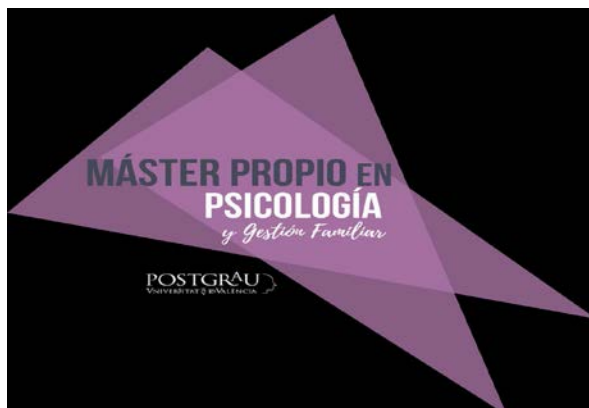


Módulo 1. PSICOLOGÍA FAMILIAR: RELACIONES FAMILIARES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS/AS

Máster en Psicología y Gestión Familiar



Ana M^a Tur Porcar

Anna Doménech Palau

**MÓDULO 1. RELACIONES FAMILIARES. PSICOLOGÍA FAMILIAR.
RELACIONES FAMILIAIRES Y DESARROLLO DELOS HIJOS/AS**

ÍNDICE:

CAPÍTULO 1. ESTRUCTURA Y FUNCIÓN FAMILIAR

1. Introducción
2. Estructura y función familiar
3. Elementos básicos en la crianza: control y afecto
4. La diversidad familiar. Tipos de familia: nucleares, adoptivas, recurrentes, de hecho, reconstituidas, monoparentales, homoparentales, compuestas.
 - 4.1. Comparación entre estructuras familiares en relación al estilo parental
5. Interacciones familiares y pautas de crianza
 - 5.1. Factores de riesgo y factores de protección en la crianza infanto-juvenil
 - A. Características personales
 - B. Características demográficas y socio-ambientales
6. La familia transmisora de las pautas educativas, comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes de la propia familia y del grupo cultural y social al que pertenecen.
7. Estilos y prácticas de crianza. Modelos de relación familiar
8. El conocimiento parental
9. Instrumentos para la evaluación de los estilos y prácticas de crianza
10. Los hijos y las hijas a lo largo de la vida: desarrollo y evolución ante las diversas formas familiares.
 - A. En la infancia
 - B. En la adolescencia

C. En la juventud

11. Las relaciones entre los hermanos/as, hermanastros/as, temporalidad y espacio de las relaciones
12. Criterios disciplinarios en la familia adaptados a las etapas evolutivas de los hijos e hijas
13. Referencias bibliográficas

ESTRUCTURA Y FUNCIÓN FAMILIAR

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización, la revolución tecnológica y del conocimiento, el incremento de la diversidad a nivel mundial, las nuevas tendencias laborales etc., han traído consigo mayores exigencias que requieren de todos los esfuerzos de las familias del siglo XXI a fin de adaptarse a un contexto en constante evolución (Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez, 2007). En este contexto las funciones de la familia ha influenciado directamente el nuevo rol de la mujer uno de los aspectos más relevantes ha sido su incorporación al mercado laboral iniciándose así el poner fin al reparto de tareas en función del sexo, contribuyendo a la diversificación y cambio social de las formas de con(vivir) en familia, producto de una reconceptualización de la identidad, de las relaciones, del ideal personal y, en general, de los modos de organizar la vida en común, impulsando nuevas formas, estructuras y prácticas familiares que, poco a poco, van ganando terreno y aceptación en la nueva coyuntura social, afectando a cuestiones que se creían consolidadas hace varias décadas y en consecuencia conformando nuevos estilos familiares.

La familia es la institución donde más ha han influido los cambios acontecidos en la esfera pública en todas sus dimensiones, desde el número de miembros que la constituyen hasta los roles y funciones de cada uno de ellos. Cambios en las formas de organización familiar con la aparición imparable de nuevas formas de convivencia.

Se han realizado numerosos estudios al respecto que coinciden en la reducción de los denominados hogares múltiples y complejos y las familias nucleares tradicionales, junto con el notable incremento de las familias monoparentales. El retraso en la formalización de las parejas, la aparición de nuevas fórmulas de convivencia, la caída de la fecundidad, el incremento de las separaciones y divorcios, y la intensificación de los flujos migratorios, han generado nuevos modelos de familia que casi han desbancado al hogar tradicional (Caamaño, 2008).

Con la familia se constituye la unidad de comunicación social básica sobre la que se asientan otros conceptos sociales como los demográficos o los

económicos. De hecho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948) determina que la familia es la unidad básica y natural de la sociedad y tiene derecho a recibir protección tanto por parte de la misma sociedad como del estado. “

Algunos países distinguen claramente entre familia y mera unión, mientras que otros se refieren a ambos sin distinción. En atención a esta situación, desde el Parlamento Europeo se considera que “familia no debe entenderse obligatoriamente un conjunto formado por padre, madre e hijos/as, sino que este concepto debe incluir distintos proyectos de vida en común” (Parlamento Europeo, 2004, punto G).

De lo que no cabe duda es de que “la familia hace referencia a un grupo social vivo que ha adoptado históricamente multitud de modalidades, y que en la actualidad se transforma al mismo ritmo que la propia sociedad” (Caamaño, 2008; Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez, 2007).

2. LA ESTRUCTURA Y FUNCIÓN FAMILIAR

Como se ha comentado, los cambios sociales producidos en las últimas décadas afectan a las estructuras organizativas de la sociedad actual y, por extensión, a la propia familia.

La familia se encuentra inmersa en un amplio proceso de transformación que atiende a diferentes dimensiones. La diferenciación tradicional de roles varón-mujer, padre-madre, cede paso a un modelo más dinámico donde los roles se diluyen, la mujer accede al mundo laboral, al trabajo remunerado, con una cualificación cada vez más elevada. El inicio de la vida en común, que tradicionalmente pasaba por el matrimonio, deja paso a la constitución de familias más complejas como parejas de hecho, monoparentales, reconstituidas, etc.

Sea como fuere la familia puede ser entendida como un todo organizado e interdependiente, que está regida por unas leyes o límites que regulan su equilibrio (Hetherington y Parke, 1993). Constituye el núcleo ecológico que permite al individuo, que nace con una inmadurez biosocial, sobrevivir y alcanzar

un comportamiento autónomo, dentro de una sociedad vinculada a unos valores y reglas que canalizan su desarrollo biosocial y económico (del Barrio, 1998).

Para la inmensa mayoría, la familia constituye el primer contexto en el que crecen y se desarrollan sus lazos afectivos, sentimiento de conexión y sus interacciones, desde una perspectiva bidireccional o de influencias múltiples y conjuntas entre padres-madres e hijos-hijas (Palacios, 1999), contribuyendo así al desarrollo de herramientas sociales que ayudarán a afrontar las dificultades y los problemas y les aportarán confianza en sí mismos.

Según las distintas concepciones teóricas, el papel primordial de la familia difiere para la perspectiva ecológica, la familia constituye el artífice del proceso de desarrollo infantil, al englobar el entorno inmediato, además de tener la función de ser mediadora ante los demás (Bronfenbrenner, 1979). Desde este planteamiento, es en la familia donde se van a ir adquiriendo las primeras pautas de conducta e interiorizando normas socioculturales, los valores y los estándares de una sociedad conforme vaya ampliándose el proceso de socialización al seno de la cultura, consecuencia de la interacción de nuevas, fuentes de influencia que, a su vez, van a contribuir en el desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas y que se vertebrarán en la convivencia (Bronfenbrenner, 1987).

Desde la perspectiva de la teoría social, la familia tiene la función primordial de ejercer de modelo para el niño, llamado efecto de modelado (Bandura, 1977), o de desempeñar un papel socializador (Maccoby y Martin, 1983).

Lo bien cierto, es que la familia forma parte de un sistema amplio que, además de ser el agente primario de socialización del niño, brinda a éste los cauces para su desarrollo. Por tanto, formará parte del exosistema en el que, junto a ella, se encontrarán otros recursos, como los sociales y los educativos. Y será, por tanto, la acción de los tres elementos, familia - escuela - sociedad, quienes conducirán al niño hacia la etapa adulta. En este proceso, los infantes irán embebiéndose de los valores y las reglas que la sociedad haya determinado (Bronfenbrenner, 1986).

Es por ello que las normas establecidas por la familia, vinculadas a la sociedad y cultura, junto con las manifestaciones de afecto, comunicación y

apoyo entre padres e hijos, conforman los pilares fundamentales para el crecimiento personal de los adolescentes, ayudando a la interiorización de los valores y a la toma de decisiones ante los conflictos sociales (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

Las diferentes variables familiares vinculadas al desarrollo de los hijos están relacionadas, por un lado, con la estructura y el tamaño de la familia, y por otro, con la cantidad y calidad de las relaciones -variables éstas de orden funcional- establecidas entre los miembros de la familia.

A. LA ESTRUCTURA FAMILIAR

La estructura familiar se refiere al número y organización de sujetos que viven bajo un mismo techo (Kaslow, 1996). La estructura familiar implica predictibilidad y estabilidad de las relaciones entre los miembros, que pueden ser negativas o positivas. Además, se encuentra sujeta a grados jerárquicos de autoridad (Watson y Lindgren, 1991). Cada uno de los miembros ejerce un rol que va marcando las relaciones internas, de tal forma que no se atiende de igual manera una orden procedente del padre, de la madre o de un hermano. Cada uno ejerce un rol que es asumido por los miembros del grupo familiar.

De esta forma la unidad familiar se configura como un sistema que depende de los mismos miembros que constituyen dicha unidad. Unos sistemas fomentan de manera apropiada las condiciones que garantizan la buena crianza, mientras que otros no. Con todo, cualquier tipo de agrupación familiar puede desempeñar con éxito su papel en el proceso de desarrollo de la prole, siempre que sea coherente en la aplicación de pautas y normas, apoye a los miembros y esté implicada en la labor de crianza de los hijos e hijas (Mestre et al., 2001; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López-Gaviño, 2007).

Según Rodríguez Neira et al. (2004), en la actualidad, algunos de los aspectos más relevantes que han ido configurando las nuevas formas y dinámicas de las familias del siglo XXI, surgiendo así diversas formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear como adaptación a las situaciones sociales cambiantes.

Como institución social, la familia ha estado desde siempre vinculada a la regulación legislativa y a la evolución de los movimientos sociales que facilitan los cambios en los fenómenos básicos del ciclo familiar, como por ejemplo:

a) Cambios demográficos de la familia.

- La institución matrimonial ha dejado de ser imprescindible en la constitución de nuevas familias y ya no es el paso previo para la procreación
- Retraso de la primera maternidad y una caída notable del número de nacimientos, común en los países de Europa. En Europa una cuarta parte de los niños que nacen son fruto de parejas no casadas (Pérez Grande, 2004).
- Reducción de la mortalidad y aumento de la esperanza de vida
- Descenso del número de nacimientos.
- Reducción de la mortalidad femenina en edades fecundas y la disminución de mortalidad infantil.
- Descenso de la natalidad y la resultante reducción del número de miembros en el seno familiar.
- Reducción del tamaño de los hogares.
- Incremento notable de los hogares unipersonales
- Los hogares más numerosos son los constituidos por las personas de 65 años o más que viven solas, seguidos de los hogares unipersonales, los formados por jóvenes entre 25 y 34 años que viven con sus padres y aquellos compuestos por parejas sin hijos.
- Incremento de las corrientes migratorias hacia nuestro país y su contribución al incremento de diversas formas familiares.
- Creciente número de familias monoparentales, aumentado por la creciente llegada de mujeres inmigrantes con hijos a su cargo.
- Aumento de los miembros por reagrupación familiar

b) Cambios en los fenómenos básicos del ciclo familiar.

- La institución matrimonial ha dejado de ser imprescindible en la constitución de nuevas familias y ya no es el paso previo para la procreación.

- Creciente incorporación de la mujer al mundo laboral
- El aumento de la diversidad familiar, no es tan sólo resultado de los cambios en las estructuras familiares sino también de la proliferación de hogares formados por personas con diferentes orígenes étnicos (Flaquer, Almeda y Navarro-Varas, 2006).
- Reparto equitativo de las responsabilidades familiares e igualmente, reforzando la igualdad de oportunidades, incluyendo la organización de apoyos a la familias desde las instituciones. como servicios de cuidado de los niños y las personas mayores a cargo, que sean asequibles y de elevada calidad, así como esquemas de permiso parental (materno-paterno) o de otro tipo potenciando y favoreciendo la flexibilidad laboral y potenciando la conciliación vida familiar y laboral. A pesar de ello, continúa recayendo en la familia el peso principal en el proceso de socialización de los menores. Y, en este proceso, continúa siendo la mujer la que mayor peso tiene en el reparto de responsabilidades familiares (Valiño y López, 2004).

B. LA FUNCIÓN FAMILIAR

Las funciones familiares de crianza, educación y protección de los hijos/as son básicas y consustanciales a la misma naturaleza humana. Dichas funciones se producen en el seno de la estructura familiar.

A primera vista parece que las transformaciones sociofamiliares, junto a otras de carácter cultural relacionadas con la forma en que las nuevas generaciones se enfrentan al mundo (tiempo de ocio, exigencias de formación, competitividad, acceso a las nuevas tecnologías, redes sociales, etc.) apuntan en la idea de una pérdida de protagonismo de la familia en el proceso de socialización de los hijos e hijas, así como en su capacidad de inculcar valores y principios.

Sin embargo, todas estas interpretaciones están poco fundamentadas en la evidencia empírica. Las investigaciones dirigen su atención, más bien, hacia la valoración de la capacidad de adaptación y resistencia de la institución familiar que ha demostrado su eficacia en el proceso de educación de los hijos (Oliva,

Parra y Arranz, 2008; Solís, Díaz, Medina y Barranco, 2008; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004, Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010).

El hecho de que los jóvenes pasen menos horas con la familia no implica que ésta pierda su papel primordial de agente educador y socializador. La familia continúa siendo el pilar fundamental en este proceso.

Con todo, no puede olvidarse que cuenta con una mayor competencia de otros agentes de socialización, principalmente, de la televisión y de internet. A pesar de esto, la familia es capaz de estimular planteamientos más individualizados y reflexivos sobre los problemas que afectan a los hijos (Pérez-Díaz, 2000).

Es este sentido, el papel socializador de la misma no se ciñe a los estilos de disciplina que ejercen los padres sobre los hijos y que contemplan tanto formulaciones explícitas a las normas como la inculcación deliberada de los valores, sino que abarca, también, la transmisión de representaciones globales sobre el funcionamiento de la realidad social (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Los padres enseñan a sus descendientes cómo funciona la sociedad en la que viven y cómo tienen que actuar para que respeten los términos de “lo correcto” y “lo incorrecto”, desde el mismo planteamiento socio-cultural.

El proceso de socialización, visto así, engloba aspectos de contenido “qué es lo que se transmite” y aspectos formales “cómo se transmite”. El contenido hace referencia a los valores que se quieren infundir. Éstos, a su vez, están relacionados con los valores de los padres y del entorno socio-cultural.

La dimensión formal, por su parte, se asocia a la llamada disciplina familiar o estilos de crianza. Contempla las estrategias de socialización que se emplean con la finalidad de regular la conducta e inculcar los contenidos, es decir, valores, normas comportamentales, creencias, actitudes, etc.

Así pues, la familia, como primer agente de socialización, transmite signos a través de los cuales el niño siente aceptación o rechazo por parte de los demás. Ello provoca sentimientos de seguridad o inseguridad, confianza o desconfianza en las personas que contribuyen a satisfacer o no satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas básicas. Transmite, de esta forma, modelos de patrones

conductuales que servirán de guía y, más tarde, reproducirá el hijo/a. A su vez, la familia orienta y ayuda a aprender capacidades motoras, verbales y sociales que son necesarias para la adaptación al medio.

En opinión de Olson, Bell y Portner (1982), la crianza se asienta sobre la base de tres elementos, el *afecto*, la *legislación* y la *comunicación*. El *afecto* abarca las relaciones de amor y cariño que se manifiesten entre los miembros de una familia. La *legislación* se refiere a las reglas y normas que regulan las relaciones de convivencia entre los componentes de la familia. Estas reglas facilitan que los miembros asienten pautas de acción, sepan hasta dónde pueden llegar y a partir de qué están transgrediendo el bien común. Son, en definitiva, reglas que más tarde servirán para desenvolverse con éxito en el entorno social.

Por último, la *comunicación* conforma el elemento que facilita el asentamiento de vínculos entre los individuos, por lo cual influye sobre la vida afectiva y la legislativa ya que las normas pueden verse como coacciones o imposiciones de fuerza o, simplemente, ser entendidas como elementos que conducen al bien común familiar y, por tanto, van en provecho de todos (del Barrio, 1998).

Así entendida, el modelo de familia y su acción sobre la crianza influirá en el modo en que el menor percibe las relaciones con su entorno, cómo las interioriza y cómo las va a reproducir cuando se dirige a otras personas. Los padres/madres que tratan a los menores mediante conductas de desapego, criterios inconsistentes y poco claros, sirven de modelo y contribuyen a que en el futuro los hijos reproduzcan los mismos patrones vividos. Esto facilitará que en la etapa adulta se produzcan comportamientos semejantes con los demás y con los propios hijos.

Por el contrario, una estructura familiar estable, basada en relaciones afectivas, aporta vínculos de seguridad y afectos imprescindibles para el equilibrio personal. El apoyo, la solidaridad, el afecto, el acercamiento, etc. son considerados como atributos básicos en las relaciones familiares, que sirven de base y cimentan la personalidad del individuo (Wish, Deutsch y Kaplan, 1976; Musitu, 1985).

3. ELEMENTOS BÁSICOS EN LA CRIANZA: CONTROL Y AFECTO

Los diferentes estilos de crianza, sustentados en abundante documentación empírica (Schaefer (1965); Ainsworth, Bell y Stayton (1975); Baumrind (1967, 1971a, 1971b); Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986); Maccoby y Martin (1983); Maccoby (1992b); Hetherington y Parke (1993); Darling y Steinberg (1993); Berk (1994), se configuran sobre dos dimensiones básicas que, a modo de pilares, exponen las diferentes aportaciones. Estas dimensiones básicas y comunes a todas ellas, se refieren al apoyo y al control.

A. APOYO Y COMUNICACIÓN (*RESPONSIVENESS*)

El apoyo es uno de los elementos básicos del proceso de socialización del hijo/a, se refiere al entorno o contexto que facilita o dificulta la vida del sujeto. Dentro del entorno familiar se hace mención a las conductas de los padres hacia el menor, que generan en él un sentimiento de aceptación como persona.

Hace referencia, pues, a las manifestaciones de cariño, afecto físico y aceptación personal (Barnes y Farrell, 1992). Se fundamenta sobre variables como aceptación, comunicación, forma y afecto expresivo e instrumental, responsabilidad y compañerismo (Barber y Thomas, 1986).

Los padres que proporcionan apoyo a la autonomía, junto con un ambiente familiar cálido y comprometido con el hijo, favorecen, la internalización de las regulaciones conductuales y una mayor competencia y adaptación. Todo ello potencia la adopción, por parte del hijo, de valores intrínsecos de vida (Grolnick y Slowiaczerck, 1994; Ryan Stiller y Lynch, 1994).

El apoyo y aceptación parental proporcionan al niño confianza en sí mismo y en los que le rodean, ayudan a identificar y discriminar conductas apropiadas para diferentes situaciones vivenciales, a la vez que suministra seguridad y autoestima (Barber, Olsen y Shagle, 1994).

Esta dimensión se configura a partir de los siguientes elementos si tenemos en cuenta a Baumrind (1996):

Tabla 1. Elementos del factor apoyo y comunicación

a) **Comunicación** clara y personalizada, centrada en el niño/a y la situación. La comunicación unidireccional del padre/madre dando la orden mediante la imposición, llega a ser entendida por quién la recibe como autoritaria y coercitiva.

La persona que recibe una orden impositiva considera que hay que seguirla para evitar el castigo. Frente a ella, la *comunicación bidireccional*, del padre/madre hacia el hijo/a y de este hacia los progenitores legitima la autoridad parental porque utiliza la argumentación como estrategia para lograr el buen comportamiento. Además, una orden cargada de argumentaciones persuade al menor y hace que sea mejor aceptada. Por tanto, estimula el proceso de interiorización de normas y valores.

a) **Reciprocidad**. Se refiere al proceso de adaptación en las interacciones padre/madre – hijos/as. Cuando las normas se van interiorizando y asumiendo como propias, los menores no sólo pueden anticipar las consecuencias de sus comportamientos incorrectos, sino también inducir a los progenitores a adaptar sus demandas a las necesidades del hijo/a. De esta forma se produce un acercamiento de ambas partes, los menores se acercan a las demandas paternas y estos últimos a las necesidades del hijo/a.

b) **Apoyo (*Warmth*)**. Las expresiones de cariño y amor procedentes de los padres-madres van marcando reglas de cariño y afecto que ayudan a empatizar con el hijo/a y estimulan la participación en las tareas que se les encomiendan.

Se ha demostrado que este factor está asociado al desarrollo moral, estimula la empatía de los hijos/as y frena las conductas agresivas y la inestabilidad emocional (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004; Mestre et al., 2010).

Apego (*Attachment*). La capacidad de desarrollar una relación afectiva recíproca con los cuidadores en las primeras etapas, principalmente con la madre, provoca un sentimiento de seguridad que ayuda al menor a evolucionar de forma equilibrada. Los niños que desarrollan buenos

vínculos con los progenitores se sienten más seguros que aquellos que presentan vinculaciones deficientes con el entorno próximo (se trató más a fondo en el Módulo 9).

B. EL CONTROL

El control de la conducta alude a la forma de impulsar, dirigir o guiar el comportamiento del receptor. Persigue potenciar conductas de autorregulación e interiorización de valores con la finalidad de conseguir la responsabilidad social, lo cual queda lejos del mero control externo de la conducta del niño, por parte de los padres. Va unido al encauzamiento de la misma en determinadas direcciones, a concretar criterios y a estimular unos para desestimar otros (Hoffman, 1977).

Es por ello que este término, lejos de connotaciones negativas o coaccionantes, apela a la acción de guiar la conducta del infante en base a los valores que se le vayan a infundir. La forma en que se lleve a cabo el control y los métodos utilizados para ejercerlo son los que provocan actitudes negativas en el niño y, a su vez, obstaculizan el proceso de socialización del mismo.

En este sentido, es importante que el hijo perciba el control o disciplina parental como algo necesario, que contribuye a su proceso de maduración, dado que una actitud positiva, hacia lo que se le inculca le ayudará a hacer suyos los mensajes que recibe, interiorizarlos y apropiárselos, condición indispensable para internalizar las normas sociales (Hoffman, 1977).

No obstante, el control no se puede ejercer de la misma forma durante toda la vida del infante, sino que ha de adaptarse a los diferentes momentos evolutivos. El niño pasa de precisar una influencia total y vertical, en los primeros años, a necesitar la educación de hábitos y actitudes que le conducen a la autodisciplina y al autocontrol, propio de la etapa adolescente (Baumrind, 1975). De esta forma, los padres acceden de forma paulatina al rol de consejeros (Bednar, Wells y Petterson, 1989).

Hoffman, en 1960, comprobó que la afirmación de poder cuando es coercitiva y extrema, puede desembocar en el efecto contrario al esperado ya

que puede producir una resistencia y oposición en el hijo (Hoffman, 1960). El control excesivo dificulta la socialización, de ahí que la propuesta de algunos autores sea el apoyo para la autonomía (Grolnick y col. 1997).

En otras investigaciones han comprobado que las técnicas energéticas (power-assertive) pueden llegar a ser contraproducentes para el proceso de socialización de los pequeños, si se utilizan de forma aislada y sin acompañamiento de otras manifestaciones más afectivas (Maccoby y Martin, 1983; Grusec y Lytton, 1988). El afecto y el cariño parental da al menor seguridad emocional y estimula un sentimiento de confianza hacia el buen hacer de los demás. A su vez, potencia que el menor valore a los padres y tenga ganas de agradecerles (Grusec, 1997).

El control, entendido así, se une al uso de razonamiento para la inculcación de normas y valores y, también, a la potenciación de la autonomía y a la independencia. Un clima familiar favorable, acompañado de ejemplos y modelos a seguir, constituyen variables fuertemente asociadas al autocontrol, la autoaceptación, las actitudes positivas hacia el trabajo y el buen hacer.

Por el contrario, se habla de las consecuencias negativas que aparecen cuando se pretende que una norma sea interiorizada a través de imposiciones, gritos o acudiendo a manifestaciones de poder (Hoffman, 1983). El uso desmesurado de las imposiciones de poder por parte de los padres, el ordeno y mando, puede provocar conductas colaterales, como la ira encubierta, el odio o la venganza, de consecuencias inesperadas e indeseables.

Para este autor, la mejor forma de inculcar actitudes o valores ha de ser mediante los mensajes razonados de los padres, unidos a criterios firmes que atraen la atención del niño/a. Ambos, los mensajes razonados y los criterios firmes que atraen la atención del niño/a. Ambos, los mensajes razonados y los criterios firmes, fomentan en el hijo una actitud receptiva hacia las comunicaciones parentales y, a la vez, les orienta acerca de la relación existente entre su propio comportamiento y la reacción de los progenitores a ese comportamiento (Hoffman, 1983). Asimismo, estimulan al infante a buscar mecanismos de autocontrol o autorregulación, que potencian la manifestación de estrategias y conducen a evitar las consecuencias negativas. Fomentan, al

tiempo, hábitos fiables de conducta prosocial, cuyas consecuencias suelen ser positivas (Baumrind, 1983).

En este sentido, las técnicas inductivas¹, de las que habla Hoffman, influirán, de manera positiva, sobre la internalización de valores y se relacionarán, de forma directa y clara, con conductas prosociales y altruistas (Hoffman, 1982 y 1983; López, 1994; Tur, Mestre y del Barrio, 2004b). Esto se debe a que dichas técnicas inductivas facilitan la interiorización de las normas y ayudan a emerger los sentimientos de culpa cuando se transgreden las normas. Todo ello favorecerá la aparición de conductas prosociales.

Para Baumrind (1996) *el control (demandingness)* está formado por los siguientes elementos:

Tabla 2. Elementos del factor control

a) Supervisión (*monitoring*): Se refiere a los hogares donde reina la organización y normas claras, las expectativas son consistentes, las responsabilidades son compartidas, con lo que la supervisión y el control promueven la autorregulación.

De este modo supervisión está lejos de ser considerado negativo. La supervisión llega a definir criterios, compartir tareas e inculcar la coherencia para realizarlas. Un sistema familiar consistente, visto así, precisa de gran esfuerzo y empleo de tiempo por parte de los progenitores. Es más fácil dar un grito o dar el juguete que solicitan los menores, que negarlo acompañándolo de racionamientos y de criterios. Esto último requiere mayor esfuerzo por parte de los progenitores.

Confrontación. Este elemento alude a la firmeza con que los padres se enfrentan a los comportamientos negativos de los hijos/as. De hecho, los padres/las madres que perciben los comportamiento de

¹ Estas técnicas incluyen la explicación y razonamiento con los niños, sobre lo que está bien o lo que está mal de su comportamiento, unido a llamadas acerca de lo que se espera de él como niño maduro. Hoffman consideró una forma particular de inducción, denominada por él "inducción orientada al otro". Ésta se refiere a las consecuencias que tiene el comportamiento del niño en terceras personas.

los hijos/as es porque están implicados en su crianza. Son conscientes de aquello que no es correcto y son conscientes también de la necesidad de eliminarlo. Pero esto no quiere decir que sean agresivos o empleen métodos coercitivos de ataque personal. Es importante recordar que el empleo de métodos coercitivos ha de dirigirse a la situación no a la persona. Ej.: no tienen los mismos efectos sobre el niño cuando el padre/madre dice “eres un inútil” que cuando le dice “esto te ha salido mal porque no has empleado el tiempo necesario, vuélvelo a hacer más despacio y con mejor letra”. Y sigue hasta el final, es decir, controla la calidad del trabajo. La primera reacción ataca a la persona del hijo “eres un inútil”. La segunda reacción ataca a la situación “no te ha salido bien porque no has dedicado el tiempo que necesitaba”. En este último caso el hijo/a percibe que esforzándose puede mejorar.

Los padres que aplican la confrontación tienen una actitud de firmeza cuando se produce un conflicto o un comportamiento poco correcto. Además no ceden ante las demandas irracionales y poco lógicas de los hijos/as, como pueden ser rabietas, gritos o escaqueos, etc. Esta actitud llevará a mantener una disciplina consistente.

Disciplina contingente y consistente. Derivada del control ejercido del padre y la madre. El control, visto así, persigue el objetivo de orientar la conducta del menor hacia metas que beneficien al propio menor y a los demás. Potencia, por tanto, que el comportamiento se dirija hacia metas correctas y aceptadas social y culturalmente. Las metas y los comportamientos adecuados son seleccionados por los padres sobre la base de las creencias y la cultura. Los padres van modificando comportamientos inmaduros e irresponsables de los hijos/as para fomentar su madurez. El uso de refuerzo contingente y sistemático puede servir como método para estimular conductas deseadas, mientras que el castigo o la extinción aplicados de forma consistente van a ayudar a eliminar comportamientos no deseados.

Con todo, el modo en que se apliquen será fundamental. Los padres autoritarios aplican el castigo a través de confrontaciones de fuerza y de poder, sin ofrecer argumentaciones y en muchas ocasiones acompañadas de alusiones peyorativas hacia la persona del hijo “eres un...”. En los padres autorizados y competentes la aplicación del castigo se produce como medio natural para buscar la coherencia entre el comportamiento del hijo/a y las consecuencias. Ej. “como no has cumplido no puedes salir...” “Como no has hecho lo acordado va estar sin televisión...”.

4. LA DIVERSIDAD FAMILIAR. TIPOS DE FAMILIA: NUCLEARES, ADOPTIVAS, RECURRENTE, DE HECHO, RECONSTITUIDAS, MONOPARENTALES, HOMOPARENTALES, COMPUESTAS.

A finales del siglo XX suceden una serie de transformaciones importantes relacionadas con las relaciones familiares y de pareja, como la legalización del divorcio, la supresión de la penalización por adulterio y la contracepción Según (Martínez-Monteagudo, Estévez e Inglés, 2013).

En este proceso de cambio demográfico y social de las últimas décadas ha transformado el concepto tradicional de familia nuclear, como modelo universal, ya no pudiéndose mantener como único punto de referencia.

En la actualidad, las familias se caracterizan por su diversidad, y a su vez, por la exigencia de compromiso mutuo, sinceridad y solidaridad entre sus miembros (Alberdi, 1999). Para Berger y Berger (1983), consideran más preciso referirse a las 'familias' en plural como modo de aceptación de la diversidad actual de formas existentes (Berger y Berger, 1983). Adoptar esta perspectiva supone poner en igualdad a las familias casadas, cohabitantes, adoptivas, monoparentales, reconstituidas, etc.

Aunque en cada etapa de la evolución social han coexistido formas mayoritarias y minoritarias de familia, el predominio de la familia nuclear ha sido una constante, pudiéndose afirmar con carácter general que ha existido tanto en los pueblos primitivos como en las sociedades industriales más avanzadas. De hecho, hoy todavía es el tipo de familia más habitual en Europa, si bien es cierto que la proporción de hogares que representan este modelo nuclear ha disminuido considerablemente en las últimas décadas para dar paso a una mayor diversidad de formas familiares (Campo y Rodríguez-Brioso, 2002).

Según Donati (2014), la familia está llamada a asumir el papel de agente educativo que puede y debe jugar un papel crucial en la educación y socialización de las nuevas generaciones, y en la creación y promoción de una cultura orientada al cuidado de las personas y el entorno.

Estos cambios en la estructura familiar han sido significativo tanto en su forma como en su estilo de crianza, de modo que la familia nuclear tradicional encabezada por una pareja heterosexual casada ahora es una minoría. Varios factores han contribuido a la diversidad de formas familiares, como resultado, un número cada vez mayor de niños se crían en su desarrollo entrando y saliendo de diferentes estructuras familiares, con padres o madres solteras, divorciados, padrastros y madrastras, padres o madres del mismo sexo...

A pesar del aumento en el número de estas formas familiares no tradicionales, la familia nuclear sigue siendo el estándar contra el cual se evalúan todos los demás tipos de familias. En la actualidad, las investigaciones sobre el desarrollo socioemocional de los niños se ha adaptado las nuevas formas familiares cada una de las cuales puede afectar la crianza y el ajuste del niño y puede tener un mayor impacto los distintos contextos familiares cambiantes en el desarrollo socioemocional desde la infancia hasta la edad adulta (Golombok, y Tasker, 2015).

En diferentes estudios se ha comprobado que que no es la estructura familiar per se la que influye en el bienestar socioemocional de los niños en diferentes formas familiares. La calidad de las relaciones entre padres e hijos, la calidad de las relaciones entre los padres y la calidad de un entorno social más amplio parecen ser más predictivas de la adaptación de los niños. Si los hijos tienen uno o dos padres, si tienen un vínculo genético o gestacional con sus padres, si sus padres están casados o cohabitan, si sus padres son hombres o mujeres, y si sus padres son del mismo sexo o del sexo opuesto parecen Importar menos para los niños que la calidad de vida de la familia. El hecho de que algunos tipos de familia estén asociados con resultados más negativos para los niños o las niñas no significa que la estructura familiar, en sí misma, tenga un impacto directo en el bienestar socioemocional de los niños. Los hallazgos del creciente cuerpo de investigación sobre familias no tradicionales sugieren que los procesos familiares como la calidez, la comunicación y el conflicto son mejores predictores del desarrollo socioemocional de los niños que la estructura familiar. (Biblarz y Stacey, 2010; Lamb, 2012).

4.1. COMPARACIÓN ENTRE ESTRUCTURAS FAMILIARES EN RELACIÓN AL ESTILO PARENTAL

Las madres de familias múltiples: Mostraron tendencia hacia puntuaciones altas en autoritarismo y bajas en democracia (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010). A continuación, se describen las características generales de los diferentes tipos de estructura familiar:

Características de las familias monoparentales (obtenidas de la investigación empírica)

1. Las variables más influyentes en el caso de las madres no estaban relacionadas con el estado civil sino sobre todo si ha habido o no conflicto parental, desventaja socioeconómica, depresión materna y falta de apoyo, aspectos que no resultaron relevantes cuando la madre estaba soltera por elección.
2. En el caso de los padres solteros por elección su implicación en la crianza era más satisfactoria, la mayoría eran padres comprometidos y competentes (Golombok, y Tasker, 2015).
3. Los factores que mejor predicen el ajuste y bienestar psicológico de los hijos es el tipo de relación que mantienen con sus progenitores (Amato y Keith, 1991; Iraurgi, Martínez- Pampliega, Iriarte y Sanz, 2011; Turner y Kopiec, 2006).
4. Las malas relaciones, el escaso control o las pautas de crianza inconsistentes aumentan la probabilidad de que los hijos presenten un peor ajuste social y emocional (Broberg, 2012; DeGarmo y Forgatch, 1999).
5. Un alto nivel de conflicto en las relaciones entre padres e hijos potencia el riesgo de efectos negativos tanto para los niños como para los adultos durante y después del divorcio (Lebow, 2003).
6. En la separación y el divorcio la mayor presencia de problemas de adaptación en los hijos, está en la calidad de las relaciones entre padres e hijos y el clima familiar en el que se enmarcan estas interacciones (Amato y Keith, 1991; Martínez-Monteagudo, Estévez e Inglés, 2013)

Algunas características de las familias homoparentales (obtenidas de la investigación empírica)

La dinámica en estas familias no difiere de las familias heterosexuales en aspectos como:

1. En esta investigación cabe destacar que se halló que el contexto cultural parecía desempeñar un papel importante en los niños con dos padres del mismo sexo al experimentar los menores la estigmatización de sus pares (Bos, Gartrell, van Balen, Peyser, y Sandfort (2008)
2. La comunicación, la expresión de sentimientos o las estrategias de resolución de problemas Kurdek (2005)
3. El ajuste psicosocial y desarrollo emocional y social de los hijos e hijas (Bos, Van Balen y Van den Boom, 2005; Pedreira, Rodríguez-Piedra y Seoane, 2005).
4. La identidad sexual (Brewaeys y Van Hall, 1997), orientación sexual (Greenfeld, 2005)
5. Competencia académica (González, Morcillo, Sánchez, Chacón y Gómez, 2004)
6. Habilidades sociales (Golombok et al., 2003; González et al., 2004), Relaciones de amistad (González y Sánchez, 2003).
7. Autoconcepto y autoestima (Bos y Sandfort, 2010; González y Sánchez, 2003; González et al., 2004)
8. Problemas de conducta (Antolín, Oliva y Arranz, 2009; González y Sánchez, 2003)
9. Conducta antisocial entre los hijos (Antolín et al., 2009).
10. Nivel de funcionamiento emocional, cognitivo, social y sexual, que (American Academy of Pediatrics, 2002; American Psychiatric Association, 2002).
11. Una fuente importante de apoyo para las parejas homosexuales la constituyen las amistades con la misma orientación sexual, con quienes sienten un mayor vínculo de identificación (Green y Mitchell (2008).

Algunas características de las familias reconstituidas (obtenidas de la investigación empírica)

1. Los roles de los cónyuges están menos definidos
2. Sus integrantes pueden encontrarse en diferentes momentos de su ciclo de vida.
3. La presencia de hijos/as condicionaba, normalmente, el desarrollo de problemas convivencia
4. El ser familias con relaciones más complejas
5. Puntuaron algo más alto en permisividad (Arranz et al., 2010; Benokraitis 1996; González y Triana, 2001).

Algunos factores de riesgos en las familias reconstituidas (O'Connor e Insabella, 1999; Dunn, 2002)

1. Exposición de los menores a más conflictos con padrastros y hermanastros.
2. Los sentimientos de los menores, sobre todo porque en sus inicios, podían ofrecer mayor nivel de resistencia hacia los nuevos miembros en la familia reconstituida y un alto sentido de lealtad hacia el progenitor que no había contraído matrimonio (Cintrón, Walters y Serrano, 2008).
3. Posible inestabilidad económica
4. Posibles conflictos en la pareja conyugal en torno a los estilos de crianza.
5. Superposición de actitudes, creencias o valores(O'Connor e Insabella, 1999).

Orientaciones para potenciar la convivencia exitosa en una familia reconstituida:

1. Expectativas realistas respecto de la nueva familia.
2. Dejar a los niños-as sentir tristeza por la pérdida de la familia anterior, con apoyo y sensibilidad ante su sufrimiento
3. Estimular una relación de pareja fuerte, para crear una atmósfera de estabilidad, que reduzca la ansiedad en los hijos ante la posibilidad de una nueva disolución marital.
4. Que la inserción del padrastro o la madrastra en la vida de los hijos se manifieste de manera progresiva.
5. Desarrollar sus propios rituales para combinar conocimientos previos con su nueva vida y que no exista una única manera de llevar a cabo las cosas
6. Concretar las obligaciones y derechos entre el padre o madre biológica y las personas encargadas en las segundas familias, para que exista una relación saludable entre todos.
7. Configurar una relación de pareja sólida es un aspecto de vital importancia para fortalecer la dinámica en la familia reconstituida (Benokraitis, 1996; Musitu, 2000; Saint et al. 2011).

Algunas características de la familias adoptivas (obtenidas de la investigación empírica)

1. Perfil más favorable para el ajuste y el desarrollo infantil, Familias homoparentales: Puntuaciones tendentes hacia más democracia y menos permisividad y autoritarismo (Arranzet al., 2010).
2. Convivencia en la familia de personas sin la unión de lazos biológicos o en algunos casos con los hijos biológicos.
3. Cuando el menor es más pequeño existe mayor probabilidad de que se logre una buena integración (Brodzinsky, Lang y Smith, 1995; Rosas, Gallardo y Angulo, 2000).

Los problemas de adaptación se suelen concentrar en los seis primeros meses y las dificultades pueden afectar a cualquier ámbito del desarrollo infantil, siendo los más prevalentes los problemas lingüísticos, las

dificultades en la construcción de la propia identidad y los problemas de tipo social, generalmente derivados de un contexto anterior poco favorable (Fernández, 2002; Hernández-Muela, Mulas, Téllez y Roselló, 2003; Juffer, Van Ijzendoorn y Palacios, 2011).

4. Familias seleccionadas desde el punto de vista de su idoneidad para proveer un contexto familiar adecuado, por lo que estas parejas muestran habitualmente una alta motivación hacia la crianza de sus hijos (Johnson, 2002).
5. La mayoría de los padres adoptivos se someten a evaluaciones, pudiendo generarles de ansiedad (Limiñana, 2009).
6. La mayoría de los padres se encuentran muy satisfechos con la adopción de sus hijos (Castle et al., 2009; Sánchez-Sandoval, 2011).
7. Necesidad de información sobre las posibles dificultades del niño, así como formación en estrategias y preparación para afrontar las posibles dificultades de sus hijos, así como disponer de servicios de apoyo permanentes a estas familias para que los padres puedan proporcionar ambientes adecuados para el desarrollo infantil (Arranz y Oliva, 2010; D'Andrea, 2009).
8. La estructura particular de la familia no parece ser la clave del mejor o peor ajuste emocional y psicosocial de los hijos.

En síntesis, La estructura particular de la familia no parece ser la clave del mejor o peor ajuste emocional y psicosocial de los hijos.

Algunos factores de riesgo

Se han identificado algunos factores que podrían interferir en el desarrollo de una relación socioemocional cálida y segura en su proceso de adaptación de los niños y niñas adoptados:

1. Las experiencias previas vividas por el niño (Ji, Brooks, Barth y Kim, 2010).
2. La cantidad de tiempo de permanencia en hogares institucionales (Simmel, Brooks, Barth y Hinshaw, 2001; van der Vegt, van der Ende, Ferdinand, Verhulst y Triemeier, 2009).

3. Las expectativas de abandono y su bajo sentimiento de pertenencia y permanencia en la nueva familia (Verhulst, 2000).
4. Los problemas de conducta infantil (Simmel, 2007)
5. Las escasas habilidad de los padres para crear un clima positivo y propicio para el buen desarrollo de los miembros de la familia y ofrecer un contexto de socialización enriquecedor (Martínez-Monteagudo, Estévez e Inglés, 2013).

5. INTERACCIONES FAMILIARES Y PAUTAS DE CRIANZA

Según Suárez y Vélez, 2018, la familia forma individuos sociales, ya que desde la construcción de elementos afectivos, emocionales, de la comunicación y comportamentales, (los cuales son modelados por los hijos), se llega a formar a un ser integral que puede servir como eje para el desarrollo humano y social.

Es en la familia donde se necesita un acompañamiento constante en proceso de desarrollo de cada uno de los entornos del individuo, de tal manera que se refuercen valores y convicciones personales, las cuales repercuten de forma directa en los valores sociales. Sus interacciones que se ejercen dentro de la familia deben ser entendidas como parte de un sistema dinámico y complejo, con intercambios de información y regulaciones entre las partes integrantes del sistema (Oliva & Arranz, 2011). Ya desde pequeño el ser humano aprende a relacionarse con la familia, aprendiendo las bases para la interacción con los demás; los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar su personalidad que posteriormente para después llegar a desenvolverse en su medio contextual social y cultural. Una buena comunicación familiar permitirá a sus miembros sentirse más a gusto con ellos mismos y con los demás. Será a través de la comunicación donde se transmitirán a los hijos las ideas, valores y creencias que son insustituibles para su evolución y maduración personal (Moreno, Londoño y Rendón, 2015).

Asimismo, la implicación familiar potenciará la comunicación paterno-filial, con independencia del tipo de familia, en cambio, una escasa comunicación de los padres con los hijos, podría conducir a los hijos a relacionarse con compañeros conflictivos pudiendo fomentar comportamientos de carácter

antisocial (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Mestre et al., 2001; Rodrigo, et al., 2004; Tur et al., 2004b; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

A través de las relaciones intrafamiliares será donde se podrán emprender los compromisos y responsabilidades y se impregnará la implicación emocional de sus miembros creando un clima cálido en la dimensión emocional y afectiva que atraiga a sus miembros, o por el contrario, un clima de rechazo que va endureciendo a sus relaciones en el ámbito emocional y afectivo. En el fondo se pretende lograr que los hijos e hijas lleguen a ser personas maduras plenamente insertadas en una sociedad y cultura a través de sus interacciones paterno-filiales que se enmarcan en una dinámica bidireccional (Alonso y Román, 2003; Ceballos y Rodrigo, 1998; Darling y Steinberg, 1993; Franco, Nieto y de Dios Pérez, 2014). De forma tal que las diferentes interacciones bidireccionales entre padres e hijos pueden ser un factor de protección o de riesgo para el desarrollo de diferentes emociones, conductas, e incluso psicopatologías (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014)

De este modo, las relaciones que fomenten vínculos cálidos y apoyos entre ambos, progenitores y la prole, estimularán una atmósfera apropiada y abierta a los mensajes paternos, aumentando la calidad de la relación, la capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales, potenciando la motivación y el desarrollo social. Además, las relaciones de apoyo estimularán el sentido de la eficacia personal influyendo, a su vez, en la calidad del comportamiento y de su funcionamiento afectivo (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003).

En este sentido, podemos hablar de estilos y prácticas de crianza. Los estilos de crianza se refieren a un conjunto de actitudes y comportamientos de los padres hacia los hijos que van conformando a través de sus interacciones el clima emocional (Sartaj y Aslam, 2010) y los efectos que van más allá del periodo de la infancia (Alegre, 2011; Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015; Brouzos, Misailidi, y Hadjimattheou, 2014; Richardson y Gleeson, 2012). Asimismo, Robledo-Ramón y Nicasio (2008) mostraron que un estilo educativo es un sistema de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación que

suponen una forma peculiar y concreta de educar, que atiende a las características idiosincrásicas de la familia en relación con el medio sociocultural.

Por su parte, las prácticas de crianza aluden al conjunto de conductas específicas de los padres realizadas con el objetivo de responder a la tarea de socialización de sus hijos en contextos determinados (Darling y Steinberg, 1993; Jabaghourian, Sorkhabi, Quach & Strage, 2014; Pastorelli et al., 2014).

Según Henao (2016), los padres, a través de sus pautas y prácticas de crianza con sus hijos, ejercen gran influencia en el desarrollo. Estas prácticas establecen un tipo de interacción específica que se relaciona con el tipo de pensamiento y de estrategias de acción que ellos utilicen.

A través de las prácticas de crianza los padres pueden comunicar a los hijos sus exigencias, y orientar las acciones infantiles (Aguirre-Dávila, 2015). Las relaciones que los padres y las madres mantengan con sus hijos afectarán de forma diferente a la calidad del cuidado a los niños y en consecuencia a su ajuste emocional en los diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, se ha demostrado que la disciplina inductiva, basada en prácticas de razonamiento, incrementa la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de su comportamiento sobre los otros (Kiff, Lengua & Zalewski, 2011; Knafo, Israel y Ebstein, 2011; Mistry, Benner, Biesanz, Clark y Howes, 2010). Estos autores sostienen que las prácticas de crianza afectuosas, sensibles y consistentes son importantes predictores de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial. Asimismo, las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo de comportamientos empáticos y prosociales (Knafo y Plomin, 2006; Knafo et al., 2011).

Por el contrario, las prácticas de crianza cargadas de hostilidad, críticas y rigideces excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial (Mestre et al., 2001).

Una relación hostil entre padres e hijos/as puede ser un factor de riesgo para el bienestar de éstos (Moed et al., 2015; Molina y Musich, 2016; Newland, Ciciolla y Crnic, 2014; Weymouth y Buehler, 2016).

Diversas investigaciones han mostrado diferencias en las valoraciones que el hijo/a hace sobre su relación con el padre y con la madre (McNally, Eisenberg y Harris, 1991; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda 2012). De este modo Torrente y Vazsonyi (2008) han considerado conveniente investigar los estilos educativos de ambos padres. En este sentido se ha demostrado que los estilos educativos parentales señalan las preferencias globales de comportamiento de cada uno de los padres relacionadas con las estrategias educativas hacia los hijos (Álvarez, 2010; Carlo et al., 2010a; Palacios, Alvarado y Oleas, 2015).

Por otra parte, los estudios que se dirigen a analizar posibles inconsistencias entre los estilos de ambos progenitores, muestran que, con independencia del estilo predominante, las inconsistencias resultan perjudiciales (Benson, Buehler y Gerard, 2008; Lengua y Kovacs, 2005; Rodríguez, Fernández y Ramírez, 2009; Tildesley y Andrews, 2008). En este sentido, en el estudio de Carpio, García, Torre, Cerezo y Casanova (2014) han observado el efecto amortiguador de tener un solo progenitor más autorizado va a depender del tipo de problemas de ajuste socioemocional. A esto cabe añadir que la estructura familiar, constituida por ambos padres o por familias monoparentales, a penas muestra diferencias significativas entre ellas. Las diferencias aparecen cuando se analiza la implicación parental, la cual disminuye en familias divorciadas (López, 2014).

5.1. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN EN LA CRIANZA INFANTO-JUVENIL

La familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de los individuos (Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez, 2015).

En este sentido, la familia cumplirá las funciones de preparación de roles sociales, control de impulsos, valores, desarrollo personal, brindar protección y afecto, preparación de habilidades para la socialización para que los menores puedan llegar a convertirse en miembros proactivos de la sociedad. En este sentido la familia como sistema bipsicosocial, su objetivo estará orientado para

ayudar a responder a las demandas sociales (Palacio y Múnera, 2018); Simkin y Becerra, 2013).

El papel la familia en el desarrollo social es importante, ya que prepara a los niños y adolescentes para su futuro desenvolvimiento social. Es en la familia donde se fundamentan valores y acciones que repercuten de forma directa en el bienestar de los demás. A lo largo de la crianza y el cuidado que reciben los individuos en el hogar, el cual va cargado de afectividad y sustentado en la comunicación y el estilo de la educación paterna, reciben bases que les permiten ser mejores personas, procurando siempre el bienestar social, dejando de lado el individualismo y siendo parte de la sociedad (Palacio y Múnera, 2018).

A continuación, se presentan las acciones parentales positivas o negativa hacia los menores (Loizaga, 2011) (Figura 1)

Acciones positivas frente a acciones negativas (Fig.1).

Acciones negativas	Acciones positivas
Humillar	Respetar la equivocación
Someter	Actuación por uno mismo
Omitir	Estimular al menor
Controlar	Confiar en el otro

A. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES

El estilo parental desarrollado por los padres en la educación de sus hijos puede servir como factor protector ante conductas disruptivas y/o antisociales, cuando dicho estilo es cálido, emocional y positivo. (Jabaghourian, Sorkhabi, Quach y Strage, 2014; Stright y Yeo, 2014; Tani, Ponti y Smorti, 2014).

Por el contrario, cuando las experiencias caóticas y angustia de los padres mediaban las asociaciones entre el caos ambiental y la vulnerabilidad en la salud física y mental de los niños (Coley et al., 2015).

Los **factores de protección** preservan de las circunstancias socio-contextuales amenazantes fortaleciendo las estrategias de afrontamiento ante la adversidad.

La resistencia (*resilience*), entendida como la capacidad para lograr una adaptación favorable a pesar de las circunstancias adversas (Masten, Best y Garmeiz, 1990), se configura sobre recursos generales que ayudan a encontrar soluciones altamente adaptativas, y designa la capacidad del niño para afrontar los problemas, a pesar de las adversidades ambientales.

El afecto autopercebido en el contexto familiar. En cuanto al apoyo y el afecto autopercebido por los hijos e hijas, junto con prácticas de crianza inductivas se constituyen factores fundamentales de protección. Ambos tipos de factores establecen relaciones positivas significativas con el desarrollo de la disposición prosocial y la empatía, al tiempo que inhiben la conducta agresiva de los hijos e hijas (Carreras, Brizzio, Mele, González, y Casullo, 2008; Mestre, Tur, Samper, Nácher, y Cortés, 2006). Asimismo, una comunicación positiva, utilizando un razonamiento inductivo con establecimiento de normas y su cumplimiento se han demostrado factores de protección muy importantes (Cava, Murgui y Musitu, 2008).

En esta línea un apoyo en el ámbito familiar basado en un estilo educativo democrático y al tiempo que refuerce en los hijos e hijas la empatía y conductas prosociales actuará como factor de protección en la infancia tanto en la relación con los pares como con los adultos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009).

Los **factores de vulnerabilidad** aluden a los aspectos que dificultan el desarrollo equilibrado y enturbian la capacidad de hacer frente a la adversidad. Entre ello cabe diferenciar de tipo personal y relacional con los pares y en el entorno más amplio. Todos ellos se describen a continuación.

La conflictividad familiar, la estructura de la misma familia y la psicopatología de los progenitores, según Gotlib y Avison (1993), contribuirán,

entre otros, al desarrollo de los trastornos conductuales y emocionales de los hijos.

Sin embargo según otros estudios las conductas patológicas de los padres, referidas a enfermedades mentales, delincuencia o antecedentes de conducta antisocial, alcoholismo y drogadicción (Rutter, 1994), a los aspectos de la personalidad como el estrés, neuroticismo, extraversión, depresión o calidad de las relaciones conyugales (Woodworth y *col.* 1996) y a problemas afectivos, alcoholismo y esquizofrenia (Gotlib y Avison, 1993), distan de ser aclaradas la relación entre factores de riesgo y problematicidad infanto-juvenil, dado que cohabitan factores, procesos y mecanismos.

Entre los factores personales se encuentran los siguientes: Intelectuales, percepción, memoria, estrategias de aprendizaje, razonamiento..., habilidades y estrategias de resolución, trastorno de la conducta, agresividad física y verbal e impulsiva-reactiva/premeditada-proactiva e inestabilidad emocional, tendencia a manifestar relaciones negativas de empatía y prosociales con su entorno. Déficits en habilidades sociales, exposición a riesgos personales de sufrir violencia y amenazas y habilidades y estrategias de resolución (Tur, Mestre y del Barrio, 2004a)

Las personas vulnerables tienden a manifestar impulsividad, bajos índices de empatía y de conducta prosocial, baja tolerancia a la frustración, poca comprensión de argumentos diferentes a los propios y mayor agresividad. (Carlo, Tur, Mestre y Armenta, 2010b; Andreu, Ramírez y Raine 2006).

Se ha observado que la inestabilidad emocional, se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales. Además, correlaciona de manera positiva y significativa con la inestabilidad emocional y con la agresividad (Mestre, Tur y del barrio, 2004; Mestre et al., 2010).

Según Mampaso, Pérez, Corbí, González y Bernabé (2014), parece establecido que los factores de riesgo tienen mayor o menor influencia dependiendo de la edad, entre los 6 y los 11 años de edad hay elementos como el hogar disfuncional, el estatus socioeconómico de la familia o el maltrato que se muestran especialmente influyentes. Sin embargo, entre los 12 y los 14 años parecen tener mucho más peso otros como las amistades, la exposición a

conductas antisociales y el género, por cuanto afectan especialmente a los varones (Lipsey y Derzon, 1998).

B. CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y SOCIO-AMBIENTALES

Diferentes enfoques centrados en el estudio de las conductas agresivas y los problemas conductuales ponen el acento en la importancia del aprendizaje social y, más recientemente, aprendizaje socio-cognitivo (Bandura, 1973,1986). Las conductas agresivas, dirigidas hacia un objeto o una persona, son manifestaciones de conducta instrumental, que implican procesos básicos de aprendizaje y mecanismos autorregulatorios (Bandura, 1986; Dodge y Coie, 1987; Caprara, Barbaranelli y Zimbardo, 1996).

- *Clima familiar*

La familia y el entorno en el que crece y madura el infante aportarán modelos a seguir, al tiempo que servirá de poso para la ejecución de futuras conductas. De tal forma, que el contexto familiar, se constituye como precursor, o no, de la agresión infantil, y, a la vez, como conformador de vulnerabilidad emocional en el niño.

Así pues, la calidad de las relaciones que se establecen en el seno familiar, ha sido una de las variables más ampliamente estudiada. Relaciones familiares conflictivas fundamentadas sobre actitudes rígidas y prácticas disciplinarias poco consistentes y duras provocan niños que tienen mayor probabilidad de manifestar conductas antisociales (Kazdin, 1985; Kazdin y Buela-Casal, 1996).

La forma de controlar la conducta en un ambiente hostil está, con frecuencia, basada sobre formas de recompensa de la conducta desviada socialmente. Esto se produce mediante la atención y la conformidad a dichas conductas e ignorando las consecuencias negativas de las mismas (Kazdin y Buela Casal, 1996; Perry, Perry y Rasmussen, 1986). Además, estos padres son menos propensos a controlar las salidas de los hijos, es decir, tienden a no dar

reglas sobre dónde pueden ir y cuándo han de volver (Wilson, 1980; Glueck y Glueck, 1968).

De esta forma, la existencia de ciertas características del contexto familiar son consideradas precursores precoces de agresión infantil y, a la vez, iniciadores de vulnerabilidad emocional en el niño (Caprara y Zimbardo, 1996). Así ocurre en ambientes donde reinan las manifestaciones continuas cargadas de hostilidad y abuso físico, aun cuando se controlen las variables ecológicas familiares y biológicas del niño (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990).

Vivir en un ambiente abusivo potencia el aprendizaje y la sensibilidad a la hora de sobreinterpretar posibles intenciones de hostilidad en los demás. A la vez, dicho ambiente estimula los mecanismos de defensa, de huida y de lucha ante potenciales ataques. La socialización se realiza mediante repertorios alterados o desequilibrados de conductas agresivas, lo cual puede conducir a una orientación de poder coercitivo (Patterson, 1982).

Igualmente, climas emocionales fríos e irascibles y con pocas manifestaciones de cariño por parte de los padres, son caldo de cultivo para que afloren trastornos en los niños (Cummings y Zahn-Waxler, 1992). En efecto, un clima emocional frío fomenta, en el niño, sentimientos de rechazo y falta de autoestima. Con bastante probabilidad puede desarrollar sentimientos de indefensión, puesto que no cuenta con recursos que le ayuden a cambiar una situación tensa por otra basada en relaciones más cálidas (Caprara y Zimbardo, 1996).

Así mismo, climas familiares donde reina una disciplina parental inconsistente o con falta de autoridad y de reglas (Baumrind, 1967, 1973) originan disfunciones en la interpretación de las intenciones de la autoridad –los padres en este caso-, con lo cual el niño desarrolla percepciones poco claras y ambiguas respecto al comportamiento social aceptable.

Todo ello, fomentará el desarrollo de una mentalidad de supervivencia, lo que estimulará al niño, que vive en un ambiente de riesgo, a convertirse en un niño orientado hacia el presente o hedonista o fatalista (Caprara y Zimbardo, 1996). Estos niños tienden a presentar conductas impulsivas y agresiones reactivas con represalias (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993). Tienden, también,

a rendir mal en tareas escolares (Rappaport, 1990) puesto que el entorno escolar precisa de una orientación hacia el futuro, es decir, en el contexto escolar se produce un retraso en las gratificaciones, se exige el control de impulsos, la planificación, la perseverancia, la consecución de objetivos...

- *Clase social*

La *clase social* familiar es otra variable, relativa al contexto, que ha sido estudiada en variadas ocasiones. Parece ser que existe un predominio de la conducta delincuente y problemas conductuales en clases sociales más bajas (Mayor y Urra, 1991).

No obstante, los resultados no son claramente convincentes, y en numerosas ocasiones no aportan relaciones significativas entre ambas variables –clase social y conducta antisocial (Antolín, Delgado y Arranz, 2009), debida a la compleja asociación existente entre clase social muy baja y poca atención hacia los niños, hacinamiento, tamaño de familia, etc... De hecho, cuando se controlan estas variables, la clase social no guarda relación con la conducta antisocial (Martínez Iglesias, 2016; Robins, 1978).

Con todo, una clase social baja, que mantiene formas de comportamiento propias y singulares, nivel educativo bajo, poco apoyo social y deficiente satisfacción laboral, y un vecindario en condiciones semejantes, puede llegar a constituir un factor de riesgo en la transmisión de valores y de conductas próximas a conductas desadaptadas (del Barrio, 1998; Cox y Paley, 1997). Entre estas conductas se encuentran las expectativas de los padres a que los hijos logren independencia económica cuanto más pronto mejor, o la poca atención prestada a los hijos por las condiciones adversas en que se desenvuelve la propia vida de los padres, o el no dar importancia al rendimiento escolar (Bronfenbrenner, 1961; 1990). Estos factores del entorno tienden a influir sobre las prácticas de crianza o estilos educativos de los padres y, por consiguiente, sobre la futura adaptación social y emocional del niño (Conger et al., 1993).

- *Sexo de los padres*

Otros factores, como el *sexo de los padres* –padre/madre- el sexo de los hijos o la edad de los padres, han recibido, igualmente, atención por parte de los

investigadores. Se ha llegado a observar que ambos –padre y madre- tienen papeles cruciales en el proceso educativo del hijo, y adoptan posturas y funciones diferentes, aún en el supuesto de que ambos tengan una vida profesional propia y cualificada.

Así pues, la madre asume el rol de principal cuidadora del hijo y le proporciona mayor apoyo emocional (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015); mientras que el padre se implica con mayor facilidad en el control, está más interesado en los logros escolares, es más exigente con los hijos varones, a quienes castiga más que con las hijas mujeres (Lytton y Romney, 1991). A la vez, potencia con más facilidad la dependencia de los chicos y atiende de mejor modo la autonomía de los mismos.

- *Edad de los padres*

Respecto a la *edad*, se ha constatado que padres en edad adolescente que viven en sociedades industrializadas, mantienen estilos de vida poco estables con bajo control y supervisión, unido a escaso calor emocional (Kandel, 1990), lo cual incide en la utilización de estilos de crianza poco ajustados, dado que ellos mismos mantienen un gran número de conductas poco acomodadas a las normas sociales (King, Mietzt y Ollendick, 1995).

Esta situación desemboca en la adopción de conductas desadaptadas por parte de los hijos, ya en edad temprana, que pueden conducir a conductas antisociales en la adolescencia y en la edad adulta (Kandel, 1990).

Cuando los factores de riesgo están presentes desde la primera infancia, las conductas que desencadenan suelen tener no sólo peor pronóstico, sino también ser más persistentes y crónicas, que en los casos cuyos factores de riesgo afloran y se limitan a la adolescencia o son más contemporáneos y propios de la pubertad (riesgo en la sociedades industrializadas) (Moffitt, 1993).

Se ha observado que las madres de edad media y mayor nivel cultural, frente a madres más jóvenes, han podido desarrollar estilos cognitivos y estrategias de afrontamiento que les ayudan en la crianza. Tienen más paciencia y otorgan mayor tiempo de dedicación hacia los cuidados del infante. La edad de la madre está relacionada con el rendimiento escolar del hijo (King *et al*, 1995;

Roa, 2000). Sin embargo, no se puede concluir que ser hijo de madre adolescente no comporta, directamente, el desarrollo de conductas antisociales. No todos los hijos de adolescentes son antisociales.

- *Separaciones y divorcio*

Otras variables, objeto de estudio, han estado constituidas por las *separaciones o divorcios* y los posteriores hogares monoparentales u hogares con padrastro y madrastra. Igualmente, se han analizado las *jornadas laborables dilatadas* fuera del hogar de ambos padres, sin la suficiente solvencia económica, que acarrearán circunstancias proclives a la falta de control y a la escasez de criterios disciplinarios. Esta situación es la que sufren los llamados “niños de la llave” o los que conviven largo tiempo con los abuelos (del Barrio, 1998).

El estudio de estas variables ha llevado a diferentes observaciones. Respecto al *divorcio* se considera que esta situación no tiene por qué conllevar consecuencias negativas, a largo plazo, para los niños, sobre todo cuando el proceso de separación/divorcio se desarrolla con madurez. Sin embargo, cuando las relaciones son negativas o los niños tienen entre 7-9 años, éstos tienden a manifestar síntomas de depresión y ansiedad (Pons y del Barrio, 1993, 1995; del Barrio, 1997). En estas ocasiones, el sexo de los niños influye sobre la sintomatología que desarrollan. Los niños tienden a sufrir mayor proporción de problemas conductuales, mientras que las niñas despliegan sintomatología depresiva (Hodges y col. 1984; del Barrio, 1998).

Con todo, cuando la situación se apacigua y se produce una vuelta a la normalidad, se reducen paulatinamente los trastornos conductuales y emocionales, salvo en aquellas situaciones en las que el divorcio acumula vivencias impactantes negativas, en el niño. Estos niños suelen mostrar descenso en el rendimiento, introversión social, baja autoestima y problemas de conducta. Todo ello provoca una disminución del posible nivel socioeconómico en la edad adulta (Amato y Booth, 1991).

En la edad adulta, estas diferencias van minimizándose siempre que se controle la situación socioeconómica, la dedicación y las aspiraciones paternas

(Watts y Watts, 1991). La mejora de la situación económica de la madre repercute de manera positiva en los problemas que los hijos hayan podido desarrollar y facilita su mejoría (Gringlas y Weinraub, 1995).

6. LA FAMILIA TRANSMISORA DE LAS PAUTAS EDUCATIVAS, COMPORTAMIENTO, CREENCIAS, NORMAS, VALORES, COSTUMBRES Y ACTITUDES DE LA PROPIA FAMILIA Y DEL GRUPO CULTURAL Y SOCIAL AL QUE PERTENECEN.

La familia forma el agente socializador más influyente en la infancia, ya que los padres son la fuente primaria de pautas y valores (Álvarez, 2010; Mcfarlane et al., 2010).

Según Thompson, Meyer y Mcginley (2006), en su investigación mostraron que el ambiente familiar impacta en un desarrollo moral del niño equilibrado, fundamentalmente, a través de la calidad más amplia de la relación padre-hijo. Los niños pequeños están motivados para cooperar e interiorizar reglas morales articuladas por sus padres para mantener la relación positiva que comparten.

Las cualidades relacionales de la capacidad de respuesta mutua y el afecto positivo compartido son predictores de las medidas de desarrollo de la conciencia de los niños/as (Kochanska y Aksan, 1995).

Una relación padre-hijo cálida y sensible es un importante incentivo relacional para el desarrollo moral de los niños (Kochanska, 2002). Todo ello puede conducir a la internalización de los valores morales y a la motivación interna de los comportamientos morales, dado que la sensibilidad hacia sus necesidades, la demostración de afecto y aceptación, así como la supervisión adecuada, son indispensables para un desarrollo positivo (Deater-Deckard et al., 2011; Egberts, Prinzie, Dekovic, de Haan y Van den Akker, 2015; Richaud, Mesurado y Lemos, 2013).

Las actitudes y creencias que apoyan las conductas dependen más del clima social y familiar que de la actuación del medio escolar. Este actúa como refuerzo o elemento corrector de las influencias permanentes que el niño recibe

en el medio socio-familiar, pero en ningún caso lo sustituye adecuadamente. Ambas instituciones se entienden como necesariamente complementarias e indispensables en el proceso de adaptación social y construcción de la personalidad del niño (Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, 2003).

De acuerdo con Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur (2006), la familia representa uno de los núcleos determinantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo del niño. Ésta constituye el agente de socialización primario al ser la primera fuente de información sobre la propia valía personal, sobre lo que es bueno o malo o sobre lo que se debe hacer y lo que se debe evitar. El grupo familiar proporciona al niño todas las señales iniciales, como, por ejemplo, si es amado o no, aceptado o rechazado, si tiene éxito o fracaso. Hasta que entra en la escuela la familia es virtualmente su único contexto de aprendizaje (Burns, 1990) y los padres conforman modelos potentes de transmisión de normas, refuerzos y castigos, mostrándole cómo actuar o tomar sus propias decisiones (Del Barrio, 1997; Samper, 1999; Voli, 1994). Asimismo, la comunicación, las relaciones afectivas, la organización en la realización de actividades, la importancia de los valores, son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes. El tipo de normas que la familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir las normas de convivencia, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, constituyen dimensiones fundamentales para el crecimiento personal de los más jóvenes, para su interiorización de valores y las decisiones que toman ante conflictos sociales (Alonso y Román, 2005; Mestre et al., 2001; Mestre, Samper y Frías, 2004; Pérez, Delgado y Mestre, 1999; Samper, 1999) y se muestran como factores de protección asociados a los estilos de vida saludables (Rodrigo et al., 2004).

En este sentido, un aspecto muy estudiado de la vida familiar en relación con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los hijos ha sido el tipo de disciplina y prácticas de crianza empleadas en el hogar (Boyes y Allen, 1993; Hoelter y Harper, 1987; Hurlock, 1988; Leahy, 1981; Marks y McLanahan, 1993; Mestre, et al., 2001; Schaefer, 1965; Scott y Scott, 1991; Walker y Taylor, 1991).

Una propuesta ampliamente aceptada es que la efectividad de la disciplina paterna está fuertemente influida por el método particular utilizado, propuesta que típicamente contrasta el uso del razonamiento con el uso del control. Se refiere a la internalización, esto es, el proceso que lleva a considerar los valores y actitudes de la sociedad como propios, de manera que la conducta socialmente aceptable está motivada no por la anticipación de consecuencias externas, sino por factores intrínsecos o internos (Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur, 2006)

A los siete u ocho años aproximadamente además de los sentimientos de vergüenza y de orgullo, aprecian una clara diferencia entre culpa y vergüenza (Olthof et al., 2000). Estas emociones influyen en la opinión que tienen de sí mismos (Harter, 1993, 1996). Asimismo, en esta etapa tienen conciencia de las reglas de su cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable (Cole, Bruschi y Babu, 2002) aprendiendo a comportarse en consecuencia.

En la actualidad existe una preocupación en la sociedad y especialmente en padres y educadores, por la supuesta falta de valores morales. Por ello, tiene sentido intentar descubrir qué comportamientos de los padres y madres pueden conseguir la interiorización de valores morales en los hijos (Etxebarria, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz, 2009; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2008).

La interiorización de las normas y valores consiste en el proceso a través del cual las acciones, inicialmente reguladas desde el exterior, van progresivamente incorporándose a la persona. Así, los niños, a medida que crecen, van autorregulando sus acciones, al tiempo que aumenta su motivación en el terreno moral (Grolnick y Farkas, 2002). Ahora bien, la base motivacional de la interiorización moral se asienta, por una parte, en una buena relación afectiva entre padres e hijos, y por otra, en los procesos de reflexión y discusión con los agentes socializadores en el terreno moral, que posteriormente se convertirán en un diálogo interno con la propia conciencia. Esta perspectiva es la que nos ha llevado a plantear como variables familiares predictoras de la interiorización moral las siguientes: el afecto, la aceptación, la comunicación emocional con los hijos, la intervención moral, la transmisión de valores morales en la vida cotidiana y la dedicación al cuidado de los hijos de ambos progenitores.

Como indicadores de la interiorización moral se incluyeron los siguientes: el respeto a las normas en ausencia de la supervisión adulta, la culpa por haber causado daño, la reparación del mismo y la empatía, por su papel como base de la culpa empática inhibidora de la agresión y como resorte motivacional de la conducta prosocial (Eisenberg y Valiente, 2002; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998).

Los análisis de regresión mostraron que, en las niñas, el afecto materno fue la principal variable predictora de la conducta interiorizada, esto es, la conducta controlada en ausencia de la supervisión adulta. En los niños las principales predictoras fueron la comunicación emocional y la transmisión de valores maternos. Así, nuestros datos permiten resaltar la importancia de las variables afectivas en la interiorización moral de niños y niñas, también señalada por otros estudios (Kochanska, Aksan, Knaack y Rhines, 2004).

Cuando se analizaron las diferencias entre los niños y niñas con mayor y menor nivel de interiorización moral global, las variables más discriminantes fueron, junto con el afecto y la comunicación emocional, la transmisión de valores y la intervención moral de padres y madres (Ortiz et al., 2008).

Estos resultados confirman el indudable papel de la intervención moral de los padres cuando los niños transgreden una norma, y también la transmisión de valores morales en la vida cotidiana. Esta última variable se refiere a las verbalizaciones que realizan los padres para intentar influir, de manera informal, en la futura conducta y en los valores de sus hijos. En este estudio, la transmisión de valores de la madre en las niñas fue el predictor más potente de la empatía y es la variable, que junto al afecto, mejor discrimina a las niñas de mayor y menor nivel de interiorización moral. En los niños, la transmisión de valores de ambos padres discriminó a los grupos de mayor y menor interiorización moral global.

Se puede decir que las conversaciones informales en las que los padres transmiten valores, haciendo comentarios a favor de la igualdad, el respeto a los demás y la tolerancia, contando cuentos o historias con contenido moral, hablando de la importancia y de las consecuencias de ser prosocial, etc., en contextos no disciplinarios ejercen una gran influencia en la interiorización moral infantil. Estos intercambios, caracterizados por la ausencia de presión y

ansiedad, constituyen un contexto educativo adecuado para que los padres y las madres expliquen con tranquilidad las razones, las ventajas y las consecuencias de la empatía, de los valores y de las conductas morales, favoreciendo así el desarrollo de una mayor motivación intrínseca en el terreno moral.

Estos resultados tienen evidentes implicaciones prácticas al indicar que no hay razón para que padres y madres se sientan impotentes en relación a la transmisión de valores, sino responsables de ser adecuadas figuras de apego y trabajar educativamente en la dirección señalada. Estos resultados podrían constituir la base de un programa de intervención para formar a padres y madres en las pautas a seguir para lograr la interiorización de los valores en sus hijos e hijas. (Ortiz et al., 2008).

7. ESTILOS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR

Como ya se ha mencionado anteriormente, en este ámbito se puede diferenciar entre estilos y prácticas de crianza (Darling y Steinberg, 1993). Por estilos de crianza se entiende la manera en que se relacionan los padres-madres con los hijos-hijas. Es decir, alude al clima emocional y afectivo, que se respira en el ambiente familiar y que impregna dichas relaciones. Se transmite por medio de los mensajes de acercamiento, los besos y caricias, el tono de voz, en síntesis, el lenguaje verbal y no verbal.

Las prácticas de crianza, por su parte, se refieren a la forma en que los padres abordan las recriminaciones por las conductas incorrectas de los hijos. Abordan, también los modos en que los padres-madres se enfrentan a los comportamientos de los hijos para conseguir los objetivos que le llevaron a ser una persona adulta, plenamente integrada en un entorno social y cultural. Por ejemplo, los padres ante un comportamiento del hijo pueden gritar, castigar, reírse o mostrar indiferencia. Cada una de estas reacciones aporta mensajes que al hijo le indican si es correcto o incorrecto lo que está haciendo.

La investigación otorga mucha importancia a ambos conceptos –estilos y prácticas de crianza- porque una práctica de crianza puede tener diferentes

efectos en el menor según sea el clima emocional que reine en la familia, es decir, según sea el estilo imperante. El estilo parental tiene un efecto moderador entre las prácticas de crianza y el desarrollo de los hijos (Steinberg y Silk, 2002).

Estos mismos autores apuntan la necesidad de diferenciar entre el enfoque tipológico y el dimensional al hablar de estilos de crianza. El enfoque tipológico se centra en la clasificación del estilo de crianza mostrado por los padres -autoritario, permisivo, autorizado, negligente- y los efectos en el desarrollo de los hijos. Por su parte, el enfoque dimensional alude a la influencia de algunas variables más relevantes del estilo parental, como el afecto, el control, la comunicación o el compromiso, con variables relativas al ajuste emocional y al comportamiento de los hijos/as.

7.1. MODELOS DE RELACIÓN FAMILIAR

A. CONTRIBUCIÓN DE D. BAUMRIND

Diana Baumrind inició sus trabajos sobre los estilos parentales, influida por los trabajos que Kurt Lewin desarrolló en los años previos al inicio de la Segunda Guerra Mundial, cuando en el entorno social en el que vivía, reinaba un creciente autoritarismo y antisemitismo (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008).

Lewin partió de la constitución experimental de diferentes grupos de jóvenes inmersos en situaciones experimentales distintas. De un lado, un grupo organizado democráticamente, donde los miembros decidían lo que iban a hacer, y el adulto, como líder, animaba activamente las decisiones u ofrecía sugerencias. De otro, un grupo instituido de forma autoritaria. En él, el líder decidía lo que se iba a hacer y quien lo llevaría a cabo. El tercer y último grupo, establecido como "laissez-faire", donde el líder dejaba hacer, daba sugerencias si se le preguntaba, podía explicar materiales y actividades pero no aportaba criterios, sino simplemente sugerencias en caso de que lo solicitaran. Los resultados, en este estudio, después de 21 semanas de investigación, aportaron que los miembros del grupo organizados democráticamente, mantenían relaciones cooperativas entre ellos y con el líder y, a su vez, trabajaban con plena competencia cuando éste no estaba presente.

El grupo autoritario, por su parte, trabajaba con el objetivo de lograr atención y alabanzas del líder, sin embargo, cuando los miembros del grupo estaban solos -sin la presencia y supervisión del mismo- dejaban de trabajar y mantenían actitudes violentas entre ellos, como consecuencia, en opinión de Lewin, de la presión que recibían del propio líder.

Por último, en el grupo "*laissez-faire*", sus miembros actuaban de forma desorganizada e ineficaz, dado que les faltaba la información sobre la forma correcta de proceder (Maccoby, 1992).

Alfred Baldwin extrapola los resultados de la investigación lewiniana a sus observaciones sobre las interacciones padres-hijos. Comprobó la existencia de hogares regidos por decisiones compartidas –padres democráticos- y de padres desinteresados por sus hijos, que no respondían a lo que les solicitaban, ni interactuaban con ellos. Por último, observó un tercer grupo de padres dirigidos por actuaciones de mando, imposiciones y controles estrictos. Los resultados corroboran los obtenidos por Lewin. Los resultados de los hogares democráticos suelen ser más positivos que los regidos por otras formas de interacción, como la autocracia, aunque, en este caso, los hijos también manifestaron cierta propensión a ser dominantes y agresivos con los iguales (Baldwin, 1946, 1948). Esto, en opinión de Maccoby, condujo a D. Baumrind a profundizar en la crianza y elaborar un estilo parental que fuera realmente eficaz (Maccoby, 1992).

A finales de los años sesenta, van tomando cuerpo los trabajos de Baumrind. En 1967, ésta consideró que los estilos educativos de los padres giraban en torno a las posiciones Autorizadas o Directivas, Autoritarias y Permisivas (Baumrind, 1967, 1971a, 1971 b). *Padres autorizados o directivos* imponen normas comportamentales a sus hijos, mediante razonamientos y negociaciones, atienden a su punto de vista y favorecen su autonomía. Exteriorizan afecto y apoyo junto a interés y atención por las demandas de los hijos.

Por su parte, los *padres autoritarios* muestran escaso interés por las demandas de los hijos, manifiestan frialdad y poco afecto. Tienden al control de las conductas mediante coerción física o verbal y privaciones. El resultado suele desembocar en niños tristes, vulnerables al estrés, sin objetivos o propósitos

firmes, agresivos y con poca confianza en sí mismos. Mientras que padres con estilo autorizado o directivo fomentan conductas responsables socialmente (cooperatividad, competencia con iguales) e independientes. Estos niños suelen manifestar autocontrol y autoconfianza, mantienen buenas relaciones con iguales y están orientados hacia conductas de logro (Hetherington y Parke, 1993).

Por otro lado, los *padres* regidos por un estilo *educativo permisivo* se caracterizan por mantener poca consistencia y mucha ambigüedad en la comunicación de las reglas, imparten disciplina de manera inconsistente –unas veces ríen la gracia y otras riñen por la misma conducta-, a la que acompañan de escaso calor emocional. Esta forma de transmitir la disciplina comporta en los niños conductas poco estables y poco equilibradas, acompañadas de una baja autoestima, poco autocontrol, impulsividad, agresividad e insolencia, actuaciones sin objetivos y comportamientos fácilmente agresivos, aunque se considera que estas conductas son fácilmente recuperables (Hetherington y Parke, 1993).

El trabajo de Baumrind ha recibido diversas críticas. El mismo estilo educativo puede tener resultados contrapuestos, dependiendo del entorno social o cultural. Una de las críticas se refiere a que las familias que viven en condiciones diferentes, como bajo nivel económico y cultural, monoparentales, diferentes grupos sociales, etc. pueden diferir en los resultados y dar lugar a otros estilos educativos. Las diferencias en valores pueden ser importantes, si se comparan distintas clases sociales de una misma cultura, y mucho más sustanciales cuando se comparan culturas diversas. Estudios transculturales han llegado a semejantes conclusiones (Darling y Steinberg, 1993).

Otra crítica realizada al trabajo de Baumrind, se dirige a la metodología empleada, basada en la técnica de la entrevista y de la observación en casa, puesto que dicha metodología puede inducir a los padres a manifestar lo que consideran deseable o les gustaría hacer, pero no lo que hacen realmente.

Con todo, la importancia de las investigaciones de Baumrind se debe a que es pionera en la clasificación de los tipos de crianza, a la vez que define el

que será, para la autora, el auténtico estilo de crianza (Martin, Halverson, Wampler y Hollett-Wright, 1991; Maccoby, 1992b).

Además, su contribución la distancia de la investigación anterior a los años 70 del Siglo XX por los elementos relacionados en la tabla 4, que a continuación se detallan:

Tabla 4. Contribución de Baumrind

- a) Tuvo en cuenta **las funciones parentales de forma global** y, en concreto, pone el acento en el apoyo y el control. Atrás quedan las aportaciones que se centraban sólo en algunas dimensiones de los comportamientos parentales.
- b) Entiende el estilo parental como un *concepto global* y no sólo dimensional. En su globalidad, los diferentes elementos de la crianza tienen que ver con la personalidad de los padres, insertada en un contexto cultural y social. Ejemplo, la forma en que los padres se enfrentan a un comportamiento correcto o incorrecto del hijo/a tiene relación con la madurez personal de los propios padres, la educación, los estudios, el modo en que se relacionan los padres entre sí, o el trabajo que tienen.
- c) Diferencia entre tres formas o **tipos de control parental**: autoritativo, autoritario y permisivo. Esta diferenciación permitió a D. Baumrind establecer una tipología cualitativa sobre la manera en que los padres se enfrentaban a los comportamientos de los hijos/as.
- d) Baumrind considera que el niño/a contribuye a su propio proceso de socialización. Concibe el proceso de socialización como algo dinámico. Su aportación refleja un cambio en la noción de socialización. El niño/a contribuye a su propio proceso de socialización a través de los mensajes que recibe de los padres que, a su vez, están influidos por las respuestas de los hijos/as (Baumrind, 1971).

En esta situación subyace la idea de que padres e hijos están influyéndose mutuamente, los padres practican un estilo para

afrontar los problemas comportamentales del hijo/a. Pero, además, se adaptan a las respuestas del hijo/a ante las demandas de los

Tabla 4. Contribución de Baumrind

padres. Ej.: el grito que recibe el hijo por su mal comportamiento puede provocar que llore y no haga caso, que dé un grito más fuerte, que salga de casa, o que se calle y realice lo que le piden los padres.

La respuesta del hijo, su comportamiento ante la demanda de los padres, facilitará o desaconsejará que los padres se comporten de una forma semejante en el futuro.

Es más, Baumrind llega a afirmar que el estilo autoritario es el que mejores resultados tiene en la crianza. Este estilo informa claramente sobre los mensajes de los padres, ayuda a discernir con claridad lo que es correcto de lo que no es correcto, por tanto, contribuye a desarrollar las habilidades y competencias cognitivas de los menores (Baumrind, 1967).

En este sentido considera que la superioridad de la educación directiva o autorizada es debida a que la firmeza en el control ayuda a los hijos a seguir las reglas y los mandatos, ayuda a saber a qué atenerse y hasta dónde se puede llegar. Facilita, asimismo, la autonomía e independencia, a la vez que estimula tener en cuenta la opinión del otro.

En este contexto, el proceso de desarrollo del niño y su inserción social depende de los padres, pero también, del papel activo que adquiere el niño. Ambos -padres e hijos- ejercen una influencia mutua, es decir, los padres influyen sobre el hijo, y éste sobre los padres, de forma que, en este efecto bidireccional, el estilo educativo puede ser modificado durante el proceso de desarrollo y socialización por la misma influencia del hijo (Sorribes y García Bacete, 1996).

Baumrind concibe, pues, un proceso de desarrollo dinámico que depende de los padres, pero también del mismo comportamiento del niño, que, a modo

de feedback, va dando cuerpo y modificando estilos parentales para adaptarse a las necesidades evolutivas y cognitivas del hijo/a que crece. Es decir, retroalimenta e incrementa la habilidad de los padres como agentes socializadores.

Baumrind y Hoffman parecen centrar sus argumentos a favor de manifestaciones de poder, no excesivas, combinadas con el razonamiento y la búsqueda de puntos de encuentro con los puntos de vista del niño. Estas parecen ser la mejor forma de inculcar disciplina e interiorización de normas y valores.

A pesar de que los resultados en los estudios no fueron siempre tan convincentes, la categorización de los estilos educativos propuesta por Baumrind ha tenido gran impacto, y continua vigente entre la clase media del entorno anglo-europeo. De hecho, las muestras del estudio estaban formadas por personas de la clase media, de raza blanca, habitantes de gran ciudad y familias compuestas por ambos conyuges y la prole (Darling y Steinberg, 1993).

B. MODELO DE MACCOBY Y MARTIN

Las teorías sobre modelos de crianza se han ido refinando de forma paulatina. En la década de los 80, se empieza a considerar el factor de compromiso e implicación de las madres en la crianza de los hijos.

Martin distinguió las madres implicadas o comprometidas en la crianza de aquellas más autónomas e indiferentes, más preocupadas por sí mismas que por el fomento de la interacción con sus hijos (Martin, 1981). Otras diferencias se dirigieron hacia padres centrados en el niño y padres centrados en sí mismos (Pulkkinen, 1982).

Maccoby y Martin (1983), haciéndose eco de las últimas aportaciones de la teoría sobre estilos de crianza, consideraron que las prácticas parentales se pueden reducir a dos elementos centrales: el afecto y la exigencia o control. El primero –el afecto- se refiere al grado de sensibilidad de los padres, su disposición, interés y capacidad de respuesta, ante las demandas del hijo. Por el contrario, la exigencia o control comprende el grado de presión que los padres ejercitan sobre los hijos con la finalidad de alcanzar determinadas conductas.

La combinación de afectividad y exigencia trae consigo cuatro tipos diferentes de familias: autoritativas-autorizadas, autoritarias, indulgentes y negligentes o indiferentes (Maccoby y Martin, 1983).

Figura 2. Modelos de crianza (Maccoby y Martin, 1983)

	ACEPTACIÓN <i>(Accepting)</i>	RECHAZO <i>(Rejecting)</i>
EXIGENCIA PATERNA <i>(Demanding)</i>	<p>Autorizado recíproco</p> <p>Aceptación al niño. Sensibles. Centrados en el niño. Poner límites.</p> <p>COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL ALTA</p>	<p>Autoritario represivo</p> <p>Rechazo al niño. Sensibilidad baja. Centrados en los mismos padres. Control fuerte.</p> <p>COMUNICACIÓN UNIDIRECCIONAL CERRADA</p>
NO EXIGENCIA <i>(Undemanding)</i>	<p>Indulgentes</p> <p>Aceptan a los hijos. Sensibles. Falta de control. Permisividad.</p> <p>COMUNICACIÓN ABIERTA. AFECTIVA</p>	<p>Negligentes</p> <p>Rechazo al niño. Baja sensibilidad. Centrados en los mismos padres. Falta de control. Permisividad. Indiferencia. Falta de compromiso.</p> <p>BAJA PATERNIDAD RESPONSABLE</p>

A pesar de las diferentes aportaciones sobre estilos de crianza, Darling y Steinberg (1993) han observado, partiendo de estudios transculturales, que los diferentes estilos educativos no producen los mismos efectos en unas culturas que en otras. Así, la educación autoritaria tiene efectos positivos en niños anglo-europeos al estar asociada al éxito académico en adolescentes de este entorno

social, mientras que no muestra asociación alguna para los adolescentes asiáticos y afro-americanos, por lo que se refiere al éxito académico.

En esta misma línea, diferentes estudios transculturales han demostrado que las pautas disciplinarias basadas en el autoritarismo, la hostilidad o la negligencia tienen consecuencias negativas en el desarrollo emocional de los hijos e hijas, tanto en contextos occidentales, como en otros más orientales como el chino o el malasio (Rebecca, 2006). Sin embargo, la educación autoritaria está unida a la conducta asertiva (enérgica) entre los niños afroamericanos, mientras que en la cultura anglo-europea produce conductas tímidas y ansiosas en los niños/as (Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

Esta divergencia condujo a Darling y Steinberg a considerar la distinción, ya mencionada, entre prácticas parentales (contenido) y estilos parentales (contexto). Estos autores sugirieron que las prácticas parentales comprenden contenidos específicos y metas de socialización, lo que significa que actúan en contextos concretos, se dirigen a la socialización e implican comportamientos específicos e, igualmente, concretos.

Por otro lado, los estilos parentales se refieren a los comportamientos que son independientes del contenido de la socialización. Mediante los estilos parentales, los progenitores transmiten al hijo cómo se sienten con él, es decir, aflora la actitud de sus sentimientos hacia él, más que la demostración de cómo se sienten con su comportamiento (lo que implicaría cierta carga de transitoriedad y posibilidades de rectificar y mejorar). Cuando el hijo recibe mensajes de los padres sobre su persona, percibe, al mismo tiempo, la carga emocional de apoyo o de rechazo. Este sentimiento llega a afectar al transcurso de la internalización de los valores, propio del mismo proceso de desarrollo del individuo.

El estilo parental, pues, aludirá al tipo de demandas de los padres y a la administración del refuerzo parental, contingente o no, a las respuestas de los hijos ante la presencia de dichas demandas.

Las familias autorizadas-recíprocas se rigen por una autoridad firme y razonada, basada en pautas de comportamiento claras. Manifiestan la aprobación o desacuerdo de la conducta de los hijos con claridad, fomentan la

comunicación abierta y bidireccional, a fin de facilitar la autonomía e independencia de juicios en el niño. El clima de calor afectivo permite pasar de la exigencia a la colaboración, sin sobresaltos (Sorribes et al., 1996). Una respuesta cálida de los padres refuerza la conducta del hijo/a, por tanto estimulará que se produzca en el futuro.

Las familias autoritarias, sin embargo, sustentadas sobre la rigidez y la inflexibilidad, dirigen a los hijos hacia las normas que deben seguir, con coacciones y técnicas punitivas. La comunicación es unidireccional y lo importante será la obediencia de los hijos (Berk, 1994). Una respuesta agresiva de los padres recibida de forma sistemática dará poca seguridad a los hijos/as.

En cuanto a las familias indulgentes dejan hacer, evitan castigos o restricciones y, en ellas, no queda clara la autoridad paterna. Con todo, se mantiene una comunicación abierta, afectiva y democrática. Los hijos/as ven que todo está permitido. En ocasiones son los propios hijos los que marcan los límites y los criterios en la crianza.

Finalmente las familias negligentes o indiferentes apenas se preocupan por la evolución de los hijos, no se interesan por sus necesidades, de modo que conforman lo que llamaríamos paternidad irresponsable (Berk, 1994). Los hijos/as reciben pocas gratificaciones, no saben lo que está bien o está mal, ni reciben mensajes de alegría o aprobación por el esfuerzo.

Se ha comprobado reiteradamente que el estilo parental se relaciona con el comportamiento de los menores. La exigencia y el control de la conducta son necesarios, además del afecto y la comunicación. La exigencia de los padres va a ser mejor aceptada en un clima familiar cálido, propio de estilos de crianza autoritativos-autorizados, que cuando se da en un clima de estilos de crianza autoritarios. El estilo autoritativo se rige por tener normas claras, por tanto, atiende al control conductual y a la supervisión del comportamiento mediante el cariño, estimulando a la vez la autonomía del hijo/a. Inculca, por consiguiente, la coherencia y el respeto por los criterios marcados.

Paralelamente, el afecto y el cariño influirán de forma positiva cuando va acompañado de criterios que marcan los límites de los comportamientos

incorrectos. La influencia será menos positiva si esta situación se produce junto con un escaso control y mucha permisividad (Baumrind, 2005).

Según Maccoby (1999), las relaciones paterno-filiales están mediatizadas por los estilos parentales. En su investigación indicó que podían ser factores de riesgo los siguientes estilos educativos:

1. Las familias en las que no existían normas claras ni límites para el comportamiento de los menores o, al contrario, en aquellas en las que se imponían de manera autoritaria normas muy rígidas.
2. Las familias en las que se daba poco o ningún afecto de los progenitores hacia el menor, aunque también era peligroso un exceso de afecto, cuando era malinterpretado como sinónimo de dar al menor todo lo que pidiese para evitar su frustración.
3. Las familias en las que se daban conductas violentas suelen tener problemas importantes en los canales de comunicación, sea por defecto o por inadecuación de los mismos.

C. MODELO ECOLÓGICO DE U. BRONFENBRENNER

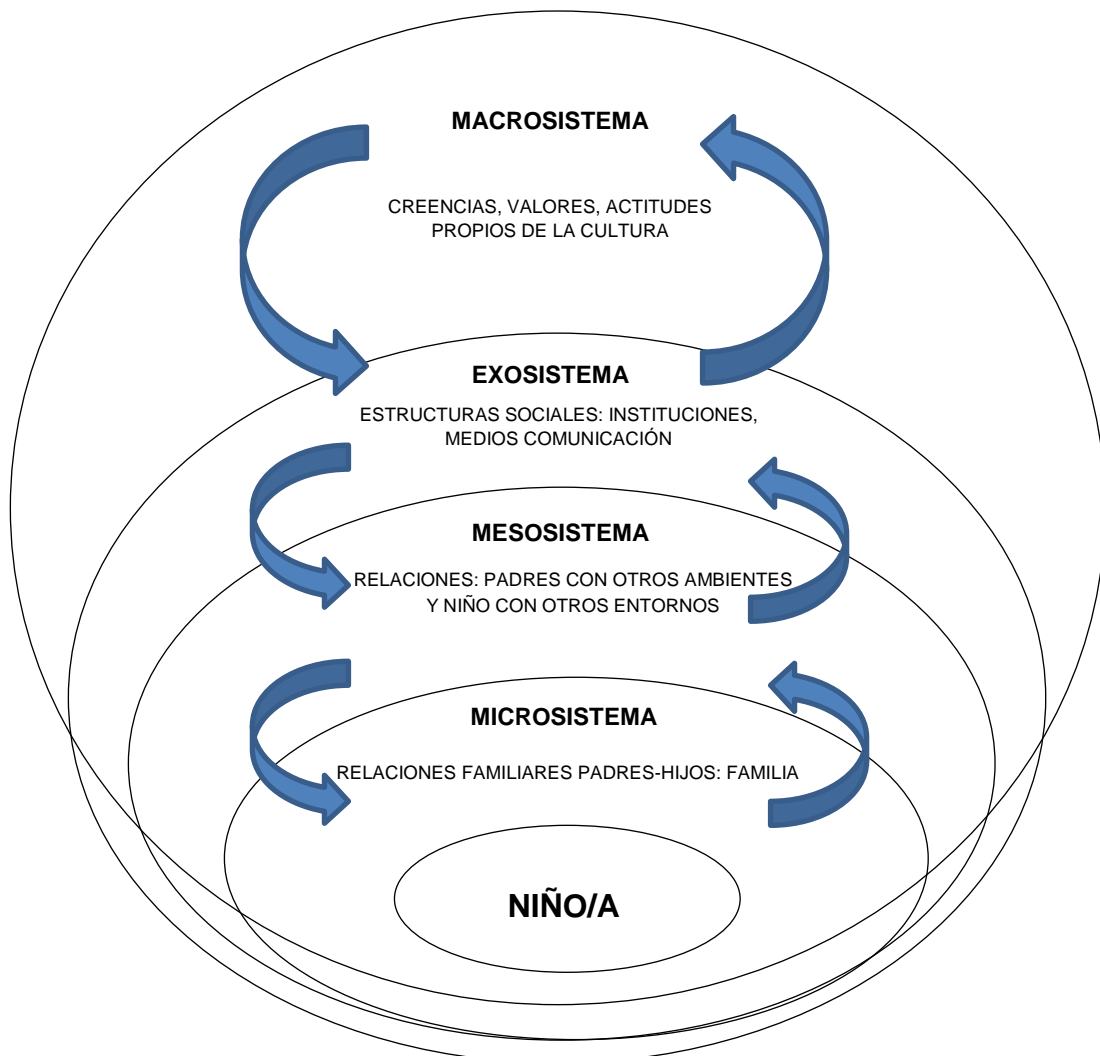
Este modelo parte de la teoría evolucionista de Charles Darwin, de los trabajos del zoólogo alemán Ernst Haeckel -interesado por estudiar a los organismos vivos en su ambiente, ecológico o ecología-, y de las aportaciones del gestáltico Kurt Lewin, centrado en el estudio de las interacciones entre sujeto y ambiente, tal y como es percibido e interpretado por el sujeto, en las diferentes etapas de su desarrollo. Para Lewin el ambiente fenomenológico influirá sobre el ambiente real.

El ambiente ecológico de Bronfenbrenner en el que se encuentra la persona lleva a considerar activos tanto al ser humano como a los contextos en el que se desenvuelve, de forma tal que considera al desarrollo vital en una acomodación progresiva entre la persona activa y los entornos inmediatos, o no tan inmediatos, que son cambiantes. El ser humano va desarrollándose y adaptándose en el contexto que es cambiante. Además el entorno inmediato está influenciado por las relaciones que se establecen con otros entornos no tan inmediatos (Bronfenbrenner, 1985).

En los años setenta la defensa de Bronfenbrenner hacia estas teorías viene dada por su interés por estudiar la interconexión entre las conductas humanas y el ambiente en el que se desarrollan. La idea fundamental de Bronfenbrenner se halla en la creencia de que las relaciones intrafamiliares están influidas por factores externos (Bronfenbrenner, 1986), igual que Maccoby y Martin (1983) lo habían considerado al estudiar los procesos intrafamiliares a través de las relaciones padres-hijos.

Así pues, para Bronfenbrenner, el ambiente no se limita al entorno próximo, sino que abarca, también, otros entornos más amplios, relacionados directa o indirectamente con dicho entorno inmediato. De ahí, que conciba el ambiente ecológico como una espiral que contiene estructuras concéntricas que van ampliando el campo relacional. Cada una de estas estructuras está contenida en la figura adjunta (Fig. 3).

Figura 3: Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)



(Tur, 2003)

Los cuatro subsistemas diferenciados, que aparecen en la figura anexa, conforman el fundamento del desarrollo humano. Los niveles internos tienen en cuenta a la persona en su casa, en la escuela y en el trabajo de los padres. Aunque este último entorno, conectado con el ambiente laboral de los padres, no forme parte del mundo relacional del niño de forma directa, sí que ejerce una influencia indirecta sobre él a través de los progenitores. Es evidente que el modo en que éstos se relacionan con el hijo no es igual en un ambiente donde trabajen ambos padres y tengan trabajos cualificados y bien remunerados, que cuando los padres trabajan sin cualificación y mal pagados o cuando la madre permanece en el hogar. Del mismo modo, la sociedad ejercerá una influencia

sobre la educación del niño: no es lo mismo estar inmersos en una sociedad rural, que en una industrial.

Finalmente, la cultura y los aspectos que ésta comporta, como el mundo de las creencias y los valores, los sucesos históricos o políticos y la religión pesarán sobre el modo en que se llevan a cabo los modelos de crianza, así como los estilos educativos de los padres.

Será, por tanto, primordial estudiar la forma en que los ambientes externos a la propia familia influyen directamente sobre las relaciones que se establecen en su seno y sobre el curso de la evolución de la misma familia. Junto a esto, este modelo enfatiza el estudio de las relaciones entre los diferentes subsistemas.

En este cúmulo de subsistemas, el niño es visto como un elemento dinámico que va incardinándose y, a la vez, reestructurando el medio en el que se desarrolla, de forma que puede llegar a ser capaz de modificarlo para adaptarlo a sus necesidades, capacidades e intereses. Esta forma de entender la interacción persona-ambiente es bidireccional y recíproca.

Las estructuras o subsistemas correspondientes al ambiente ecológico son el Microsistema, el Mesosistema, el Exosistema y, por último el Macrosistema (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986). Se pasa, a continuación, a definir cada una de ellas (ver Fig. 2).

El *Microsistema* está constituido por las relaciones que se establecen entre el niño que crece y su entorno más próximo, es decir, la familia. Las interacciones que se desarrollan entre los hijos y los padres facilitan la adquisición de habilidades, valores o normas de actuación que canalizan el desarrollo personal, cognitivo y social.

Igualmente ocurre con las interacciones afectivas entre ambos elementos, padres-hijos: si son positivas, asumen con mayor facilidad los conocimientos y normas o valores, adaptados socialmente, mientras que si son negativas, afloran actitudes y creencias socialmente inadaptadas.

El *Mesosistema*, amplía el ámbito relacional y comprende otros ambientes que también son importantes para el niño, como la escuela, los amigos y las

vivencias personales al margen de la familia. Incluye las relaciones bidireccionales entre entornos próximos al niño. De ahí que se refiera a la influencia de ambos entornos, escuela y vivencias personales, en el desarrollo del ser humano.

El niño adquiere seguridad y amplía su capacidad de iniciativa a través de la interacción con otros ambientes, lo que hace que se vaya adaptando a otras personas, tareas o situaciones. Con ello, potencia el desarrollo de habilidades sociales y la ampliación de su competencia cognitiva, siempre y cuando estas interacciones sean positivas.

El *Exosistema*, acrecienta los elementos que pueden ejercer impacto sobre el desarrollo del niño. Abarca otras estructuras sociales que no interactúan directamente sobre los infantes pero que, están relacionadas con ellos, mediante los padres. Se refiere, de una parte, al entorno en el que se desenvuelven los padres, como su ambiente laboral o su entorno social y, de otra, a la influencia de los medios de comunicación. Este subsistema, y los elementos que contiene, no operan de forma directa con el niño, pero sí ejercen impacto sobre su desarrollo, dado que la influencia o el apoyo que los padres reciben de su ambiente inmediato se refleja en la forma en que éstos interactúan con sus hijos.

Las prácticas de crianza están relacionadas con el apoyo que los progenitores reciben de su familia, de sus amigos o de las instituciones sociales. Y de la misma forma, están vinculadas a la vida social que lleven los mismos.

Para Bronfenbrenner, los padres que mantienen amplias redes sociales y participan en actividades colectivas obtienen mayor apoyo de los demás y llegan a comunicarse de manera más positiva con los hijos. Igualmente, la clase social a la que pertenece la familia, que va unida al nivel educativo y al estatus laboral, potencia una interacción más o menos rica y con mayores o menores posibilidades de comprender el punto de vista de los hijos.

En lo que se refiere a los medios de comunicación, primordialmente la influencia de la televisión sobre el aumento de la agresividad y de la violencia, resulta ser un hecho ampliamente estudiado, con resultados contradictorios. Parece que lo que influye directamente sobre el desarrollo del niño es la relación existente entre tiempo destinado a la televisión o videojuegos y posibilidades de

comunicación, o de realizar juegos compartidos o la accesibilidad para establecer discusiones entre padres e hijos (Bronfenbrenner, 1974).

Por último, el *Macrosistema*, engloba el complejo mundo de los valores, creencias –religiosas o no-, actitudes, así como los sucesos históricos o herencia cultural, propia de cualquier sociedad. La comunidad –sociedad o cultura- inculca formas de hacer y actuar correctamente, normas y valores específicos que potencian determinados modelos de crianza. Todo ello influye sobre el desarrollo del hijo.

Cada uno de estos subsistemas, cual espiral concéntrica, va integrando el sistema precedente, de tal forma que el mesosistema contiene las características que le son propias más las características del microsistema. Y así sucesivamente hasta llegar al Macrosistema que integra, en la forma y en el contenido, las peculiaridades del resto de los subsistemas, es decir, del microsistema, del mesosistema y del exosistema. De este modo, aunque las culturas o sociedades difieran entre ellas, existe una coherencia y homogeneidad interna que hace que las personas enfoquen las etapas de su vida de forma semejante.

D. MODELO INTEGRADOR DE DARLING Y STEINBERG.

En una extensa revisión al trabajo de Baumrind y las contribuciones de Maccoby y Martin, entre otros, Darling y Steinberg (1993) formulan un modelo más integrador, que parte de la concepción de los valores y las metas que persiguen los padres/madres para lograr la socialización plena del hijo/hija.

Para estos autores, es importante tener en cuenta los valores y metas de los padres, las prácticas que utilizan y las actitudes que expresan cuando se relacionan con el hijos/a. De ahí su distinción entre prácticas y estilos de crianza, comentada en el apartado precedente.

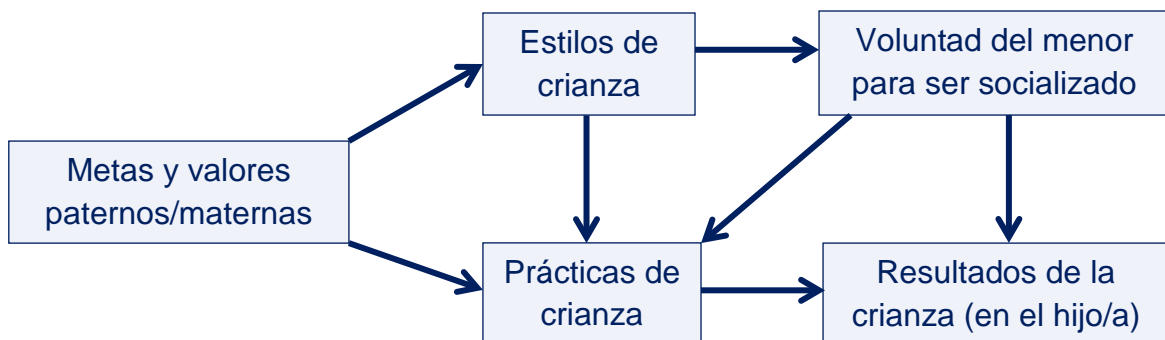
De este modo, las prácticas de crianza se referirán a conductas definidas previamente con un contenido específico dirigido a lograr metas de socialización. Ejemplo: castigar una conducta disruptiva realizada por el menor, o ir al cine después de una semana de mucho trabajo.

Mediante las prácticas y los estilos de crianza los padres transmiten valores y metas que llevan a la plena socialización de los hijos. Las prácticas de crianza dirigen las conductas, mientras que los estilos de crianza aluden a un conglomerado de actitudes que los padres muestran hacia la persona del hijo. Estas actitudes comunican al menor el grado de aceptación o de rechazo. Crean, pues, un clima emocional que envuelve el entorno familiar y circunda la manera en que se establecen las relaciones paterno-filiales. Describe la riqueza de las interacciones entre padre-madre-hijos/as por lo que se producen en una amplia amalgama de situaciones.

Los estilos parentales transmiten, de este modo, las actitudes de los padres hacia la persona del hijo/a y no tanto hacia su conducta. Ésta última –la conducta- estará tratada por la práctica de crianza que empleen los progenitores. Las prácticas, vistas así tienen un efecto directo sobre el comportamiento del menor.

Así pues, el estilo de parental moderará la aplicación de las prácticas parentales. Y lo hará tanto a través de su efecto moderador en las interacciones paterno-filiales, como en la aplicación de unas prácticas concretas de crianza (Fig. 3).

Figura 4: Modelo integrado de Darling y Steinberg (1993)



El modelo propuesto parte de los valores y las metas de los padres. Ambos van creando un clima emocional que mediará en el menor y en su voluntad de abrirse a la influencia parental y a la socialización. Además, la apertura a la socialización moderará la asociación entre las prácticas parentales y los resultados de la conducta del menor (Darling y Steinberg, 1993).

8. EL CONOCIMIENTO PARENTAL

Según Tur-Porcar (2017), las acciones de los padres tienen una influencia en los hijos, pero a su vez, las acciones de los padres también se ven influidas o modificadas por las respuestas de los hijos y por sus comportamientos. Cuando los hijos/as se comportan de modo antisocial los padres aumentan el control negativo como respuesta al comportamiento desadaptativo del hijo/a de forma que se produce una interacción recíproca negativa en las respuestas de ambos, padres e hijos (Coley & Medeiros, 2007; Williams & Steinberg, 2011). De este modo, los padres pueden tener respuestas hostiles en las que se hace patente la exteriorización de sentimientos negativos hacia los hijos, que pueden llegar a tener consecuencias adversas para la convivencia. Se ha observado que el impacto en los padres de los comportamientos antisociales de los hijos, y sus respuestas, llega a ser más fuerte y de consecuencias peores, que el que puede tener una crianza punitiva en los hijos (Albrecht, Galambos y Jansson, 2007). En investigaciones anteriores se ha comprobado que la crianza competente, más autoritativa, basada en calor (warmth) y el control firme, se relaciona con el desarrollo positivo de los hijos/as (Carlo et al., 2010a; Mestre, Tur-Porcar, Samper, Náchery Cortés, 2007; Reitz, Dekovic, Meiger y Engels, 2006; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006; Tur-Porcar, Mestre y Del Barrio, 2004). Además, la capacidad de establecer un buen control conductual de los hijos mediante criterios, reglas y normas que faciliten la convivencia contribuye al desarrollo saludable de todos, padres e hijos/as.

El conocimiento parental tiene que ver con la conciencia de participar de los diferentes entornos que frecuenta el hijo/a así como de su desarrollo. De este modo, el conocimiento está, en primer lugar, fundamentado sobre la base de un verdadero interés por las preocupaciones y el bienestar del hijo/a, lo que comporta una comunicación abierta y positiva (Grusec, 2008). En segundo lugar,

está conectado con el funcionamiento global del entorno familiar. Ello constituye una característica y un modus vivendi en las relaciones paterno-filiales. Es, por tanto, una consecuencia natural del microcosmos familiar (Stattin, Persson, Burk y Kerr, 2011).

El conocimiento parental se produce con mayor facilidad en ambientes competentes —autoritativos—, donde es patente el afecto y la comunicación. En estos casos, dicho conocimiento se genera de forma natural en progenitores afectuosos que alimentan un clima positivo en el hogar (Darling, Cumsille, Peña-Alampay, & Coatsworth, 2009). En tales ambientes, cuando los padres/madres son capaces de crear un clima positivo dentro del hogar, la comunicación se produce de forma natural. Los hijos/as pueden ser más propensos a comunicar abiertamente sus actividades (Fletcher, Steinberg, & Williams-Wheeler, 2004).

Dentro del de conocimiento que los padres tienen del hijo o de la hija, el concepto de monitorización parental en la crianza cobra relevancia al referirse al control conductual mediante el que los padres y las madres establecen criterios, ponen límites y reglas de convivencia que guían a los hijos/as para facilitarles un desarrollo emocional saludable (Parra y Oliva, 2006).

La monitorización comprende tres elementos: comunicación paterno-filial, disciplina parental y monitorización, propiamente dicha.

1. En la comunicación los padres transmiten mensajes sobre la conducta de los hijos y la calidad de las relaciones.
2. La disciplina define los medios para corregir los comportamientos menos positivos o negativos.
3. La monitorización parental, como tal, viene determinada por los mensajes sobre las conductas positivas y negativas, así como, la consistencia de estos mensajes.

La monitorización comprende tres elementos: comunicación paterno-filial, disciplina parental y monitorización, propiamente dicha.

Esta última se traduce en reglas y normas que definen la buena convivencia. De este modo, la monitorización parental alude al hecho de seguir la pista a los hijos/as, hacer esfuerzos por conocer lo que hacen, conseguir información sobre sus compañías, sus actividades fuera de casa.

Pero la monitorización también está unida a menor madurez psicosocial y menor orientación académica. A su vez, la disminución de la vigilancia se ha relacionado con mayor madurez psicosocial, mayor orientación académica, angustia interiorizada y delincuencia (Williams & Steinberg, 2011).

En este sentido, el conocimiento parental, es, por tanto, una actividad que corresponde a los padres madres, puesta en práctica desde la infancia, se basa en el clima familiar, y va a ser fundamental en las etapas de transición de los hijos/as hacia la adolescencia y hacia la adultez (Stattin & Kerr, 2000; Stattin, Kerr, & Tilton-Weaver, 2010).

Se ha observado en ambientes ricos donde existe un buen conocimiento de los hijos, el cual, va disminuyendo progresivamente en la transición de la adolescencia a la adultez. Las madres-padres conocen mejor a los hijos que están en la adolescencia temprana que a los que están en los últimos años de la adolescencia (Pettit, Keiley, Laird, Bates, & Dodge 2007).

En diversos estudios han hallado que la paternidad consciente está inversamente relacionada con estilos disfuncionales de crianza de los hijos (Sierra y Vázquez, 2014) y con problemas de internalización juvenil.

En las últimas décadas la investigación empírica ha tenido una amplia respuesta ante las complejas conductas y actitudes parentales en relación al desarrollo y el bienestar de los hijos (Escribano, Anierte y Orgilés, 2013; Raya, Pino y Herruzo, 2009; Richaud de Minzi, Mesurado y Lemos, 2013; Stewart y Bond, 2002).

Los factores de crianza como la hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan positivamente con la agresividad de los hijos con independencia del sexo (Tur-Porcar et al., 2012). La inconsistencia del comportamiento de los padres mostró relaciones de forma significativa con alteraciones emocionales y conductuales (mayores índices de sintomatología depresiva y de agresión, tanto física como verbal, falta de control y de autoeficacia) en los hijos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco 2009b). Se ha demostrado que la falta de control emocional se relaciona con agresividad (Mestre et al., 2010) de forma que un comportamiento emocional negativo mantiene conexiones significativas con índices bajos de competencia social (Steward, 2000), o con índices elevados de impulsividad y falta de control (Garaigordobil, 2005). Asimismo, las interacciones padre-hijo negativas se han relacionado con comportamientos agresivos, antisociales e inmorales (Sengsavang y Krettenauer (2015).

En todo este proceso de cambios, la personalidad de los hijos e hijas se va configurando y tomando forma mediante una amalgama de factores tanto constitucionales como ambientales que se apoyan mutuamente e interconexionan entre sí (Hartup y van Liesthout, 1995). Esta interrelación entre ambos aspectos llega a ser tan sutil que, en ocasiones, es difícil reconocer cuál de ellos pesa más.

Es muy importante tener en cuenta el temperamento y las características de la personalidad de los niños, ya que pueden afectar la manera en que los niños enfrentan diferentes entornos familiares. Algunos niños muestran problemas emocionales o de comportamiento en respuesta a circunstancias familiares adversas, mientras que otros parecen ser más resistentes. (Luthar, Crossman, y Small, 2015).

Las características constitucionales aluden a los rasgos que indican estilos temperamentales emergentes, de aparición temprana. Denominan los aspectos sobresalientes de la personalidad que muestran consistencia a través del tiempo y de las situaciones (Kazdin, 1996). Guardan relación con lo formal, lo biológicamente arraigado y los aspectos comportamentales que incluyen desde el nivel de actividad, la respuesta emocional y la adaptabilidad social (Prior, 1992). Con lo cual todo rasgo de la personalidad de aparición temprana,

consolidado en la idiosincrasia del individuo y que perdura a lo largo del tiempo, es susceptible de ser considerado constitucional o temperamental.

Por lo general, la dimensión del temperamento es atendida para designar a los niños como fáciles o difíciles” (van den Bloom, 1994; Plomin, 1983; Thomas, Chess y Birch, 1968).

Los “niños fáciles” se caracterizan por mantener un humor positivo, ser adaptables a los cambios, mantener reacciones de baja intensidad ante estímulos nuevos y estar preparados para este tipo de estímulos. Por su parte, los “niños difíciles” muestran mayor propensión a exteriorizar dificultades conductuales y/o a desarrollarlas con facilidad, como puedan ser las rabietas o las conductas agresivas que pueden precisar, incluso, de tratamiento (van den Bloom, 1994).

Estos niños de carácter complicado provocan un incremento de la inseguridad en los padres y mayor dificultad para controlarlos. Todo ello conduce a que se endurezcan las reglas disciplinarias y, como consecuencia, se deterioran las relaciones afectivas (del Barrio, 1998). Son niños cargados de emocionalidad negativa que provocan la intensificación de los controles disciplinarios maternos, los cuales suelen ir acompañados de un aumento de la irritabilidad y de manifestaciones críticas hacia los hijos (Lee y Bates, 1985).

Las diferencias temperamentales entre los individuos se basan, con mucha frecuencia, en factores que apuntan hacia la respuesta emocional, hacia los cambios de humor, hacia el nivel de actividad y hacia la capacidad de adaptabilidad social.

De esta forma, a pesar de considerarse genéticas o constitucionales la base de las características del temperamento puesto que se trata de factores que emergen desde edades muy tempranas (Plomin, Reiss, Hetherington y Howe, 1994), la expresión de “temperamento” está influenciada, igualmente, por variables ambientales. Diferentes investigaciones apuntan en la línea de que el temperamento depende tanto de variables personales como ambientales. Además, el temperamento guía la calidad y la cantidad de las relaciones interpersonales. En consecuencia, personas con puntuaciones altas en emocionalidad negativa, unida a bajas puntuaciones en sociabilidad, tienden a

evitar los contactos sociales y la comunicación con los demás. Esta situación conduce a mantener conflictos interpersonales. Se han comprobado conexiones entre baja sociabilidad y bajos apoyos sociales (Newman, Caspi, Moffit y Silva, 1997).

En cuanto a variables de carácter ambiental, se ha comprobado una relación directa entre las dificultades temperamentales en los hijos y bajos niveles de apoyo familiar percibido (Tubman y Windle, 1995). El trato maternal hacia el hijo es, de forma sistemática, más positivo ante niños tranquilos y poco irritables, en oposición a los niños irascibles (van den Bloom y Hoeksma, 1994).

Por el contrario, rasgos maternales positivos y manifestaciones de sensibilidad hacia los hijos se asocian a cambios en el temperamento infantil percibido, de difícil a fácil. El estilo atribucional positivo de la madre, acompañado de una alta autoestima junto al acercamiento hacia el hijo, han sido comprobados como factores facilitadores de cambios temperamentales en la prole. Estos van de alta a baja emocionalidad negativa (Belsky, Fish e Isabella, 1991). De esta forma se observa que ciertos aspectos de la personalidad de la madre predicen cambios positivos en la emocionalidad negativa del hijo.

Todo ello, dirige la atención a considerar que el temperamento, constitucional y biológicamente arraigado, es susceptible de cambio por efecto de la educación y del entorno.

Con todo, los niños no son receptores pasivos de las influencias ambientales o de los estilos educativos. La unidireccionalidad, propia de creencias reduccionistas basadas sobre el principio estímulo-respuesta, deja paso a la bidireccionalidad en las relaciones, donde crece el protagonismo de las influencias mútuas paterno-filiales.

En este sentido, las diferencias en el comportamiento de los hijos contribuyen a que el trato que éstos reciben de los progenitores sea, también, diferente. Estas desigualdades comportamentales predisponen, a su vez, a que los padres expresen mayor o menor afectividad y mantengan un tipo u otro de disciplina o control (Dunn y Plomin, 1990).

En un estudio longitudinal de tres años, Katainen, Räikkönen y Keltikangas-Järvinen (1997) comprobaron interconexiones entre el temperamento del hijo y las actitudes de cuidado maternas. Observaron que durante la infancia temprana e intermedia -entre tres y seis años de edad-, los factores de emocionalidad negativa, acompañados de baja sociabilidad y alta actividad, estaban asociados a acciones disciplinarias estrictas y punitivas por parte de las madres. Sin embargo, estos mismos autores comprobaron que la emocionalidad negativa de los hijos varones provocaba un estilo disciplinario estricto, mientras que en las niñas el efecto era al revés, la emocionalidad negativa procedía del estilo disciplinario estricto y punitivo.

En este último caso, hábitos de crianza rígidos y controladores provocaban emocionalidad negativa y baja sociabilidad. Las diferencias de género se extienden, igualmente, a la hiperactividad. Las niñas hiperactivas provocan efectos rígidos en los hábitos de crianza de las madres, mientras que la hiperactividad manifiesta de los niños es la consecuencia de la baja tolerancia de la progenitora y de estilos educativos estrictos (Katainen et al. 1997). Y, según comprobaron (McNally et al., 1991), las actitudes maternas de cuidado tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo. La relación que los padres mantienen con el hijo afecta positiva o negativamente a su conducta y a la inversa. El trato que el niño sostiene con los progenitores influye sobre la forma en que estos se comunican con él. De forma sistemática, el comportamiento maternal es más positivo cuando los hijos son de carácter más amables y poco irritables. Sin embargo, los programas de intervención directa con las madres han provocado efectos positivos en el desarrollo de niños considerados difíciles. Estos programas capacitan a los padres y posibilitan que los hijos se hagan más sociables, incrementen la capacidad de autocontrol y sean menos irascibles (Van den Bloom, 1994).

Por el contrario, actitudes controladoras de las madres se asocian con conductas conflictivas y negativas en los niños (Allen y Prior, 1995). Estos se vuelven más difíciles cuando los progenitores manifiestan poca sensibilidad hacia ellos, e incluso, los rechazan. O cuando tienen problemas matrimoniales y están insatisfechas con sus roles matrimoniales (Katainen et al, 1997).

Por otra parte, otros estudios ponen el acento tanto en las relaciones entre los estilos disciplinarios de los padres y la personalidad del menor a la hora de explicar las conductas adaptadas y desadaptadas (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000; Mestre et al., 2001; Mestre, Tur, Samper, Nacher & Cortés, 2007; Serbin & Karp, 2004; Zhou, Eisenberg, Wang & Reiser, 2004) como en la pérdida de control emocional de los padres a la hora de establecer pautas disciplinarias. En este caso se han relacionado con los síntomas de ansiedad generalizada del menor (Palafox Luévano, Jané Ballabriga, Viñas, Pla, Pi, Ruiz y Domènech-Llaberia, 2008).

Asimismo, la investigación demuestra que determinados factores de crianza, en especial, el control y el afecto-cariño, son fundamentales para el desarrollo de la conducta prosocial de los hijos e hijas. Se subraya el peso que la dimensión afectiva, el apoyo emocional, la evaluación positiva del menor y la implicación en la crianza tienen en la conducta prosocial. En el lado opuesto, la hostilidad, la excesiva rigidez y el rechazo paterno inhiben la disposición prosocial y favorecen la agresividad (Tur et al., 2004). La calidad de las relaciones padres-hijos es un buen predictor del funcionamiento psicosocial tanto en adultos como en los hijos (Volling, McElwain, Notaro & Herrera, 2002)

Por lo que se refiere al rol de los progenitores en la crianza han comprobado que no influye del mismo modo en chicos que en chicas.

Las chicas sienten las influencias de ambos progenitores, mientras que en los chicos la influencia de la madre es mayor. Y esta situación se extiende a los factores más positivos de amor/control y autonomía/amor, como a los negativos de permisividad, hostilidad y hostilidad/negligencia. Entre estos últimos la permisividad es negativa tanto para los chicos como para las chicas. De este modo se comprueba que ambos progenitores —padre y madre— no tienen el mismo peso en la crianza ni ejercen la misma influencia en los hijos. Los resultados muestran un efecto superior de la madre tanto en los hijos varones como en las hijas mujeres. (Tur, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

Se ha comprobado que la crianza basada en la falta de consistencia de criterios entre los progenitores se relaciona con un aumento en los índices de

falta de control, autoconfianza, problemas emocionales y problemas conductuales en los hijos (Rodríguez et al., 2009).

9. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

Como se ha mencionado anteriormente, son muchos los acercamientos que se han llevado a cabo al campo los estilos parentales, siendo también muchos los intentos realizados para plasmar mediante un instrumento fiable los principales elementos de la relación padres-hijos, las actitudes de los padres, sus creencias o sus prácticas concretas. Se ha considerado la medida del estilo parental en función de las relaciones que se establecen entre los padres y los hijos, como en el Parental Child Relationship Inventory (PCRI). Otros cuestionarios se han centrado en las conductas de los padres como elemento configurador del estilo parental, como es el caso del Parenting Behavior Checklist (PBC, Achenbach, 1991), mientras que otros tratan de cuantificar determinadas actitudes o patrones globales de comportamiento como el Parental Authority Questionnaire (PAQ, Buri, 1991).

Siguiendo a Raya Trenas (2009) se establecen dos categorías de instrumentos:

- a. Una dirigida a evaluar las tipologías de crianza establecidas por Maccoby y Martin (1983). Esta categoría persigue clasificar los estilos de crianza según la tipología de Baumrind, ampliada por Maccoby y Martin de autorizada, autoritaria, permisiva y negligente.
- b. La otra dirigida a evaluar las relaciones padres e hijos y los comportamientos que marcan estas relaciones.

a. MEDIDAS DEL ESTILO PARENTAL

Entre los instrumentos que forman parte de esta primera categoría, es decir, la de evaluar los estilos de crianza atendiendo a las diferentes tipologías de autorizada, autoritaria, permisiva y negligente se encuentran los siguientes:

- *The Parenting Style Inventory* (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).

Evalúa el grado de implicación/aceptación, rectitud/supervisión y fomento de la autonomía ejercidos por los padres. Los índices de consistencia interna medidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach son de 0,72 para el factor rectitud/supervisión. El factor de implicación obtiene un alfa de 0,74 y el factor fomento de la autonomía de 0,75 (Darling y Toyokawa, 1997).

. Su validez predictiva ha sido comprobada frente a aspectos como los problemas de comportamiento, el abuso de sustancias o la implicación escolar, obteniendo buenos resultados en todos los casos.

- *The Parental Bonding Instrument (PBI)* (Parker, Tupling y Brown, 1979).

Este instrumento está compuesto por dos dimensiones: “cuidado” y “sobreprotección”. La dimensión cuidado hace referencia a muestras de cariño, afecto y ternura manifestados por los padres. La dimensión sobreprotección evalúa el grado de intrusión en las actividades y relaciones del hijo. Los índices de consistencia interna medidos a través del alfa de Cronbach se encuentran entre 0,72 para la dimensión “cuidado” de la madre y 0,70 para el padre. En relación con el factor “sobreprotección” el alfa se encuentra en 0,63 para la madre y 0,60 para el padre (Heaven, Newbury y Mak, 2004).

- *Parental Authority Questionnaire (PAQ)* (Buri, 1991).

Consta de 30 ítems presentados en una escala Likert. Dirige la atención a evaluar los prototipos de autoridad parental descritos inicialmente por Baumrind (1971): permisivo, autoritario y autoritativo, de forma diferenciada para el padre y para la madre. El alfa de Cronbach se encuentra entre 0,56 y 0,77 (Reitman, Rhode, Hupp y Altobello, 2002).

- *Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001).*

Este instrumento evalúa los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios de la vida cotidiana. El hijo valora por separado la actuación de su padre y su madre en 29 situaciones. Se obtiene una medida global en dos dimensiones: aceptación/implicación y coerción/imposición, que son similares a la responsividad y exigencia planteadas por Maccoby y Martin (1983). Los índices de consistencia interna son elevados, oscilan entre 0,95 en la escala de Aceptación/Implicación de la madre y 0,94 para el padre. La escala de Coerción/Imposición obtiene un alfa de 0,92 para la madre y para el padre.

- *Parenting Practices Questionnaire (PBQ). (Robinson, Mandleco, Frost Olsen y Hart, 1995).*

Este cuestionario consta de 62 items, que evalúa los estilos de crianza definidos por Baumrind de autoritativo, autoritario y permisivo. El alfa de Crombach oscila entre 0,87 para la dimensión autoritativa, 0,77 para la dimensión permisiva y 0,74 para la autoritaria.

B. MEDIDAS DIRIGIDAS A EVALUAR LAS RELACIONES PADRES/MADRES-HIJOS.

Esta categoría de instrumentos trata de describir diferentes modos de relación padres e hijos. Entre los instrumentos cabe señalar:

- *The Parenting Behavior Checklist (PBC). (Achenbach, 1991).*

Compuesto por 100 items que describen diferentes formas de comportamientos mantenidos por los padres hacia los niños pequeños. Consta de tres escalas: expectativas sobre el desarrollo de sus hijos, disciplina y crianza. La versión en castellano ha sido adaptada por Solis-Cámara, Díaz, Medina, Barranco, Montijano y Tiscareño (2002) con población mejicana. Los índices de consistencia interna obtenidos mediante el coeficiente α de Cronbach son de 0,95 para el cuestionario completo. Por factores el índice se sitúa entre 0,96 en

el factor de expectativas, el factor disciplina obtiene un 0,89 y el de crianza obtiene 0,80.

- *Cuestionario de estilos de crianza* (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015).

Consta de 38 ítems. Evalúa la crianza tal como es percibida por los hijos/as, atendiendo a las cuatro dimensiones: Apoyo y comunicación, Control psicológico, Negligencia, y Permisividad referidas al padre y a la madre. El alfa de Cronbach está entre .71 y .73 (Tur-Porcar et al., 2015).

- *The parenting Scale* (Arnold, O'Leary, Wolf y Acker, 1993).

Instrumento compuesto por 30 ítems, desarrollado para ser usado con niños pequeños y en edad preescolar. Pide que los padres aporten su forma de actuar ante situaciones disciplinarias propuestas. La escala se presenta en formato de 7 alternativas. Las puntuaciones oscilan entre dos polos que son “estilo parental erróneo” y “respuesta parental adaptativa”. Estas dos categorías se configuran en base a tres dimensiones denominadas “Verbosidad” (alfa=0,50), “Sobrerreactividad” (alfa=0,81) y “Laxitud” (alfa=0,86). Una versión posterior reduce el cuestionario a 26 ítems y dos dimensiones denominadas “Sobrerreactividad” ($\alpha=0,86$) y “Laxitud” ($\alpha=0,81$) (Collett, Gimpel, Greenson y Gunderson, 2001).

- *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* (Armsden y Greenberg, 1987).

Se trata de un autoinforme dirigido a adolescente, compuesto por 12 ítems, que evalúa el apego con los padres y con los iguales. Consta de tres escalas denominadas confianza, comunicación y alienación. Presenta un alfa de Cronbach de 0,88 para el total de los ítems del cuestionario.

- *Escala de Competencia Parental Percibida para Padres y Madres (ECP-p)* (Bayot, Hernández y De Julián, 2005).

Consta de 22 ítems, que se estructuran en cinco factores: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento-orientación y

asunción del rol de ser padre o madre. El alfa de Cronbach se encuentra entre 0,52 para la asunción del rol y 0,76 para la implicación escolar.

- *Escala de Socialización Familiar (SOC-30) (Musitu, 2000).*

A través de 30 ítems se evalúa la percepción que los adolescentes tienen acerca del estilo de socialización utilizado por sus padres. Se obtienen los factores de apoyo, castigo/coerción, sobreprotección/control y reprobación. La consistencia interna total de todos los elementos es de 0,80.

- *La Escala de Clima Social de Moos (1987).*

Este instrumento está formado por 10 subescalas que describen las dimensiones de desarrollo, relaciones y estabilidad en el ámbito familiar. La dimensión relaciones está formada por las subescalas de cohesión, expresividad y conflicto. La dimensión desarrollo la constituyen las subescalas de autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosidad. Finalmente, la dimensión estabilidad está formada por las subescalas de organización y control. En población española se han obtenido correlaciones test-retest entre 0,68 y 0,86 (Seisdedos, de la Cruz, Cordero, Fernández-Ballesteros y Sierra, 1987).

- *The Family Relationship Measure (Tolan, Gorman-Smith y Henry, 2001).*

A través de 35 ítems evalúa las dimensiones de cohesión, creencias sobre la familia, creencias desviadas, organización, apoyo y comunicación en el funcionamiento familiar.

- *El Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M) (Gerard, 1994; adaptación española de Roa y Del Barrio, 2001).*

Consta de 78 ítems distribuidos en 8 escalas denominadas: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía, distribución de rol y deseabilidad social. Mide el estilo de crianza parental. El coeficiente α de Cronbach, oscila entre 0,48 de la escala de Autonomía y 0,68 de la escala de Compromiso.

10. LOS HIJOS Y LAS HIJAS A LO LARGO DE LA VIDA: DESARROLLO Y EVOLUCIÓN ANTE LAS DIVERSAS FORMAS FAMILIARES.

En el estudio realizado por Golombok, y Tasker (2015), informa que cuando los niños y las niñas tienen relaciones cercanas con al menos una figura paterna, parecen beneficiarse en términos de mayor bienestar. La mala calidad de las relaciones con los padres, se relacionó con una participación materna y paterna deficiente en la crianza de los hijos, especialmente en los bebés, niños pequeños y niños en edad preescolar (Carlson, Pilkauskas, McLanahan y Brooks-Gunn, 2011)

De acuerdo con Mestre (2014), los estilos de crianza constituyen un factor relevante en el proceso de socialización en la infancia y la adolescencia e influyen en el desarrollo personal y social de los hijos. Un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, favorecerá el desarrollo de conductas socialmente adecuadas (Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza y Henao, 2012; Nerín, Nieto y de Pérez, 2014).

Según Mirabile, Oertwig y Halberstadt. (2016), en su investigación mostraron que el apoyo de los padres en la socialización emocional y el ajuste socioemocional y conductual de los niños durante la primera infancia, estaban en función de la edad. Así la naturaleza del apoyo de los padres podía cambiar con el tiempo, a medida que los niños se desarrollaban y entraban en contextos que requieran habilidades sociales más complejas, matizadas y mayor autonomía, mostrando que variaban con la edad del niño, necesitando moderarse las asociaciones entre el apoyo de los padres y el ajuste socioemocional para los niños.

A. INFANCIA

a) En la primera infancia

Para los niños más pequeños, el apoyo de los padres predijo una mejor regulación emocional, menor ansiedad (internalización) e ira (externalización de los problemas), asociándose positivamente con el equilibrio regulatorio. Sin embargo, en el caso de los niños mayores, estas asociaciones fueron invertidas (Dunsmore, Her, Halberstadt y Perez-Rivera, 2009; Rogers, Bobich y Heppell,

2016; Castro et al., 2015). Siendo por lo tanto necesario desplazar el foco de su propio modelo de intervención hasta ese momento (por ejemplo, en la solución del problema para el niño pequeño) a la del papel del niño mayor ofreciendo andamiaje del niño en su propia solución de los problemas.

b) En la infancia media

Este periodo representa un importante de cambio tanto para el apego y la regulación emocional. Una característica en la infancia media es que los niños son cada vez más autosuficientes en la regulación de la emoción (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007). Las normas para la expresión de la emoción también cambian, de modo que en la niñez media se espera cada vez más que los niños modulen la emoción, por ejemplo, "se controlen mejor" (Saarni, 1999).

Se ha comprobado que los con niveles moderados de control de esfuerzo parecían beneficiarse más de la crianza de los padres altamente sensible, mostrando los niveles más bajos de comportamiento externalizante (Slagt, Semon Dubas y Aken, 2015).

En cambio, en un estudio longitudinal sobre emotividad negativa, impulsividad y esfuerzo controlado en niños holandeses de 6 a 11, se comprobó que los padres severos en la crianza, los hijos manifiestaban una disminución del comportamiento prosocial, entre niños con emotividad negativa promedio o alta. Siendo la alta emotividad negativa de los menores un factor de vulnerabilidad, al predecir una disminución del comportamiento prosocial cuando los padres eran severos. Por el contrario, cuando la emotividad negativa era baja sirvió como un factor de protección al maortiguar la disminución del comportamiento prosocial. En un estudio con niños y niñas de 9 a 12 años, sobre toma de perspectiva y la preocupación empática de los padres, tal como son percibidas por los niños, sus resultados indicaron, que la empatía se asociaba positivamente al comportamiento prosocial de los hijos (Richaud, Lemos y Mesurado, 2011; Richaud de Minzi, 2009; Richaud de Minzi, 2006), sugiriendo sugieren que es el modelado de las conductas empáticas de los padres percibidas por los hijos lo que incide en el desarrollo prosocial de los mismos.

La falta de calidez y atención hacia las necesidades del hijo/a puede ser un factor de riesgo en el desarrollo de la depresión (Alloy et al., 2006; Briere,

Archambault, y Janosz, 2013; Restifo y Bogels, 2009), pudiendo desencadenar una comunicación pobre paterno-filial, síntomas depresivos en los hijos/as (Piko y Balazs, 2012).

La calidad de las interacciones entre padres e hijos es importante para entender los síntomas depresivos en la infancia media (McLeod, Weisz, y Wood, 2007), dados sus efectos perjudiciales a largo plazo (Gillham, Reivich, Jaycox y Seligman, 1995; Harrington, Fudge, Rutter, Pickles, y Hill, 1991; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992).

B. ADOLESCENCIA

En la etapa de la adolescencia los padres tienden a dar mayor autonomía a los hijos y a disminuir el control (Spera, 2005). Se ha visto también que la disminución del control y el aumento de la autonomía de los hijos/as es necesaria para adaptarse a las necesidades del adolescente (Collins y Steinberg, 2006).

Se ha comprobado que a medida que maduran los hijos/as los padres tienden a disminuir el control sobre ellos/as y a aumentar su autonomía (Spera, 2005).

King et al. (2016), en su estudio sobre los factores de crianza implicados en la preadolescencia y adolescencia revelaron que los chicos y las chicas de 12-17 años de familias autoritarias eran más propensos a presentar síntomas depresivos en comparación con sus homólogos que habían experimentado prácticas de crianza más autoritativas. Maccoby (1992) sugirió que un estilo de crianza basado en la crítica, la desaprobación sistemática y el dominio de los padres sobre el hijo o la hija, aumenta la probabilidad de que los jóvenes desarrollen depresión.

Se ha comprobado que las prácticas paternas punitivas, centradas en el rechazo y la evaluación negativa del hijo favorecen la agresividad en chicos y chicas durante la adolescencia (Akse, Hale, Engels, Raaijmakers, y Meeus, 2004; Muris, Meesters, Brakel, 2003; Nishikawa, Hägglöf. y Sundbom, 2010).

En la adolescencia los problemas emocionales como depresión y ansiedad están conectados con los estilos parentales tradicionales (Geurtzen, Scholte, Engels, Tak & van Zundert, 2015).

En diversas investigaciones han revelado que los niveles de ansiedad y los problemas depresivos siguen siendo bastante bajos y estables durante la infancia, pero estos síntomas aumentan en la transición a la adolescencia (Buck y Dix, 2012; Garber, Martin y Keiley, 2002; Rodhe, Lewinsohn, Klein, Seeley y Gau, 2013; Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002).

Sin embargo, en los estudios sobre el estilo de crianza basados en los principios de atención plena centrados en la adolescencia, han mostrado la ausencia de asociaciones entre depresión o ansiedad (Geurtzen et al., 2015; Parent, McKee, Rough y Forehand, 2016).

Por lo que resulta necesario, dotar a los padres de estrategias para hacer frente a los cambios de la adolescencia, porque cuando los padres son capaces de manejar con eficacia las emociones pueden evitarse situaciones cargadas de irritabilidad, así como evitarse reacciones emocionales negativas en los adolescentes (Shenk & Fruzzetti, 2011). De ahí la importancia de conocer y analizar los mecanismos que subyacen en las relaciones paterno-filiales para diseñar estrategias que ayuden a los padres y educadores a manejar con eficacia las propias emociones y a responder de manera adecuada a las emociones exteriorizadas por los adolescentes (Tur, Mestre. Del Barrio 2004b; Mestre, 2014).

C. JUVENTUD

Los cambios económicos, sociales y culturales puestos en marcha a lo largo de los últimos cuarenta años en la sociedad española han generado, y están generando en la actualidad, un profundo cambio en la “concepción” que las y los jóvenes españoles tienen de la institución familiar.

La transición a la vida adulta es un proceso que se construye a partir de tres dimensiones básicas:

- a. el campo de decisiones y de elección racional del joven,
- b. La realidad socio-histórica, que determina las alternativas que el joven puede elegir,
- c. Los dispositivos institucionales, sociales y económicos que configuran su contexto de emancipación y lo favorecen o lo vinculan en su toma de decisiones (Furlong y Cartmel, 1997).

Por lo tanto, cualquier decisión que ellos tomen no será únicamente expresión de su voluntad, sino que dependerá también de las influencias externas y de los recursos a disposición (Gil Calvo y Garrido, 2002).

Las relaciones entre padres e hijos son menos autoritarias y jerárquicas que antes: se ha pasado de relaciones paterno-filiales y modelos educativos basados en disciplinas estrictas, a las cuales los jóvenes tenían que adherir obligatoriamente, hasta modelos más negociables y solidarios, con los padres más proclives a las exigencias de los hijos, independientemente de su conducta (Meil, 1999). En los hogares se refuerzan responsabilidades compartidas, con espacios amplios de autonomía e intimidad, con ventajas objetivas como una residencia gratuita, el disfrute de cuidados cotidianos, la posibilidad de consumir y ahorrar sin demasiado apuros mientras estén cubiertas sus necesidades primarias (Gil Calvo y Garrido, 2002).

La familia y el contexto juegan un papel determinante en la estructuración de sus preferencias y pautas de inserción, así como en la estigmatización o sugerencia de unos recorridos más que otros. Al ser una creación personal y social, su identidad se configura en el marco de estas dos esferas de influencia: emocional-afectiva y normativa. Se establece así una dinámica centrada en la confrontación del joven con su "otro generalizado". Cada uno "refleja" cuanto los miembros de su entorno le expresan según las posiciones que ocupa y los roles que esperan que desempeñe

La dependencia familiar de los jóvenes resulta entonces del balance entre el "precio externo", que ellos pagarían para emanciparse, y el "precio interno" relativo a determinadas restricciones u obligaciones a la hora de permanecer o volver al hogar.

Los jóvenes acaban desarrollando sus itinerarios gracias a indicaciones que no son completa ni originariamente suyas porque las han asimilado interactuando con la realidad social y cultural a su alrededor. De esta manera ellos aprenden a aclarar sus objetivos, diseñar estrategias, tomar decisiones y justificarlas a sí mismos, a sus familias como también al más amplio contexto de referencia. (Gentile, 2010)

El alargamiento de los periodos educativos que conduce inevitablemente a la postergación de la actividad laboral y consecuentemente al retraso de la emancipación y a la dependencia de la familia de origen (Navarro, 2004).

Los jóvenes pueden aceptar, rechazar o negociar los modelos de emancipación que les vengán socializados, pero deberán dar cuenta de las elecciones que tomen o descarten, tales como de aquellas prácticas razonables que consigan desempeñar en situaciones de incertidumbre. Por tanto, se espera que ellos desarrollen comportamientos convenientes bajo determinadas circunstancias y no despreciables, por lo menos hasta que no sean refutados o hasta que no encuentren soluciones mejores (Martín Criado, 1998). En consecuencia, cuanto más amplia es la distancia entre las preferencias o expectativas que ellos tienen y su posibilidad de realizar una emancipación segura, tanto más acudirán a los recursos familiares y considerarán más conveniente volver al hogar para no rebajar sus objetivos o por lo menos defender su bienestar.

La solidaridad paterno-filial se configura como familiarización de las dificultades que los jóvenes tienen en sus procesos de emancipación, expresándose en diferentes formas de ayuda, no solamente logística-residencial sino también material, afectiva y psicológica (Gentile, 2010)

11.LAS RELACIONES ENTRE LOS HERMANOS/AS, HERMANASTROS/AS, TEMPORALIDAD Y ESPACIO DE LAS RELACIONES.

Las relaciones fraternas son el primer laboratorio natural y social para aprender a estar en el mundo, son los primeros compañeros de juego, y además

son maestros en la regulación de emociones, tanto positivas como negativas (Howe y Recchia, 2014). Las relaciones de hermanos son uno de los precursores más importantes de las relaciones entre iguales y de las relaciones de adultos (Cagigal, 2006).

El conocimiento de las diferentes interacciones intrafamiliares interiorizadas por los niños/as a lo largo de su vida familiar, constituye la clave para explicar las diferentes relaciones que se establezcan. Su interacción es extremadamente sensible a la calidad de la interacción entre los padres (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001).

De este modo, el tipo de interacciones que se establezcan estarán influidas por:

a) Las variables estructurales.

Entre las que se pueden citar el orden de nacimiento, el tamaño de la familia, la no elección de los hermanos, no se eligen mutuamente o la elección viene dada y la diferencia de edad. Las diferencias en el tipo de relación que establecen los hermanos en función de la diferencia de edad adquieren importancia precisamente porque afectan al tipo de interacción que cada hermano/a experimenta en el contexto familiar y en función del estilo educativo de los padres, distinguiéndose, diferencias de espaciamiento corto (hasta 18 meses), espaciamiento medio (de 19 meses a 36 meses) y espaciamiento largo (más de 36 meses), y se considera que ésta última distancia es más favorable para que el primogénito no se vea tan afectado por el destronamiento (Arranz, 1989).

b) El número de hermanos

Se ha observado que el número de hermanos puede afectar al desarrollo de la personalidad de los menores. Los hijos únicos presentan mayores índices de aislamiento, son menos populares, pueden tener con mayor probabilidad problemas de relación en el ámbito escolar y mayor riesgo a sufrir victimización por parte de sus pares, si se comparan con menores que tienen hermanos o hermanas (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Piñero-Ruiz, López-Espín, Cerezo y Torres-Cantero, 2012).

Se considera que una mayor victimización en el entorno escolar hacia los hijos únicos puede deberse a que están expuestos a un menor número de relaciones interpersonales y, por tanto, tienen menores posibilidades de aprender estrategias de resolución de conflictos, o de aprender habilidades de comunicación interpersonal, influyendo en su proceso de adaptación psicosocial. (Snyder, Cramer, A Frank y Patterson, 2005).

Aunque las hermanas mayores son más propensas a asumir roles de cuidado y ayuda que los hermanos mayores (Garner, Jones, Miner, 1994; White, Enso, Marks, Jacobs y Hughes, 2014), hay pocas diferencias de género o edad consistentes en las relaciones entre hermanos en la primera infancia. Como los segundos hermanos se vuelven más competentes cognoscitiva, lingüística y socialmente durante los primeros años, comienzan a asumir un papel más activo en las interacciones entre hermanos, por ejemplo mediante el inicio de más juegos. Como tal, el desequilibrio de poder temprano que existe entre hermanos parece hacerse menos relevante con la edad de los niños, y las interacciones se vuelven más equitativas (Harrist et al., 2014; Volling, 2003; Volling y Kennedy, 2010).

Hay una continuidad en la calidad de las relaciones entre hermanos durante los primeros años y desde la temprana infancia a la infancia media a la adolescencia temprana, particularmente del comportamiento positivo de los hermanos mayores hacia los menores (Dunn, Slomkowski y Beardsal, 1994; Gamble y Yu 2014; Howe, y Recchia, 2011; Stillwell y Dunn, 1985). Sin embargo, grandes diferencias individuales en la calidad de las relaciones entre hermanos se han documentado en muchos estudios, que también pueden ser influenciados por otros factores tales como perfiles temperamentales de los niños (Brody, 1998; Dunn, 2002; Youngblade y Dunn, 1995)

Los beneficios positivos de establecer relaciones cálidas y positivas entre hermanos pueden durar toda la vida, mientras que relaciones tempranas más difíciles pueden estar asociadas con pobres resultados de desarrollo (Howe y Recchia, 2014).

c) El estatus fraterno: La distribución por sexos.

En el estudio realizado se mostró que poseer un sexo diferente al del resto de hermanos supone recibir atención cualificada y motivada por parte del

subsistema parental, lo que contribuye a un mayor desarrollo de la autoestima (Arranz, 1989; Dunn, 1985).

d) El tamaño de la fratría.

Algunos autores parecen encontrar datos que sustentan claramente las ventajas de la familia pequeña sobre la grande: los padres dedican más atención y de más calidad a los hijos, quienes están más ajustados psicológicamente que los de familias muy numerosas, lo que ofrece ventajas para el desarrollo intelectual. En las familias numerosas, es más difícil lograr la diferenciación (Arranz, 1989).

e) Los procesos conyugales y familiares.

El conflicto conyugal, la coparentalidad y las conductas de crianza, son mejores predictores de las cualidades de relación entre hermanos que el estado familiar (O'Connor, Hetherington y Reiss, 1998). Los hallazgos generalmente han sido consistentes con un proceso de desbordamiento, tal que la hostilidad y el conflicto en el subsistema matrimonial y la negatividad en las relaciones padre-hijo están vinculadas al conflicto entre hermanos (Kim, McHale, Osgood y Crouter, 2006) y la violencia (Hoffman, Kiecolt, y Edwards, 2005).

f) Los conflictos entre hermanos.

En los niveles extremos en la infancia están relacionados con tendencias violentas más tarde como adultos (Gully, Dengerink, Pepping y Bergstrom, 1981) Los altos niveles de conflicto pueden ser particularmente problemáticos cuando se acompañan de una ausencia de cariño fraternal (McGuire, McHale, Updegraff, 1996)

Según señalan Cantón, Cortés y Justicia (2007), solamente un tercio de los padrastros llega a establecer una relación satisfactoria con sus hijastros, mientras que en el resto se observa una relación de baja implicación, si a ello se une. Los sentimientos que experimentan cuando tienen que iniciar la convivencia con nuevos miembros de la familia (hermanastros/as), puede aparecer alto nivel de resistencia (Cintrón, Walters y Serrano, 2008).

Teniendo en cuenta estas variables, no es sorprendente que los conflictos entre hermanos sean una fuente de preocupación para los padres (Kramer y

Baron, 1995) y que estén preocupados acerca de la mejor manera de intervenir. Por un lado, dar un paso adelante y resolver el problema puede privar a los niños de la oportunidad de desarrollar estrategias de resolución de conflictos por su propia cuenta y de hecho puede empeorar los conflictos (Brody y Stoneman, 1987; Felson, 1983).

Por otra parte, la intervención a veces puede ayudar a hacer que los conflictos sean de menor intensidad y dar lugar a resoluciones más constructivas (Perlman y Ross, 1997; Recchia y Howe, 2009).

Aunque la mayoría de los padres intervienen con un juicio sobre la situación (Ross et al., 1996), algunas intervenciones recientes han capacitado a los padres para mediar en los conflictos entre sus hijos (Ross, 2014; Siddiqui y Ross 2004). En el proceso de negociación dejar la resolución final en manos de los propios niños, estas intervenciones sugieren una vía prometedora para mejorar los resultados del problema, mientras que simultáneamente ayudan a los niños a entender el uno al otro y desarrollar estrategias más constructivas de resolución.

Cuando los padres tratan a sus hijos de manera diferente variando directamente las cantidades de afecto positivo, responsabilidad, disciplina e intrusión a los dos hijos, las relaciones entre hermanos son propensas a ser más conflictivas y menos agradables, (Kolak y Volling, 2011; Meunier et al., 2012; Volling, 1997; Volling y Belsky, 1992;), pero sólo si los niños ven las diferencias como injustas.

Durante la primera infancia, los hermanos pueden actuar como fuentes de apoyo durante situaciones de cuidado cuando la madre está ausente por un tiempo corto (Howe y Rinaldi, 2004; Stewart y Marvin, 1984), y en la infancia media los hermanos pueden proporcionar apoyo durante experiencias familiares estresantes (Gass, Jenkins y Dunn, 2007; Jenkins., 1992). Las diferencias de poder naturales que resultan de la diferencia de edad entre hermanos significan que dos niños son propensos a tener diferentes experiencias en la familia. Por ejemplo, el segundo hermano tiene la ventaja de aprender de un hermano mayor, lo que a veces los conduce a un desarrollo precoz en algunas áreas (Perner, Ruffman y Leekam, 1994).

En términos de apoyo social a lo largo del curso de la vida, parece que las redes de apoyo a las familias son más débiles que las de los parientes biológicos (Harknett y Knab, 2007; Blanco, 2005).

Diversos estudios, indican que si bien la estructura particular de la familia no parece ser la clave del mejor o peor ajuste emocional y psicosocial de los hijos, ciertas tipologías familiares tienen más probabilidad de integrar factores de riesgo que conllevan problemas en el ajuste de padres e hijos. Así, el éxito en la adaptación de estas tipologías familiares parece estar relacionado más directamente con la habilidad de los padres para crear un clima positivo y propicio para el buen desarrollo de los miembros de la familia, ofreciendo un contexto de socialización enriquecedor (Martínez et al., 2013).

12. CRITERIOS DISCIPLINARIOS EN LA FAMILIA ADAPTADOS A LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DE LOS HIJOS E HIJAS.

Según López (2015) la influencia de la familia en el proceso de educación y en el desarrollo de los niños y niñas se evidenciara en las diferentes dimensiones evolutivas y, a su vez, estas características adquiridas en cada familia se interconectarán con los contextos socializadores.

Por disciplina familiar se entienden las estrategias y mecanismos de socialización que emplean los padres para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas en los hijos (Ramírez, 2005).

Fauchier y Straus (2007), entienden que la disciplina parental es un elemento central del control parental e incluye las conductas de los padres dirigidas a evitar y corregir el comportamiento inapropiado del menor y a lograr su conformidad y obediencia, constituye un aspecto fundamental en el proceso de socialización del niño y del adolescente (Socolar, 1997).

La disciplina parental ha sido considerada, junto con el afecto, una de las dimensiones básicas de las pautas de socialización parental (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1981; Musitu y García, 2004).

De este modo el tipo de disciplina parental, empleada, su frecuencia y modo de aplicación revisten gran importancia tanto por sus efectos inmediatos sobre

la conducta del menor (Grusec y Goodnow, 1994) como por sus re-percusiones a largo plazo sobre su ajuste psicosocial (Hawkins, Catalano y Miller, 1992).

A lo largo de su vida el niño/a va aprendiendo a comportarse a través de la enseñanza en casa y en la escuela. Al principio el comportamiento es totalmente transmitido e impuesto. Para ello se establecen normas, límites, consecuencias, premios y castigos que progresivamente van madurando el desarrollo de una autodisciplina.

El procedimiento de establecer normas y límites para los niños/as no es inamovible. Con cierta frecuencia será necesario alterar las normas y los límites de la vida del niño/a, de modo que se ajusten a las circunstancias cambiantes: crecimiento físico, maduración intelectual y afectiva, nuevas condiciones de la vida familiar (De la Torre, García, y Casanova, 2014).

A. CONTROL Y AUTODOMINIO COMO FORMAS DE EJERCER LA AUTORIDAD

Las relaciones familiares deben educar en las normas y el autocontrol, para ello los padres son modelos muy potentes. La convivencia familiar debe ser un modelo de manifestación de emociones de manera ordenada y regulada.

La paz en el hogar, la afectividad, el apoyo, la confianza no están reñidas con el orden, la responsabilidad, el respeto al otro y la autoridad. Ahora bien, el ejercicio de la autoridad debe realizarse desde la coherencia, la planificación, el razonamiento y el autodominio. Por el contrario, la impulsividad, el cansancio, el desequilibrio emocional son malos aliados en el ejercicio de la autoridad en el ámbito familiar (Mestre, 2014)

Hay que resaltar que las claves para resolver la mayoría de las dificultades en la crianza de los hijos/as consisten en establecer unas normas, marcar las consecuencias que se derivan de la ruptura de esas normas y utilizar una disciplina coherente, ya que los límites y normas transmite seguridad

Así la madre o padre que se muestra indeciso/a ofrece a sus hijos/as una inmejorable oportunidad para ser caprichosos/as y dominantes, creando un clima de tensión cada vez mayor. Cuando por el contrario se muestra decidido/a, sus

hijos/as comprenden que dice las cosas en serio, que está decidida a seguir adelante y que no se deja manejar (Tur-Porcar, 2017)

B. LAS NORMAS: CONCEPTO Y FORMAS DE APLICARLAS.

Las normas son:

- a) Un planteamiento para que el niño/a pueda saber claramente qué se espera de él
- b) Una descripción que permita al niño/a saber cuándo y cómo se debe hacer una cosa y hasta dónde puede llegar
- c) Una definición que proporcione al niño/a la oportunidad de distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es conveniente y lo que no
- d) Una comunicación que le permita saber qué se espera de él ó de ella, la escala de valores que tiene su madre y qué es lo que ella considera como buen comportamiento. Además la norma permitirá a la madre saber cuándo el niño/a ha actuado de manera poco conveniente o, por el contrario, ha realizado correctamente las tareas encomendadas.
- e) Un método para organizar la vida familiar que permita saber a los miembros de la familia cuáles son las responsabilidades propias y las ajenas
- f) Un sistema para reducir tensiones, con el fin de que las cosas estén claras y que todas las partes sepan con precisión qué puede ocurrir y cuándo. Las normas permitirán además a la madre transmitir y enseñar a sus hijos/as cosas como orden, responsabilidad, valores, actitudes, etc.; cosas que el niño/a debe aprender primero en familia, antes de darse cuenta de cómo se manifiestan en el mundo.

Cómo establecer las normas y los límites en la vida familiar

- Todas las normas deben escogerse concretamente para conductas específicas que se desee obtener de los hijos/as.
- Deben aplicarse desde edades tempranas, ajustándose siempre a las características del niño/a, capacidad de autonomía y madurez.

Condiciones que deben reunir las normas

- a) Las normas deben ser razonables: esto quiere decir que:
1. El hijo/a dispone de suficientes recursos para cumplirlas, puede hacerlo.
 2. Se le da suficiente tiempo para cumplirla (no infinito, pero si razonable)
 3. El niño/a sea capaz de llevar a cabo eficazmente lo encomendado (ej. un trabajo muy pesado para niños pequeños no será nunca razonable), es decir, que estén ajustadas a la edad y características individuales.
- b) Hay que describir las normas con detalle: deben quedar descritas con precisión para que los niños/as y su madre sepan cuándo se cumplen y cuándo no. La norma tiene que definir y describir lo que hay que hacer. Por ejemplo: ordenar la habitación incluye la mesa de estudio, el armario, recoger los papeles.....
- c) La madre/el padre debe asegurarse de poder distinguir cuándo se ha cumplido la norma y cuándo no. Debe ser capaz de decidir si se ha cumplido la tarea de "ordenar la habitación", o se han dejado las cosas amontonadas en un rincón del armario.
- d) Las normas deben establecer un límite de tiempo, por ejemplo "antes de ir al colegio", "inmediatamente después de cenar", "al llegar del colegio". Las normas que no se han limitado en el tiempo no hacen más que producir discusiones sobre cuándo ha de hacerse la tarea o cumplirse lo establecido.
- Debe existir alguna consecuencia prevista si se rompe el cumplimiento de una norma: utilizar aquellas consecuencias que sean importantes para el niño/a, porque una consecuencia que a la madre puede parecerle un castigo puede no serlo para su hija/o. Es un castigo no ver la televisión para un niño que suele verla, pero no para el que no le gusta. Por tanto, la madre debe

observar los intereses y preferencias de sus hijas/os para saber qué cosas pueden usarse como posibles castigos.

C. LA AUTORREGULACIÓN Y EL AFRONTAMIENTO

Como se ha mencionado anteriormente la motivación es un componente de activación y motivación para la acción. En este sentido inherente los cambios a realizar van a estar orientados tanto a los procesos extrínsecos e intrínsecos de la conducta que a su vez está a la autorregulación emocional definida, como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales con la finalidad de atender a determinados objetivos (Thompson, 1994), mediante el manejo del arousal emocional y el control consciente del comportamiento (Vondra, Shaw, Swearingen y Owens, 2001).

De esta manera la regulación supone el manejo de la emoción a favor de un mejor funcionamiento del individuo en una situación dada (Lozano, Salinas, Carranza, Carnicero, 2004).

El desarrollo de la competencia reguladora de la emoción comienza en edades tempranas, en el contexto de las relaciones entre padres e hijos. Se perfila en la infancia media, a medida que las habilidades de autorregulación se amplían a las relaciones entre compañeros (Waters y Thompson, 2016). Existen pruebas considerables de que los niños con apego seguro son más capaces de autorregular la emoción tanto en la primera infancia (Thompson y Waters, 2010) como en la infancia media (Brumariu, 2015).


Es de esperar que la frecuencia en el uso de tales estrategias por parte de los niños dependa de su nivel de desarrollo, pasando de un uso preferente de estrategias dependientes en los primeros estadios del desarrollo, y yendo progresivamente hacia el uso de estrategias con mayor grado de autonomía (Lozano, Salinas, Carranza y Carnicero, 2004).

Las habilidades autorreguladoras aprendidas en la familia pueden ser generalizadas en otro contexto social (los pares) (Brumariu, 2015).

En diversos estudios se comprobó que los niños que mostraron un comportamiento socialmente apropiado y que gozaban de popularidad entre sus compañeros mostraban altos niveles de regulación emocional, y también altos niveles de afrontamiento constructivo instrumental y bajos niveles de afrontamiento no constructivo (agresión) (Eisenberg et al., 1993).

Algunas orientaciones sobre estrategias de afrontamiento en la infancia (Richaud di Minzi, 2006) figura 5. Afrontamiento funcional y figura 6. Afrontamiento Disfuncional.

Afrontamiento funcional



Análisis lógico:

- **Organización:** “Decido el próximo paso a seguir”
- **Pensamiento divergente:** “ Pienso en diferentes maneras de resolver un problema”
- **Reflexión:** “ Pienso mucho en el problema para entender lo que está pasando”

Acción sobre el problemas

- **Planificación:** “Planifico lo que haré
- **Análisis:** “Me dedico a resolver la causa del problema”
- **Motivación:** “Me esfuerzo mucho para resolver el problema


Búsqueda de apoyo

- **Padres:** “Le pido a mis padres (tío, abuelo...) que me aconsejen como salir del problema”.
- **Profesores/as:** Hablo con mis profesores para que me ayuden a resolver el problema”
- **Amistad:** “ Le cuento a un amigo a ver si me puede ayudar”

Reestructuración cognitiva

- **Pensamiento alternativo positivo:**
 - “Trato de sacar algo bueno de todo lo malo que me está pasando”
 - “Trato de ver las cosas de otra forma para solucionarlas”
 - “Trato de ver el lado bueno del problema”

Afrontamiento disfuncional



Descontrol emocional

- **Desinhibición** “Me pongo como un loco”
- **Disrupción:** “Golpeo cosas o tiro todo por el aire”
- **Ira:** “Grito o insulto”

Evitación cognitiva

- “Trato de olvidarme de todo”
- “Hago la cuenta de que no pasa nada”
- “Trato de olvidarme del problema jugando, leyendo o mirando la TV”

Gratificación alternativa

- “Dejo el problema para otro momento y me pongo a hacer algo que me gusta”
- “Me voy a ver mi programa favorito de TV”
- “Me voy a buscar al rico para comer (helado, golosina, etc.)”

Paralización i inhibición emocional

- “Espero que el problema se arregle solo”
- “Me quedo paralizado, no sé qué hacer”
- “Espero que ocurra un milagro”

Control emocional

- “Me aguanto de llorar o de mostrar que estoy enojado”
- “Me guardo para mi lo mal que me siento”
- “Me pongo mal pero lo disimulo”

D. DISCIPLINA INDUCTIVA

En este sentido, las estrategias de disciplina inductiva, basadas en la actuación sobre las cogniciones del menor y en el empleo de razonamiento verbal, se han asociado con una mayor probabilidad de obediencia y con menores confrontaciones entre los padres y el niño o el adolescente (Piffner y O'-Leary, 1989). Por su parte, las estrategias de carácter más aversivo (por ejemplo, castigo físico, amenazas) han sido ampliamente relacionadas con numerosas consecuencias negativas (Grussec y Goodnow, 1994; Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Russell y Russell, 1996) y, entre ellas, con un mayor riesgo de pre-sencia de maltrato y abuso físico sobre el niño (Gershoff, 2002). En general, se ha encontrado que las madres se implican en más actos disciplinarios que los padres (Hart y Robinson, 1994), lo cual se ha atribuido a que pasan más tiempo con los menores (Hofferth y Sandberg, 2001), aunque los resultados en este sentido han sido inconsistentes (Straus y Fauchier, 2007)

La disciplina inductiva considera que la "autoridad" se ejerce de forma razonada y la "obediencia" se consigue porque hay que cumplir con los acuerdos establecidos, es decir, con aquello que beneficia al hijo/a y a los restantes miembros familiares. Siguiendo el modelo de M. Hoffman (1975, 1983) la mejor forma de inculcar actitudes o valores ha de ser mediante los mensajes razonados de los padres, unidos a manifestaciones de poder, para facilitar atraer la atención del niño. Ambos, los mensajes razonados y las manifestaciones de poder, fomentan en el hijo una actitud receptiva hacia las comunicaciones parentales y, a la vez, les orienta acerca de la relación existente entre su propio comportamiento y la reacción de los progenitores a ese comportamiento (Hoffman, 1983). Asimismo, estimulan al menor a buscar mecanismos de autocontrol o autorregulación, que potencian la afloración de estrategias y conducen a evitar las consecuencias negativas. Fomentan, al tiempo, hábitos fiables de conducta prosocial, cuyas consecuencias suelen ser positivas (Baumrind, 1983).

En este sentido, *las técnicas inductivas* de las que habla Hoffman, influirán, de manera positiva, sobre la internalización de valores y se relacionarán, de forma directa y clara, con conductas prosociales y altruistas (Hoffman, 1982 y

1983). Esto se debe a que dichas técnicas inductivas facilitan la interiorización de las normas y hacen aflorar los sentimientos de culpa, cuando se transgreden las normas.

Los principios rectores de la disciplina inductiva son los siguientes:

Principios de la disciplina inductiva

- a) Trata de inculcar valores y normas acordes con la sociedad y la cultura.
- b) El objetivo de la disciplina es buscar el bien común, el bien de todos los miembros familiares. Las normas tienen una razón que beneficia a todos.
- c) Se emplea un tono de voz amable pero firme, mirando a la cara.
- d) El foco central se encuentra en la colaboración por el bien de todos. Es bueno incorporar a los hijos al establecer las normas y los límites.
- e) Se definen las normas con claridad y precisión, igual que las consecuencias por su incumplimiento.
- f) Busca inculcar valores y normas de forma positiva para que vayan aceptándose como reglas que benefician al propio hijo/a y a todos.
- g) Las reglas se formulan en positivo, diciendo lo que tienen que hacer, en lugar de poner el acento en lo que no se puede hacer.
- h) Es necesario el esfuerzo y la práctica para cumplir las normas. La práctica facilita que se interioricen y se conviertan en hábito.
- i) Las normas ayudan a sentirse bien, consigo mismo/a, tanto en los adultos como en los menores.

La práctica de la disciplina inductiva y del estilo disciplinario basado en ella tiene una serie de ventajas que se señalan a continuación:

Ventajas de la disciplina inductiva

- a) Fomenta la responsabilidad y la coherencia.
- b) Inculca que hay que cumplir con lo acordado.
- c) Fomenta el razonamiento y la argumentación.
- d) Mejora el sentido de la responsabilidad, de trabajo y de constancia.
- e) Ayuda a desarrollar el autocontrol y la regulación del comportamiento.
- f) Fortalece a la persona y le ayuda a afrontar situaciones negativas, elevando el umbral de frustración.
- g) Estimula a salir de uno mismo/a y a ponerse en el lugar de los otros (empatía).
- h) Facilita la interiorización de los valores y pautas morales.
- i) Da seguridad emocional al menor porque ofrece patrones de comportamiento sobre lo que es correcto e incorrecto.

B. LOS CASTIGOS EFICACES

Reglas para que el castigo sea eficaz:

- a) Se ha de recurrir al castigo cuando ya se han agotado todos los medios alternativos de disuasión
- b) Se debe usar un castigo proporcional a la falta
- c) El castigo ha de ser adecuado a la edad
- d) Hay que aplicarlo inmediata y consistentemente
- e) Se ha de evitar el castigo físico.
- f) Uno de los castigos utilizados con mayor eficacia consiste en retirar la atención a un niño
- g) La coherencia en la aplicación del castigo vale más que la severidad
- h) Los castigos deben ser lo más inmediatos posible y, si es posible, deben aplicarse en el mismo día en que se cometa la falta.

La madre/el padre al aplicar los castigos deben hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿Sigue el niño haciendo aquello por lo que fue castigado?
2. ¿Será necesario ir aumentando la intensidad?
3. ¿Se ha incrementado la frecuencia a lo largo de los últimos tiempos?



Si la contestación a alguna de estas preguntas es afirmativa se está dando un mal paso en la aplicación del castigo: no es eficaz.

EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia constituye un periodo de transición de la infancia a la etapa adulta. Los cambios físicos producidos como consecuencia de las activaciones hormonales van acompañados de otros cambios psicológicos que van configurando la personalidad del adolescente.

Entre las características psicológicas de la adolescencia se encuentran la búsqueda de la identidad personal y la necesidad de afianzar la autonomía frente al entorno próximo familiar. Por estos motivos, el adolescente tiende a abrirse a todo tipo de influencias y, a su vez, tiene necesidad de ampliar sus conocimientos del mundo y experimentar nuevas sensaciones.

La separación de la imagen de referencia ofrecida por los padres puede provocar que el adolescente esté abierto a todo tipo de influencias, especialmente del grupo de iguales. Una buena política preventiva procurará preparar tanto al adolescente como a los padres para que este periodo de crisis no lleve a consecuencias negativas para el desarrollo del individuo y del clima familiar, mejorando la calidad de vida de todos los implicados en esta etapa.

En las familias asentadas sobre valores sólidos, los enfrentamientos entre padres e hijos debidos a las ansias de libertad y de nuevas experiencias –propias de la adolescencia– transcurrirán de manera transitoria. Por el contrario, la poca solidez en la educación de las primeras edades puede tener consecuencias muy

negativas en el futuro del hijo. Se ha demostrado que la falta de accesibilidad y de supervisión de los padres, acompañada de la escasa o nula comunicación paterno-filial se relaciona con la tendencia de los hijos a relacionarse con compañeros conflictivos y a fomentar comportamientos de riesgo de carácter antisocial (Rodrigo, *et al.*, 2004; Tur *et al.*, 2004b; Mestre *et al.*, 2001; Eisenberg *et al.*, 2000; Sobral *et al.*, 2000).

Los adolescentes que reciben un *feedback* social positivo, y se perciben aceptados por los demás, tienden a definir estrategias alternativas de resolución de problemas relacionales, antes de manifestar comportamientos negativos (Katainen, Rääkkönen & Keltikangas-Järvinen, 1999; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen, 1996).

C. LA COMUNICACIÓN

En la investigación realizada por Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2010), han constatado la relación entre la expresividad de los padres, definida como un estilo dominante de exhibir expresiones verbales y no verbales en la familia y las respuestas empáticas de los hijos (Valiente, *et al.*, 2004). Dicha expresividad puede ser positiva si demuestra admiración y/o gratitud por un favor, como valoración positiva del hijo, o negativa si incluye expresiones de ira y hostilidad. Es la expresividad positiva la que predice la respuesta empática en los hijos, que incluye tanto una respuesta emocional como una capacidad para ponerse en el lugar del otro. Así, los padres que expresan altos niveles de emoción positiva y discuten estas emociones ayudan a sus hijos a experimentar y comprender las emociones, por tanto las relaciones positivas padres-hijos están asociadas con niveles más altos de internalización, conciencia y empatía (Kochanska, Forman & Coy, 1999; Mestre *et al.*, 2004a; Mestre *et al.*, 2006). Igualmente, la calidad de la relación aumenta la motivación y la capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales y, con ello, potencia el desarrollo social (Bandura, 1986, 2001).

ACTITUDES DE LOS PADRES:

Los padres/madres deben escuchar

- a) Siempre
- b) Descartar lo descabellado
- c) Aceptar o considerar algo que está bien argumentado
- d) Escuchar → dejar las cosas y prestar atención. Oír con los ojos, con la cara, con el cuerpo.
- e) Discernir y conocer a quién afecta el problema ¿a los padres? ¿a los/las adolescentes?
- f) No intervenir cuando el problema afecta sólo al adolescente

Los padres/madres NO han de intervenir cuando:

- a) El problema no afecta a sus responsabilidades como padre/madre
- b) El problema no atenta contra la seguridad del menor
- c) El problema se ha planteado entre el hijo/a y otra persona

Posturas paternas/maternas que dificultan la comunicación eficaz

- a) Ser moralista o sermonear: «*deberías hacer..; es que tú siempre..; deberías ser más..*»
- b) Imponer criterios: «*si no haces..; te lo mando..; porque lo digo yo!!!*»
- c) Pensar que tienen la verdad absoluta: el padre/la madre tienen razón y el hijo/a está equivocado
- d) Hablar en tono doctoral
- e) Ser crítico con el hijo/a, ridiculizarlo: «mira, ¡cómo va!, ¡eres tonto, siempre te pasa a ti!»
- f) Quitar importancia a los problemas del hijo/a: «venga, eso no tiene importancia» (le da unas palmaditas y vuelve a su trabajo)

D. COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN

Fig.7. Significado de la comunicación

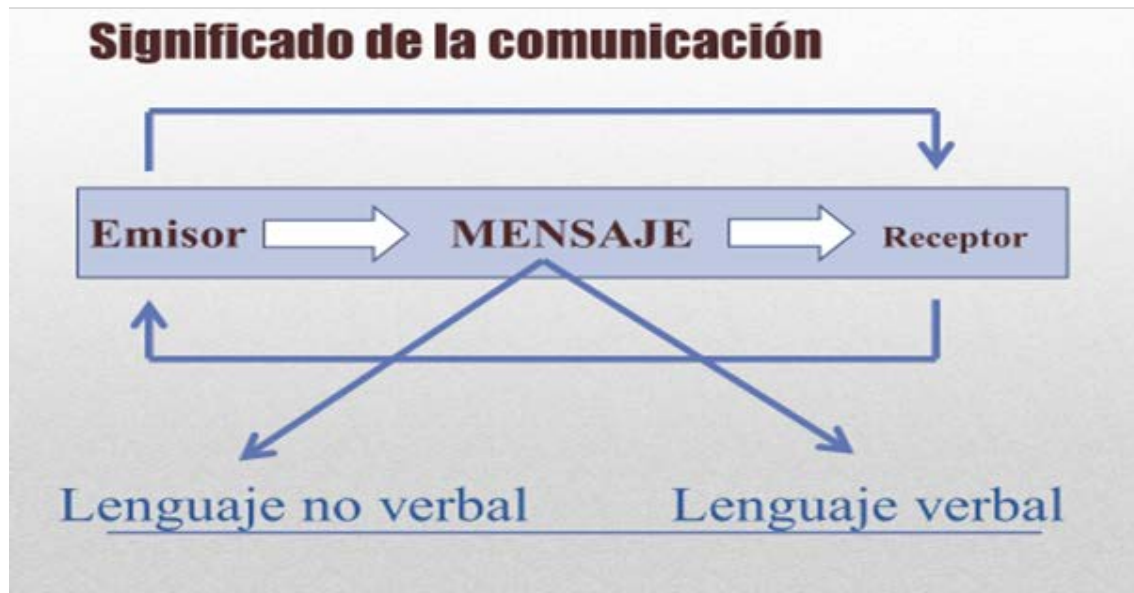


Fig. 8 Mensajes que favorecen / obstruyen la comunicación (Lomeña, y Sánchez, 2010).

Mensajes positivos que favorezcan la comunicación	Mensajes negativos que Obstruyen la comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> • Parfrasear. Decir con otras palabras lo que el otro acaba de hacer o cree que desea comunicar. Buenos entendidos. • Expresar su confianza aunque se discrepen puntos de interés. • Expresar las divergencias y los errores sin censurar. • Preguntas abiertas. Permite flexibilidad de la respuesta). • Presentar opciones o alternativas y elección. Favorece la valoración de diferentes alternativas. • Pedir el parecer o opinión ante lo que se acaba de decir o hacer. (¿Qué crees tú?, ¿cómo te sientes ante?) • Expresar mensajes no verbales que expresen aceptación y comprensión (Gestos, expresiones, etc.). • Reconocer y expresar verbalmente los aspectos positivos. Centrar y clarificar acuerdos. <p>Mensajes yo-Mensajes tú:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Escucha activa: Disposición y respeto por solucionar. 1.2. Describir a otra persona tus sentimientos con mensajes "yo", (Eje. : "yo me siento..., desearía...", en vez de, "tú eres..., debes..., " etc.). • 3. Comunicar a la otra persona que le comprendes resumiendo y explicando cómo te hacen sentir . 	<ul style="list-style-type: none"> • Sermonear. Descentralizan el tema • Hacer reproches. Desvían la conversación, crean hostilidad. • Los sarcasmos. Provoca el ataque y la defensa, la hostilidad y la falta de confianza. • Dar órdenes. Impide la aparición de alternativas • Proferir amenazas. Rompen la comunicación. • Expresar insatisfacción a través de terceros. (Expresar una insatisfacción por un comportamiento anterior del hijo/a una tercera persona. Crea resentimiento. • Disputas sobre diferentes versiones de sucesos pasados. • Crear charlas en vez de conversación • Dar sensación de resentimientos ocultos. No usar nunca. • Dar mensajes no verbales contradictorios con lo que se pretende comunicar • Resaltar y expresar los aspectos negativos • Etiquetar,

Concordancia comunicación entre el lenguaje verbal y no verbal

Lenguaje no verbal

- Postura corporal
- Mirar a los ojos/cara
- Bajar a su altura
- Expresividad (sonreír, apretar la mandíbula, fruncir el ceño...)
- Permanecer cerca del hijo/a (distancia corta)
- Tono de voz empleado

Lenguaje verbal

- Mensaje **adecuado**, cercano
- Lenguaje de **aceptación** por lo que dice el hijo/a
- «*Ya veo cómo te sientes... ¡Qué bueno! Muy interesante... Y que más...*» «*Me gustaría saber qué piensas de eso...*»

Principios de la comunicación eficaz

- Centrada en la **empatía**: ponerse en el lugar del hijo/a. Entender sus sentimientos
- Buscar un **tiempo adecuado**
- **Escuchar los mensajes** del hijo/a. «*Quieres decir que te ha sentado muy mal...*»
- Basarla en el **respeto mutuo**: aceptar los sentimientos del hijo/a
- Mostrar **confianza** por el hijo/a
- **Escuchar activamente**, comprender sus sentimientos y expresar comprensión
- Ofrecer **respuestas abiertas** (expresar lo que siente el hijo/a): «*te veo muy enfadado/a... Noto que eso no te sienta bien...*»

Técnicas que estimulan la comunicación

- Escuchar activamente
- Mensajes TÚ/ Mensajes YO

BIBLIOGRAFÍA

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-19 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont. Departament of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: Queen City Printers.
- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology*, 26, 507–520. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Acosta, A., Milian, M. y Vaillant, M. (2011). Presencia de divorcio en padres de adolescentes y su asociación con el maltrato a estos. *Psicología.com*, 15. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10401/4408>.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Ainsworth, M., Bell, S.M. y Stayton, D.J. (1975): Infantil-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M, Richars (ed.). *The integration of the child into a social world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. H. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980-988.
- Alberdi, I. (1999): *La Nueva familia española*. Madrid: Santillana.
- Albrecht, A.K., Galambos, N.L., & Jansson, S.M. (2007). "Adolescents' internalizing and aggressive behaviors and perceptions of parents' psychological control: a panel study examining direction of effects". *Journal of Youth and Adolescence* 36, 673–684. doi: 10.1007/s10964-007-9191-5
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. DOI: 10.1177/1066480710387486

- Allen, K. y Prior, M. (1995): Assessment of validity of easy and difficult temperament through observed mother-child behaviors. *International Journal of Behavioural Development*, 8, 609-630.
- Alleksaht-Snider, M., Martínez González, R. A. & Phtiaka, H. (1996). International perspectives: Preparing teachers for partnership. Documento presentado a la *Education is Partnership Conference*. Copenhague, Noviembre. Organizado por la European
- Alloy, L., Abramson, L.Y., Whitehouse, W., Hogan, M., Panzarella, C., y Rose, D. (2006). Prospective incidence of first onsets and recurrences of depression in individuals at high and low cognitive risk for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 145-156.
- Alonso, J. y Román, J.M^a (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alonso, J., & Román, J. M. (2003). *PEF: Escalas de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: Cepe.
- Álvarez, M., (2010). Prácticas educativas familiares, autoridad familiar incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273.
- Amato, P. R. y Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Amato, PR, y Booth, A. (1991). Consecuencias del divorcio de los padres y la infelicidad matrimonial para el bienestar de los adultos. *Fuerzas sociales*, 69(3), 895-914.
- American Academy of Pediatrics. (2002). Coparent or second-parent adoption by same sex parents. *Pediatrics*, 109(2), 339-340.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4ª edición, texto revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson (edición original, 2000).
- American Psychiatric Association. (2002). Adoption and co-parenting of children by same-sex couples. APA Document Reference N° 200214. Disponible en:<http://www.psych.org/Departments/EDU/Library/APAOfficialDocuments and Related/PositionStatements/200214.aspx>

- Andreu Rodríguez, J.M., Ramírez, J. M., & Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de agresión y su evaluación mediante dos autoinformes: el CAMA y el RPQ. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.
- Antolín Suárez, L., Oliva Delgado, A. & Arranz Freijo, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27, 475-487.
- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 475-487.
- Armsden, G. C. y Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolf, L. S. y Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5, 137-144.
- Arranz, E. (1989). *Psicología de las relaciones fraternas*. Barcelona. Herder
- Arranz, E. y Olabarrieta F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En J. Palacios y M. J. Rodrigo. *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza Editorial.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F., & Martín, J. L. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 361-377.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional en adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.

- Baldwin, A. (1946): Differences en parent behavior toward three and nine year old children. *Journal of Personality*, 15, 143-165.
- Baldwin, A. (1948): Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Bandura, A. (1973). Teoría del aprendizaje social de la agresión. En J. F. Knutson (Ed.), *El control de la agresión: Implicaciones de la investigación básica*. Chicago: Aldine.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory and behavior change. *Psychology Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Roles of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Barber, B.K. y Thomas, D.L. (1986): Dimensions of fathers' and mothers' supportive behavior: the case for physical affection. *Journal of Marriage and the Family*. 48, 783-794.
- Barber, B.K., Olsen, J.E. y Shagle, S.C. (1994): Association between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65 (1), 120-1.136.
- Barnes, G.M. y Farrell, M.P. (1992): Parental Support and Control as Predictors of Adolescent Drinking, Delinquency and Related Problem Behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1971a): Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 29, 94-95.

- Baumrind, D. (1971b): Current Patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 28, 421-424.
- Baumrind, D. (1973). El desarrollo de la competencia instrumental a través de la socialización. *En el simposio de Minnesota sobre psicología infantil* (Vol. 7, pp. 3-46).
- Baumrind, D. (1975): Some thoughts about childrearing. En U. Bronfenbrenner y M. Mahoney (eds). *Influences on human development*. Hinsdale, IL: Dryden Press.
- Baumrind, D. (1983): Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control: are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisted. *Family Relations*, 4 (4), 405-414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Bayot, A., Hernández, J. V. y De Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (ECCP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (2), 113-126.
- Bednar, R.L., Wells, M.G. y Petterson, S.R. (1989): *Self-Esteem: paradoxes and Innovations in clinical theory and practice*. American Psychological Association.
- Belsky, J., Fish, M. e Isabella, R. (1991): Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27, 421-431.
- Benokraitis, N. (1996). *Marriages and families: Changes, choices and constraints*. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.
- Benson, M. J., Buehler, C., & Gerard, J. M. (2008). Interparental hostility and early adolescent problem behavior: Spillover via maternal acceptance, harshness, inconsistency, and intrusiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 28(3), 428-454. DOI: 10.1177/0272431608316602

- Berger, B., Berger, P. L. (1983). *In difesa della famiglia Borghese*. Bologna: Il Mulino.
- Bernal, A., Rodriguez, A., Altarejos, F., Naval, C. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Pamplona: Rialp.
- Berk, L.E. (1994): *Child Development* (3rd ed.). Massachussetts: A division of Paramount Publishing Needham Heights.
- Berkowitz, L. (1993). *Agresión: sus causas, consecuencias y control*. McGraw-Hill Book Company.
- Bertalanffy, L. von (1968): *General Systems Theory*. New York: Braziller.
- Biblarz, T.J, y Stacey, J. (2010). ¿Cómo importa el género de los padres? *Diario de Matrimonio y Familia*, 72, 3–22. doi: [10.1111 / j.1741-3737.2009.00678.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x)
- Blanco Bonilla, A. L., & Madrigal Lizano, R. (2005). *La participación de las personas menores de edad en los procesos abreviados de guarda, crianza y educación que se tramitaron en el Juzgado de Familia de Limón en el año dos mil* (Doctoral dissertation, Tesis).
- Blodgett Salafia, E. H., Gondoli, D. M., Corning, A. F., Bucchianeri, M. M., & Godinez, N. M. (2009). Longitudinal examination of maternal psychological control and adolescents' self-competence as predictors of bulimic symptoms among boys and girls. *International Journal of Eating Disorders*, 42, 422–428.
- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion*, 10, 475–485. DOI: 10.1037/a0018490
- Bos, H. M. W., Van Balen, F. y Van Den Boom, D. C. (2005). Lesbian families and family functioning: An overview. *Patient Education and Counseling*, 59(3), 263-275.
- Bos, H. y Sandfort, T. G. M. (2010). Children's gender identity in lesbian and heterosexual two-parent families. *Sex*
- Bos, H., Gartrell, N.K, van Balen, F., Peyser, H., y Sandfort, T.G.M. (2008). Niños en familias lesbianas planificadas: una comparación intercultural entre los Estados Unidos y los Países Bajos. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 211-219. Doi: [10.1037 / a0012711](https://doi.org/10.1037/a0012711)

- Boyes, M.C. y Allen, S.G. (1993). Styles of Parent-Child Interaction and Moral Reasoning in Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 551-570.
- Bray, JH (1999). Stepfamilies: La intersección de la cultura, el contexto y la biología. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil*, 64, 210-218. doi: [10.1111 / 1540-5834.00055](https://doi.org/10.1111/1540-5834.00055)
- Brewaeys, A. y Van Hall, E. V. (1997). Review. Lesbian motherhood: The impact on child development and family functioning. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 18(1), 1-16.
- Briere, F. N., Archambault, K., & Janosz, M. (2013). Reciprocal prospective associations between depressive symptoms and perceived relationship with parents in early adolescence. *Canadian Journal of Psychiatry*, 58(3), S169–176. DOI:10.1016/j.neurenf.2012.04.247.
- Broberg, M. (2012). Young children's well-being in finnish stepfamilies. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 401-415.
- Brody G.H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49:1-24.
- Brody, G.H. y Shaffer, D.R. (1982): Contributions of parent and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- Brody, G.H., & Stoneman, Z. (1987). Sibling conflict. Contribution of the siblings themselves, the parents-sibling relationship and the broader family system. *Journal of Children in Contemporary Society*, 19, 39-53.
- Brodzinsky, D., Lang, R. y Smith, D. (1995). Parentig adopted children. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol 3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1961). El cambiante niño estadounidense: un análisis especulativo 1. *Journal of Social Issues*, 17(1), 6-18.
- Bronfenbrenner, U. (1974): Development research, public policy, and ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1977): Towards and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contexto de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Cinco procesos críticos para el desarrollo positivo. *De "Descubrir lo que hacen las familias" para reconstruir el nido: un nuevo compromiso con la familia estadounidense*. Obtenido vol.29, p.1999.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. DOI: 10.1177/0829573514521976
- Buck, K. A., & Dix, T. (2012). Can developmental changes in inhibition and peer relationships explain why depressive symptoms increase in early adolescence? *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 403–413.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto: teoría medición y desarrollo*. Bilbao: EGA.
- Caamaño, D. P. (2008). El sistema educativo y las familias inmigrantes. Abriendo paso a la integración. *Revista deficiencias de la educación*, (214), 135-151.
- Cagigal, V. (2006). *Los hermanos de menores con trastornos mentales: estudio descriptivo y factores de protección familiar*. Tesis doctoral inédita. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cantón, J., Cortés, M. R. y Justicia, M. D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Zimbardo, P. G. (1996). Understanding the complexity of human aggression: Affective, cognitive, and social

- dimensions of individual differences in propensity toward aggression. *European Journal of Personality*, 10(2), 133-155.
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H., & Londoño-Vásquez, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675–680. Doi: 10.1016/j.paid.2012.05.022
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010b). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877.
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., & Armenta, B. (2010a). "The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors". *International Journal of Behavioral Development* 35(2), 116-124. doi: 10.1177/0165025410375921
- Carlson, MJ, Pilkauskas, NV, McLanahan, SS, y Brooks-Gunn, J. (2011). Parejas como parejas y padres durante los primeros años de la infancia. *Revista de matrimonio y familia*, 73, 317-334. doi: 10.1111 / j.1741-3737.2010.00809.x
- Carpio Fernández, M. D. L. V., García Linares, M. C., Torre Cruz, M. J. D. L., Cerezo Rusillo, M. T., y Casanova Arias, P. F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos de padres y madres y ajuste psicológico en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 447-456.
- Carreras, M. A., Brizzio, A., González, R., Mele, S. & Casullo, M. M. (2008). Los estilos de apego en los vínculos románticos y no románticos. Estudio comparativo con adolescentes argentinos y españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(25), 107-124.

- Castle, J., Groothues, C., Colvert, E., Hawkins, A., Kreppner, J., Sonuga-Barke, E., Beckett, C., Kumsta, R., Schlotz W., Stevens, S. y Rutter, M. (2009). Parents' evaluation of adoption success: A follow-up study of intercountry and domestic adoptions. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 522-531.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Chase-Lansdale, P.L., & Brooks-Gunn, J. (1994), *Psicología aplicada del desarrollo*. Fisher, C.B. y Lerner, R.M. (Eds.). Nueva York: McGraw-Hill, Inc., p. 207-236.
- Chen, X., Liu, M. & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14, 401-419.
- Cintrón, F. N., Walters, K. Z. y Serrano, I. (2008). Cambios... ¿Cómo influyen en los y las adolescentes de familias reconstituidas? *International Journal of Psychology*, 42(1), 91-100.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Babu L. T. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development* 73(3), 983-996.
- Coley, R. L., Lynch, A. D., & Kull, M. (2015). Early exposure to environmental chaos and children's physical and mental health. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 94-104. Doi: 10.1016/j.ecresq.2015.03.001
- Coley, R.L. & Medeiros, B.L. (2007). "Reciprocal longitudinal relations between nonresident father involvement and adolescent delinquency". *Child Development* 78 (1), 132-147. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00989.x

- Collett, B. R., Gimpel, G. A., Greenson, J. N. y Gunderson, T. L. (2001). Assessment of Discipline Styles Among Parents of Preschool Through School-Age Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 163-170.
- Collins, W.A. & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (W. Damon and R. Lerner, Eds.). (pp. 1003-1067). New York: Wiley.
- Confalonieri, E., & Giuliani, C. (2005). Parental child rearing practices, psychological adjustment of pre-school, and schoolchildren. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1993). Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29, 206-219.
- Côté, J. (2000). *Arrested Adulthood. The Changing Nature of Maturity and Identity*, New York University Press, New York/London.
- Cox, MJ, y Paley, B. (1997). Las familias como sistemas. *Revisión Anual de Psicología*, 48(1), 243-267.
- Cummings, EM, y Zahn-Waxler, C. (1992). Las emociones y la socialización de la agresión: el comportamiento de enojo de los adultos y la excitación y agresión de los niños. En *socialización y agresión* (pp. 61-84). Springer, Berlín, Heidelberg.
- D'Andrea, A. (2009). Los desafíos evolutivos de la familia adoptiva. *Psicoperspectivas*, 8(1), 159-194.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Darling, N. y Toyokawa, T. (1997). *Construction and validation of the Parenting Style Inventory II*. The Pennsylvania State University: Publicación interna.
- Darling, N., Cumsille, P., Pena-Alampay, L., & Coatsworth, D. (2009). Individual and issue-specific differences in parental knowledge and adolescent disclosure in Chile, the Philippines, and the United States. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 715-740.

De Bruin, E. I., Zijlstra, B. J., & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from the Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422-430.

De la Torre-Cruz, D., García Linares, M., & Casanova Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Researches in Educational Psychology*, 12(1), 147-470.

Deater-Deckard, K., Lansford, J., Malone, P., Peña, L., Sorbring, E., Bacchini, Al-Hassan, S. (2011). The association between parental warmth and control in thirteen cultural groups. *Journal of Family Psychology*, 25(5), 790-794. DOI: 10.1037/a002512

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

Del Barrio, M.V. (1997): *Depresión infantil*. Ariel. Practicum. Barcelona.

Del Barrio, V. (1998): Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4, 23-47.

Del Campo, S., & del Mar Rodríguez-Brioso, M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100, 103-165.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172.

Dodge KA, Coie JD, Pettit GS y Price JM (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146.

- Domènech, A. (2017). *Comportamiento y emociones en la infancia media y tardía. Contexto familiar y social* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Dominy, N. L., Johnson, W. B. & Koch, C. (2000). Perception of parental acceptance in women with binge eating disorder. *Journal of Psychology*, 134, 23-36.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Donati, P. (2014). *La familia, el genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp
- Dunn, H. y Plomin, R. (1990): *Separate lives: why siblings are so different*, Basic Books, New York.
- Dunn, J. (1986). *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dunn, J. (2002). The adjustment of children in stepfamilies: Lessons from community studies. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 154-161.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30(3), 315-324.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33(2), 121-140.
- Egberts, M., Prinzie, P., Dekovic, M., De Haan, A. & Van den Akker (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193-198. DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.046.
- Eisenberg N., Zhou, Q., Losoya S.H., Fabes R.A., Shepard S.A., Murphy, B.C., Reiser, M., Guthrie, I.K., y Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-895.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Dvelopment*, 64(5), 1418-1438.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., y Reiser, M (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Epstein, J. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- Erera-Weatherly, P.I. (1996). Al convertirse en un padrastro: Factores asociados con la adopción de estilos alternativos de crianza de los hijos. *Diario de divorcio y nuevo matrimonio*, 25 (3/4), 155-174.
- Escribano, S., Anierte, J. y Orgilés, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. *Psicothema*, 25(3), 324-329. DOI:10.7334/psicothema2012.315.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M. J., López, F., & Ortiz, M. J. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿lo estamos haciendo bien? *Revista de Psicología Social*, 24(1), 81-96.
- Fauchier, A., y Straus, M.A. (2007). *Dimensions of discipline by fathers and mothers as recalled by university students*. Póster presentado en la International Family Violence and Child Victimization Research Conference, Portsmouth, NH.
- Felson, R.B. (1983). Aggression and violence between siblings. *Social Psychology Quarterly*, 46(4):271-285.
- Fernández, M. (2002). Descripción del proceso de adaptación infantil en adopciones especiales. Dificultades y cambios observados por los padres adoptivos. *Anales de Psicología*, 18(1), 151-168
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.
- Flaquer, L.; Almeda, E. y Navarro-Varas, L. (2006): *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.

- Franco, H., Londoño, D., Restrepo, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, 24: 157-182. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/970/1236>
- Franco, N. N., Nieto, M. Á. P., & de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (1997) *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in the Age of High Modernity*, Londres, Sage.
- Gamble, W.C., Yu J. J. (2014). Young children's sibling relationship interactional types: Associations with family characteristics, parenting, and child characteristics. *Education and Development*, 25, 223-239.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Garber, J., Martin, N. C., & Keiley, M. K. (2002). Developmental trajectories of adolescents' depressive symptoms: Predictors of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 79-95.
- García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas. ISBN: 978-84-8021-792-7.
- García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas. ISBN: 978-84-8021-792-7.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437
- Garner, P., W., Jones, D.C., Miner, J. L., (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development* 65(2), 622-637.

- Gass, K., Jenkins, J., Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 167-175.
- Gentile, A. (2010). De vuelta al nido en tiempos de crisis. El boomerang kids españoles. *Revista de estudios de juventud*, 90(10), 181-203.
- Gerard, A.B. Ph.D (1994): Parent-child relationship inventory. Westerns Psychological Services (WPS). Los Angeles, California.
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Geurtzen, N., Scholte, R. H., Engels, R. C., Tak, Y. R., & van Zundert, R. M. (2015). Association between mindful parenting and adolescents' internalizing problems: non-judgmental acceptance of parenting as core element. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1117-1128.
- Gil Calvo, E. y Garrido Medina, L. (2002) *Estrategias familiares*, Alianza, Madrid.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351.
- Glueck, S. & Glueck, E. (1968). *Delinquents and nondelinquents in perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Golombok, S., Perry, B., Burston, A., Murray, C., Mooney-Somers, J., Stevens, M. y Golding, J. (2003). Children with lesbian parents: A community study. *Development Psychology*, 39(1), 20-33.
- Golombok, S., y Tasker, F. (2015). Desarrollo socioemocional en familias cambiantes. *Manual de psicología infantil y ciencias del desarrollo*, 1-45.
- González, M. M. y Sánchez, M. A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia*, 3, 207-220.
- González, M. M. y Triana, B. (2001). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 373-398). Madrid: Alianza.
- González, M. M., Morcillo, E., Sánchez, M. A., Chacón, F. y Gómez, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 327-343.

- Gotlib, I. H., & Avison, W. R. (1993). Children at risk for psychopathology. In C. G. Costello (Ed.), *Basic issues in psychopathology* (pp. 271-319). New York, NY, US: Guilford Press.
- Green, R. J. y Mitchell, V. (2008). Gay and lesbian couples in therapy: Minority stress, relational ambiguity, and families of choice. En A. Gurman (Ed), *Clinical handbook of couple therapy*, 4° ed., (pp. 662-680). Nueva York, USA: The Guilford Press.
- Greenfeld, D. A. (2005). Reproduction in same sex couples: Quality of parenting and child development. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, 17(3), 309-312.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. *Handbook of parenting*, 5, 89-110.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kuronski, C.O. y Apostoleris, N.A. (1997): Predictors of parents' involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grusec, I.E., Goodnow, J.J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 202-211.
- Grusec, J. E. (2008). What is the nature of effective parenting: It depends. In M. Kerr, H. Stattin & R. Engels (Eds.). *What can parents do? New insights in the role of parents in adolescent problem behavior* (pp.230-257). West Sussex. England: Wiley.
- Grusec, J.E. (1997): A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (eds.) *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. (pp. 3-22) New York. John Wiley and Sons.
- Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J.E. y Lytton, H. (1988): *Social development: history, theory and research*. New York. Springer-Verlag

- Gully KJ, Dengerink HA, Pepping M, Bergstrom DA. (1981). Research note: Sibling contribution to violent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 43(2):333-337.
- Harknett, K., y Knab, J. (2007). Más parientes, menos apoyo: fertilidad de pareja múltiple y apoyo percibido entre las madres. *Revista de matrimonio y familia*, 69, 237-253. doi: [10.1111 / j.1741-3737.2006.00356.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00356.x)
- Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A., & Hill, J. (1991). Adult outcomes of childhood and adolescent depression: II. Links with antisocial disorders. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 30(3), 434-439.
- Harrist, A., Achacoso, J.A., John, A., Pettit G. S., Bates, J.E., Dodge, K.A. (2014). Reciprocal and complementary sibling interactions: Relations with socialization outcomes in the kindergarten classroom. *Education and Development*, 25, 202-222.
- Hart, C.H., y Robinson, C.C. (1994). Comparative study of maternal and paternal disciplinary strategies. *Psychological Reports*, 74, 495-498.
- Harter, S. (1993). Causas y consecuencias de la baja autoestima en niños y adolescentes. En *la autoestima* (pp. 87-116). Springer, Boston, MA.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem., and level of voice in adolescents. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press
- Hartup, WW, y Van Lieshout, CF (1995). Desarrollo de la personalidad en el contexto social. *Revisión anual de psicología*, 46(1), 655-687.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Heaven, P., Newbury, K. y Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 173-185.

- Henao López, G. C. (2016). Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., Téllez, M. y Roselló, B. (2003). Niños adoptados: factores de riesgo y problemática neuropsicológica. *Revista de Neurología*, 36(Supl 1), 108-117.
- Hertz, R. (2006). *Solo por casualidad, las madres por elección: cómo las mujeres eligen la paternidad sin matrimonio y crean la nueva familia estadounidense*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Hetherington, E.M. y Parke, R.D. (1993): *Child Psychology. A contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
- Hetherington, EM, y Jodl, KM (1994). Las familias adoptivas como escenarios para el desarrollo de los niños. En A. Booth y J. Dunn, (Eds.), *Stepfamilies: ¿Quién se beneficia? ¿Quién no?* (pp. 55–79). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E.T. (1989): Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes. A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality*, 57, 407-444.
- Hodges, W.F., Tierney, C.W. y Buchshaum, H.K. (1984). The cumulative effects of stress on preschool children of divorce and intact families. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 611-617.
- Hoelter, J. y Harper, L. (1987). Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 129-139.
- Hofferth, S. L., y Sandberg, J.F. (2001). How american children spend their time. *Journal of Marriage & the Family*, 63, 295-308.
- Hoffman (1970): Moral development. En P.H. Musen (ed). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (vol, 2, pp. 261-300). New York: Wiley and Sons.
- Hoffman, K.L., Kiecolt, K.J., y Edwards, J.N. (2005). Violencia física entre hermanos: un análisis teórico y empírico. *Revista de asuntos familiares*, 26 (8), 1103-1130.
- Hoffman, L.W. (1960): Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.

- Hoffman, L.W. (1977): Changes in family roles socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1983). Desarrollo moral y conducta. *Infancia y Aprendizaje, Monografía*, 3, 13-36.
- Howe N, Rinaldi C.M. (2004). 'You be the big sister': Maternal-preschooler internal state discourse, perspective-taking, and sibling caretaking. *Infant and Child Development*, 13(3):217-234.
- Howe, N. y Recchia, H. (2011). Relaciones entre hermanos y sus impactos en el desarrollo infantil. *Centre of Research in Human Development*, 17-24.
- Howe, N., Fiorentino, L.M., Garipey, N. (2003). Sibling conflict in middle childhood: Influence of maternal context and mother-sibling interaction over four years. *Merrill Palmer Quarterly*, 49(2):183-208.
- Howe, N.Ph. & Recchia, H. Ph. D. (2014). *Las relaciones entre hermanos y su impacto en el desarrollo de los niños*. Department of Education and Centre for Research in Human Development, Concordia University: Canadá
- Humanos, D. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *La Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. (Artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humano)
- Hurlock, E.B. (1988). *Desarrollo del niño*. Madrid: McGraw Hill.
- Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007): Permanencia y cambio en la familia española española del siglo XXI, en Gómez Gómez, F. (coord.), *Intervención social con familias*. Madrid: McGraw-Hill, 3-26.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27(2), 562-573.
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.

- Jabaghourian, J. J., Sorkhabi, N., Quach, W., & Strage, A. (2014). Parenting styles and practices of Latino parents and Latino fifth graders' academic, cognitive, social, and behavioral outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 175-194.
- Jadva, V., Freeman, T., Kramer, W., y Golombok, S. (2009). Las experiencias de adolescentes y adultos concebidas por la donación de esperma: comparaciones por edad de revelación y tipo de familia. *Reproducción humana*, 24(8), 1909-1919. doi: 10.1093 / humrep / dep110
- Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In: Boer F, Dunn J, eds. *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 125-138.
- Ji, J., Brooks, D., Barth, R. P. y Kim, H. (2010). Beyond preadoptive risk: The impact of adoptive family environment on adopted youth's psychosocial adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 432-442
- Johnson, D. (2002). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development*, 68, 39-54.
- Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H. y Palacios, J. (2011). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 3-18.
- Kakihara, F., & Tilton-Weaver, L. C. (2009). Adolescents' perceptions and interpretations of parental control: Differentiated by domain and type of control. *Child Development*, 80, 1722-1738.
- Kandel, DB (1990). Estilos de crianza, uso de drogas y adaptación de niños en familias de adultos jóvenes. *Revista de Matrimonio y Familia*, 183-196.
- Kaslow, F.W. (1996): *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. New York: Wiley.
- Katainen, S., Räikkönen, K y Keltikangas-Järvinen, L. (1997): Childhood temperament and mother's child-rearing attitudes: stability and interaction in a three year follow-up study. *European Journal of Personality*, 11, 249-265.
- Katainen, S., Räikkönen, K., & Keltikangas-Järvinen, L. (1999). Adolescent temperament, perceived social support, and depressive tendencies as

- predictors of depressive tendencies in young adulthood. *European Journal of Personality*, 13(3), 183-207.
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Anaya-Spain.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1996): *Conducta Antisocial*. Pirámide, Madrid
- Kazdin, AE (1985). *Tratamiento del comportamiento antisocial en niños y adolescentes*. Home-wood, IL: Dorsey Press
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- Kim, J., McHale, S. M., Osgood, D. W., Crouter, A. C. (2006). Curso longitudinal y correlatos familiares de las relaciones entre hermanos desde la infancia hasta la adolescencia. *Desarrollo infantil*, 77, 1746–1761.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M. y Zeanah, C. H. (2006). Callous-unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 745-756.
- King, N., L. Mietz, T. Ollendick (1995). Psychopathology and cognitions in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771-786.
[Http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771](http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771)
- Knafo, A., Israel, S. & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology* 23, 53-67.
- Kochanska, G. (2002). Compromiso de cumplimiento, auto moral e interiorización: un modelo mediacional. *Psicología del Desarrollo*, 38(3), 339.

- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A., & Rhines, H. M. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development, 75*(4), 1229-1242.
- Kochanska, G., Forman, D. R. & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior and Development, 22*, 249-265.
- Kochanska, G., y Aksan, N. (1995). El afecto mutuamente positivo de la madre y el niño, la calidad del cumplimiento del niño con respecto a las solicitudes y prohibiciones, y el control materno como correlatos de la internalización temprana. *Desarrollo infantil, 66*(1), 236-254.
- Kolak A.M., Volling B.L. (2011). Sibling jealousy in early childhood: Longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development 20*, 213-226.
- Kowal A, Kramer L, Krull J.L., Crick, N.R. (2002). Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology, 16*, 297-306.
- Kowal A, Kramer L. (1997). Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development, 68*(1):113-126.
- Kramer L, Baron L.A. (1995) Parental perceptions of children's sibling relationships. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies, 44*(1):95-103.
- Kramer, L. (2014). Learning Emotional Understanding and Emotion Regulation Through Sibling Interaction. *Early Education and Development. 25*, 160-184.
- Kurdek, L. A. (2005). What do we know about gay and lesbian couples? *Current Directions in Psychological Science, 14*, 251–254.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist, 25*, 883–894.
- Lamb, M.E. (2012). Madres, padres, familias y circunstancias: Factores que afectan la adaptación de los niños. *Applied Developmental Science, 16*, 98-111. Doi: [10.1080 / 10888691.2012.667344](https://doi.org/10.1080/10888691.2012.667344)

- Latorre F. (2011). Parentalidad positiva: las bases de la construcción de la persona. *Educación social: Revista de Intervención Psicoeducativa*, 49, 70 -88.
- Latorre, F. L. (2013). Trabajando la identidad positiva con las personas adoptadas. Familias, apegos y vínculos como estrategias de consolidación de la identidad. *Cuadernos de psicomotricidad*, (46), 7-20.
- Leahy, R.L. (1981). Parental practices, moral judgment and self-image. *Developmental Psychology*, 17, 580-594.
- Lebow, J. (2003). Integrative family therapy for disputes involving child custody and visitation. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 181-192.
- Lee, C.L. y Bates, J.E. (1985). Mother-Child interaccion et age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56, 1314-1325.
- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21-38.
- Limiñana, A. R. (2009). Reflexiones acerca del proceso psico-social de valoración de idoneidad para la adopción de menores en la Comunidad Valenciana. *Revistas Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 101-109.
- Lipsey, MW, y Derzon, JH (1998). Predictores de delincuencia violenta o grave en la adolescencia y en la edad adulta temprana: una síntesis de la investigación longitudinal. En R. Loeber, y DP Farrington (Eds.), *Delincuentes juveniles graves y violentos: factores de riesgo e intervenciones exitosas* (pp. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loizaga F. (2010), "Intervenciones familiares para avanzar en el vínculo y en la base segura. (Un viaje al tren de los apegos)". En Loizaga F. (2010) *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias*. Mensajero. Bilbao.
- Loizaga Latorre, F. (2011). Parentalitat positiva. Les bases de la construcció de la persona. *Educació social. Revista d'intervenció sòcioeducativa*, (49), 71-89.

- Lomeña, L. O., & Sánchez, J. R. (2010). Programa de mejora de la convivencia. Diseño por ámbitos de actuación. *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*, 149.
- López, F. (1994): *Para comprender la conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Navarra: Verbo Divino.
- López, G. (2015). *El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas*. Universidad Metropolitana. p: 1-30. Disponible en https://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/xi_chw/cendif_rol.pdf
- López, M. J. P. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Moreno, C., y Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., Carranza, J. A., & Carnicero, C. J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
- Luthar, S. S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience and adversity. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. III, pp. 247-286). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E.E. (1992b): The role of parenting the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E. (1992a): Trends in the study of socialization: is there a Lewinian heritage? *Journal of Social Issues*, 48, 171-185
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child*

- psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-102). New York: Wiley.
- Mampaso Desbrow, J., Pérez-Fernández, F., Corbí Gran, B., González Lozano, M., & Bernabé Cárdbaba, B. (2014). Factores de riesgos y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. Marchesi, A. (1986): El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.). *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Marks, N.F. y McLanahan, S.S. (1993). Gender, family structure and social support among parents. *Journal of Marriage and the Family*, 55(2), 481-493.
- Martín Criado, E. (1998) Producir la juventud. *Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales*, Istmo, Madrid.
- Martin, J.A. (1981): A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A microanalytic approach. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 46 (3, serial nº 190).
- Martin, P., Halverson, C., Wampler, S.K. y Hollett-Wright, N. (1991): Intergenerational differences in parenting styles and goals. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 195-207.
- Martínez Iglesias, A. I. (2016) *Factores de riesgo de la conducta antisocial en menores en situación de exclusión social* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Martínez, M., Estévez, E., & Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad. *Revista Psicología*, 17(6).
- Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Inglés, C. J. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología. com*, 17(6).
- Masten, AS, Best, KM, y Garmezy, N. (1990). Resiliencia y desarrollo: contribuciones del estudio de niños que superan la adversidad. *Desarrollo y psicopatología*, 2(4), 425-444.
- Mayor, M., & Urra, J. (1991). Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del psicólogo*, 48, 29-32.
- McFarlane, E., Dodge, R., Burreli, L., Crowne, S., Cheng T. & Duggan, A. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pediatrics*, 10(5), 330-337

- McGuire, S., McHale, S. M., & Updegraff, K. (1996). Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships*, 3(3), 229-239. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-6811.1996.tb00114.x>
- McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 986-1003.
- McNally, S., Eisenberg, N. y Harris, J.D. (1991): Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child development*, 62, 190-198.
- Meil Landwerlin, G. (1999) *La posmodernización de la familia española*, Acento, Madrid.
- Mestre, M. V., Tur, A. M. & del Barrio, V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad emocional y prosocialidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7-20
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2010). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Mestre, M.V. (2014). "Desarrollo prosocial: crianza y escuela". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 6(2), 115-134.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001): Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., & Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P., y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.

- Mestre, V., Tur-Porcar, A., Samper, P. Nácher, M.J., & Cortés, M.T. (2007). "Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial". *Revista Lationamericana de Psicología* 39(2), 211-225.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, Estilos de Afrontamiento y Agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1263/3356>
- Meunier J. C., Roskam I., Stievenart M, Van D.M.G., Browne D.T., Wade M. (2012). Parental differential treatment, child's externalizing behavior and sibling relationships: Bridging links with child's perception of favoritism and personality, and parents' self-efficacy. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29, 612-638.
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: When is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 1-16. DOI:10.1111/sode.12226
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449.
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L., & Liew, J. (2015). Parent-adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents' behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1607-1622.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Molina, M. F. & Musich, F. M. (2016). Perception of parenting style by children with ADHD and its relation with inattention. Hyperactivity/Impulsivity and externalizing symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1656-1671. <http://dx.Doi.org/10.1007/s10826-015-0316-2>.

- Molpeceres, M.A., Musitu, G. y Lila, M.S. (1994): La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (eds): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Moos, R. H. (1987), *Escalas de Clima social*. Madrid: TEA ediciones.
- Moreno, V., Londoño, D., Rendón, J. (2015). Marriage, family and unitarianism: sociopolitical constraints of catholic doctrine in building political and legal identity of the family in Colombia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 73-92. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532015000200006&script=sci_arttext&tlng=en
- Muris, P., Meesters, C., & van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of “Egna Minnen Beträffande Uppfostran” questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25(4), 229-237. DOI: 10.1023/A:1025894928131.
- Murray, C., y Golombok, S. (2005). Madres solas y sus infantes de inseminación de donantes: seguimiento a los 2 años de edad. *Reproducción humana*, 20(6), 1655-1660. doi: 10.1093 / humrep / deh823
- Musitu, G. (2000). Nuevas relaciones en la familia reconstituida: entre el divorcio, el nuevo matrimonio y la familia reconstituida. Memoria: *Cumbre de la familia del 2000* (pp. 35-49). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Navarro, L. M. (2004). Los jóvenes y la familia. *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 702 377-400 <https://doi.org/10.3989/arbor.2004.i702.572>
- Nerín, N. F., Nieto, M. Á. P., y de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.

- Newland, R. P., Ciciolla, L. y Crnic, K. A. (2014). Crossover effects among parental hostility and parent-child relationships during the preschool period. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2107-2119. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-0140012-7>.
- Newman, D.L., Caspi, A., Moffit, T. E. y Silva, P.A. (1997): Antecedents of adult interpersonal functioning: effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology*, 33, 206-217.
- Nishikawa, S., Hägglöf, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 334-342.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3), 405.
- O'Connor, T. G. e Insabella, G. M. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Functioning and adolescent adjustment. Marital satisfaction, relationships, and roles. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(4), 50-78.
- O'connor, TG, Hetherington, EM, y Reiss, D. (1998). Sistemas familiares y desarrollo de adolescentes: factores de riesgo y protección compartidos y no compartidos en familias no divorciadas y no casadas. *Desarrollo y Psicopatología*, 10(2), 353-375.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A. Sánchez-Queija, I., y López Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A. & Arranz, E. (Coords.) (2011). *Nuevas familias y bienestar infantil*. España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla y Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López-Gaviño, F. (2007). Estilos educativo materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.

- Olson, D., Bell, R. y Portner, J. (1982): *Faces II*. St. Paul: University of Minnesota.
- Olson, D.H. (1988): Circumplex Model of Family Systems: VIII. Family assessment and intervention. *Journal of Psychotherapy and the Family*, 4, 7-49.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 51-64.
- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y López, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema*, 20(4), 712-717.
- Pakaslahti, L., Asplund-Peltola, R. L., & Keltikangas-Järvinen, L. (1996). Parents' social problem-solving strategies in families with aggressive and non-aggressive boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(5), 345-356.
- Palacio, P. A. S., & Múnera, M. V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide
- Palacios, M. D., Alvarado, F. V., y Oleas, C. M. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *Maskana*, 6(2), 31-45.
- Palafox Luévano, I. N., Jané Ballabriga, M. C., Viñas, F., Pla, E., Pi, M., Ruiz G. & Domènech-Llaberia, E. (2008). Sintomatología ansiosa y estilos de crianza en una muestra clínica de preescolares. *Ansiedad y Estrés*, 14, 71-80.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 191-202.

- Parker, G. (1979): Parental characteristics in relation to depressive disorders. *British Journal of Psychiatry*, 134, 138-147.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parlamento Europeo (2004). Informe sobre la Conciliación de la Vida Profesional, Familiar y Privada (2003/2129(INI)). Documento de la Sesión de 23 de Febrero de 2004.
- Parra. A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Pastorelli, C., Luengo, P., Castellani, V., Ceravolo, R., Thartori, E. & Lansford, J. (2014). En M. V. Mestre, P. Samper, y A. M. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Patterson, G.R. (1982). *Proceso coercitivo familiar* (vol. 3). Editorial Castalia.
- Pedreira, J. L., Rodríguez-Piedra, R. y Seoane, A. (2005). Parentalidad y homosexualidad. *Psicología.com*, 9. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/search/results>.
- Pelegrín Muñoz, A. & Garcés de Los Fayos Ruiz, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: El comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15, 131-150.
- Pérez Alonso-Geta y Cánovas, P. (1996): Valores y pautas de crianza familiar: el niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar. *Valores y estilos familiares de educación*. Fundación Sta. Maria, Madrid, Cesma, S.A.,
- Perez-Delgado, E. y Mestre, V (coords.) (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Pérez-Díaz, V. (2000): La educación liberal como la formación del hábito de la distancia. *ASP Research Papers*, 37 (a).
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona. Col. Estudios Sociales nº5. Fundación "La Caixa".

- Perlman M, Ross H.S (1997). The benefits of parent intervention in children's disputes: An examination of concurrent changes in children's fighting styles. *Child Development*, 68(4):690-700.
- Perner J, Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child development*, 700-711.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22(3), 403-420
- Pettit, G.S., Keiley, M., Laird, R.D., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (2007). Predicting the developmental course of mother-reported monitoring across childhood and adolescence from early proactive parenting, child temperament, and parents' worries. *Journal of Family Psychology*, 21, 206-217.
- Pfiffner, L.J, y O'Leary, SG (1989). Efectos de la disciplina y el cuidado maternos en el comportamiento y el afecto del niño pequeño. *Diario de Psicología Infantil Anormal*, 17(5), 527-540.
- Piñero-Ruiz, E., López-Espín, J.J., Cerezo, F., y Torres-Cantero, A.M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de psicología*, 28(3), 842-847.
- Plomin, R. (1983): Child hood temperament. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds). *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Plenum
- Plomin, R.; Reiss, D.; Hetherington, M. y Howe, G. (1994): Nature and nurture: genetic contributions to measures of the family environment, *Developmental Psychology*, 30, 32-43.
- Pollock, G. (2002) 'Contingent Identities: Updating the Transitional Discourse', *Young*, 10(1), pp. 59-72.
- Pons-Salvador, G., & del Barrio, V. (1993). Depresión infantil y divorcio. *Avances en psicología clínica latinoamericana. Avances en Psicología Clínica Latinoamericana* 11,95-106.
- Prior, M. (1992): Childhood temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 249-279.

- Pulkkinen, I. (1982): Self-Control and continuity from childhood to adolescence. In p.P. Baltes y D.G. Briun (eds.). *Life-Span development and behavior* (vol. 4). New York: Academic Press.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177.
- Rappaport, A. (1990). El poder de permanencia de la corporación pública. *Revisión de negocios de Harvard*, 68(1), 96-104.
- Raya Trenas, A.F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Córdoba.
- Raya, A., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Recchia, H.E., y Howe, N. (2009). Asociaciones entre la comprensión social, la calidad de la relación entre hermanos y las estrategias y resultados de los conflictos entre hermanos. *Desarrollo del niño*, 80(5), 1564-1578.
- Reiss, D. (1981): *The family construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Reiss, D. y Klein, D., (1987): Paradigm and pathogenesis. In T. Jacob (ed.). *Family interaction and psuchopathology: Theories, methods and findings*. New York: Plenum.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A. y Altobello, C. (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire-Revised. *Journal of psychopatology and Behavioral Assessment*, 24 (2), 119-127.
- Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M., & Engels, R.C.M.E. (2006). "Longitudinal relations among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior: Testing bidirectional effects". *Journal of Early Adolescence* 26, 272–295.
- Research Network About Parents in Education (ERNAPE).
- Restifo, K., & Bogels, S. (2009). Family processes in the development of youth depression: Translating the evidence to treatment. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 294-316. DOI:10.1016/j.cpr.2009.02.005

- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Richardson, R., y Gleeson, J. (2012). Family functioning, parenting style, and child behavior in kin foster care. *The Journal of Contemporary Social Services*, 93(2), 111-122. DOI:10.1606/1044-3894.4196
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 22-33.
- Richaud de Minzi, M. C. R. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Richaud de Minzi, M. C. R. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Richaud de Minzi, M. C., Mesurado, B., y Lemos, V. (2013). "Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence". *Journal of Child and Family Studies* 22(5), 637-646. DOI 10.1007/s10826-012-9617-x
- Richaud, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343.
- Roa Capilla, M. L. (2000). Prácticas de crianza y su influencia en la adaptación social infantil. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRIM) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329- 341).
- Robins, L.N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Frost Olsen, S. y Hart, C. H. (1995). Authoritative, Authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Frost Olsen, S. y Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). En B. F. Perlmutter, J.

- Touliatos y G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*. Vol 2: Instruments and index (p. 190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robledo-Ramón, P. & Nicasio, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 75-82.
- Rodhe , P. , Lewinsohn, P.M, Klein , D.N, Seeley, J.R , Gau, J.M. (2013). Características clave del trastorno depresivo mayor que se presenta en la infancia, la adolescencia, la adultez emergente y la adultez. *Ciencia Clínica Psicológica*, 1, 41–53.
- Rodrigo, M^a J., Máiquez, M^a L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez Neira, T. et al. (2004): Familia, Trabajo y Educación, en Santos Rego, M.A. y Touriñan López, J.M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 137-201.
- Rodríguez, J. M. A., Fernández, M. E. P., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37-49.
- Rodríguez, M. Á., Barrio, M. V. D., y Carrasco, M. Á. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Rodríguez, M. A., del Barrio, V., y Carrasco, M.A. (2009b). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60.
- Rogers, K.C., Bobich, M., & Heppell, P. (2016). The impact of implementing an "Incredible Years" group within a family living unit in a transitional living shelter: The case of "Cathy." *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 12(2), 65-112.

- Rohner, R.P. & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: Contemporary history evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405. *Roles*, 62(1), 114-126.
- Rosas, M., Gallardo, I. y Angulo, P. (2000). Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. *Revista de Psicología*, 9(1), 145-159.
- Ross H, Martin J., Perlman M., Smith M., Blackmore E., Hunter, J. (1996). Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. In: Killen M, ed. *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 71-90.
- Ross H.S. (2014). Parent mediation of sibling conflict: Addressing issues of fairness and morality. In Wainryb C., Recchia H., eds. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 143-167.
- Ross, H., Martin, J., Perlman, M., Smith, M., Blackmore, E., & Hunter, J. (1996). Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 73, 71–90.
- Russell, A., y Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 291-307.
- Rutter, M. (1994). Comorbilidad: significados y mecanismos. *Psicología Clínica: Ciencia y Práctica*, 1(1), 100-103.
- Ryan, R.M., Stiller, J. y Lynch, J.H. (1994): Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York, NY: Guilford Press.
- Saint-Jacques, MC, Robitaille, C., Godbout, É, Parent, C., Drapeau, S., y Gagne, MH (2011). Los procesos que distinguen a las parejas de familias de estables e inestables: un análisis cualitativo. *Relaciones familiares*, 60(5), 545-561.
- Salvador, G. P., & Del Barrio, V. (1995). El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. *Psicothema*, 7(3), 489-497.

- Samper, P. (1999). *Variables familiares y formación en valores*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J. y Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., & Tur, A. M. (2006). Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271.
- San Fabián, J (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y con sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23(4), 630-635.
- Sander, J. B., y McCarty, C. A. (2005). Youth depression in the family context: Familial risk factors and models of treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(3), 203–219. DOI: 10.1007/s10567-005-6666-3
- Sartaj, B., & Aslam, N. (2010). Role of authoritative and authoritarian parenting in home, health and emotional adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20(1), 47-66.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behaviour: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Scott, W.A. y Scott, R. (1991). Family relationships and children's personality: a cross-cultural, cross source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
- Seisdedos, N., de la Cruz, M. V., Cordero, A., Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1987). *Escalas de Clima Social. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sengsavang, S., & Krettenauer, T. (2015). Children's Moral Self-Concept: The Role of Aggression and Parent-Child Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2), 213-235.
- Serbin, L.A. & Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review Psychology*, 53, 333-363.
- Serrano, M. Á. R., del Barrio, M. V., & Ortiz, M. A. C. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva

- en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60.
- Shaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-35.
- Shenk, C. E., & Fruzzetti, A. E. (2011). The impact of validating and invalidating responses on emotional reactivity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(2), 163-183.
- Siddiqui A, Ross H. (2004). Mediation as a method of parent intervention in children's disputes. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 147-159.
- Sierra, A. V., y Vázquez Ramírez, C. (2014). El papel mediacional del estrés parental en la relación estilos de crianza y frecuencia de problemas de comportamiento infantil. *Ansiedad y Estrés*, 20, 224-236.
- Simkin, H., Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Simmel, C. (2007). Risk and protective factors contributing to the longitudinal psychosocial well-being of adopted foster children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 237-249.
- Simmel, C., Brooks, D., Barth, R. P. y Hinshaw, S. P. (2001). Externalizing symptomatology among adoptive youth: Prevalence and preadoption risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 57-69.
- Skinner, E.A., y Zimmer-Gembeck, M.J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705
- Slagt, M., Semon Dubas, J., & Aken, M. A. (2015). Differential Susceptibility to Parenting in Middle Childhood: Do Impulsivity, Effortful Control and Negative Emotionality Indicate Susceptibility or Vulnerability? *Infant and Child Development*, 25(4), 302-324.
- Snyder, J.J., Cramer, A., Afrank, J., y Patterson, G.R. (2005). The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. *Developmental Psychology*, 41(1), 30-41.

- Sobral, J., Romero, E., Luengo, Á., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670
- Socolar, R.R. (1997). A classification scheme for Discipline: Type, Mode of Administration, context. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 355-364.
- Solís, P., Díaz, M., Medina, Y., y Barranco, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco, L., Montejano, H. y Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Padres y Madres con Niños Pequeños (ECPM). *Psicothema*, 14(3), 637-642.
- Sorribes, S. y García Bacete, F.J. (1996): Los estilos disciplinarios paternos. En R.A Clemente y C. Hernandez (eds): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (pp. 151-170). Málaga. Aljibe
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072 – 1085.
- Stattin, H., Kerr, M., & Tilton-Weaver, L. (2010). Parental monitoring: A critical examination of the research. In V. Guilamo-Ramos, J. Jaccard & P. Dittus (Eds.), *Parental Monitoring of Adolescents: Current Perspectives for Researchers and Practitioners* (pp. 3 - 38). New York: Columbia University Press.
- Stattin, Håkan; Persson, Stefan; Burk, William J.; Kerr, Margaret (2011) Adolescents' perceptions of the democratic functioning in their families. *European Psychologist*, 16(1), 32-42.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science". *Current Directions in Psychological Science* 16(2), 55-59.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian,

- indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders". *Journal of Research on Adolescence* 16, 47–58.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D y Dornbusch, S.M. (1991): Authoritative parenting adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L., y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol. I. Children and parenting (pp. 103-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Steward, J. N (2000). Temperament and antisocial behavior in adolescence: Genetic and environmental influences. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (9-B), 4912.
- Stewart R.B., Marvin R.S. (1984). Sibling relations: The role of conceptual perspective-taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55(4), 1322-1332.
- Stewart, S.M. y Bond, M.H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 379-392.
- Stillwell, R., Dunn, J. (1985). Continuities in sibling relationships: Patterns of aggression and friendliness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Discipline*, 26(4):627-637.
- Straus, M.A., y Fauchier, A. (2007). *Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Stright, A. D., & Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314.
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos

- de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198, Disponible en <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Tani, F., Ponti, L., & Smorti, M. (2014). Shyness and psychological adjustment during adolescence: the moderating role of parenting style. *The Open Psychology Journal*, 7, 33-44.
- Thomas, A., Chess, S. y Birch, H.G. (1968): *Temperament and behavior disorders in children*. New York, New York University Press.
- Thompson, R. A. & Waters, S. F. (2010). El desarrollo de la regulación emocional: influencias de los padres y los pares. En R. Sánchez Aragón (Ed.), *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp. 125-157). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation. En N. Fox Ed.), *The development of emotion regulation: Bio- logical and behavioral considerations; Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serie Nº. 240), 284-303.
- Tildesley, E. A., y Andrews, J.A. (2008). El desarrollo de las intenciones de los niños de usar alcohol: efectos directos e indirectos del uso de alcohol por parte de los padres y las conductas de crianza. *Psicología de las conductas adictivas*, 22(3), 326.
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Henry, D. B. (2001). *CYDS Family Relationship Measure Scale Description*. Chicago: University of Illinois.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* 20, 151-178.
- Torrente, G., & Vazsonyi, A. T. (2008). Brief Report: The Salience of the Family in Antisocial and Delinquent Behaviors among Spanish Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 187-198.
- Torrío Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S. y López López, M.J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*, 18(1), 45-59.

- Tubman, J.G. y Windle, M. (1995): Continuity of difficult temperament in adolescence: relations with depression, life events, family support, and substance use across a one year period. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 133-153.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., y Del Barrio, V. (2004a). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- Tur, A. M., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004b). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.
- Turner, H. A. y Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues*, 27, 131-158.
- Tur, A. (2003). *Conducta Agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V. y Llorca, A. (2015). Estilos parentales. Análisis psicométrico en dos estudios en población española. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 45(3), 347-359. <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14648>
- Tur-Porcar, A. M. (2017). Crianza, competencia parental y su relación con el desarrollo de los hijos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 186-191.
- Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de psicología*, 34(2), 339-347.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? [Parenting and children's aggression: Are there differences in the influence of the father and the mother?]. *Psicothema*, 24(2), 284–288. Available at <http://www.psicothema.com/pdf/4012.pdf>

- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort difference on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(4), 578-588.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy – related responding Fromm their effortful control and parent's expressivity. *Developmental Psychology, 40*(6), 911-926.
- Valiño, A. y López, M.T. (2004). Conciliación de la vida familiar y laboral. En M.T. López (dir.). *La familia en España. Dos décadas de cambio. Madrid. Fundación Acción Familiar.*
- Valsiner, J. (1988): Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsinen (ed.): *Child development within culturally structured environments. Vol. 2. Social co-construction and environmental guidance in development.* Norwood, N.J.: ABLEX
- van den Bloom, D.C. (1994): The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: an experimental manipulation of sensitive responsiveness among lowere-class mothers with irritable infants. *Child Development, 65*, 1457-1477.
- van den Bloom, DC, y Hoeksma, JB (1994). El efecto de la irritabilidad infantil en la interacción madre-hijo: un análisis de la curva de crecimiento. *Psicología del desarrollo, 30*(4), 581.
- van der Vegt, E. J. M., van der Ende, J., Ferdinand, R. F., Verhulst, F. C., y Triemeier, H. (2009). Early childhood adversities and trajectories of psychiatric problems in adoptees: Evidence for long lasting effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 239–249.
- Vázquez, P. G. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas, 18*(2006), 143-159.
- Verhulst, F. C. (2000). The development of internationally adopted children. En P. Selman, (Ed.), *Intercountry Adoption: Developments, trends and perspectives* (pp. 126-142). Londres: British Agencies for Adoption and Fostering.

- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780.
- Voli, F. (1994). *Autoestima para padres*. Madrid: San Pablo.
- Volling B. L. (1997). The family correlates of maternal and paternal perceptions of differential treatment in early childhood. *Family Relations*, 46, 227-236.
- Volling BL, Belsky J. (1992). The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: *A longitudinal study*. *Child Development*, 63(5):1209-1222.
- Volling, B. L., Kennedy, D. E. (2010). Jackey LMH. The development of sibling jealousy. In Legerstee M, Hart S, eds. *Handbook of jealousy: Theory, research, and multidisciplinary approaches*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2010:387-417.
- Volling, B. L., McElwain, L., Notaro, P. C. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16, 447-465.
- Volling, B.L. (2003). Sibling relationships. In: Bornstein MH, Davidson L, Keyes CLM, Moore KA, eds. *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 205-220.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13(1), 13-33.
- Wagner, K. D., Ritt-Olson, A., Soto, D. W. y Unger, J. B. (2008) Variation in family structure among urban adolescents and its effects on drug use. *Substance Use & Misuse*, 43(7), 936-951.
- Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.
- Waters, S. A., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37-47. DOI: 10.1007/s10862-009-9163-z

- Waters, SF, y Thompson, RA (2016). Las percepciones de los niños sobre la efectividad de la estrategia de regulación emocional: vínculos con la seguridad del apego. *Adjunto y Desarrollo Humano*, 18(4), 354-372.
- Watson, R.I. y Lindgren, H.C. (1991): *Psicología del niño y del adolescente*. Limusa.
- Weymouth, BB, y Buehler, C. (2016). Contribuciones de los adolescentes y los padres a la hostilidad entre padres y adolescentes en la adolescencia temprana. *Revista de juventud y adolescencia*, 45 (4), 713-729.
- White, N., Enso, R., Marks, A, Jacobs, L., Hughes, C. (2014). "It's mine!" Does sharing with siblings at age 3 predict sharing with siblings, friends, and unfamiliar peers at age 6? *Early Education and Development* 25, 185-201.
- Williams, L.R. & Steinberg, L. (2011). "Reciprocal relations between parenting and adjustment in a sample of juvenile offenders". *Child Development* 82(2), 633-645.
- Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20, 203-235.
- Wish, M., Deutsch, M., y Kaplan, S.J. (1976): Perceived dimensions of interpersonal relations, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 418-424.
- Woodworth, S., Belsky, J. y Crnic, K. (1996). Determinants of fathering during the child's second and third years of life: a developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 679-692.
- Youngblade, L.M, 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(5):1472-1492.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Wang, Y. & Reiser, M. (2004). Chinese children's effortful control and dispositional anger / frustration: Relations to parenting styles and children's social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 352-366.

Legislación

LEY 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.