p> <p>Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad.</p> <p>Observación directa.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres o a los cuidadores de la importancia de responder a los estímulos de todo tipo que proceden del niño (hijo), no sólo a las necesidades de cuidados físicos sino también a los estímulos de tipo social.</p> <p>Información a los padres del mayor rechazo que en general tienen los adolescentes a la expresión física del afecto y a sus manifestaciones en forma de besos o abrazos, especialmente ante terceras personas. Dejar claro que este rechazo no implica una disminución del afecto de los adolescentes hacia sus padres.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 9: «ESTIMULACIÓN ACADÉMICA»	
DEFINICIÓN:	Los padres o cuidadores animan al niño a aprender colores, canciones, ubicaciones espaciales, números, palabras, etc. Durante la adolescencia estimulan la motivación hacia la escuela y fomentan el hábito de estudio.
UBICACIÓN:	Microsistema. Mesosistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Escala HOME. Entrevista con los padres o con los cuidadores. Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad. Observación directa.
INTERVENCIÓN:	Información a los padres sobre la conveniencia de utilizar la interacción familiar como un recurso educativo para aprender conceptos y habilidades nuevos, y para consolidar los aprendizajes escolares.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 10: «INTERÉS POR LA ACTIVIDAD ESCOLAR»	
DESCRIPCIÓN:	<p>Conocimiento de los padres o cuidadores de la estructura del sistema educativo.</p> <p>Contactos periódicos con el tutor de sus hijos.</p> <p>Los padres muestran interés por lo que sus hijos aprenden en el centro educativo y, en la medida de lo posible, los ayudan con las tareas académicas.</p> <p>Refuerzan sus logros, animándoles especialmente cuando su esfuerzo no tiene resultados exitosos.</p> <p>Participación en escuelas de padres y en las actividades que se realicen en el centro educativo.</p> <p>Participación en el consejo escolar.</p>
UBICACIÓN:	Mesosistema.
EVALUACIÓN:	<p>Entrevista con los padres y con los tutores.</p> <p>Entrevista con el niño o adolescente en función de la edad.</p> <p>Registros objetivos en los archivos de la institución.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Informar y motivar a los padres sobre la conveniencia de participar en el sistema educativo y de tener contactos sistemáticos con los tutores.</p> <p>Informar de los beneficios de la implicación de los progenitores en los asuntos académicos de sus hijos, y del trabajo conjunto de familia-escuela para lograr el objetivo común del desarrollo integral del niño y del adolescente.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva.
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 11: «TEORÍAS IMPLÍCITAS, EXPECTATIVAS PRECISAS SOBRE EL CALENDARIO EVOLUTIVO»	
DESCRIPCIÓN:	<p>Los padres o cuidadores poseen un conocimiento ajustado de los hitos cronológicos más importantes del desarrollo psicológico y manifiestan unas expectativas ajustadas acerca del desarrollo de sus hijos y de sus logros académicos.</p> <p>Son conscientes de los cambios que van a producirse en sus hijos durante la adolescencia, y de las transformaciones que tendrán que producirse en la dinámica familiar para ajustarse a sus nuevas demandas.</p>
UBICACIÓN:	Macrosistema.
EVALUACIÓN:	<p>Cuestionarios sobre teorías implícitas.</p> <p>Entrevistas estructuradas.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres de los procesos básicos del desarrollo psicológico.</p> <p>Escuelas de padres.</p> <p>Talleres.</p> <p>Recepción de información por diversos medios: libros, revistas, medios de comunicación.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Lingüística.</p> <p>Socioemocional.</p> <p>Motora.</p> <p>Lingüística.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 12: «TEORÍAS IMPLÍCITAS AMBIENTALISTAS»	
DEFINICIÓN:	<p>Los padres o los cuidadores poseen una teoría sobre el desarrollo psicológico en la que ellos se atribuyen un papel muy importante.</p> <p>Consideran que pueden educar o dirigir a sus hijos y que pueden proveer todo tipo de recursos para mejorar su desarrollo.</p> <p>Entienden que su papel sigue siendo importante durante la adolescencia, aunque los iguales se conviertan en una fuente de influencia fundamental para sus hijos.</p>
UBICACIÓN:	Macrosistema.
EVALUACIÓN:	<p>Cuestionarios sobre teorías implícitas.</p> <p>Entrevistas estructuradas.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres o a los cuidadores sobre sus vías de influencia fundamentales.</p> <p>Escuelas de padres.</p> <p>Talleres.</p> <p>Recepción de información por diversos medios: libros, revistas, medios de comunicación.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p> <p>Motora.</p> <p>Lingüística.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 13: «JUEGO»; «CONTEXTO LÚDICO»	
DEFINICIÓN:	Los padres o cuidadores practican juego simbólico con los niños más pequeños, juego físico, juegos de reglas, juegos cooperativos y deportes. Durante la adolescencia se implican en tareas divertidas con sus hijos y comparten aficiones.
UBICACIÓN:	Microsistema, intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevistas con los padres o con los cuidadores. Entrevista con los niños o adolescentes en función de la edad. Observación directa del juego (de la situación lúdica).
INTERVENCIÓN:	Formación de los padres en la práctica de diversos juegos. Información sobre las actividades que los padres pueden realizar con sus hijos adolescentes.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Motora. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 14: «APLICACIÓN DE LA REGLA DE CONTINGENCIA»	
DEFINICIÓN:	Los padres o los cuidadores disminuyen su ayuda en función del aumento de las competencias infantiles en diversas tareas: espaciales, matemáticas, lingüísticas, de ciencias sociales, etc.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de situaciones naturales y/o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción, prácticas de aplicación de la regla.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 15: «TOMA DE PERSPECTIVA»	
DEFINICIÓN:	Los padres o los cuidadores hacen referencias a los deseos, intenciones, estados emocionales y perspectivas de sí mismos o de otros miembros de la familia. Se comentan con el adolescente algunas situaciones o conflictos creados en las relaciones con los iguales.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de situaciones naturales y/o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción, prácticas de toma de perspectiva del punto de vista del otro.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 16: «DESCONTEXTUALIZACIÓN»	
DEFINICIÓN:	Los padres o los cuidadores practican las estrategias de distanciamiento, que consisten en hacer alusiones a hechos, objetos o circunstancias no presentes durante el proceso de realización de una tarea conjunta.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de situaciones naturales y/o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción, prácticas de uso de estrategias de distanciamiento.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 17: «ANDAMIAJE COGNITIVO»	
DEFINICIÓN:	Los padres o los cuidadores realizan diversas tareas con los niños o adolescentes en las que presentan modelos cercanos de imitación, efectúan correcciones contingentes, hacen exigencias asequibles y simplificaciones. Utilizan estrategias para mantener el interés en la tarea. Sincronizan sus respuestas a las demandas infantiles. Son receptivos a las propuestas infantiles (del niño y del adolescente) para la resolución de los problemas.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de situaciones naturales y/o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción, prácticas de tareas de andamiaje.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 18: «ANDAMIAJE LINGÜÍSTICO»	
DEFINICIÓN:	Los padres o los cuidadores practican intercambios lingüísticos con los niños o adolescentes en los que presentan palabras nuevas, corrigen de forma inmediata las palabras mal pronunciadas y los tiempos verbales mal empleados. Utilizan en función del aumento de edad un código lingüístico elaborado para facilitar la descontextualización. Cuentan historias y leen cuentos a sus hijos. Enseñan a utilizar el lenguaje como herramienta planificadora y autorreguladora.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de situaciones naturales y/o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción, prácticas de tareas de andamiaje.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

2.3. Desarrollo cognitivo. Interacciones intrasubsistemas: relaciones entre hermanos

VARIABLE 19: «JUEGO»	
DEFINICIÓN:	Los hermanos juegan entre ellos, practican juegos cooperativos.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa del juego en situaciones naturales o estructuradas. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Estimulación por parte de los padres o los cuidadores del juego entre hermanos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Motora. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 20: «ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO»	
DEFINICIÓN:	Los hermanos se constituyen en modelos de imitación accesibles para la adquisición de determinadas habilidades. Un hermano se constituye en modelo de imitación y fuente de estimulación para otro hermano discapacitado o de menor edad.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa del juego en situaciones naturales o estructuradas. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Estimulación por parte de los padres o por los cuidadores para la imitación y el aprendizaje mutuos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Motora. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 21: «BASE DE SEGURIDAD»	
DEFINICIÓN:	Un hermano actúa como apoyo afectivo para que su hermano explore el medio exterior y afronte situaciones nuevas.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa del juego en situaciones naturales o estructuradas. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción Los padres o los cuidadores aprenden a delegar en determinadas situaciones el apoyo afectivo sobre el hermano mayor respecto a su hermano.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 22: «TOMA DE PERSPECTIVA»	
DEFINICIÓN:	Los padres hacen a los hermanos conscientes de los deseos, estados emocionales, intenciones y perspectivas de sus otros hermanos.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de la interacción fraterna en situaciones naturales o estructuradas. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Los padres o los cuidadores aprenden a utilizar las interacciones entre sus hijos como ejercicios de toma de perspectiva.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 23: «INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA»	
DEFINICIÓN:	Los hermanos hablan con frecuencia entre sí.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Observación directa de la interacción fraterna en situaciones naturales o estructuradas. Entrevista a los padres y a las madres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Los padres o los cuidadores aprenden a utilizar las interacciones entre sus hijos como fuentes de estimulación lingüística: conversaciones diádicas, triádicas.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

2.4. Desarrollo socioemocional. Interacciones intersubsistemas: padres-hijos

VARIABLE 24: «SITUACIÓN GENERAL»	
DEFINICIÓN:	Estabilidad de la pareja, de su trabajo y de su nivel de ingresos. Ausencia de problemas diversos médicos, legales, cambios inesperados. Pocas situaciones conflictivas dentro y fuera de casa.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres. Cuestionario a los padres.
INTERVENCIÓN:	Políticas de apoyo a la familia, bajas incentivadas. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 25: «IMPACTO DEL NIÑO EN LA FAMILIA. BONDAD DE AJUSTE»	
DEFINICIÓN:	Nivel del ajuste del niño al sistema familiar y a la vida cotidiana de la familia (nivel de ajuste mutuo entre el hijo y la familia) desde su nacimiento hasta la fecha de la evaluación. Ajuste entre el temperamento infantil o adolescente y el comportamiento, personalidad y aptitudes de sus padres.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres. Evaluación de personalidad y aptitudes de los padres. Evaluación del temperamento infantil (del hijo) a través de la historia clínica y a través de la observación directa.
INTERVENCIÓN:	Búsqueda de la bondad de ajuste a través de talleres de interacción familiar: entrenamiento de los padres en responder a diversos comportamientos infantiles o adolescentes (rabietas, negación a la alimentación, aislamiento e irritabilidad durante la adolescencia...).
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 26: «CUIDADO SUSTITUTO»	
DEFINICIÓN:	Calidad y consistencia temporal del cuidado no proporcionado por los padres. Qué personas, con qué cualificación y durante cuánto tiempo se han hecho cargo de los cuidados del niño.
UBICACIÓN:	Microsistema. Mesosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres.
INTERVENCIÓN:	Información a los padres sobre la importancia de la calidad y la consistencia como criterios básicos. Política familiar: guarderías y centros educativos desde 0-3 años con personal especializado y con una ratio cuidador por alumno adecuada.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Motora. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia.

VARIABLE 27: «POTENCIAL DE AMISTAD»	
DEFINICIÓN:	Estabilidad y familiaridad de las relaciones del niño o adolescente con otros niños o jóvenes.
UBICACIÓN:	Mesosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres. Observaciones directas en el entorno escolar. Cuestionarios a los profesores. Sociograma.
INTERVENCIÓN:	Información a los padres sobre la importancia de facilitar las relaciones de sus hijos con sus iguales. Facilitar que los niños puedan disponer de un espacio seguro, en su vecindario o en el centro escolar, donde puedan jugar y relacionarse con sus compañeros. Fomentar la participación del niño y adolescente en actividades extraescolares, campamentos, etc.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional. Motora. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 28: «DISCIPLINA NO PUNITIVA»	
DEFINICIÓN:	<p>No utilización por parte de los padres de castigos físicos y métodos disciplinarios severos.</p> <p>Empleo de técnicas de disciplina inductivas, en las que el control se ejerza sobre todo a través del razonamiento.</p> <p>Confirmación objetiva, denuncia o evidencia física, de que el niño ha sufrido algún daño físico o emocional, bien por actuación o por negligencia.</p>
UBICACIÓN:	Intersubsistemas.
EVALUACIÓN:	<p><i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit.</p> <p>Entrevista con los padres.</p> <p>Registros policiales tras denuncias.</p> <p>Cuestionario de estilos educativos.</p> <p>Informes de los maestros.</p> <p>Entrevista con los niños o adolescentes.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Estrategias de detección de los servicios sociales.</p> <p>Talleres de interacción: aprendizaje por parte de los padres de estilos educativos no punitivos.</p> <p>Sensibilización de profesionales relacionados con la infancia acerca de la importancia que tienen la detección y la denuncia de las situaciones de maltrato infantil y adolescente.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 29: «BAJA CONFLICTIVIDAD MARITAL»	
DEFINICIÓN:	Frecuencia, intensidad y exposición del niño a los conflictos entre el padre y la madre.
UBICACIÓN:	Intersubsystemas.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres. Entrevista con los niños. Escala de conflicto y de desajuste marital.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: aprendizaje por parte de los padres de estrategias adecuadas de resolución de conflictos. Programas de seguimiento de los procesos de separación y divorcio.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 30: «BAJA CONFLICTIVIDAD EXTERNA»	
DEFINICIÓN:	<p>Frecuencia, intensidad y exposición del niño a conflictos en el vecindario, en la escuela o en los medios de comunicación.</p> <p>Cuando el niño o adolescente se vea expuesto a conflictos de forma directa o indirecta, enseñarle a analizarlos y solucionarlos de forma positiva y constructiva (en la medida de sus capacidades y de su edad).</p>
UBICACIÓN:	<p>Mesosistema.</p> <p>Exosistema.</p>
EVALUACIÓN:	<p><i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit.</p> <p>Entrevista con los padres.</p> <p>Entrevista con los niños.</p> <p>Informes de los maestros.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Información a los padres sobre la importancia de preservar a los niños de la exposición a conflictos, especialmente los violentos.</p> <p>Necesidad de hablar sobre esos conflictos y objetivarlos: violencia, guerra, terrorismo.</p> <p>Necesidad de analizar los conflictos en profundidad y de trabajar en su resolución positiva.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 31: «APOYO SOCIAL»	
DEFINICIÓN:	Apoyo recibido durante el proceso de crianza por parte de la familia extensa y amistades. Contactos, ayudas concretas, apoyo emocional. Apoyos institucionales: campañas de información. Servicios de orientación familiar.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres. Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Servicios de orientación familiar. Escuelas de padres.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 32: «BAJA FRECUENCIA DE ACONTECIMIENTOS ESTRESANTES»	
DEFINICIÓN:	Frecuencia de acontecimientos estresantes durante el proceso de crianza, como mudanza, problemas médicos, legales, económicos, fallecimiento de familiares cercanos, cambio de centro educativo.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales de apoyo familiar. Ante la presencia de estos acontecimientos estresantes, enseñanza de técnicas de afrontamiento del estrés a través de los servicios de orientación.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 33: «GRADO DE CONTROL Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS»	
DEFINICIÓN:	Capacidad de los padres para afrontar y resolver de forma eficaz los problemas que se les han planteado a lo largo del proceso de crianza. Capacidad de solucionar problemas en el ámbito interno de la familia y en la relación con otras instituciones, como los servicios sociales y sanitarios o el centro educativo.
UBICACIÓN:	Microsistema. Mesosistema.
EVALUACIÓN:	<i>Historial de Desarrollo</i> de Pettit. Entrevista con los padres.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales de apoyo familiar. Servicios de orientación. Programas de formación de padres.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 34: «APEGO SEGURO»	
DEFINICIÓN:	Tipo de apego consolidado entre el niño y las personas significativas en su vida: padres y otros familiares.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Procedimientos científicos habituales: situación del extraño. Técnicas proyectivas. Cuestionarios de apego para adolescentes y adultos.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de los padres en el conocimiento del comportamiento del neonato y en responder a sus necesidades socio-afectivas. Durante la primera infancia, criterios de afrontamiento ante situaciones cotidianas como el llanto, la alimentación, el control de esfínteres, etc. Información a los progenitores sobre los cambios en la manifestación externa de los vínculos afectivos durante la infancia y adolescencia, y del papel que en este momento tomarán los iguales como posibles figuras de apego.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 35: «ESTILO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO/AUTORIZADO»	
DEFINICIÓN:	Utilización de la inducción, explicación y razonamiento sobre el sentido de las normas en un marco de calidez afectiva y de aceptación.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionarios de estilos educativos. Entrevistas con los padres y con los adolescentes. Técnicas proyectivas. Observación directa de la interacción familiar en situaciones naturales o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Difusión de los criterios básicos de las técnicas de inducción.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 36: «COHERENCIA EDUCATIVA»	
DEFINICIÓN:	Práctica, por parte de los padres, de criterios y normas educativas similares.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionarios de estilos educativos. Entrevistas con los padres. Entrevistas y cuestionarios con los hijos. Observación directa de la interacción familiar en situaciones naturales o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Concienciación a los padres sobre la importancia de la coherencia.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 37: «VALORACIÓN INTRÍNSECA»	
DEFINICIÓN:	Valoración positiva e incondicional por parte de los padres de la personalidad de sus hijos. Valoración independiente de los logros obtenidos de tipo académico o social.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionarios de estilos educativos. Entrevistas con los padres. Entrevistas y cuestionarios con los hijos. Observación directa de la interacción familiar en situaciones naturales o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción. Concienciación a los padres sobre la importancia de que sus hijos se sientan aceptados.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 38: «ESTILO AUTORIZADO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS»	
DEFINICIÓN:	Caracterizado por la clarificación conjunta, planificación contingente y toma de perspectiva. Resolución positiva de las situaciones conflictivas en el hogar.
UBICACIÓN:	Intersubsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionario sobre estrategias de resolución de problemas. Cuestionario sobre estilos educativos. Técnicas proyectivas. Observación directa de la interacción familiar en situaciones naturales o estructuradas.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en el conocimiento de estrategias adecuadas de resolución de conflictos con sus hijos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 39: «EXPRESIVIDAD EMOCIONAL Y METAEMOCIONAL»	
DEFINICIÓN:	Nivel de expresión de emociones positivas y negativas; conversaciones y explicaciones sobre las mismas. Emociones al recordar o explicar los propios estados emocionales. Estrategias de regulación de las emociones.
UBICACIÓN:	Intersubsistema. Intrasubsistema. Padres-hijos. Entre la pareja. Entre los hermanos.
EVALUACIÓN:	Observación directa de la interacción en situaciones naturales y estructuradas. Cuestionarios sobre expresividad emocional.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en el fomento de la expresividad emocional entre ellos y con sus hijos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 40: «FOMENTO DE LA AUTOESTIMA»	
DEFINICIÓN:	Los padres son críticos y exigen, pero devuelven al niño y al adolescente referencias positivas sobre su comportamiento, especialmente en el ámbito del comportamiento moral.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en el fomento del desarrollo de la autoestima de sus hijos.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 41: «PATRONES ADECUADOS DE COMUNICACIÓN»	
DEFINICIÓN:	<p>Los padres fomentan los intercambios comunicativos con sus hijos. Todos los temas se tratan con normalidad, sin que existan temas tabú. La familia es un contexto de aprendizaje de habilidades de comunicación.</p> <p>Se evitan los obstáculos que dificultan una buena comunicación —críticas, sarcasmos, ridiculizaciones, insultos, sermones, órdenes continuas— especialmente durante la adolescencia.</p>
UBICACIÓN:	<p>Microsistema.</p> <p>Intersubsistema.</p>
EVALUACIÓN:	<p>Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.</p> <p>Instrumento de evaluación de los patrones de comunicación.</p>
INTERVENCIÓN:	<p>Talleres de interacción: formación de los padres como promotores de la comunicación en el hogar y como educadores de habilidades de comunicación.</p>
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p> <p>Lingüística.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 42: «FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO»	
DEFINICIÓN:	<p>Los padres intentan que sus hijos, en función de su edad, tengan una actitud crítica e independiente.</p> <p>Entrenan habilidades como el «decir no», especialmente importante durante la adolescencia.</p> <p>No son reacios a las posibles críticas u objeciones que los hijos puedan realizar respecto a ellos o a la forma de manejar la vida en el hogar.</p> <p>Admiten que hijos e hijas puedan tener ideas diferentes a las suyas.</p>
UBICACIÓN:	<p>Microsistema.</p> <p>Intersubsistema.</p>
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de los padres.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	<p>Cognitiva.</p> <p>Socioemocional.</p> <p>Lingüística.</p>
PERIODO DEL DESARROLLO:	<p>Infancia.</p> <p>Adolescencia.</p>

VARIABLE 43: «FOMENTO DE LA AUTONOMÍA FUNCIONAL Y EMOCIONAL»	
DEFINICIÓN:	Los padres facilitan la autonomía e individuación de sus hijos, especialmente durante la adolescencia. Les facilitan estrategias para que solucionen las situaciones difíciles de forma independiente, y a medida que perciben su madurez les permiten mayores cotas de libertad. Permiten que se equivoquen y aprendan de sus errores.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: programas formativos dirigidos a los padres.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 44: «FLEXIBILIDAD Y ADAPTABILIDAD»	
DEFINICIÓN:	Los padres van cambiando a lo largo de la infancia y adolescencia su estilo disciplinario y comunicativo para adaptarse a las necesidades de su hijo en cada etapa evolutiva, siendo al mismo tiempo capaces de adaptarse a las circunstancias transitorias especiales que puedan ocurrir —enfermedad, momentos de mayor estrés—.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: programas formativos dirigidos a los padres. Información sobre las necesidades de niños y adolescentes.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 45: «SUPERVISIÓN DE LA EXPOSICIÓN A LOS MEDIOS»	
DEFINICIÓN:	Práctica por parte de los padres de una supervisión de los contenidos a los que sus hijos acceden a través de la tecnología multimedia: medios de comunicación, consolas de juegos, Internet. Regulación del tiempo de contacto con las tecnologías y fomento de la actitud crítica respecto a su contenido.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intersubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes.
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en el uso razonable y crítico de las nuevas tecnologías.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 46: «SOLIDARIDAD ASOCIATIVA»	
DEFINICIÓN:	Frecuencia de contacto entre padres mayores e hijos adultos. Contactos, ayudas concretas, apoyo emocional.
UBICACIÓN:	Microsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y los hijos. Cuestionarios de auto-informe. Nivel de satisfacción familiar.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

VARIABLE 47: «SOLIDARIDAD AFECTIVA»	
DEFINICIÓN:	Niveles de afecto entre padres mayores e hijos adultos. Apoyo emocional.
UBICACIÓN:	Microsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y los hijos. Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

VARIABLE 48. «SOLIDARIDAD FUNCIONAL»	
DEFINICIÓN:	Cuidados mutuos que comparten padres e hijos. Contactos, ayudas concretas, apoyo emocional.
UBICACIÓN:	Microsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y los hijos. Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

VARIABLE 49: «CONOCIMIENTO DE LA VEJEZ»	
DEFINICIÓN:	Conocimiento de los cambios que conlleva el envejecimiento. Apoyos institucionales: campañas de información. Servicios de orientación familiar.
UBICACIÓN:	Macrosistema.
EVALUACIÓN:	Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Facilitación de las relaciones intergeneracionales.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

VARIABLE 50: «PARTICIPACIÓN SOCIAL»	
DEFINICIÓN:	Implicación activa de los mayores en la sociedad. Apoyos institucionales: formación, asociacionismo, participación en toma de decisiones, mantenimiento de alguna actividad laboral.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Revisión de las políticas institucionales. Evaluación de la oferta social para mayores.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Vejez.

<i>VARIABLE 51: «PREPARACIÓN PARA LA JUBILACIÓN»</i>	
DEFINICIÓN:	Planificación de la jubilación. Desarrollo de actitudes y habilidades para la vida tras el trabajo remunerado. Apoyos institucionales: campañas de formación.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Inventario de actividades. Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Vejez.

<i>VARIABLE 52: «ASISTENCIA/APOYO PSICOLÓGICO»</i>	
DEFINICIÓN:	Ayuda para mejorar el manejo del estrés familiar.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Evaluación de estrategias de afrontamiento. Cuestionarios de auto-informe.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales: grupos de apoyo, entrenamiento en técnicas cognitivo-conductuales. Servicios de orientación familiar.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

VARIABLE 53: «RESIDENCIAS PARA MAYORES»	
DEFINICIÓN:	Oferta de centros para atención y cuidado de los mayores dependientes.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Proporción de mayores atendidos. Amplitud de las listas de espera.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Vejez.

VARIABLE 54: «APOYO AL CUIDADOR INFORMAL»	
DEFINICIÓN:	Apoyo recibido durante el proceso de cuidado de personas dependientes. Contactos, ayudas concretas, apoyo emocional. Apoyos institucionales: campañas de información. Servicios de orientación familiar.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Escalas de ansiedad-depresión. Cuestionario de <i>burn out</i> .
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Ayuda domiciliaria. Estancias de respiro. Salario de cuidador. Bajas de filialidad.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez.

VARIABLE 55: «CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE SERVICIOS ASISTENCIALES»	
DEFINICIÓN:	Creación de servicios de asistencia y difusión de la oferta. Apoyos institucionales: campañas de información.
UBICACIÓN:	Exosistema.
EVALUACIÓN:	Encuestas de conocimiento social de la oferta asistencial para mayores.
INTERVENCIÓN:	Políticas institucionales. Publicidad eficaz.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Adultez. Vejez.

2.5. Desarrollo emocional. Interacciones intrasubsistemas: relaciones entre hermanos

VARIABLE 56: «REFORZAMIENTO PROSOCIAL/INHIBICIÓN EGOÍSTA»	
DEFINICIÓN:	Los hermanos se cuidan mutuamente, se ayudan y comparten situaciones y objetos. Los padres refuerzan positivamente estos comportamientos y no los contrarios.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en el uso de la interacción entre hermanos como recurso optimizador del desarrollo.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional. Lingüística.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 57: «ESPACIO DE AUTOIDENTIFICACIÓN»	
DEFINICIÓN:	Cada hermano posee un espacio propio de identidad personal a nivel estructural, por ejemplo un primogénito, o bien fomentado educativamente por parte del padre y de la madre.
UBICACIÓN:	Intersubistemas. Intrasubistemas.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en generar un espacio propio de autoidentificación (evitar la comparación directa entre hermanos, evitar poner a un hermano como modelo, reconocimiento de los rasgos y aptitudes diferenciales de cada hermano).
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

VARIABLE 58: «RESOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS FRATERNOS»	
DEFINICIÓN:	Los hermanos solucionan sus conflictos de forma creativa. Los padres utilizan la interacción de conflictos como una escuela de resolución de los mismos.
UBICACIÓN:	Microsistema. Intrasubsistema.
EVALUACIÓN:	Entrevista con los padres y con los niños o adolescentes. Entrevista a los padres sobre las relaciones fraternas (CRF).
INTERVENCIÓN:	Talleres de interacción: formación de padres en las estrategias de resolución de conflictos entre hermanos: <ul style="list-style-type: none"> • evitar las posiciones salomónicas. • evitar las humillaciones y culpabilizaciones de un hermano delante de otro. • facilitar la solución autónoma de los conflictos. • ofrecer un esquema consistente de resolución. • no aceptar soluciones basadas en la fuerza. • ayudar a tomar conciencia de la perspectiva del otro hermano. • centrarse en las consecuencias negativas del conflicto en el otro: reparar esas consecuencias, relacionar el castigo con el hecho castigado.
ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA:	Cognitiva. Socioemocional.
PERIODO DEL DESARROLLO:	Infancia. Adolescencia.

CUADRO RESUMEN 1.

VARIABLES	ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA			
	COGNITIVA	SOCIO-EMOCIONAL	MOTORA	LINGÜÍSTICA
1. Entorno libre de presiones	*	*		
2. Cierta nivel de desafío. Práctica de la frustración óptima	*	*		
3. Calidad del entorno físico	*		*	
4. Materiales de aprendizaje	*			*
5. Diversidad de experiencias	*	*	*	*
6. Modelado de la maduración social	*	*		
7. Aceptación	*	*		
8. Afecto	*	*		
9. Estimulación académica	*			*
10. Interés por la actividad escolar	*			
11. Teorías implícitas, expectativas precisas sobre el calendario evolutivo	*	*	*	*
12. Teorías implícitas ambientalistas	*	*	*	*
13. Juego	*	*	*	*
14. Aplicación de la regla de contingencia	*			*
15. Toma de perspectiva	*	*		
16. Descontextualización	*			
17. Andamiaje cognitivo	*			
18. Andamiaje lingüístico	*	*		*
19. Juego (relaciones entre hermanos)	*	*	*	*
20. Zona de desarrollo próximo	*	*	*	*
21. Base de seguridad	*	*		
22. Toma de perspectiva	*	*		
23. Interacción lingüística	*	*		*
24. Situación general		*		
25. Impacto del niño en la familia: bondad de ajuste		*		
26. Cuidado sustituto	*	*	*	*
27. Potencial de amistad		*	*	*
28. Disciplina no punitiva		*		
29. Baja conflictividad marital		*		
30. Baja conflictividad externa		*		

FASE DEL DESARROLLO			NIVEL SISTÉMICO			PONDERACIÓN	
INFANCIA	ADOLESCENCIA	ADULTEZ Y 3.ª EDAD	MACRO-SISTEMA	EXOSIS-TEMA	MESOSIS-TEMA	MICROSIS-TEMA	
*	*	*	*	*		*	
*	*					*	
*	*			*			
*	*			*			
*	*			*			
*	*					*	
*	*					*	
*	*	*				*	
*	*				*	*	
*	*				*		
*	*						
*	*		*				
*	*		*				
*	*					*	
*						*	
*						*	
*						*	
*						*	
*						*	
*						*	
*						*	
*						*	
*	*					*	
*	*	*		*			
*	*				*		
*				*	*		
*	*			*			
*	*						
*	*						
*	*			*			

(continúa)

CUADRO RESUMEN 1 (continuación).

VARIABLES	ÁREA DE DESARROLLO POTENCIADA				
	COGNITIVA	SOCIO- EMOCIONAL	MOTORA	LINGÜÍS- TICA	
31. Apoyo social		*			
32. Baja frecuencia de acontecimientos estresantes		*			
33. Grado de control		*			
34. Apego seguro		*			
35. Estilo educativo democrático/autorizado	*	*		*	
36. Coherencia educativa	*	*			
37. Valoración intrínseca	*	*			
38. Estilo autorizado de resolución de conflictos	*	*			
39. Expresividad emocional y metaemocional	*	*		*	
40. Fomento de la autoestima		*			
41. Patrones adecuados de comunicación	*	*		*	
42. Fomento del pensamiento crítico	*	*		*	
43. Fomento de la autonomía funcional y emocional	*	*			
44. Flexibilidad y adaptabilidad	*	*			
45. Supervisión de la exposición a los medios	*	*		*	
46. Solidaridad asociativa		*			
47. Solidaridad afectiva		*			
48. Solidaridad funcional		*			
49. Conocimiento de la vejez	*	*			
50. Participación social		*			
51. Preparación para la jubilación	*	*			
52. Asistencia/Apoyo psicológico	*	*			
53. Residencias para mayores	*	*			
54. Apoyo al cuidador informal		*			
55. Creación y difusión de servicios asistenciales	*	*			
56. Reforzamiento prosocial/inhibición egoísta		*		*	
57. Espacio de autoidentificación		*			
58. Resolución creativa de conflictos fraternos	*	*			
PONDERACIÓN TOTAL					

3. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO FAMILIAR: UNA PROPUESTA PRELIMINAR

La medición de todas las variables expuestas en el apartado anterior va a ofrecer un panorama del funcionamiento de una familia en los distintos niveles ecológico-sistémicos. Como ya se ha perfilado al comienzo de este capítulo, el conjunto de todas estas variables, ordenadas por niveles sistémicos, por edades o de otra manera, servirá de base teórico-metodológica para la elaboración de un protocolo exhaustivo de medición de la calidad del contexto familiar. La comparación entre diversas familias requerirá la validación estadística de dicho protocolo. En función de la evaluación de una familia o de un grupo de familias se podrán diseñar servicios de orientación familiar y programas de intervención centrados en uno o en varios de los niveles sistémicos. Previamente a su aplicación los programas de intervención deben ser evaluados en su eficacia, comprobando que su aplicación consigue los objetivos que se plantean.

Las escalas complementarias de evaluación de la calidad del contexto familiar HOME y *Pettit*, así como el CRF (cuestionario sobre relaciones fraternas), han sido descritos en el capítulo del libro dedicado a la metodología de investigación.

FASE DEL DESARROLLO			NIVEL SISTÉMICO				PONDERACIÓN
INFANCIA	ADOLESCENCIA	ADULTEZ Y 3.ª EDAD	MACRO-SISTEMA	EXOSIS-TEMA	MESOSIS-TEMA	MICROSIS-TEMA	
*	*	*		*			
*	*	*		*			
*	*	*			*	*	
*	*					*	
*	*					*	
*	*					*	
*	*					*	
*	*	*					
*	*	*					
*	*					*	
*	*					*	
*	*					*	
*	*					*	
		*				*	
		*				*	
		*				*	
*	*	*	*				
		*		*			
		*		*			
		*		*			
		*		*			
		*		*			
*	*					*	
*	*						
*	*					*	

Referencias bibliográficas

- Abraham, K. (1979). Amehotep IV (Echnaton). Contribuciones Psicoanalíticas para la comprensión de su personalidad y del culto mono-teísta a Atón. En J. Cremerius (Comp.), *Neurosis y Genialidad* (pp. 37-63). Madrid: Taurus.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Allen, J. P., Hauser, S., Eickholt, C., Bell, K. y O'Connor, T. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 535-552.
- Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Ambert, A. (1997). *Parents, Children and Adolescents. Interactive Relationships and Development in Context*. New York, London: The Haworth Press.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54 (5), 317-326.
- Arranz, E. (1998). *Modelos del desarrollo psicológico humano*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Arranz, E. (2000). Sibling relationships: An educational resource and a way of evaluating the quality of family relationships. *Early Child Development and Care*, 164, 13-28.
- Arranz, E. (2002a). Familia, desarrollo psicológico humano y cultura. En *Temas de psicología VIII. Homenaje al Profesor Enrique Freijo Balsebre* (pp. 45-60). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Arranz, E. (2002b). Conflicto: Antropología, Psicología y Educación. En *Actas del XV Congreso de Estudios vascos. Vol. I* (pp. 241-252). San Sebastián.
- Arranz, E. (2004). Family Context and psychological Development in Early Childhood: Educational Implications. En O. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education, Families and Communities* (pp...). Greenwich, USA: Information Age Publishing Inc. (En prensa).
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F. y Martín, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172, 1, 9-22.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A., Azpiroz, A. y Richards, M. (2001-2003). *Evaluación de la calidad de la interacción familiar en niños de cinco años de la CAPV. Bases para una propuesta de formación de padres. Proyecto PI 1999/32*. Gobierno Vasco/Eusko Jaularitza. Documento no publicado. Proyecto en fase de ejecución.

- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377.
- Asher, S. y Coie, J. D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aunola, K., Stattin, H. y Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Bacharach, V. R. y Baumeister, A. (1998). Effects of maternal intelligence, marital status, income, and home environment on cognitive development of low birthweight infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 197-205.
- Baharudin, R. y Luster, T. (1998). Factors related to the quality of the home environment and children's achievement. *Journal of Family Issues*, 19, 375-403.
- Bailey, N. (1993). *Bailey Scales of Infant Development* (2.^a ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Baines, J. y Malek, J. (1992). *Egipto. Dioses, Templos y Faraones, Vol. II*. Atlas Culturales del Mundo. Madrid: Folio/Del Prado.
- Bainham, A., Day Sclater, Sh. y Richards, M. (Eds.) (1999). *What is a parent? A socio-legal Analysis*. Oxford and Oregon: Hart Publishing.
- 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).
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3.296-3.319.
- Barber, B. K., Bean, R. L. y Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263-290). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors. *Child Development*, 65, 1.120-1.136.
- 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, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Bartle-Haring, S. y Gavazzi, S. M. (1996). Multiple views on family data: The sample case of adolescent, maternal and paternal perspectives on family differentiation levels. *Family Process*, 35, 457-472.
- Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (1995). Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long term perspectives* (pp. 124-138). New York: Cambridge University Press.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. E. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, Vol. 2 (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazo, M. T. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: CIS.
- Bazo, M. T. y Maiztegui, C. (1999). Sociología de la vejez. En M. T. Bazo (Coord.), *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional* (pp. 47-102). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Beckwith, L., Rodning, C. y Cohen, S. (1992). Pre-term children at early adolescence and continuity and discontinuity in maternal responsiveness from infancy. *Child Development*, 63, 1.198-1.208.
- Bell, R. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Belsky, J. (2001). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Houghton, Boston: Mifflin Company.
- Bengston, V. L. (1985). Diversity and symbolism in grandparent roles. En V. L. Bengston y J. Robertson (Eds.), *Grandparenthood* (pp. 11-26). Beverly Hills, CA: Sage.

- Benzecri, J. P. (1973). *L'analyse des données* (Vol. 2). Paris: Dunod.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (2001). *Psicología del desarrollo: Adultez y vejez*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bergman, L. R. (2001). A person approach in research on adolescence: Some methodological challenges. *Journal of Adolescent Research*, 16, 9-27.
- Bergman, L. R., Eklund, G. y Magnusson, D. (1991). Studying individual development: problems and methods. En D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger y B. T  restad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: stability and change*. New York: Cambridge University Press.
- Bergman, L. R. y Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9, 291-319.
- Berns, R. (1997). *Child, Family, School, Community, Socialization and Support*. 4.^a ed. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *Systems theory: foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Bierman, K. L. y Smoot D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: the mediating roles of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 341-356.
- Bigner, J. (1998). *Parent-child relations: an introduction to parenting*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18, 421-442.
- Blasi, A. (1989). The Integration of Morality in Personality. En I. Etxeberria (Dir.), *Perspectivas del Cambio Moral* (pp. 119-131). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del Pa   Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley: Bancroft Books.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Blunden, C. y Elvin, M. (1992). *China, Gigante Milenario. Volumen I. Atlas Culturales del Mundo*. Madrid: Folio/Del Prado.
- Bogensneider, K., Wu, M., Raffaelli, M. y Tsay, J. (1998). Parent Influences on adolescent peer orientation and substance use: the interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69, 1.672-1.688.
- Bomba, A. K., Moran J. D. y Goble, C. B. (1991). Relationships between familiar style and creative potential of preschool children. *Psychological Reports*, 68, 1.323-1.326.
- Boomsma, D. I., Van den Bree, B. C., Orlebeke, J. F. y Molenaar, P. C. (1989). Resemblances of parents and twins in sports participation and heart rate. *Behavioral Genetics*, 19, 123-141.
- Borkowsky, J. G., Landesman Ramey, Sh. y Bristol-Power, M. (Eds.) (2002). *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. Mahwah: LEA Publishers.
- Bornstein, M. H. (1995). Form and function: Implications for studies of culture and human development. *Culture and Psychology*, 1, 123-137.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbok of parenting*. 5 Vols. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Bornstein, M. H., Haynes, M., Watson O'Reilly, A. y Painter, K. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of Individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2.910-2.929.
- Bosma, H. A., Jackson, S. E., Zusling, D. H., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, L. M., Honess, T. M. y Charman, L. (1996). Who has the final say? Decision on adolescent behaviour within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 277-291.
- Botella, L. L. y Villaregut, A. (2001). El Modelo Sistémico. En C. Pérez Testor, *La familia: nuevas aportaciones* (pp. 63-82). Barcelona: Edebé, Facultat de Psicologia i Ciències de l'educació. Blanquerna: Universitat Ramón Llull.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Boyum, L. A. y Parke R. D. (1995). The Role of Family Emotional Expressiveness in the Development of Children's Social Competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-607.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. y Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.

- Broderick, C. B. (1993). *Understanding Family Process*. London: Sage Publications.
- Brody, E. M. (1985). Parent care as a normative family stress. *Gerontologist*, 25, 19-29.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En R. M. Lerner (Ed.), *Theory, Volume 1, Handbook of Child Psychology* (5.ª ed.) (pp. 993-1.028). New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J., Graber, J. A. y Paikoff R. L. (1994). Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 469-486.
- Broussard, W. R. y Hartner, M. S. S. (1971). Further considerations regarding maternal perception of the first born. En J. Hellmuth (Ed.), *Exceptional Infant* (Vol. 2). New York: Brunner/Mazel.
- Brown, B. B., Lamborn, S. L., Mounts, N. S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Brown, J., Donelan-McCall, N. y Dunn J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 837-849.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 8, 1-22 [ed. cast. La Inmadurez: su naturaleza y usos. En J. Linaza (Comp.), J. Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 45-118). Madrid: Alianza. 1984.]
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 609-629.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of ranging hormones? Evidence for activation effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buchanan, C. M., Maccoby, E. E. y Dornbusch, S. M. (1996). *Adolescents after Divorce*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldwell, B. y Bradley, R. (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: Center of Child Development and Education.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, S. B. y Ewing, L. D. (1990). Follow-up of hard to manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.
- Capitán Díaz, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al presentismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Dykinson.
- Carlson, C. (2001). Family Measurement Overview. En J. Touliatos, B. Perlmutter y G. Holden, *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 2 (pp. 1-9). London: Sage Publications.
- Carlson, C. I. (1995). Families as the focus of assessment: theoretical and practical issues. En J. C. Conoley y E. B. Werth (Eds.), *Family Assessment* (pp. 19-63). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (5), 151-156.
- Casado, D. y López i Casasnovas, G. (2001). Vejez, dependencia y cuidados de larga duración. Colección Estudios Sociales, n.º 6. Fundación «la Caixa».
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Universidad de Sevilla: Tesis sin publicar.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2003). Parents, teachers and adolescents expectations about development during adolescence. Póster presentado en la XI.ª European Conference on Developmental Psychology. Milán. Agosto 2003.
- Caspi, A., Herbener, E. S. y Ozer, D. J. (1992). Share experiences and the similarity of personalities: A longitudinal study of married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 281-291.
- Castell-Ruiz, I. P., Frías-Armenta, M., Corral-Verdugo, V. y Sotomayor-Peterson, M. (2000).

- Apoyo familiar, castigo corporal y sus repercusiones conductuales en niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (1), 37-45.
- Chambers, R. A., Taylor, J. R. y Potenza, M. N. (2003). Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction vulnerability. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 1.041-1.052.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1.111-1.119.
- Chapell, M. y Overton, W. F. (1998). Development of logical reasoning in the context of parental style an Test Anxiety. *Merril Palmer Quarterly*, 44, 141-156.
- Cherlin, A. y Furstenberg, F. F. (1985). Styles and strategies of grandparenting. En V. Bengston y J. F. Robertson (Eds.), *Grandparenthood*. Beverly Hills: Sage.
- CIS (2001). Estudio 2.439. Noviembre 2001.
- CIS (2002). Estudio 2.442. Enero 2002.
- Clark, R. (1984). *Family life and school achievement: why poor black children succeed our fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cohen, D. B. (1999). *Stranger in the nest. Do parents really shape their child's Personality, Intelligence, or Character?* New York: John Wiley.
- Cohen, J. A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1997). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 3. *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 779-862). New York: John Wiley.
- Cole, K. y Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 279-295.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (ed. cast.: *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 1999).
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen (ed. cast.: *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata, 1985).
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Collins, W. A. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. En I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi y J. J. Goodnow (Eds.), *Parenting belief systems* (2.ª ed., pp. 175-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1-14.
- Comenio, J. A. (1632). *Didactica Magna*. Madrid: Akal, 1986.
- Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-138.
- Conger, R. D. y Ge, X. (1999). Conflict and cohesion in parent-adolescent relations: changes in emotional expression from early to mid adolescence. En M. J. Cox y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Conflict and cohesion in families: causes and consequences* (pp. 185-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O. y Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Coppens, Y. (2000). Una historia del origen de los homínidos. *Investigación y Ciencia, Temas*, 19, 8-15.
- Cowan, P. A., Powell, D. y Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. En W. Damon (Series Ed.), I. E. Sigel y K. A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4*.
- Cowan, P. A. y Cowan, P. C. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. En J. G. Borkowsky, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and socioemotional development* (pp. 75-97). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Cronbach, L. J. (1951). Coeficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M. y Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring in dual- and single-earner families: Implications for children's school performance and

- conduct. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.
- Cummings, E. y Davies, P. (1994). *Children and Marital Conflict. The Impact of Family Dispute and Resolution*. London: The Guilford Press.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. y Graham, M. A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. En J. G. Borkowsky, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and socioemotional development* (pp. 251-264). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Cusinato, M. (1988). *Psicología delle relazioni familiari*. Bologna: Societa editrice il Mulino (ed. cast.: *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder, 1992).
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family Background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 4, 853-865.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- De Mause, LL. (1974). *The History of Childhood*. New York: The Psychohistory Press (ed. cast.: *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza, 1982).
- Debesse, M. (1970). L'Enfance et la Historie de la Psychologie. En H. Gartiott-Alphandery y R. Zazzo, *Traité de Psychologie de l'enfant, Vol I. Historie et Genaralité*. Paris: Presses Universitaires de France [ed. cast.: *Tratado de Psicología del niño, Vol I. La Infancia en la Historia de la Psicología* (pp. 11-74). Madrid: Morata, 1978].
- Degirmencioglu, S. M., Urber, K. A., Tolson, J. M. e Ichard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school years. *Merrill Palmer Quarterly*, 44, 313-337.
- Dekovic, M. y Gerris, J. R. M. (1992). Parental reasoning complexity, social class and child rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 675-685.
- Dekovic, M., Noom, M. J. y Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perception. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-272.
- Dekovic, M. y Jansens, M. A. M. (1992). Parent's child rearing style and child's sociometric status. *Child Development*, 28, 925-932.
- Denhan, S. A. y Groutl, L. (1992). Mother's Emotional Expressiveness and Coping: Relations With Preschoolers' Social-Emotional Competence. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 118, 73-101.
- Dix, T. y Reinhold, D. P. (1991). Chronic and temporary influences on mothers' attributions for children disobedience. *Merril Palmer Quarterly*, 37, 251-271.
- Dodge, K., Bates, J. y Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1.678-1.683.
- Dodge, K., Price, J. M., Bachorowski, J. y Newman, J. P. (1990). Hostile attribution biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 385-392.
- Dorfman, L. y Schiraldi, V. (2001). *Off balance: Youth, race and crime in the news*. Washington, DC: Building Blocks for Youth.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H. y Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Dornbush, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1.244-1.257.
- Doughty, D. y Rodgers, J. L. (2000). Behavior genetic modelling of menarche in U.S. females. En J. L. Rodgers, D. C. Rowe y W. B. Miller, *Genetic influences on human fertility and sexuality* (pp. 169-182). Boston: Kluwer.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56, 497-550.
- Drell, M., Siegel, C. y Gaensbauer, T. (1993). Posttraumatic stress disorders. En C. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 291-304). New York: Guilford.
- Dumas, J. E. y La Freniere P. J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1.732-1.754.
- Dunn, J. (1999). Siblings, Friends, and the development of social understanding. En W. A. Collins y B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology*, 30 (pp. 263-279). Mahwah: LEA Publishers.
- Dunn, J. y Plomin, R. (1990). *Separate lives: why siblings are so different*. New York: Basic Books.

- Dunn, J., Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about Feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J. y Davies, L. (2001). Sibling relationships and interparental conflict. En J. H. Grych y F. D. Fincham (Eds.), *Interparental Conflict and Child Development* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. y Munn, P. (1985). Becoming a Family Member: Family Conflict and the Development of Social Understanding in the Second Year. *Child Development*, 56, 480-482.
- Durkin, K. y Barber, B. (2002). Not so doomed: computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology*, 23, 373-392.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. y Maciver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Echeverría, J. (1994). *Telépolis*. Barcelona: Destino.
- Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- Ellis, B. J., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. S. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls: A longitudinal test of an evolutionary model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 387-401.
- Ellis, B. J. y Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71, 485-501.
- Emmerich, W. (1969). The Parental role: a functional cognitive approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 34.
- Ensminger, M. E. (1990). Sexual activity and problem behaviors among black, urban adolescents. *Child Development*, 61, 2.032-2.046.
- Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton Company Inc. (ed. cast.: *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé, 1980).
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980.
- Erikson, E. H. (1978). *La Adultez*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Erikson, E., Erikson, J. M. y Kivnick, H. G. (1986). *Vital involvement in old age*. New York: Norton.
- Eron, L. D., Huesman, L. R. y Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of child aggression* (pp. 169-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Espy, K. A., Molfese, V. J. y Di Lalla, L. F. (2001). Effects of environmental measures on intelligence in young children: Growth curve modeling of longitudinal data. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 42-73.
- Everitt, B. (1974). *Cluster analysis*. London: Heinemann.
- Fabes, R., Martin, C., Hanish, L. y Updergraff, A. (2000). Criteria for evaluating the significance of developmental research in the twenty-first century: force and counterforce. *Child Development*, 71, 21-221.
- Fagot, B. I. (1978). The influence of sex on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 30-36.
- Fairchild, L. y Erwin, W. M. (1977). Physical punishment by parents as a model of aggressive behavior in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 130, 279-284.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression in adult violence: early precursors and life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: key findings from the Cambridge Study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 929-964.
- Farver, J. y Wimbari, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development*, 66, 1.493-1.503.
- Feldman, R. y Greenbaum, Ch. (1997). Affect regulation and schincrony in mother-infant play as precursors to the development of symbolic competence. *Infant Mental Health Journal*, 18, 4-23.
- Feldman, S. S., Fisher, L. y Seitel, L. (1997). A longitudinal study of the effects of parents' marital satisfaction on the adaptation of young

- adults. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 55-80.
- Fischer, L. (1982). Transitions to grandmotherhood. En *Journal of Aging and Human Development*, 9, 29-39.
- Fisher, H. E. (1992). The natural history of monogamy, adultery and divorce. New York: W. W. Norton and Company (ed. cast.: *Anatomía del Amor*. Barcelona: Anagrama, 1994).
- Flaquer, LL. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, LL. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Fonagy P., Steele H. y Steele M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- Foxcraft, D. R. (1994). *Adolescent drinking behavior: Family socialization influences develop with age*. Comunicación presentada en el Meeting of the Society for Research on Adolescence. San Diego, CA.
- Freeman, J. (1990). Educating gifted children. En N. Entwisle, *Handbook of Educational Ideas and Practices* (939-947). London: Rothedge.
- Freijo, E. (1966). *El psicoanálisis de Freud y la psicología de la moral*. Madrid: Razón y Fe.
- Freijo, E. (1986). El pueblo vasco y su juventud. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 31, 363-381.
- French, V. (1995). History of parenting: The ancient mediterranean world. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol II. Biology and Ecology of Parenting* (pp. 263-284). Mahwah: LEA. Nueva edición, 2002.
- Freud, S. (1937). Moisés y la religión monoteísta. En S. Freud, *Obras Completas* (pp. 181-286). Madrid: Biblioteca Nueva, 1968.
- Fundación «la Caixa» (1993). Solidaridad intergeneracional. Barcelona: Departamento de programas sociales de fundación «la Caixa».
- Gabinete de Prospección Sociológica (2002). *La Familia en la CAPV-2002*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco/Eusko Jaur-laritz.
- Galambos, N. y Maggs, J. (1991). Out-of-school care of young adolescents and self-reported behavior. *Developmental Psychology*, 27, 644-655.
- Garber, J., Robinson, N. S. y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.
- Gilbert, R. y Christensen, A. (1985). Observational assesment of marital and family interaction: Methodological considerations. En L. L'Abate (Ed.), *The Handbook of family psychology and therapy* (Vol. 2, pp. 961-988). Homewood, IL: Dorsey.
- Gilgun, J. y Susman, M. (1996). *The Methods and Methodologies of Qualitative Family Research*. New York: The Haworth Press.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Ginsburg, G. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1.461-1.474.
- Glasgow, K. L., Dornbush, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63, 507-529.
- Glasmann, M. (2000). Negation through history: dialectics and human development. *New ideas in Psychology*, 18, 1-22.
- Gleick, J. (1987). *Chaos*. New York: Penguin Book.
- Glenn, N. D. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980s: A critical review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 818-831.
- Glenn, N. D. (1991). The recent trend in marital succes in the United States. *Journal of Marriage and the family*, 53, 261-270.
- Golomboc, S. (2000). *Parenting, What really counts?* London: Routledge.
- González, M. M. (1996). Task and activities. A parent-child interaction analysis. *Learning and Instruction*, 6, 287-306.
- Goodnow, J. (1996). From Household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. En S. Harkness y C. Super (1996), *Parents' cultural belief systems. Their origins expressions and consequences* (pp. 313-344). New York: Guilford.

- Gottlieb, G. (1995). Some conceptual deficiencies in Developmental Behavior Genetics. *Human Development*, 38, 131-141.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental Psychobiological Theory. En R. B. Cairns, G. H. Elder y E. J. Costello (Eds.), *Developmental Science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Gould, R. L. (1978). *Transformations*. New York: Simon and Schuster.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1995). The antecedents of menarcheal age: heredity, family environment, and stressful life events. *Child Development*, 66, 346-359.
- Granic, I., Dishion, T. J. y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford, UK: Blackwell.
- Grych, J. H. y Fincham, F. (2001). *Interparental Conflict and Child Development. Theory, Research and Application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (1997a). La Educación Infantil en la Edad Moderna. En M. P. Lebrero Baena, *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (pp. 517-534). Madrid: UNED.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (1997b). La Educación Infantil en la Ilustración. En M. P. Lebrero Baena, *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)* (pp. 537-556). Madrid: UNED.
- Haapasalo, J. y Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1.044-1.052.
- Hannah, K. y Luster, T. (1991). Influence of parent, child, and contextual factors on the quality of the home environment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 17-30.
- Harkness, S. y Super, C. (1995). Culture and parenting. En M. H. Bornstein, *Handbook of parenting* (vol. 2, pp. 211-234). Mahwah: Erlbaum.
- Harkness, S. y Super, C. (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins expressions and consequences*. New York: Guilford.
- Harris, J. R. (1992). *The nurture assumption*. New York: Simon and Schuster (ed. cast.: *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo, 1999).
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn up the way they do*. New York: Free Press.
- Harris, J. R. (2002). Beyond the nurture assumption: Testing hypotheses about the child's environment. En J. G. Borkowski, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Harris, M. (1983). *Cultural Anthropology*. New York: Harper and Row Publishers, Inc. (ed. cast.: *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza, 1990).
- Hartos, J. L. y Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 441-450.
- Hauser, S. T., Houlihan, J., Powers, S. I., Jacobson, A. M., Noam, G. G., Weiss-Perry, B., Follansbee, D. y Book, B. K. (1991). Adolescent ego development within the family: Family styles and family sequences. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 165-193.
- Heinecke, C. M. y D. Guthrie (1992). Stability and Change in a Husband-Wife Adaptation and Development of the Positive Parent-Child Relationship. *Infant Behavior and Development*, 15, 109-127.
- Hellenga, K. (2002). Social space, the final frontier: Adolescents on the Internet. En J. T. Mortimer y R. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Henggeler, S. W., Edwards, J., Cohen, R. y Summerville, M. B. (1991). Parenting changes in children's popularity: the role of family relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 205-218.
- Hernández, G. (2000). El anciano en la familia. En Salomé Adrober (Coord.), *Mayores y Familia* (pp. 55-112). Madrid: Inersio y UPC.
- Hernández, P. (1989). *Diseñar y Enseñar. Teoría y Técnicas de la programación y del proyecto docen-*

- te. Madrid: Narcea e ICE de la Universidad de La Laguna.
- Hernández-Blasi, C., Bering, J. y Borjklund D. F. (2003). Psicología evolucionista del desarrollo: contemplando la ontogénesis humana desde los ojos del evolucionismo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 267-285.
- Herrenkohl, R. C., Herrenkohl, E. C. y Egolf, B. P. (1983). Circumstances surrounding the occurrence of child maltreatment. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 51, 424-431.
- Hetherington, M. E., Reiss, D. y Plomin, R. (1994). *Separate Social World Of Siblings*. Hillsdale: LEA Publishers.
- Hetherington, E. M., Henderson, S. H., Reiss, D., Anderson, E. R. y Bray, J. H. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 2, serial no. 257. Malden, MA: Blackwell.
- Hidalgo, M. V. (1999). Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 95, 75-91.
- Hilkevitch, V., Volling, B. y Smith, P. (2000). Positive consequences of sibling conflict in childhood and adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 51, 53-69.
- Hinde, R. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A. y Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- Hodgson, L. G. (1992). Adult grandchildren and their grandparents: Their enduring bond. *International Journal of Aging and Human Development*, 34, 209-225.
- Holden, G. W. (1997). *Parents and the dynamic of child rearing*. Oxford: Westview Press.
- Holmbeck, G. N. y Hill, J. P. (1991). Conflictive engagement, Positive affect and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1.030-1.048.
- Holmbeck, G. N. y O'Donnell, K. (1991). *Discrpancies between perceptions of decision making and behavioral autonomy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holmbeck, G. y Hill, J. (1988). Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 285-306.
- Holt, L. (1914). *The care and feeding of children*. New York: Appelon.
- Howe, D. C. (1994). *The Limits of Family Influence. Genes, experience and behavior*. New York, London: The Guilford Press.
- Howe, N. y Ross, H. S. (1990). Socialization, perspective taking and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, 26, 160-165.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1.120-1.134.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. y Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Huyck, M. H. y Hoyer, W. J. (1982). Adult development and aging. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Iglesias de Ussel, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Madrid: Alianza.
- Iglesias, J. (1994). Familia. *Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000* (pp. 415-547). Madrid: Fundación Foessa.
- INE (2001). *Censo de población y vivienda 2001*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (Eds.) (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jacobson, K. C. y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97.
- Jarvis P. A. y Creasey G. L. (1991). Parental stress, coping, attachment in families with an 18-month-old infant. *Infant Behavior and Development*, 14, 383-395.
- Jenkins, J. y Astington, J. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 1, 70-78.

- Jenkins-Friedman, R. (1992). Families of gifted children and youth. En M. J. Fine y C. Carlson (Eds.), *The handbook of family-school intervention: A systems perspective*. Nedhan Heights, MA: Allyn and Bacon, 175-187.
- Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). The social-psychological framework. En R. Jessor y S. L. Jessor (Eds.), *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth* (pp. 17-42). New York: Academic Press.
- Johnson, B. M., Shulman, S. y Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychological outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 235-252.
- Johnson, C. L. y Barer, B. M. (1987). Marital instability and the changing kinship networks of grandparents. *Gerontologist*, 27, 330-335.
- Kaufman, G. y Elder, G. H. Jr. (2003). Grandparenting and age identity. *Journal of Aging Studies*, 17, 269-282.
- Keith, H. L. y Schafer, R. B. (1991). *Relationships and wellbeing over the life stages*. New York: Praeger.
- Kennedy, G. E. (1990). College students' expectations of grandparent and grandchild role behaviors. *Gerontologist*, 30, 43-48.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G. y Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. En R. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology* (Vol. 6. *Developmental Psychology*, pp. 395-419). New York: Wiley.
- King, V. y Elder, G. H. Jr. (1997). The legacy of grandparenting: Childhood experiences with grandparents and current involvement with grandchildren. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 848-859.
- Klein, M. (1978). *Obras completas*. Buenos Aires: Paidós.
- Knipscheer, C. P. M. (1988). Temporal embeddedness and aging within the multigenerational family: the case of grandparenting. En J. E. Birren y V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging*. New York: Springer.
- Kochanska G. (1995). Children's temperament, mother's discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Children Development*, 66, 597-615.
- Kolvin, I., Miller, F. J. W., Fleeting, M. y Kolvin, P. A. (1988). Social and parenting factors affecting criminal-offence rates. Findings from the newcastle thousand family study (1947-1980). *British Journal of Psychiatry*, 152, 80-90.
- Kramer, L. (1996). What's real in children's fantasy play?: fantasy play across the transition to becoming a sibling. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 329-337.
- Krevans, J. y Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3.263-3.277.
- Kruse, A., Lindenberger, U. y Baltes, P. B. (1993). Longitudinal research on human aging: the power of combining real-time, microgenetic and simulation approaches. En D. Magnusson y P. Casaer (Eds.), *Longitudinal research on individual development: present status and future perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurdek, L. A. y Fine, M. A. (1994). Family warmth and family supervision as predictors of adjustment problems in young adolescents: Linear, curvilinear or interactive effects? *Child Development*, 65, 1.137-1.146.
- Lamb, M. (1999). *Parenting and Child Development in «nontraditional» families*. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1.049-1.065.
- Landry, S. H., Smith, K., Swak, P. R. y Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.
- Lang, A. R., Pelham, W. E., Johnston, C. y Gelernter, S. (1989). Levels of alcohol consumption induced by interactions with child confederates exhibiting normal versus externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Psychology*, 98, 294-299.
- Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. y Duckett, E. (1996). Changes in ado-

- lescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- Laws, G. (1927). *Parent-child relationships*. New York: Columbia University Press.
- Le Vine, R. A. y Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: early attachment reexamined in anthropological perspective. En C. C. Moore y H. F. Mathews, *The Psychology of Cultural Experience* (pp. 83-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebart, L., Morineau, A. y Warwick, K. (1984). *Multivariate descriptive statistical analysis*. New York: Wiley.
- Lebrero Baena, M. P. (1997). *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)*. Madrid: UNED.
- Lerner, R., Castellino, D. R., Patterson, A., Vuillarmet, F. A. y McKinney, M. (1995). Developmental Contextual Perspective on Parenting. En M. H. Bornstein, *Handbook of Parenting, Vol. II* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Leveson, R. W., Carstensen, L. L. y Gottman, J. M. (1993). Long-term marriage: Age, gender, and satisfaction. *Psychology and Aging*, 8, 301-313.
- Levine, R. A. (1988). Human parental care: universal goals, cultural strategies, individual behavior. En R. A. Levine, P. M. Miller y M-M. West (Eds.), *Parental behaviour in diverse societies* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey Bass.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Lewin, K. (1934). Película *El espacio vital del niño*. Copia disponible en el laboratorio de psicología evolutiva de la Facultad de Psicología. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lewis, M. D. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71-102.
- Lewis, M. D. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction. En A. Fogel, M. Lyra y J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 193-216). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lian, Sh. y Sugawara, A. (1996). Family size, birth order, socioeconomic status, ethnicity, parent-child relationship, and preschool children's intellectual development. *Early Child Development and Care*, 124, 69-79.
- Linaza, J. (1988). *Memoria de Cátedra*. Inédita.
- Linver, M. S. y Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence*, 17, 294-318.
- Linver, M. R. y Silverberg, S. B. (1995). Parenting as a multidimensional construct: Differential predictors of adolescents' sense of self and engagement in problem behavior. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8, 29-40.
- Locke, J. (1634). *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982.
- Lollis, S. P., Ross, H. S. y Tate, E. (1992). Parent's regulation of children's peer interactions: Direct influences. En R. D. Poarke y G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships* (pp. 255-281). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, F. (1983). Etología y Psicología Evolutiva. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios, *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Lytton, H. (1979). Disciplinary encounters between young boys and their mothers and fathers: is there a contingency system? *Developmental Psychology*, 15, 256-268.
- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Iusses and controversies. En J. G. Borkowsky, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and socioemotional development* (pp. 35-46). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen, (Eds.), *Handbook of child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person approach. En R. B. Cairns, L. R. Bergman y J. Kagan (Eds.), *Methods and models*

- for studying the individual (pp. 33-63). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Magnusson, D. y Torestad B. (1993). A holistic view of personality: a model revisited. *Annual Review of Psychology*, 4, 427-452.
- Mahfuz, N. (1996). *Akhenatón. El Rey Hereje*. Barcelona: Edhasa.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y W. Youngman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, New York: Ablex.
- Main, M. y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age: predictable from infant classifications and stable over a 1 month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Mandelbrot, B. B. (1982). *The Fractal Geometry of Nature*. New York: Freeman.
- Mangen, D. J., Bengtson, V. L. y Landry, P. H. (1988). *Measurement of intergenerational relations*. Beverly Hills CA: Sage.
- Mares, M. L. (1996). *Positive effects of television on social behavior: A meta-analysis* (Annenberg Public Policy Center Report Series, No. 3). Philadelphia: Annenberg Public Policy Center.
- Margolin, G. y Patterson, G. R. (1975). Differential consequences provided by mothers and fathers of their sons and daughters. *Developmental Psychology*, 11, 537-538.
- Marjoribanks, K. (1997). Ordinal position, family environment, and status among Australian young adults. *Journal of Social Psychology*, 137, 398-399.
- Marrou, H. I. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martin, M. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Maslow, A. (1976) *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- McLaughlin, M. M. (1974). Supervivientes y Sustitutos: Hijos y Padres del siglo IX al siglo XIII. En LL. De Mause, *Historia de la Infancia* (pp. 93-120). Madrid: Alianza, 1982.
- McClelland, G. H. y Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, 114, 376-390.
- McClintock, M. y Herdt, G. (1996). Rethinking puberty: the development of sexual attraction. *Current Directions in Psychological Science*, 5, 178-183.
- Mccoby, E. (2002). Parenting effects: iusses 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* (pp. 35-46). Mahwah: LEA Publishers.
- McCord, W., McCord, J. y Howard, A. (1976). Correlatos familiares de la agresión en niños no delincuentes. En E. I. Megargee (Ed.), *Dinámica de la agresión* (pp. 59-86). México: Trillas.
- McGillicudy-DeLisi, A. V. (1992). Parent's beliefs and children personal-social development. En I. Sigel, A. V. McGillicudy-DeLisi y J. J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children* (2.ª ed., pp. 115-142). Hillsdale: Erlbaum.
- McHale, S., Crouter, A., McGuire, Sh. y Updergraff, K. A. (1995). Congruence between mother's and father's differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being. *Child Development*, 66, 116-128.
- McLeod, J. D., Kruttschnitt, C. y Dornfield, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of blacks and whites. *Social Forces*, 73, 575-604.
- McMahon, R. J. y Wells, K. C. (1998). Conduct problems. En E. J. Mash y R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (2.ª ed., pp. 111-207). New York: Guilford Press.
- Meadows, S. (1996). *Parenting behaviour and children's cognitive development*. East Sussex: Psychology Press.
- Megías, E., Elzo, J., Megías, I., Méndez, S., Navarro, F. J. y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.
- Meisner, J. S. y Lee, V. (1980). Cognitive shifts of young children as a function of peer interaction and sibling status. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 247-253.
- Menéndez, S. (1998). La participación del padre en las tareas de crianza y cuidado de sus hijos e hijas. *Apuntes de Psicología*, 16, 367-386.

- Michalsky, R. L. y Shackelford, T. K. (2001). Methodology, birth Order, intelligence, and personality. *American Psychologist*, 56, 520-524.
- Miller, M. A. (2002). Parent-adolescent communication about alcohol, tobacco, and other drug use. *Journal of Adolescent Research*, 17, 604-616.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). Acuerdo por el que se aprueba el plan integral de apoyo a la familia. *Familia, revista de ciencias y orientación familiar*, 24, 121-126.
- Minuchin, S. (1976). *Familia e terapia della familia*. Roma: Astrolabio.
- 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.
- Moon, S. M. (1995). The effects of an enrichment program in the families of participants: A multiple case-study. *Gifted Child Quarterly*, 39, 198-208.
- Morales Otal, C. y García López, J. (1992). Introducciones, traducciones y notas a Plutarco, *Obras Morales y de Costumbres*. Madrid: Gredos.
- Morrison, F. J. y Cooney, R. R. (2002). Parenting and Academic Achievement: Multiple Paths to Early Literacy. 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* (pp. 141-160). Mahwah: LEA Publishers.
- Mortimer, J. T. y Larson, R. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. En J. T. Mortimer y R. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Motrico, E., Fuentes, M. J. y Bersabé R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Musitu, G., Buelga, S. Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- National Institute of Child Health and Human Development, NICHD (2002). Parenting and Family Influences When Children are in Child Care: Results from the NICHD Study of Early Child Care Research Network. 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* (pp. 99-123). Mahwah: LEA Publishers.
- Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Hetherington, E. M. y Plomin, R. (1999). Relationships between parenting and adolescent adjustment over time: genetic and environmental contributions. *Developmental Psychology*, 35, 680-692.
- Neugarten, B. y Weinstein, K. (1964). The Changing American Grandparent. *Journal of marriage and the family*, 26, 199-204.
- Noller, P. (1994). Relationship with parents in Adolescence: Process and Outcomes. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *Personal Relationship During Adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noller, P. y Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8, 125-144.
- Noller, P. y Callan, V. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 349-362.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Noller, P. y Callan, V. J. (1988). Understanding parent-adolescent interaction: the perception of family members and outsiders. *Developmental Psychology*, 24, 707-714.
- O'Connor, T. G., Deater Deckard, K., Fulker, D., Rutter, M. y Plomin, R. (1998). Genotype-environment correlations in late childhood and early adolescence: antisocial behavioral problems and coercive parenting. *Developmental Psychology*, 34, 970-981.
- Oliva, A. (1995). *Memoria de titularidad*. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Oliva, A. (2002). Maltrato adolescente. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 71-90.
- Oliva, A. (en prensa). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*.
- Oliva, A. y Arranz, E. (2004). Sibling relations during adolescence. Manuscrito sin publicar.
- 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.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adoles-

- cent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Ortiz, M. J. (1993). El Apego y el Conocimiento. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz, *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E. y Deverensky, L. (1996). Birth order effects on early language development: do secondborn children learn from overhead speech? *Child Development*, 67, 621-634.
- Owens, D. M. y Straus, M. A. (1975). The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult. *Aggressive Behavior*, 1, 139-311.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-281). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1996). Parents' and Adolescents' ideas on Children: Origins and Transmission of Intracultural Diversity. En S. Harkness y C. Super (1996), *Parents' cultural belief systems. Their origins expressions and consequences* (pp. 215-253). New York: Guilford.
- Palacios, J. y González, M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-295). Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M. M. y Moreno, M. C. (1992). Estimulating the child in the Zone of Proximal Development: the role of parents' ideas. En I. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi y J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale: Erlbaum.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1992). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Parra, A. (2001). *Relaciones familiares y ajuste adolescente*. Universidad de Sevilla: Manuscrito no publicado.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2002). *Two faces of the same reality: parents and adolescent perceptions of family communication and conflict*. Trabajo presentado en la 8.ª Conference of the European Association for Research on Adolescence, Oxford, UK.
- Patterson, G. R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 45 (5, Serial No. 186).
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pelegrina, S., García, M. C. y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pérez Ortiz, L. (2002). Formas de convivencia, relaciones personales y la experiencia de envejecer. En M. Sancho (Coord.), *Las personas mayores en España. Informe 2002*. Observatorio de las personas mayores. IMSERSO. Madrid.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Pérez Testor, C. (Comp.) (2001). *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- Perlmutter, B. y Czar, G. (2001). Developing, Interpreting, and Using Family Assessment Techniques. En J. Toulaitos, B. Perlmutter y G. Holden (2001). *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 2. (pp. 11-17). London: Sage Publications.
- Perlmutter, B., Toulaitos, J. y Holden, G. (2001). *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 3. London: Sage Publications.
- Perner, J., Ruffiman, T. y Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1.228-1.238.
- Perry, K. E. y Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Pesic, J. y Baucal, A. (1996). Vigotsky and Psychoanalysis. *Journal of Russian and East European Psychology*, 34, 1, 33-39.

- Pestalozzi, J. H. (1818). *Cartas sobre Educación Infantil*. Madrid: Taurus, 1988.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits- influences of sibling's perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 435-455.
- Pettit, G., Bates, J. y Dodge, K. A. (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 adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- Phillips, C. A., Rolls, S., Rouse, A. y Griffiths, M. D. (1995). Home video game playing in schoolchildren: A study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18, 687-691.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1983.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestle.
- Pike, A., McGuire, S., Hetherington, E. M., Reiss, D. y Plomin, R. (1996). Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: a multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology*, 32, 4, 590-603.
- Pinazo, S. (1999). Significado social del rol de abuelo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 9, 169-176.
- Plomin, R. y Rutter, M. (1998). Child Development, molecular genetics, and what to do with genes once they are found. *Child Development*, 69, 1.221-1.240.
- Plomin, R. (1994). Genetics and children's experiences in the family. *Child Psychology and Psychiatry*, 36, 33-68.
- Plomin, R., Manke, B. y Pike, A. (1996). Siblings, Behavioural Genetics, and Competence. En G. H. Brody (Ed.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (pp. 75-104). New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Plomin, R., Owen, M. J. y McGuffin, P. (1994). The genetic basis of complex human behaviors. *Science*, 264, 1.733-1.739.
- Plutarco (1992). Sobre la educación de los hijos. En Plutarco, *Obras Morales y de Costumbres* (pp. 43-81). Madrid: Gredos.
- Pons-Díez, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72, 251-266.
- Pridham, K., Denney, N., Pascoe, J., Chiu, Y. y Creasey, D. (1995). Mother's Solutions to Childbearing problems: conditions and processes. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 785-799.
- Quintana, J. (1988). Estudio preliminar. En J. H. Pestalozzi, *Cartas sobre educación infantil* (pp. 9-23). Madrid: Tecnos.
- Ramey, Sh. L. (2002). The Science and Art of Parenting. En J. G. Borkowsky, S. L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual and Socioemotional Development* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Redondo, E. y Lasपालas, J. (1997). *Historia de la Educación. I Edad Antigua*. Madrid: Dykinson.
- Reher, D. S. (1996). *La Familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza.
- Reiss, D. (1995). Genetic Influence on Family Systems: Implications for Development. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 543-560.
- Rice, J. K. (1994). Reconsidering research on divorce, family life cycle, and the meaning of family. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 559-584.
- Richards, M. (2001a). Future bodies: some history and future prospects for human genetic selection. En A. Bainham, M. Richards y Sh. Day Sclater (Eds.), *Body Lore and Laws*. Oxford: Richard Hart Books.
- Richards, M. (2001b). *How distinctive is genetic information?* Documento para la Conferencia sobre «Genética, Personas y responsabilidad». King's College, Cambridge (manuscrito no publicado).
- Ridao, P. (2003). *Las ideas de adultos y adolescentes sobre la adolescencia. Un estudio intergeneracional*. Universidad de Sevilla: manuscrito sin publicar.
- Riviere, A. (1984). La Psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- Rodgers, J. L. y Bard, D. E. (2003). Behavior genetic and adolescent development: A review of recent literature. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 3-23). Malden, MA: Blackwell.

- Rodgers, J. L., Rowe, D. C. y Miller, W. B. (2000). *Genetic influences on human fertility and sexuality: Theoretical and empirical contributions from the biological and behavioural sciences*. Boston: Kluwer.
- Rodgers, J. L. (2001). What causes birth-order intelligence patterns?: The admixture hypothesis revisited. *American Psychologist*, 56, 505-510.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-67). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, E., Megías, I., Calvo, A., Sánchez, E. y Navarro, J. (2002). *Jóvenes y videojuegos*. Madrid: FAD, INJUVE.
- Roff, J. D. y Wirt, R. D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journals of Abnormal Child Psychology*, 12, 111-126.
- Rosenthal, D. A. y Feldman, S. S. (1999). The importance of importance: adolescents' perceptions of parental communication about sexuality. *Journal of Adolescence*, 22, 835-851.
- Ross, H., Woody, E. y Smith, M. (2000). Young children's appraisal of their sibling relationships. *Merril Palmer Quarterly*, 46, 441-464.
- Rossi, A. S. y Rossi, P. H. (1990). Of human bonding: Parent-child relationships across the life course. New York: Aldine de Gruyter.
- Rosow, I. (1995). Status and role change through the life cycle. En R. H. Binstock y E. Shanas (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences*. New York: Van Nostrand.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K. y Weisz, J. (2000). Trade-offs in the study of culture and development: theories, methods and values. *Child Development*, 71, 1.159-1.161.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o de la Educación*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- Rowe, D. C. y Rodgers, J. L. (1991). Adolescent smoking and drinking: are they epidemics? *Journal of Studies on Alcohol*, 52, 110-117.
- Rowe, D. C., Chassin, L., Presson, L. y Sherman, S. J. (1996). Parental smoking and the epidemic spread of cigarette smoking. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 437-454.
- Rowe, D. C. (1993). Genetic perspectives on personality. En R. Plomin y G. E. McClean (Eds.), *Nature, nurture and Psychology* (pp. 179-196). Washington DC: American Psychological Association.
- Rowe, D. C. (2002). What Twin and Adoption Studies Reveal About Parenting. En J. G. Borkowsky, Sh. Landesman Ramey y M. Bristol-Power (Eds.) (2002), *Parenting and the Child's World. Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 21-34). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart S. y McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalising problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1.614-1.629.
- Rueter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 37, 1.470-1.482.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. y Clements, W. (1998). Older (but Not Younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental Systems: Contexts and Evolution. En W. Kessen (Ed.), *History, theory and methods*, vol. 1 de P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 237-294). New York: Wiley.
- Sameroff, A. (1994). Developmental Systems and Family Functioning. En R. Parke y G. Kellam, *Exploring Family Relationships with other social contexts* (pp. 189-214). Hillsdale: LEA.
- Sameroff, A. J. y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk end the continuum of caretaking casulty. En F. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4, pp. 187-244). Chicago: Chicago University Press.
- Sampson, R. J. y Laub, J. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency. *Child Development*, 65, 523-540.
- Saracho, O. y Spodeck, B. (Eds.) (2001). *Contemporary Perspectives on Literacy in Early Childhood Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Savin-Williams, R. C. y Berndt, T. (1990). Friendships and peer relations. En S. S. Feldman y S. S. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 277-307). MA Harvard: University Press.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Developmental Psychology*, 63, 1-19.

- Scarr, S. y McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schmid, Ch. y Keller, M. (1998). Der Einfluss von geschwistern auf die kognitive und soziodemoralische Entwicklung waehrend der mittleren Kindheit und fruehen Adoleszenz/The influence of sibling structure on cognitive and socio-moral development during middle childhood and early adolescence. *Zeitschrift-fuer-Entwicklungspsychologie -und- Paedagogische-Psychologie*, 30, 101-110.
- Schum, W. (2001). Evaluation of the Family Field: Measurement Principles and Techniques. En J. Toulaiatos, B. Perlmutter y M. Strauss, *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 1. (pp. 1-8). London: Sage Publications.
- Sears, C. H. (1899). Home and School punishment. *Pedagogical Seminary*, 6, 159-187.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Seginer, R. (1998). Adolescents' perceptions of relationships with older sibling in the context of other close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 287-308.
- Serra, E., Gómez, L., Pérez, J. y Zacarés, J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M. J. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 141-160). Madrid: Alianza.
- Shaffer, D. R. (1996). *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. 4th edition. London: Brooks/Cole Publishing Company New York.
- Shantz, C. U. y Hartup, W. W. (Eds.) (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shea, L. P. (1987). Grandparent-adolescent relationships as mediated by lineage and gender. *Dissertation Abstract International*, 49, 351.
- Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-147.
- Sheras, P. L., Abidin, R. R. y Konold, T. (1998). *Stress Index for Parents of Adolescents*. Odessa Fl: Psychological Assessment Resources.
- Siddiqui, A. y Hagglof, B. (2001). Does maternal prenatal attachment predict postnatal mother-infant interaction? *Early Human Development*, 59, 13, 25.
- 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, 113-128.
- Silverman, L. K. (1991). Family Counseling. En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of gifted education* (pp. 307-320). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling families. En L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- Simón, M. I., Correa, N., Rodrigo, M. J. y Rodríguez, M. A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 445-464). Madrid: Alianza.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning about family conflict. *Child Development*, 60, 1.052-1.067.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smetana, J. G. Yau, J. y Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 189-206.
- Smith, P. K. (Ed.) (1991). *The Psychology of grandparenthood. An international perspective*. London: Routledge.
- Smollar, J. y Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 71-64.
- Snyder D. K., Cozzi, J. J. y Mangrum, L. F. (2000). Conceptual iusses in assesing couples and families. En H. A. Liddle, D. Santiestedan, J. H. Bray y R. F. Levant (Eds.), *Family psychology intervention science*. Washington DC: American Psychological Association.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Spitza, G., Logan, J. R., Joseph, G. y Lee, F. (1994). Middle generation roles and wellbeing of men and women. *Journal of Gerontology*, 49, 107-116.

- Spock, B. y Rothenberg, M. B. (1992). *Dr. Spock's baby and child care* (6.^a ed). New York: Pocket Books.
- Sroufe, L. A. (2002). From Infant Attachment to Promotion of Adolescent Autonomy: Prospective, Longitudinal Data on the Role of Parents in Development. 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* (pp. 187-202). Mahwah: LEA Publishers.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1.072-1.085.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17, 833-840.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the Family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The Developing Adolescent* (pp. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. y Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1.266-1.281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Elmen, J. y Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1.424-1.436.
- Steinberg, L. y Levine, A. (1997). *You and your adolescent. A parent's guide for ages 10 to 20*. New York: Harper Perennial.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. y Sheffield, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I. Children and parenting, pp. 102-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Steinberg, L. y Steinberg, W. (1994). *Crossing Paths: How your child's adolescence triggers your own crisis*. New York: Simon & Shuster.
- Stevenson-Hinde, J. y Shovldice, A. (1995): Maternal interactions and Self-Reports Relates to Attachment Classifications at 4, 5 years. *Child Development*, 6, 583-642.
- Stewart, R. B. y Marvin, R. S. (1984). Sibling relations: the role of conceptual perspective taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55, 1.322-1.332.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J. y Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Stormshak, E., Bellanti, C. H. y Sierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioural control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32, 79-89.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. y Gross, E. (2001). The impact of computer on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Suitor, J. J. (1991). Marital quality and satisfaction with the division of household labor across the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 221-230.
- Sulloway, F. J. (2001). Birth Order, Sibling Competition, and Human Behavior. En H. R. Holcomb (Ed.), *Conceptual Changes in Evolutionary Psychology: Innovative Research Strategies* (pp. 39-83). Dordrecht y Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Super, C. M. y Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: a conceptualization at interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545-569.

- Sussman, S., Dent, C., McAdams, L., Stacy, A., Burton, D. y Flay, B. (1994). Group self-identification and adolescent cigarettesmoking: A 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 576-580.
- Terrise, B. y Dansereau, S. (1992). *Inventaire de Développement et de Maturité Préscolaire de deux à six ans* (Development and Maturity Inventory for Preschool children). Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale. Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Terrise, B., Roberts, D., Palacio-Quintín, E. y MacDonald, B. E. (1998). Effects of parenting practices and socioeconomic status on child development. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 2, 114-123.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21). San Diego, CA: Academic Press.
- Teti, D. y Ablard, K. (1989). Security of attachment and infant-sibling relationships: a laboratory study. *Child Development*, 60, 1.519-1.528.
- Teti, D. M., Sakin, J. W y Kucera, E. (1996). And baby makes four: predictors of attachment security among preschool-age firstborn during the transition to siblinghood. *Child Development*, 67, 579-596.
- Thomas, J. L. (1986). Gender differences in satisfaction with grandparenting. *Psychology and Aging*, 1, 215-219.
- Thomas, J. L. (1989). Gender and perceptions of grandparenthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 29, 269-282.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: William Morrow and Company Inc. (ed. cast.: *La tercera ola*, Barcelona: Plaza y Janés, 1980).
- Torres, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Familia y nuevas pantallas. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 317-331). Madrid: Alianza.
- Torres, E., Conde, E. y Ruiz, C. (2002). La familia como contexto modulador. En E. Torres, E. Conde y C. Ruiz, *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual* (pp. 123-140). Madrid: Alianza.
- Touliatos, J., Perlmutter, B. y Holden, G. (2001). *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 2. London: Sage Publications.
- Touliatos, J., Perlmutter, B. y Strauss, M. (2001). *Handbook of Family Measurement Techniques*. Vol. 1. London: Sage Publications.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 21, 129-141.
- Triadó, C. y Villar, F. (2000). El rol de abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista Española de Geriátrica y Gerontología*, 35 (S2).
- Triadó, C., Martínez y G., Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*. 31, 107-118.
- Trickett, P. K. y Kuczynski, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- Troll, L. E. (1986). Parents and children in later life. *Generations*, 10, 23-25.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44, 84-97.
- Van Geert, P. (1994a). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Van Geert, P. (1994b). Vygotskian dynamics of development. *Human Development*, 37, 346-365.
- Van Ijzendoorn, M. H. y Zwart-Woudstra, G. (1995). Adolescents' attachment representations and moral reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 359-372/373-384.
- Van Rast, N., Verschueren, K. y Marcoen, A. (1995). The meaning of grandparents as viewed by adolescent grandchildren: An empirical study in Belgium. *International Journal of Aging and Human Development*, 41, 311-324.
- Van Tassel-Bask y Olszewski-Kubilius, P. (1989). Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school. En J. H. Borland (Ed.), *Education and Psychology in Gifted Series* (pp. 13-28). New York: Teachers College Press.
- Vega, J. L. y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

- Vigotsky, L. (1935). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vinden, P. G. (1997). *Parenting and theory of mind*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington.
- Von Eye, A. (1990). *Introduction to configural frequency analysis: the search for types and antitypes in cross-classifications*. New York: Cambridge University Press.
- Vuchinich, S., Bank, L. y Patterson, G. R. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.
- Wagner, M. E., Schubert, H. J. P. y Schubert, D. S. P. (1996). Sex of sibling effects: a review part III: personality and mental and physical health. *Advances in Child Development and Behaviour*, 26, 139-179.
- Wallace, T. y Walberg, H. (1987). Personality Traits and Childhood Environments of Eminent Essayists. *Gifted Child Quarterly*, 31-32, 65-69.
- Ward, M. (1995). Butterflies and bifurcations: Can chaos theory contribute to our understanding of family systems? *Journal of Marriage and the Family*, 57, 629-637.
- Warner, K. y Willis, S. L. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson Educación.
- Watson, J. B. (1926). What the nursery has to say about instincts. En C. Murchison (Ed.), *Psychologies of 1925* (pp. 1-35). New York: Norton.
- Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Weintraub, K. J. y Gold, M. (1991). Monitoring and delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 1, 268-281.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En D. B. Harris (Ed.), *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Weston, R. y Millward, C. (1992). Adolescent children and their parents. *Family matters*, 33, 36-39.
- White, Sh. (1996). Prólogo. En M. Cole, *Psicología Cultural* (pp. 15-20). Madrid: Alianza.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., De Baryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. y Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitting, B. B. y Whitting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. New York: Wiley.
- Wilson, K. B. y De Shane, M. R. (1982). Legal rights of grandparents: A preliminary discussion. *Gerontologist*, 22, 67-71.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wright, J. C., Binney V. y Smith P. K. (1995). Security of Attachment in 8-12 years-olds: A revised version of the separation anxiety test, its psychometric properties and clinical interpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 757-774.
- Yanguas, J. J., Leturia, F. J. y Leturia, M. (2001). Apoyo informal y cuidado de las personas mayores dependientes. Fundación Matia, revista electrónica. Octubre.
- Youngblade, L. M. y Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with Mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1.472-1.492.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zeitlin, M. (1996). My Child is my crown: Yoruba Parental Theories and Practices in early childhood. En S. Harkness y C. Super (1996), *Parents' cultural belief systems. Their origins expressions and consequences* (pp. 407-428). New York: Guilford.

