

CONSEJERÍA DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES

**PROYECTO APEGO SOBRE
EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE
COMPETENCIAS PARENTALES
EN EL SISTEMA SANITARIO
PÚBLICO ANDALUZ**

Parte 1



**PROYECTO APEGO SOBRE “EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN
DE COMPETENCIAS PARENTALES EN EL SISTEMA
SANITARIO PÚBLICO ANDALUZ”**

Parte 1



Con la colaboración del



Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

PROYECTO APEGO sobre evaluación y promoción de competencias parentales en el sistema sanitario público andaluz [Recurso electrónico] / autores, Jesús Palacios González ... [et al.]. -- [Sevilla] : Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, 2014

Texto electrónico (pdf), 83, 85 p.

Con la colaboración del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. -- Contiene: Parte 1 (83 p.) -- Parte 2 (85 p.)

1. Responsabilidad parental 2. Desarrollo infantil 3. Desarrollo del adolescente 4. Promoción de la salud 5. Relaciones padres-hijo 6. Padres-educación

I. Palacios, Jesús II. Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales III. Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

WS 105.5.F2

Autores

Jesús Palacios González

Mari Carmen Moreno Rodríguez

María del Mar González Rodríguez

Alfredo Oliva Delgado

María Victoria Hidalgo García

Jesús M. Jiménez Morago



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Reconocimiento-NoComercial-Sin obras derivadas 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/)

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, 2014

Maquetación: Mónica Padial Espinosa. Subdirección de Promoción de la Salud. Secretaría General de Calidad, Innovación y Salud Pública.

Índice

Índice	3
Presentación.....	4
Introducción	7
1.1. Estudio y análisis de la bibliografía científica relacionada con la importancia de las capacidades parentales en el desarrollo evolutivo, cognitivo y emocional de los niños, en la prevención de las situaciones de riesgo y desprotección infantil y en la promoción de la salud mental.	9
1.1.1. Cómo influyen los padres: vida cotidiana, interacciones, representaciones mentales.....	10
1.1.1.1. Los afectos.....	11
1.1.1.2. Las conductas.	13
1.1.1.3. Las representaciones mentales.	20
1.1.2. Contextos familiares donde hay riesgo y desprotección infantil.....	24
1.1.2.1. Afectos: riesgo y desprotección.....	24
1.1.2.2. Las conductas.	25
1.1.2.3. Las representaciones mentales.	27
1.1.3. La diversidad en el panorama familiar.....	28
1.1.4. Principios básicos de las relaciones parentales adecuadas y competentes.....	32
1.2. Definición de los momentos evolutivos del ciclo vital infantil más sensibles para realizar intervenciones de apoyo psicoeducativo que refuercen las capacidades parentales del entorno familiar.....	35
1.2.1. El desarrollo psicológico como un proceso integrado.....	36
1.2.2. La primera infancia	37
1.2.3. La infancia media	41
1.2.4. La infancia tardía.....	43
1.2.5. La adolescencia	44
1.2.6. La tarea de ser padres y madres en la infancia y la adolescencia.....	46
1.2.6.1. En los años de la infancia.....	47
1.2.6.2. En la adolescencia.....	49
1.2.7. Necesidades de apoyo e intervención durante las transiciones	51
1.2.7.1. La primera vez: transición a la maternidad y la paternidad.....	52
1.2.7.2. La dificultad de ser adolescente o padre de adolescente en la sociedad actual.....	54
1.2.8. Ser padres y madres de familias no convencionales.....	57
1.2.8.1. El caso de las familias reconstituidas.....	58
1.2.8.2. El caso de las familias adoptivas.	60
1.2.9. Momentos más sensibles para la intervención psicoeducativa.....	61
1.2.9.1. Mayor sensibilidad y receptividad en madres y padres	61
1.2.9.2. Momentos especialmente sensibles o importantes en el desarrollo infantil y adolescente. ..	63
1.3. Bases para la evaluación y promoción de competencias parentales en los entornos familiares con perfiles de riesgo social, evolutivo y psicoafectivo.	65
1.3.1. Importancia de la promoción de las competencias parentales	65
1.3.2. Algunas consideraciones derivadas de la evaluación de los programas de formación de padres.....	66
1.3.3. Familias en riesgo y filosofía de la preservación familiar	70
1.3.4. Características específicas de la formación de madres y padres en situaciones de riesgo social, evolutivo y psicoafectivo.....	76
Referencias.....	78

Presentación

La parentalidad positiva es una orientación europea derivada de la *Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa* (2006) sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Define el “ejercicio positivo de la parentalidad” como aquel *“comportamiento de los padres y madres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño”*. Es bajo la inspiración de este enfoque que se han ido generando iniciativas para favorecer el trabajo de los profesionales, de las que destaco a nivel de España *“Parentalidad positiva y Políticas Sociales de apoyo las familias”* (Rodrigo y cols. 2010) del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y en nuestra Comunidad, más específicamente, en el marco del Sistema Sanitario Público, el proyecto que impulsamos a partir de 2010 denominado *“Salud y buen trato a la infancia y adolescencia en Andalucía”*.

Existe una clara conciencia de la importancia que tiene el contexto familiar para el desarrollo y el bienestar infantil. Pero el modo en que se construyen las familias, la diversidad de estructuras familiares y las modalidades de los roles dentro de cada una implican que la forma en que se desenvuelven padres y madres en las tareas de educación y crianza haya cambiado sustancialmente en nuestros días. El Sistema Sanitario Público de Andalucía constituye un eje fundamental para la promoción de la salud y el bienestar de las familias y de la infancia. Además de la asistencia sanitaria que presta ante la aparición de síntomas y enfermedades, otros programas y procesos constituyen oportunidades privilegiadas para la relación con padres, madres y menores. Particularmente, la atención al embarazo, el parto y el puerperio y el seguimiento de la salud infantil y adolescente involucran recursos y estrategias diversas que facilitan la comunicación de la organización sanitaria con las familias, permite conocer sus expectativas, fortalezas, necesidades y visiones y promover un marco de apoyo estimulante para la parentalidad positiva y el fomento de su autonomía.

Nuevas corrientes y visiones intelectuales comienzan a impregnar los entornos profesionales que trabajan con las familias. El enfoque de derechos es uno y, en particular,

el enfoque de derechos de la infancia que sitúa a los menores como sujetos de derechos y agentes de cambio en las diversas ecologías en que se desenvuelven. Igualmente, la perspectiva del desarrollo positivo incorpora una mirada distinta centrada en el bienestar frente al modelo de déficit, el énfasis en la plasticidad del desarrollo evolutivo y un lenguaje más optimista que se despliega con un nuevo vocabulario: apego, relaciones significativas, expectativas de futuro, logros evolutivos, participación, florecimiento, iniciativa personal y grupal... El paradigma de la salutogénesis promueve la identificación de recursos generales de resistencia, desplaza el acento desde las razones de la enfermedad hasta a las causas de la salud y valoriza el trabajo para la identificación de mapas de activos individuales, organizacionales, socioeconómicos, comunitarios. Por último, el buen trato a la infancia incluye el aseguramiento de sus derechos, entre los cuales está el derecho a que su familia, si tiene dificultades, sea ayudada y lo sea bajo una concepción activa y positiva de la preservación familiar, en el reconocimiento de que, en la mayoría de las circunstancias, los padres y madres son la mejor fuente de protección para los niños.

En este contexto organizativo e intelectual constatamos la necesidad y la oportunidad de disponer de una estrategia de carácter psicoeducativo para la promoción de la parentalidad positiva en el Sistema Sanitario Público Andaluz. Y solicitamos su elaboración en 2010 al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología (Universidad de Sevilla). Lo llamamos proyecto Apego, a pesar de que sus contenidos abarcan más dimensiones que las que engloba el concepto de apego. No hicimos un encargo que pudiera parecer "suspendido en el aire". Por el contrario, recabamos propuestas que serían incorporadas a la cotidianeidad asistencial en el marco de la atención al embarazo, parto y puerperio, tanto en las visitas programadas como en la tradicionalmente denominada "educación maternal". Asimismo, nos parecía esencial reforzar el programa de salud infantil con contenidos psicoeducativos y metodológicos que apoyasen a los padres y madres en la crianza de sus hijos e hijas y optimizasen su desempeño parental. Por último, nos pareció necesario que algunos padres y madres cuyos bebés nacen prematuramente pudieran ser apoyados más enfática o específicamente por los especiales requerimientos que, al menos al inicio, conlleva el ejercicio de su parentalidad.

El resultado ha sido un material de gran valor técnico y metodológico que contiene información para las familias y los profesionales de variada naturaleza y en distintos formatos, de los que podemos citar algunos ejemplos: sesiones grupales para la preparación al nacimiento, consejo psicoeducativo durante el embarazo y el puerperio, guías para padres y madres y otras orientadoras para los profesionales, fichas anticipatorias sobre el desarrollo infantil y el modo de estimularlo o guías específicas sobre aspectos relevantes de la tarea de criar y educar a distintas edades.

Nos parece un trabajo con un inestimable valor técnico y un fuerte carácter innovador. Otras estrategias del Sistema Sanitario Público de Andalucía facilitarán también que las familias se puedan beneficiar de este material psicoeducativo, por ejemplo, Ventana Abierta a la Familia, una plataforma de comunicación de la organización sanitaria con la ciudadanía para fomentar la salud infantil y apoyar a los padres y madres en la crianza de sus hijos e hijas y que refuerza, por tanto, esta orientación hacia la promoción de parentalidad positiva que es este proyecto Apego.

Lógicamente, un desarrollo de contenidos de esta naturaleza requiere un trabajo previo de estudio y revisión bibliográfica y de definición y elaboración de las bases conceptuales que lo sustentan. De este modo, los Informes técnicos que presentamos aquí constituyen el respaldo teórico y las condiciones de posibilidad del proyecto Apego en su materialización efectiva que se encarna, como hemos explicado, en los programas asistenciales dirigidos a la salud y el bienestar infantil y en otras líneas de información y apoyo a las familias.

En definitiva, esta estrategia cuyas bases técnicas aquí presentamos representa una apuesta, desde el Sistema Sanitario Público de Andalucía, por el reconocimiento de la diversidad familiar, por fomentar enfoques preventivos y positivos sobre la familia y por concebir la labor de los progenitores como una fuente de protección y cuidado de los hijos e hijas y de desarrollo y satisfacción personal de los padres.

Josefa Ruiz Fernández,
Secretaria General de Calidad, Innovación y Salud Pública

Introducción

Las prescripciones técnicas que rigen la contratación del proyecto APEGO sobre “Evaluación y promoción de competencias parentales en el sistema sanitario público andaluz”, en su apartado “Trabajo y actuaciones previstas”, requieren de la presentación de un informe que contenga tres apartados:

- 1.1. Estudio y análisis de la bibliografía científica relacionada con la importancia de las capacidades parentales en el desarrollo evolutivo, cognitivo y emocional de los niños, en la prevención de las situaciones de riesgo y desprotección infantil y en la promoción de la salud mental (en adelante, apartado 1).

- 1.2. Definición de los momentos evolutivos del ciclo vital infantil más sensibles para realizar intervenciones de apoyo psicoeducativo que refuercen las capacidades parentales del entorno familiar (en adelante, apartado 2).

- 1.3. Bases para la evaluación y promoción de competencias parentales en los entornos familiares con perfiles de riesgo social, evolutivo y psicoafectivo (en adelante, apartado 3).

El presente documento responde a esa exigencia, desarrollando cada uno de los tres apartados anteriores. Lo hace desde la filosofía que inspira los planteamientos de este proyecto:

- sensibilidad evolutiva,
- atención a la diversidad familiar,
- enfoque positivo de la intervención, no centrada en modelos de déficits sino de prevención y promoción.

Como podrá comprobarse, el documento recoge una muy amplia literatura científica sobre la familia, sobre el desarrollo infantil, sobre las relaciones familiares, sobre la intervención educativa y sobre las situaciones de riesgo familiar. El contenido de estos análisis se encuentra en la base de lo que serán las propuestas de herramientas e intervenciones contempladas en el apartado 2 del pliego de prescripciones técnicas.

En ocasiones, se ha ido un poco más allá de lo establecido en el citado pliego. Así, por ejemplo, cuando en el apartado 1.2. se pide que se analicen los momentos evolutivos más sensibles para la intervención educativa, se está poniendo sobre todo el énfasis en los momentos o períodos del desarrollo infantil o adolescente en los que la intervención psicoeducativa puede ser más indicada.

Creemos, sin embargo, que el análisis de esos momentos de mayor sensibilidad debe hacerse no sólo desde la lógica del desarrollo infantil, sino también desde la que toma en consideración los cambios que se producen en padres y madres, particularmente con motivo de transiciones tan importantes como son la transición a la maternidad o la paternidad, o la transición a la adolescencia de los hijos e hijas. Así mismo, y siempre en línea con el interés del equipo por la temática de la diversidad familiar, se amplía el foco a transiciones familiares no normativas, como son las que ocurren con motivo de una separación, de una reconstitución familiar o de una adopción. Aunque estos análisis no están especificados en el pliego de prescripciones, creemos, sin embargo, que hacen el planteamiento más completo y que le dan base para responder mejor a las múltiples necesidades que a lo largo de su vida van planteando los integrantes de la familia, tanto por parte de los adultos como de los niños, niñas y adolescentes.

El presente documento debe, pues, entenderse como la base argumental de lo que serán las propuestas de herramientas e intervenciones técnicas que constituirán los frutos concretos de proyecto.

1.1. Estudio y análisis de la bibliografía científica relacionada con la importancia de las capacidades parentales en el desarrollo evolutivo, cognitivo y emocional de los niños, en la prevención de las situaciones de riesgo y desprotección infantil y en la promoción de la salud mental.

La importancia del contexto familiar para el desarrollo infantil en sus muy diversos aspectos (cognitivo, emocional, social, etc.) forma parte tanto de nuestro acervo cultural, como de una amplísima tradición de investigación sobre el desarrollo humano. De un lado, nuestra cultura fuertemente familista tiene entre sus postulados fundamentales la importancia de la familia como lugar en el que se forman las características de los hijos, aquellas que los han de definir como las personas que son ahora y como los ciudadanos adultos en que se convertirán más adelante. Conviven en nuestra cultura visiones más conservadoras y más progresistas de la familia. Los desacuerdos entre unas visiones de la familia y otras radican, sobre todo, en la manera de definir a la familia, en sus formas de configuración y organización, en las respuestas que se deben dar cuando la falta de armonía se instala en su interior, etc. Pero la creencia de que la familia es un espacio que marca una importantísima impronta sobre sus miembros, particularmente sobre los más jóvenes, es seguramente asumida desde todos los puntos de vista socialmente existentes entre nosotros.

Parte de esa creencia tan ampliamente compartida viene de nuestra propia historia y de nuestro devenir cultural desde tiempos muy remotos. Pero los datos de la ciencia y la investigación no han hecho sino corroborar ampliamente esa manera de ver las cosas. En efecto, desde sus muy tempranos comienzos, la investigación evolutiva ha puesto de manifiesto la radical importancia del contexto familiar como lugar en el que se producen las circunstancias y las relaciones que van moldeando el desarrollo de sus miembros. Se puede discutir qué otros elementos forman parte esencial de la ecuación de influencias moldeadoras. Por ejemplo, se puede discutir si las influencias genéticas tienen mayor o menor peso, o sobre la contribución de las características individuales del niño o la niña, o sobre el peso de la influencia de los iguales. Pero cuando alguien plantea dudas sobre el

escaso papel de las influencias parentales y familiares una vez que esos otros factores son tomados en consideración (e.g., Harris, 1998), aparecen rápidamente respuestas que muestran el aluvión de evidencias en sentido contrario acumuladas por décadas de investigación evolutiva (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000).

Desde el punto de vista de la investigación, de lo que se trata no es de discutir si la familia influye o no de manera significativa, sino de determinar cuáles son las vías y mecanismos a través de los cuales se ejerce esa influencia. Dedicaremos, por ello, la primera parte de esta revisión a analizar las vías a través de las cuales dicha influencia es ejercida, resaltando sobre todo el papel de las circunstancias de la vida cotidiana, de las interacciones padres-hijos y de procesos mentales de los padres tales como sus expectativas, sus actitudes y valores respecto a la infancia y la educación, etc. (apartado 1.1.1). El apartado 1.1.2 se dedicará a reflexionar sobre el papel de estas dimensiones en las situaciones de riesgo, desprotección y maltrato, así como su influencia sobre la salud mental infantil y juvenil.

1.1.1. Cómo influyen los padres: vida cotidiana, interacciones, representaciones mentales.

La familia es un sistema muy complejo, con múltiples facetas y susceptible, por tanto, de ser analizado desde puntos de vista bien diferentes. En las páginas que siguen nos centraremos en una de estas facetas; así, aunque en la familia nos desarrollamos también los adultos, nos fijaremos sólo en la familia como contexto de desarrollo para los más pequeños y, en concreto, trataremos de analizar cómo los padres y las madres influyen en el desarrollo de sus hijos e hijas.

Abordaremos así tres aspectos (concebidos aquí como tres grandes vías de influencia), que se corresponden con líneas de investigación muy fructíferas en psicología evolutiva y de la educación, unas con más tradición que otras, como veremos. Así, y utilizando etiquetas claras para identificar los procesos, mostraremos cómo los progenitores influyen sobre sus hijos:

- A través de los **afectos** (lo que les quieren y cómo son capaces de transmitir ese cariño),
 - A través de los **comportamientos** que exhiben con ellos. En este punto, a su vez, analizaremos tres procesos diferentes:
 - Cómo los padres establecen normas y regulaciones –es decir, hablaremos de estilos educativos
 - Cómo los padres estimulan competencias cognitivas y sociales en sus hijos e hijas a través de sus interacciones con ellos y
 - Cómo los adultos toman decisiones que estructuran, organizan y dan forma a la vida cotidiana de sus hijos
- Por último, los padres influyen en el desarrollo de sus hijos a través de sus **cogniciones**, sus ideas evolutivo-educativas, lo que piensan acerca de cómo es el desarrollo de los niños, cuál es el papel y protagonismo de los padres sobre los hijos, etc.

Como veremos, mucho de lo que hemos comentado en el punto anterior (las relaciones padres-hijos) tiene su origen en estas cogniciones.

Los dos primeros puntos (en concreto, el estudio del apego y el de los estilos educativos) cuentan con una ya larga tradición de investigación en psicología evolutiva; el tercero, las cogniciones, es más novedoso.

1.1.1.1. Los afectos.

El apego ha sido durante décadas uno de los temas de investigación preferidos desde diferentes corrientes en Psicología e incluso desde disciplinas próximas, como la etología (recordemos los trabajos de Lorenz, por ejemplo). Como decimos, no es éste un tema nuevo y las décadas de estudio no han dejado de aportar datos de interés acerca de los procesos cognitivos, conductuales y afectivos que condicionan su génesis, la evolución que siguen estas vinculaciones afectivas a lo largo del ciclo vital del ser humano, las

consecuencias que parecen derivarse a través del tiempo, etc. Naturalmente aquí sólo vamos a comentar, y de una manera muy resumida, algunas de las conclusiones más relevantes de estas investigaciones.

Empezaremos definiendo el apego dentro del contexto de la familia como el vínculo emocional estrecho que une a sus miembros. El apego del bebé a sus cuidadores (la madre suele ser el objeto principal y primero de apego) comienza desde muy pronto y va haciéndose progresivamente más complejo hasta convertirse en la vivencia de un sentimiento mutuo de incondicionalidad. Pero no todos los niños y niñas se apegan a sus progenitores de igual manera.

La investigación nos ha demostrado que mientras que unos niños - afortunadamente la mayoría- desarrollan vínculos de apego seguros, otros lo hacen de forma insegura (ansiosa, evitativa o desorganizada). Como es lógico, el interés de los científicos no se ha limitado a identificar y describir los tipos de apego, sino que ha tratado de responder también a las preguntas de qué variables lo determinan y qué consecuencias tiene en el desarrollo del ser humano. Así, sabemos, por ejemplo, que el tipo de vinculación que une a un menor con sus progenitores depende de variables que tienen que ver con el propio niño (su temperamento, principalmente), con las circunstancias familiares (a más problemas y estrés, más dificultad para establecer relaciones seguras) pero, sobre todo, de las características de esta figura de apego, de su disponibilidad y su sensibilidad. La sensibilidad del padre o de la madre es un atributo complejo que podemos definir como la capacidad para saber captar las necesidades de un niño, leer sus señales y aportar la estimulación y cuidados que necesita. En este sentido, en la medida en que un adulto disponga de un buen equilibrio y ajuste emocional, de un aparato cognitivo lo suficientemente complejo como para leer las señales del niño y esté rodeado de menos factores de estrés (relaciones armoniosas, buenas condiciones de vida, etc.) más fácil le va a resultar desarrollar un comportamiento sensible hacia su hijo.

Sabemos también que la calidad de las relaciones afectivas que se establecen con los progenitores tiene consecuencias básicas, muy importantes, en el desarrollo del ser humano. Así, en la medida en que la figura de apego muestre una sensibilidad adecuada a las señales y necesidades del niño o niña (es decir, en la medida en que sea capaz de

captar, interpretar y responder adecuadamente a ellas) se creará en el niño o niña una representación mental positiva de la figura de apego (alguien accesible, incondicional y capaz de aportar protección y seguridad) y una representación paralela del yo, igualmente impregnada de atributos positivos (como alguien valioso, digno de cariño, atención y competente para promover la proximidad y la interacción con la figura de apego).

Desgraciadamente, si la figura de apego, por el contrario, muestra un rechazo abierto hacia las demandas del pequeño o insensibilidad para satisfacerlas, el niño no sólo desarrollará un modelo interno de la figura de apego como rechazante, sino también una representación de sí mismo como no merecedor de cariño, protección y como alguien poco competente. Precisamente en estos modelos internos del yo y de las relaciones que los niños aprenden a partir de sus experiencias con las figuras de apego está la clave del impacto de la relación en el desarrollo posterior de la persona. Se sabe, por ejemplo, que quienes han vivido experiencias de apego seguro tienen mejores niveles de autoestima, mejor competencia social, relaciones con iguales más satisfactorias y, ya en la vida adulta, son capaces de establecer relaciones más seguras y afectuosas tanto con sus parejas como con sus propios hijos (ver, López, 1999).

1.1.1.2. Las conductas.

Cuando se analizan los comportamientos de los progenitores es posible adoptar diferentes niveles de análisis; unos son más macroscópicos, como cuando analizamos los estilos educativos o las rutinas de vida cotidiana y otros, más microscópicos, como cuando nos detenemos a analizar las interacciones adulto-niño con metodología observacional y con categorías de análisis muy precisas. A continuación comentamos cada una de estas perspectivas; en todas ellas haremos una breve presentación de los aspectos más destacados del tema y, cuando sea posible, añadiremos datos extraídos de familias de nuestro contexto.

1.1.1.2.1. Los estilos educativos.

A pesar de tratarse de un tema clásico en nuestra disciplina, el estudio de los estilos educativos sigue atrayendo la atención de los investigadores que se acercan al

contexto familiar. Es cierto que los presupuestos básicos de lo que son los estilos educativos y su repercusión en el desarrollo se mantienen hoy en día y en ello nos detendremos en primer lugar; sin embargo, en los últimos años han surgido aproximaciones renovadoras y enriquecedoras que están obligando a replantear cómo entender el impacto de los estilos educativos paternos sobre el desarrollo de los hijos e hijas. También haremos referencia a esta perspectiva más crítica y actual, pero después de presentar el modelo tradicional.

Cuando miramos a los padres y madres y observamos cómo socializan a sus hijos e hijas, sin duda hay muchos aspectos en los que nos podemos detener a estudiar. Sin embargo, los trabajos de Baumrind (1971) y la elaboración posterior que realizaron Maccoby y Martín (1983) nos han hecho ver que hay dos que son básicos: por un lado, el tono afectivo y el nivel de comunicación entre ellos y, por otro, la existencia de normas y disciplina. Si tenemos en cuenta estas dos dimensiones básicas, nos encontramos con los cuatro estilos educativos que comentamos brevemente a continuación.

- Así, en primer lugar, el **estilo democrático** es el que caracteriza a padres y madres que expresan afecto explícito a sus hijos, que muestran sensibilidad a sus necesidades, que ponen en marcha una disciplina inductiva, basada en la explicación y el razonamiento, más que en la imposición de su autoridad, que orientan su intervención con el objetivo de promover conductas deseables (más que reprimir o corregir comportamientos indeseables) y que utilizan un control que guía más que un control que impone. Probablemente como consecuencia del clima de afecto y confianza que existe en estos hogares, no es raro que se haya encontrado que los hijos que crecen en ellos tengan una alta autoestima y un buen nivel de autonomía y de competencia y habilidades sociales. Al mismo tiempo, y quizá como consecuencia de haber crecido en un ambiente con presencia de disciplina y normas claras, han desarrollado buenos niveles de autocontrol y buena disposición para aceptar recompensas a largo plazo.
- El estilo **autoritario** presenta en común con el anterior el hecho de tratarse de adultos que valoran la existencia de normas y disciplina, pero difiere de él en los aspectos afectivos: son padres y madres que se controlan en la expresión de afectos,

que no basan la relación con sus hijos en la comunicación, sino más bien en la imposición de su perspectiva, en el control de las conductas indeseables en sus hijos y en la afirmación de su poder sobre ellos. Las dificultades básicas de los niños y niñas que crecen en estas familias tienen mucho que ver con el hecho de no haber desarrollado controles internos y autónomos de su conducta. Tener padres muy autoritarios, que no explican las razones y el sentido de las normas que tratan de imponer, no ayuda a los niños a interiorizar el sentido de esas normas, sino más bien a seguir consignas externas para evitar los castigos. Usualmente estos niños han sido descritos también con bajos niveles de autoestima y de competencia social, dificultades en el control de la impulsividad y la agresividad (especialmente cuando las fuentes de control externo –los padres- no están presentes) y dificultades para aceptar recompensas a largo plazo.

- El estilo **permisivo** es claramente opuesto al anterior. Se trata de adultos muy afectuosos, muy sensibles a las necesidades de sus hijos e hijas, muy proclives a aceptar sus comportamientos y a ofrecerles las explicaciones necesarias. Difieren también de los autoritarios en las escasas exigencias que plantean a sus hijos y en la ausencia de control en el cumplimiento de las normas. Como consecuencia de clima afectivo y de comunicación de sus hogares, los hijos e hijas de este tipo de progenitores tienden a mostrarse como alegres y vitales y presentan buenos niveles de autoestima, pero también –y quizá muy vinculado con el hecho de lo poco que se les ha exigido- cierta inmadurez, en ocasiones pobre competencia social, poca motivación, dificultades en el control de la impulsividad y en la aceptación de demoras en las gratificaciones.

- Finalmente, si hay un estilo que se caracteriza por dar poco y, de igual manera, exigir poco ese es el **indiferente**. Se trata de progenitores que no suelen expresar afecto explícito a sus hijos, que no se muestran sensibles a sus necesidades, que no les prestan la atención necesaria y que tampoco les controlan y supervisan (curiosamente, en ocasiones este tipo de padres pasa, sin solución de continuidad, de un control ausente a un control excesivo). Naturalmente, como es fácil prever, son estos niños y niñas los que muestran un desarrollo más plagado de dificultades: baja autoestima, pobre competencia social y motivación, inestabilidad emocional, dificultades en el

control de la impulsividad y en el ajuste a contextos en los que existan normas y un cierto repertorio de problemas de conducta (relacionados habitualmente con un comportamiento agresivo y desafiante).

Es fácil detectar las bondades de este modelo de socialización de los padres. No cabe duda de que se trata de un enfoque claro y con una estructura y una lógica interna potentes; probablemente ahí esté la razón de su pervivencia a través del tiempo y de que aún hoy siga dando lugar a un buen número de trabajos de investigación. Sin embargo, los avances en nuestra disciplina han dado lugar a nuevas preguntas y a un nuevo enfoque en el estudio de los estilos educativos que trata de superar algunas deficiencias detectadas en el modelo tradicional que acabamos de presentar (Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999). Algunas de estas deficiencias tienen que ver con el hecho de haber entendido las relaciones padres-hijo desde una perspectiva estrictamente unidireccional en la que, a la hora de estudiar los procesos de socialización, sólo se tenía en cuenta a los adultos incidiendo sobre los niños, como si éstos se limitaran a ser productos exactos de las influencias externas, sin considerar que no son seres pasivos y que, desde muy pronto, influyen activamente sobre sus agentes socializadores. Precisamente los nuevos enfoques tratan de analizar qué añade el propio niño al proceso, es decir, qué actuaciones paternas se ajustan mejor a qué edad y a qué características de niños (su temperamento, desarrollo cognitivo, desarrollo social, etc.) y, sobre todo, en qué medida la manera en la que el niño lee o procesa el mensaje del adulto modifica la efectividad de éste (es decir, no se trata tanto de lo que el adulto hace, o dice que hace, cuando interactúa con su hijo como de lo que el niño dice que percibe).

Otras deficiencias del modelo tradicional que se tratan de superar son su excesiva simplificación (considerar, por ejemplo, que a los niños les llega un solo estilo educativo o que los padres son omnipotentes sobre el desarrollo de sus hijos) y su naturaleza "asituacional" o, lo que es lo mismo, considerar que los adultos actuamos siempre de igual manera con independencia de la situación en la que estamos implicados, como si ésta no añadiera nada nuevo (por ejemplo, una situación de peligro del menor exige una actuación, por decirlo así, más autoritaria y contundente, mientras que un problema de timidez quizá aconseje un procedimiento más permisivo).

Como puede verse, estas nuevas perspectivas en el estudio de los estilos educativos nos presentan una realidad menos cuadrículada y más compleja que el enfoque tradicional. Quizá las nuevas preguntas a las que se trata de dar respuesta intentan ajustarse mejor a lo que es la realidad de las relaciones en la familia, donde el peso de la historia de la relación entre padres e hijos marca una inercia, lo mismo que las características personales de los protagonistas o los condicionantes de su vida cotidiana. Todas estas peculiaridades que salpican a cada familia tienen un peso importante a la hora de modular el impacto de las experiencias familiares sobre la socialización.

Sin embargo, una vez aportada esta pincelada de relativismo, es importante dejar claro que no todo vale, que el afecto y la comunicación, así como una cierta dosis de disciplina, siguen siendo ingredientes básicos y deseables en las relaciones entre progenitores e hijos y que aunque no está claro en términos absolutos "qué es lo mejor", sí que lo está "qué es lo que no se debe hacer" o, como señalan Ceballos y Rodrigo (1998), las pautas educativas de riesgo (una disciplina incoherente, colérica y explosiva, rígida e inflexible y una baja implicación y supervisión de los padres en las actividades y el desarrollo de sus hijos), a las que haremos referencia en el apartado 1.1.2. de este texto.

1.1.1.2.2. Las interacciones.

Si hay un buen ejemplo de hasta qué punto los recursos metodológicos contribuyen al avance teórico en una disciplina ese nos lo proporciona la metodología observacional respecto al estudio de las interacciones sociales. En efecto, el avance experimentado en las dos últimas décadas en el estudio de las interacciones padres-hijo se ha debido en una parte importante a las posibilidades que ha abierto el trabajar con categorías de observación muy precisas y con grabaciones en video que pueden ser vistas una y otra vez hasta asegurar el acuerdo entre los observadores (buena fiabilidad interjueces). Si además de contar con este recurso metodológico, se dispone de buenas teorías que ayuden a dar sentido a lo que observamos (es decir, que inspiren la confección de las categorías de observación que utilizamos) tenemos los dos ingredientes fundamentales para realizar investigación de calidad: buenas teorías y buenos métodos. Y eso es lo que sucedió a principios de la década de los 80 cuando Irving Sigel elabora la Teoría del Distanciamiento (Sigel, 1982).

La Teoría del Distanciamiento nos enseña a ver a la familia como un contexto de aprendizaje, un entorno en el que constantemente los adultos se comunican con sus hijas e hijos y en el que, a través de sus interacciones verbales, les van transmitiendo una manera de analizar y entender el mundo. Así, mientras que unos adultos se dirigen a sus hijos refiriéndose a la realidad tal como ésta se presenta ("Mira, esto es un barco"), otros van algo más allá ("Un barco nos lleva de un sitio a otro por el agua") y otros incluso realizan un trabajo mayor de elaboración sobre la realidad ("¿En qué se parecen un barco y un tren?"). La Teoría del Distanciamiento analiza las verbalizaciones de los adultos en función del contenido y en función de su forma. En función del contenido las verbalizaciones se pueden categorizar en: distanciamiento bajo, medio o alto.

Las verbalizaciones de bajo distanciamiento son aquellas que, por ejemplo, etiquetan o describen, en definitiva, que tratan la realidad tal como ésta se presenta, sin añadir ningún proceso de análisis sobre ella. Las verbalizaciones de alto distanciamiento son las que obligan al niño a poner en marcha procesos psicológicos complejos porque consiguen "distanciarse" de la realidad haciendo referencia a asuntos o procesos no directamente perceptibles o, desde luego, no evidentes; así, según Sigel (1982), son ejemplos de verbalizaciones de alto distanciamiento el establecer relaciones causa-efecto, realizar inferencias, formular hipótesis o establecer conclusiones. Por último, las verbalizaciones de distanciamiento medio están a medio camino entre las anteriores; por un lado, parten de la realidad observable pero, por otro y al mismo tiempo, realizan un cierto trabajo de elaboración sobre ella ("Mira, un barco, un coche y un avión: los tres sirven para viajar"); ejemplos de categorías de distanciamiento medio serían las clasificaciones o las comparaciones.

Como decíamos las verbalizaciones se pueden categorizar en función de su contenido, pero también es relevante su forma. No es lo mismo que sea el adulto quien, por ejemplo, etiquete ("Mira, un barco") o que pida que sea el niño quien realice este trabajo ("¿Qué es esto?"). Las dos serían, desde el punto de vista del contenido, verbalizaciones de bajo distanciamiento, pero la primera estaría en forma enunciativa y la segunda (más estimuladora) es forma interrogativa.

Acogiéndose a presupuestos teóricos tanto piagetianos como vygotskianos, la Teoría del Distanciamiento predice que las interacciones serán tanto más estimulantes en la medida en que tengan niveles más altos de distanciamiento y formulen más preguntas que planteen retos al niño, retos que le sitúen un poquito más allá de lo que dominaba y era capaz de hacer solo antes.

En nuestro entorno más cercano, los trabajos de González y Palacios (González y Palacios, 1990; Palacios y González, 1998) con la muestra de familias que más adelante se describirá confirman el valor explicativo de la teoría del distanciamiento. En efecto, son las niñas y niños que crecen en contacto con adultos más estimuladores (los que incluyen más distanciamiento y más preguntas en sus verbalizaciones) los que tienen mejores puntuaciones de desarrollo cognitivo y lingüístico.

1.1.1.2.3. La organización de la vida cotidiana.

Si adoptamos de nuevo una perspectiva de análisis más general, o macroscópica, podremos advertir que mucho del comportamiento de los padres y madres tiene que ver con dar forma y organizar las rutinas de la vida cotidiana de sus hijos e hijas. ¿Cómo es la vida de un menor desde que se levanta hasta que se acuesta? ¿Dónde está? ¿Con quién? ¿Qué actividades realiza? (ver Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998a).

De nuevo nos vamos a encontrar una enorme diversidad en cómo las familias deciden organizar su vida cotidiana y no es fácil acordar una manera "óptima" de hacerlo, puesto que la mejor manera es aquella que trata de sacar el mayor partido posible a lo que se tiene y ajustarse mejor a las características de cada familia y sus circunstancias. No obstante, y de igual manera a como hicimos al hablar de los estilos educativos, también aquí hay dos dimensiones básicas que deben ser tenidas en cuenta.

Con carácter general, hay dos ingredientes que es deseable que estén presentes en la vida de los menores: la estabilidad y la novedad. Podría parecer que se trata de dos dimensiones antagónicas pero, como trataremos de explicar, son compatibles. Así, por un lado, la vida de las niñas y niños debe estar organizada, ser estable y resultar predecible para el menor (entre otras cosas porque poder anticipar lo que les va a suceder –qué

ocurre después de despertarse, cuando vuelven del colegio, a la hora de dormir, etc.- les aporta seguridad emocional, una cierta sensación de control sobre sus vidas). Pero, si todo transcurriera siempre de la misma manera, la vida sería monótona y eso tampoco es deseable; en este sentido, es importante que esa estabilidad a la que antes hemos hecho referencia se vea jalonada de sucesos o experiencias novedosas (ej.: un viaje, asistir a un espectáculo de circo, ir de compras a un supermercado, etc.) que enfrenten al niño ante estímulos nuevos, que le planteen preguntas, dudas y que finalmente tenga que integrar en su perspectiva del mundo. Tampoco la novedad en sí misma es deseable, porque si la vida se organizara sólo en torno a experiencias nuevas, podría resultar caótica, particularmente en los primeros años.

Es la novedad que transcurre en medio de la estabilidad la que resulta estimuladora y saludable para el desarrollo. Desde hace tiempo se viene trabajando en el diseño de escalas que permitan evaluar estos aspectos de la vida cotidiana de las familias (Palacios, Lera y Moreno, 1994). La escala H.O.M.E. (***Home Observation for Measurement of the Environment***; Caldwell y Bradley, 1984) es un magnífico ejemplo. Se trata de una escala que cuenta en la actualidad con cuatro versiones (para hogares de bebés, para hogares de niños y niñas entre 3 y 6 años, para hogares de escolares entre 7 y 10 y para hogares de adolescentes entre 11 y 16 años) y que permite a través de la observación y la entrevista al cuidador principal del menor valorar en qué medida el contexto familiar en cuestión es un entorno adecuado para el desarrollo del menor. Puesto que la escala HOME en sus diferentes versiones ha sido utilizada en nuestros trabajos de investigación, más adelante volveremos a referirnos a ella.

1.1.1.3. Las representaciones mentales.

El estudio de las representaciones mentales o, como aquí las vamos a denominar, las ideas evolutivo-educativas es muy reciente; como línea de investigación se circunscribe a las tres últimas décadas. La razón de este retraso tal vez se encuentre, en parte, en que la influencia que los padres ejercen sobre los hijos a través de esta vía resulta menos evidente que la que se lleva a cabo a través de los afectos y las conductas que hemos tenido ocasión de comentar hasta el momento. Sin embargo, lo que mostramos a continuación es que muchos de los comportamientos y las decisiones que los padres

toman respecto a sus hijos tienen sus raíces en estos componentes cognitivos; por tanto, de ser así, muchos de los programas de intervención que tienen como destinatarios a los padres deberían abordar también este plano de las ideas evolutivo-educativas, y no sólo el de las conductas.

Pero, ¿qué son las ideas evolutivo-educativas? Por decirlo de una manera muy coloquial, cuando nos interesamos por conocer las ideas evolutivo-educativas de los padres estamos tratando de explorar el manual de psicología evolutiva y de la educación que los padres tienen en su cabeza. Es decir, sus expectativas sobre el calendario evolutivo (cuándo creen que los niños y niñas son capaces de dominar habilidades diversas), sus ideas acerca de la causalidad del proceso evolutivo (¿cómo influyen la herencia y/o el medio sobre diferentes características y procesos psicológicos, como la inteligencia, el lenguaje, la personalidad, etc.), sus ideas acerca del papel de los padres en el desarrollo de sus hijos e hijas y su capacidad de influencia percibida, sus ideas sobre prácticas educativas preferidas, sus actitudes, aspiraciones, valores, etc.

En 1985, el grupo de investigación autor de este informe tuvo acceso a todas las familias que entre marzo y junio tuvieron a sus hijos en el Hospital Maternal Virgen del Rocío de Sevilla. Las familias diferían en función de variables como su experiencia como padres y madres (unos eran primíparos y otros tenían ya más hijos), hábitat (unos eran rurales y otros urbanos), nivel de estudios (tenían niveles de estudios bajos, medios o altos) y estatus ocupacional. En aquel momento exploramos sólo sus ideas evolutivo-educativas, pero al cabo de dos años tuvimos ocasión de volver a ver a muchas de estas familias (en torno a 80) y comenzar así un seguimiento longitudinal que se ha visto continuado cuando nuestros niños y niñas tenían siete años y cuando cumplieron 16, lo que ha permitido estudiar también otros aspectos de las interacciones en la familia y de su vida cotidiana.

En lo que atañe a las ideas evolutivo-educativas, nuestros estudios han mostrado en todos los momentos del seguimiento tres grandes clases de padres y madres que se corresponden con tres maneras diferentes de entender el desarrollo y la educación de los hijos (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998b).

Por un lado están los padres y madres **tradicionales**. Son progenitores que tiene poca información sobre crianza y educación, que ponen poco énfasis en el componente psicológico que subyace a diversas experiencias y situaciones, que tienden a hacer interpretaciones innatistas acerca de las diferencias interindividuales y que, consecuentemente, se perciben poco capaces para influir en el desarrollo de sus hijos, son adultos para quienes la dependencia es una característica deseada en los hijos, sostienen expectativas de calendario evolutivo más bien tardías y en quienes es posible encontrar ideas estereotipadas (respecto, por ejemplo, a las diferencias de género; a la zurdera - como un hábito- o el ser hijo único -como sinónimo de problemático-).

Por el contrario, los padres y madres **modernos** suelen tener un alto grado de información sobre embarazo, crianza y educación, son conscientes de la importancia de los componentes psicológicos de diversas experiencias y situaciones, hacen una interpretación interaccionista de las diferencias interindividuales, se perciben con una alta capacidad para influir en diferentes facetas del desarrollo de sus hijos, prefieren la independencia como una característica deseada (frente a la dependencia), sostienen expectativas de calendario evolutivo optimistas y no muestran ideas estereotipadas ni respecto al género ni al resto de aspectos evaluados.

Por último, los padres y madres **paradójicos** a menudo se encuentran cerca de los tradicionales y en otras ocasiones cerca de los modernos, son adultos que, si bien dicen haber realizado una búsqueda activa de información sobre temas relacionados con la educación y el desarrollo de los niños, no recuerdan ningún contenido aprendido; son padres y madres conscientes de los componentes psicológicos que subyacen a diversas experiencias y situaciones, pero se perciben con una muy limitada capacidad para influir en el desarrollo de sus hijos y sostienen expectativas de calendario evolutivo poco optimistas para la estimulación de capacidades relacionadas con la edad de los menores.

Del seguimiento longitudinal de las ideas evolutivo-educativas de estos padres y madres podemos destacar las siguientes conclusiones:

- En un lapso de tiempo considerable (16 años) se siguen encontrando tres grandes maneras de entender el desarrollo y la educación de los hijos (ideas evolutivo-educativas tradicionales, paradójicas y modernas).
- Sigue siendo el nivel de estudios de los padres y madres la variable que más claramente se asocia a sus ideas evolutivo-educativas.
- Hay un predominio de la continuidad frente al cambio (de manera que los padres y madres tienden mayoritariamente a mantenerse en la misma tipología de ideas a través del tiempo), pero también es verdad que el cambio en las ideas es otro fenómeno frecuente.
- Cuando ocurren, los cambios en las ideas no se producen de manera aleatoria, sino hacia la clase conceptualmente más próxima (por ejemplo, los tradicionales que cambian lo hacen hacia la clase de paradójicos).
- Son los padres y madres más prototípicos en cada una de las clases los que manifiestan una continuidad más marcada a través del tiempo (es decir, los padres y madres que siguen siendo, por ejemplo, modernos son aquellos que tienen niveles de estudios alto, son de hábitat urbano y cuya pareja es también moderna).

Pero, como más arriba se mencionó, en este seguimiento longitudinal hemos tenido ocasión de explorar otros aspectos del contexto familiar (además de las ideas evolutivo-educativas), especialmente las interacciones de ambos progenitores con sus hijos e hijas (utilizando grabaciones en video y sistemas de codificación muy minuciosos) y la organización de la vida cotidiana (utilizando la escala HOME). Así, hemos encontrado, por ejemplo, que son los padres y madres modernos los que utilizan estrategias de interacción más estimuladoras, es en sus hogares donde se suelen encontrar los niveles más altos de variedad y de riqueza estimular y son sus hijos los que obtienen puntuaciones de desarrollo cognitivo y lingüístico más altas.

1.1.2. Contextos familiares donde hay riesgo y desprotección infantil.

A partir del análisis dimensional anterior, resulta fácil reflexionar sobre lo que ocurre en los contextos donde se dan el riesgo o la desprotección. De hecho, la dificultad mayor no está en la realización de ese ejercicio, sino en la delimitación de cuándo una situación deja de ser aceptable, es decir, está dentro de lo que consideramos parte de la diversidad familiar (por ejemplo, unos padres pueden ser más autoritarios que otros), y pasa a convertirse en una situación de riesgo o desprotección (por ejemplo, cuándo una relación padre-hijo pasa a ser despótica y a poner en riesgo la atención a las necesidades básicas infantiles). Volveremos sobre este problema al final de este apartado. Pero antes haremos un breve análisis del papel de las dimensiones analizadas en el apartado anterior cuando se trata de situaciones de riesgo o desprotección.

1.1.2.1. Afectos: riesgo y desprotección.

Como se ha indicado en el apartado precedente, no todos los padres y madres muestran afecto de la misma manera, con la misma intensidad o con igual frecuencia. Algunos son más expresivos que otros, para algunos es más fácil que para otros el contacto físico, unos son más sensibles que otros para "leer" el comportamiento infantil en la clave adecuada ("ahora mi hijo me necesita", "ahora está queriendo abusar de mi tolerancia"...). Por otra parte, cada niño o niña desarrolla también necesidades diferentes en este ámbito: todos necesitan contacto y proximidad, pero unos en mayor medida que otros; todos requieren afecto explícito, pero unos parecen capaces de conformarse con niveles o intensidad de manifestación intermedios, mientras que otros requieren niveles elevados o se las arreglan bien con una intensidad menor. Como parte de la normalidad, debemos, pues, esperar una amplia variedad en la forma y la frecuencia de relaciones de apego. Y conviene recordar, además, que si bien el estilo de apego seguro parece el más deseable desde todos los puntos de vista, los apegos inseguros forman parte de la diversidad que hay dentro de la normalidad, es decir, no pueden considerarse como expresiones patológicas que pongan en grave riesgo la salud mental infantil. Esto ocurre

cuando nos adentramos en los terrenos del apego desorganizado y, más claramente aún, en los trastornos o patologías del apego (trastornos reactivos de apego, según DSM-IV).

Las circunstancias familiares y relacionales en las que se forman apegos desorganizados y patológicos se pueden describir fácilmente. En los apegos no patológicos (incluso de tipo inseguro), al niño o la niña le surge una fuente de tensión (un dolor, algo que le asusta...) y su llanto sirve de reclamo al adulto, que es capaz de reducir esa tensión con mayor (apego seguro) o menor (inseguro) eficacia. La tensión viene de dentro del niño o de su entorno, y el adulto es el medio por el que se alivia. En el caso de la desorganización, el adulto o los adultos de referencia son a la vez la fuente de la tensión (son las conductas maternas o paternas las que provocan miedo o daño) y quienes son incapaces de resolverla adecuadamente (el daño infligido produce una tensión en el niño o la niña y la negativa respuesta posterior del padre o la madre sólo sirven para intensificar su estrés o su confusión o su dolor) (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2010).

1.1.2.2. Las conductas.

Ocurre con las conductas algo parecido a lo que se acaba de indicar para los afectos. Si hay una cierta coincidencia en que el estilo educativo democrático comporta una serie de ventajas desde el punto de vista de la relación y la estimulación, también lo hay en que las formas más habituales de estilos autoritarios y permisivos constituyen parte de la diversidad en los estilos de relación que puede considerarse aceptable desde el punto de vista de la educación familiar. Se ha sostenido incluso que para algunos niños o en algunos momentos o etapas evolutivas, un cierto nivel de autoritarismo o de permisividad pueden ser respuestas educativas con un cierto sentido. Pero, como se indicaba en el apartado anterior, en educación familiar no todo cabe bajo el paraguas de la diversidad que no se considera gravemente perjudicial. El estilo indiferente (en el que coexisten bajos niveles de implicación, con bajos niveles de control y bajos niveles de expresión de afecto y de comunicación) se sitúa al otro lado de la diversidad aceptable para caer en el ámbito del riesgo y la desprotección. De hecho, la negligencia es la más frecuente de las formas de maltrato infantil, de acuerdo con todas las investigaciones nacionales e internacionales

(ver, por ejemplo, los datos de Andalucía y de otras comunidades autónomas españolas en Palacios, 1995).

Una de las manifestaciones de la negligencia es el entorno familiar caótico, en el que el desarrollo infantil se produce en ausencia de uno de los ingredientes esenciales para una adecuada salud mental: la existencia de una cierta regularidad, de un adecuado nivel de organización y predictibilidad en el entorno. En su ausencia, al psiquismo infantil le es muy difícil establecer marcos de referencia, parámetros de comportamiento, sentimiento de control y predicción del entorno. De nuevo, conviene recordar el difícil problema de los límites o fronteras entre lo que se considera estilos educativos menos deseables y aquellos otros que entran en la esfera del riesgo y la desprotección. Hay familias, por ejemplo, que presentan bajos niveles de estimulación (su lenguaje no es muy rico, el nivel de distanciamiento que plantean en sus interacciones verbales con los hijos es habitualmente bajo, la variedad de su estimulación es escasa). Frecuentemente, estos bajos niveles de estimulación están relacionados con las limitaciones educativas y culturales de los padres. En modo alguno se olvidan de sus hijos o les ponen en situaciones de riesgo o peligro, y en modo alguno sus necesidades básicas están amenazadas o insatisfechas. Sencillamente, la estimulación es baja. Pero lo que caracteriza a los entornos familiares caóticos no es precisamente la pobreza de la estimulación, sino, con frecuencia, un exceso de estimulación no ordenada y caóticamente estructurada, más allá de las posibilidades de aprovechamiento o de control por parte de las limitadas capacidades infantiles. Un niño al que se grita constantemente, que observa situaciones de maltrato entre sus progenitores, que unos días es llevado al colegio, otros dejado en la calle y otros olvidado en casa, que recibe con frecuencia desprecios y manotazos, no puede decirse que sea un niño al que no llegan estímulos. Lamentablemente, como se ve en el ejemplo, sus sentidos se ven bombardeados por estímulos indeseables y su entorno es o bien poco predecible, o tiene en la desorganización y la atención inadecuada los únicos elementos que están regularmente presentes en su entorno. De nuevo, en casos como éste nos encontramos no del lado de la diversidad admisible, sino de la insoportable e intolerable presencia de situación de riesgo o de desamparo, según cuál sea la gravedad y la permanencia en el tiempo de las conductas de que estamos hablando.

Conviene, sin embargo, recordar que no es sólo el estilo indiferente el que sitúa las prácticas educativas parentales en el ámbito del riesgo y la desprotección. Cuando el autoritarismo se impone a través de una disciplina severa, continuada y con presencia de castigo físico, hemos salido del ámbito del estilo autoritario y nos hemos adentrado en el del maltrato físico, que es otra de las formas de desprotección infantil con prevalencia importante entre nosotros (Palacios, 1995).

1.1.2.3. Las representaciones mentales.

También respecto a la forma en que padres y madres piensan sobre sus hijos e hijas, a las expectativas que tienen respecto a su desarrollo, a los valores en que basan su educación, resulta posible repetir el análisis en términos de la diversidad aceptable y el riesgo o la desprotección no tolerables. Un ejemplo sencillo servirá para ejemplificarlo: en sus ideas sobre desarrollo y educación, unos padres pueden valorar más la obediencia que otros, siendo esa una de las dimensiones que llevarán a etiquetar sus ideas como más modernas o más tradicionales. Pero se puede ser un padre o una madre tradicionales que sean capaces de dar una respuesta muy adecuada a todas y cada una de las necesidades de sus hijos, lo que en modo alguno nos llevará a identificar el pensamiento educativo parental de tipo tradicional como de riesgo de maltrato. Por el contrario, quienes piensen no sólo que la obediencia es uno de los máximos valores educativos, sino también que la forma de lograr que los pequeños sean obedientes es a través del castigo coercitivo, o que las relaciones educativas padres-hijos son sólo una forma de disputa en la que el adulto debe cuidarse mucho de que su superioridad física y psicológica se pongan continuamente de manifiesto, quienes piensen de esta manera se están situando claramente más en el ámbito del riesgo que en el de la diversidad admisible como parte de la heterogeneidad social.

Por expresarlo de forma sucinta, las ideas no son delito en una sociedad democrática. Y lo mismo ocurre con las representaciones mentales sobre la infancia y su educación. El que alguien tenga fantasías sexuales con menores de edad, por ejemplo, no es en sí mismo un acto punible, pero esas fantasías pueden ser la antesala de la realización de algún tipo de actividad sexual con menores, ya sea con prevalimiento psicológico o a través del uso de la fuerza y la coerción. Y esa es precisamente la razón por la que el

análisis de las representaciones mentales no podía faltar en una revisión de este tipo: porque pueden llegar a constituir un factor de riesgo de cara a la puesta en acción de comportamientos que impliquen riesgo o desprotección para sus destinatarios menores de edad.

1.1.3. La diversidad en el panorama familiar.

Hemos hecho hasta ahora referencia a la diversidad familiar en cuanto a los procesos que ocurren en su interior, refiriéndonos, por ejemplo, a expresiones de afecto más o menos intensas, a estilos autoritarios más o menos marcados, etc. Quisiéramos cerrar este apartado con una referencia a otro tipo de diversidad familiar, definida ahora más por su estructura o configuración. En la propuesta de intervención que se plantea en este proyecto, la atención a las circunstancias de esta diversidad nos parece particularmente pertinente, pues forma cada vez más parte de nuestro paisaje social y familiar.

En efecto, de los muchos cambios que nuestra sociedad ha experimentado en las últimas décadas, pocos tan llamativos como los que se han producido en el ámbito de la familia. Hasta hace unos años era relativamente simple describir los hogares españoles, porque una inmensa mayoría se ajustaban a un mismo patrón: un hombre y una mujer unidos en matrimonio y los hijos biológicos que habían nacido de esa unión, ocupándose la madre de las labores reproductivas (domésticas y de cuidado), mientras el padre desarrollaba tareas productivas, destinadas a garantizar el sustento de la familia, al tiempo que detentaba la máxima autoridad y la representación de la familia. En los últimos años este modelo de raíces patriarcales ha acusado profundas transformaciones, tanto en cuanto al modo en que se constituyen las familias, como a sus componentes, los roles que se desempeñan dentro de ella o la dinámica de relaciones que se dan en su seno.

Comenzando por el modo en que se constituyen, las familias ya no tienen como paso inicial el matrimonio, puesto que se ha producido un incremento claro en el número

de parejas que conviven sin haberse casado, a veces como paso previo al matrimonio, a veces como modo elegido de vida en pareja con vocación de continuidad. Este hecho tiene un correlato en la espectacular subida de nacimientos extramatrimoniales, que han pasado en España de un 2,02 % en 1975 a un 26% en 2005, o sea, de ser una realidad marginal a que sea la circunstancia del nacimiento o la adopción en España de uno de cada cuatro niños o niñas (INE, 2007).

También han cambiado de un modo notable los roles que se desempeñan dentro de la familia. Sin la menor duda, han ido ganando en igualitarismo en varios sentidos. De una parte, la autoridad está compartida entre las distintas figuras adultas de la familia, y así se recoge en las regulaciones legislativas, que ya no suponen al hombre un estatus de superioridad sobre la mujer, sino que dotan a ambos de iguales derechos y responsabilidades entre ellos y para con la prole. De otra parte, los roles que desempeñamos hombres y mujeres dentro de la familia son cada vez más parecidos que distintos. Así, las mujeres se han ido incorporando mayoritariamente a las tareas productivas, colaborando activamente al sostén económico de la familia, al tiempo que los hombres van compartiendo de modo creciente las tareas reproductivas, implicándose en el cuidado de hijos e hijas y la atención a las tareas domésticas, aunque ciertamente ambas líneas de evolución no avanzan simultáneamente, sino que ésta última va a remolque de la primera.

Por lo que respecta a las figuras que integran la familia, diversos cambios legislativos han ido propiciando el abandono de la hegemonía del patrón convencional que antes describíamos en favor del reconocimiento de una diversidad de estructuras familiares. La ley de divorcio de 1981 permitió la legalización de las rupturas matrimoniales y, por tanto, a la existencia de familias binucleares, con niños y niñas que conviven alternativamente con ambos progenitores, así como a las familias combinadas o reconstituidas, fruto de segundas uniones, en la que además aparecen nuevas figuras (nuevas parejas de padres o madres, medio-hermanos, etc.). Las legislaciones en materia de reproducción asistida y de adopción, ambas de finales de los años 80 en su primera versión, abrieron la puerta a nuevas vías para tener hijos en solitario, que han pasado a ser elegidas por un volumen creciente de mujeres en nuestro país (González, Jiménez, Morgado y Díez, 2008) y, en el caso de la adopción, también por algunos hombres. Por

otra parte, la modificación del Código Civil en materia de matrimonio en 2005 ha dotado de legitimidad a parejas de gays y lesbianas, al tiempo que ha permitido regular la relación de ambos miembros de la pareja con las criaturas habidas en común.

Por tanto, estamos ante un panorama familiar ciertamente más complejo que el que describíamos anteriormente y que nos lleva a afirmar que hemos pasado de la familia "modelo" a los modelos de familia. Estos cambios han sido interpretados con frecuencia como evidencias de la "crisis de la familia", el "declive de la familia" o la "pérdida de valores familiares", tanto en nuestra sociedad (Polaino-Lorente y Martínez-Cano, 1993) como en otras (Blankerhorn, 1996; Popenoe, 1993, 2007). Desde nuestro punto de vista, como planteaba hace unos años Lamo de Espinosa (1995), la historia de la humanidad es, en un cierto sentido, la historia de la "crisis de la familia", dado que la familia como institución no ha permanecido inmutable, sino que se ha ido modificando a lo largo de la historia y lo ancho de la geografía para intentar cubrir las necesidades y aspiraciones de los seres humanos en distintos contextos y momentos, como los estudios de la antropología cultural han demostrado ampliamente. Llevando esta idea un poco más allá, Inés Alberdi (1999) cita a Roussel para argumentar que muy posiblemente estos distintos modos de organizar la familia tengan que ver con distintas formas de entender y buscar la felicidad. Por tanto, no estaríamos ante la destrucción de la familia, sino ante su reconstrucción desde nuevas bases. Del mismo modo, y siguiendo el análisis de esta misma autora, no nos encontraríamos ante la pérdida de valores familiares sino ante el cambio y renovación en ellos. Así, efectivamente se han visto discutidos valores de desigualdad o jerarquía de poder, en los que se basaba típicamente la familia patriarcal, pero sigue estando vigente de ella el valor de la solidaridad, que se ve acompañado por nuevos valores familiares, como la igualdad, la libertad, la individualidad, la tolerancia o la felicidad, valores que serán característicos no sólo de las nuevas familias sino, de modo más general, reflejo de las nuevas formas de orden social.

Scanzoni (2004) desarrolla esta idea y va más allá, con un planteamiento que nos parece particularmente novedoso. Usando una metáfora tomada de la ecología, este autor plantea que, al igual que la diversidad de especies es un indicador de la salud de un ecosistema, la diversidad familiar debería ser contemplada como evidencia de la salud de una sociedad, en tanto que muestra el grado en que sus miembros pueden ejercer la

libertad de elegir y desarrollar el modo de vida en familia que les hace más felices. De acuerdo con su análisis, la diversidad familiar debería dejar de ser considerada como un problema para ser "celebrada como un indicador de libertad" (p. 18). Extendiendo un poco esta idea, a nuestro juicio, igual que ocurre con la variedad de especies en un ecosistema, creemos que la diversidad familiar debe ser entendida como una fuente de riqueza para una sociedad, que cuenta así con una pluralidad de recursos y referentes para organizar la vida social.

En cualquier caso, y se la contemple con mirada de preocupación o de celebración, la realidad es que la diversidad familiar es un hecho que plantea nuevos retos a la sociedad a distintos niveles. Obviamente, la intervención con padres y madres a propósito de la crianza y educación de sus hijos no puede ignorar la realidad de esta diversidad. Madres que ejercen la maternidad en solitario (y algunos hombres que están también en esa situación), hombres y mujeres separados o divorciados, parejas reconstituidas, familias en las que no hay lazos biológicos entre ninguno de los padres y los hijos (como ocurre en la adopción) o en las que el proyecto de maternidad y paternidad que se plantea es más de colaboración con los progenitores o con el sistema de protección (familias acogedoras), familias encabezadas por dos personas del mismo sexo, son las manifestaciones de diversidad de estructuras familiares que forman parte, con pleno derecho y visibilidad, de nuestro paisaje familiar cotidiano. Además, las familias pueden también ser diversas en función de algunas características o peculiaridades de sus miembros y que tienen aquí interés por sus implicaciones para la intervención: la edad de sus progenitores (el caso de las madres adolescentes), la cuestión étnico-cultural (el caso de las familias inmigrantes) y la existencia de alguna discapacidad en alguno de sus miembros. La intervención familiar no podrá, pues, organizarse siendo ciega respecto a esta diversidad, sino que debe colaborar, por un lado, a legitimarla, y, por otro, a ofrecerle recursos específicos que puedan ser adecuados para la concreta circunstancia de cada una.

1.1.4. Principios básicos de las relaciones parentales adecuadas y competentes.

Cerraremos este apartado trayendo a colación dos síntesis que pueden ser particularmente útiles para sintetizar algunas de las ideas hasta ahora expuestas, así como algunas nuevas. Por una parte, la síntesis de habilidades parentales básicas tal como las han sintetizado Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008). Se encuentran en la Tabla 1 de la página siguiente y reúnen, en cuatro grandes grupos, la diversidad de habilidades parentales de la que se ha venido hablando hasta ahora, así como otras aquí no analizadas, pero igualmente relevantes para el ejercicio de la paternidad y la maternidad.

HABILIDADES PARENTALES	
HABILIDADES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Calidez y afecto en las relaciones y reconocimiento de los logros evolutivos alcanzados a la medida de sus posibilidades. • Control y supervisión del comportamiento infantil gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades. • Estimulación y apoyo al aprendizaje: Fomento de la motivación, proporcionar ayuda contingente a las capacidades del niño, planificación de las actividades y tareas, orientación hacia el futuro. • Adaptabilidad a las características del niño: Capacidad de observación, flexibilidad o perspectivismo (ponerse en lugar del otro), sensibilidad hacia las necesidades del otro y reflexión sobre las propias acciones y sus consecuencias
HABILIDADES DE AGENCIA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia parental: percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres. • Locus de control interno: Percepción de que se tiene control de sus vidas y capacidad de cambiar lo que ocurre a su alrededor que deba ser cambiado. • Acuerdo en la pareja: Se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos. <p>Percepción ajustada del rol parental: se tiene una idea realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación.</p>

HABILIDADES PARENTALES	
HABILIDADES DE AUTONOMÍA PERSONAL Y BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación en la tarea educativa. • Responsabilidad ante el bienestar del niño. • Visión positiva del niño y de la familia. • Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo. • Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos.
HABILIDADES PARA LA VIDA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Control de los impulsos. • Asertividad. • Autoestima. • Habilidades Sociales. • Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés. • Resolución de conflictos interpersonales. • Capacidad para responder a múltiples tareas y retos. • Planificación y proyecto de vida.

Por otra parte, están los 20 principios y condiciones necesarias para una relación parental competente definidos por Costa, Morales y García (1995). Constituyen una síntesis de algunas de las ideas expuestas en este apartado, aunque no de todas. Ofrecen los autores una relación de unos cuantos elementos que forman parte de las relaciones padres-hijos que pueden considerarse satisfactorias, adecuadas y competentes. En los apartados que siguen se profundizará en algunas de las cuestiones aquí enunciadas.

1. Compatibilizar las tareas que comporta la relación parental con el mundo social y laboral de los padres.
2. Compartir, padres e hijos, tiempo en actividades gratas.
3. Mejorar el acceso a las redes sociales, recursos comunitarios y a los servicios sociales y sanitarios para todos los miembros de la familia.
4. Reducir, en caso necesario, la carga del cuidado infantil.
5. Mantener un clima familiar apacible.
6. Dar continuidad y estabilidad al cuidado y a la relación parental o de apego.

7. Que las contingencias que se produzcan en la relación padres/hijos sean predecibles para el niño. Ello implica una cierta coherencia de comportamiento por parte de los padres o figuras de apego.
8. Tener oportunidades de aprendizaje natural o estructurado de las tareas que comporta la relación parental.
9. Mejorar el conocimiento de los padres acerca del desarrollo infantil y de las exigencias que comporta asumir el rol de padres.
10. Mejorar la consistencia y coherencia de las pautas disciplinarias.
11. Mejorar la habilidad de los padres para afrontar el estrés que implica el cuidado de los hijos y para manejar el comportamiento infantil. Mejorar la capacidad para percibir las reglas sutiles de la relación parental según los momentos y circunstancias.
12. Mejorar el vínculo, los lazos emocionales y la comunicación empática entre padres e hijos.
13. Supervisar con normas y límites claros que subrayen los logros y se basen en un feedback positivo. Ambiente familiar y de supervisión comprensivo con los errores. Interpretar los fracasos amablemente como una oportunidad para mejorar.
14. Evitar los juicios y valoraciones apresuradas del comportamiento de los hijos. Interesarse por las circunstancias que rodean el comportamiento de sus hijos.
15. Escuchar atentamente y hacer preguntas que denoten interés y preocupación por lo que hacen.
16. Rastrear y reconocer los logros y esfuerzos de los hijos y hacérselo notar. Anticipar el éxito del niño como probable.
17. Potenciar las elecciones de los hijos. Orientarse por el principio de no hacer cosas por sus hijos mientras estos pueden hacerlo por sí mismos. Evitar decirle lo que tienen que hacer y sí en cambio suscitar, mediante preguntas, procesos de reflexión para que sean ellos mismos quienes decidan lo que tienen que hacer.
18. Mejorar el conocimiento y habilidad de los padres acerca de la gestión del hogar.
19. Manejar el enfado y expresarle adecuadamente. La irritación tiende a ser dañina para los niños y los padres deberían aprender a evitar o expresar adecuadamente su enfado.
20. Mejorar la habilidad de los padres para afrontar el estrés que supone el cuidado y crianza de los niños con necesidades especiales.

1.2. Definición de los momentos evolutivos del ciclo vital infantil más sensibles para realizar intervenciones de apoyo psicoeducativo que refuercen las capacidades parentales del entorno familiar.

Hay muy diversas formas de analizar y definir los momentos evolutivos que durante la infancia y la adolescencia pueden resultar más sensibles para la realización de intervenciones de apoyo psicoeducativo que refuercen las capacidades parentales. Una de ellas es seleccionar unos cuantos momentos concretos debidamente justificados y centrar en ellos el análisis. El principal problema de este enfoque es su posible arbitrariedad, ya que la investigación evolutiva ha mostrado que no existen momentos mágicos en el desarrollo, esos en los cuales cualquier acción u omisión podría dejar una huella indeleble para el futuro. Por el contrario, lo que la investigación ha mostrado una y otra vez es que el desarrollo es un proceso continuo en el que destacan etapas o tramos evolutivos más que momentos concretos. Por este motivo, la opción que se ha tomado al escribir estas páginas es hacer un análisis de las principales etapas o tramos de desarrollo durante la infancia y la adolescencia, indicando cuáles son los contenidos psicológicos que más cambios acumulan y cuál es el sentido y la dirección de dichos cambios. A este análisis dedicaremos el grueso de este capítulo. Proseguiremos luego haciendo un breve análisis de lo que significa ser padres durante la infancia y la adolescencia, resaltando cuáles son las dimensiones fundamentales que están en juego.

Hemos querido además situarnos del otro lado del espejo. Si padres y madres tienen tanto protagonismo en el desarrollo infantil y adolescente, el análisis sólo en términos de lo que cambia en niños, niñas y adolescentes sería incompleto. Porque padres y madres no permanecen impasibles mientras sus hijos crecen y cambian. También ellos están pasando por cambios y transiciones importantes. La consideración de estos cambios tiene mucha utilidad de cara a la planificación de actividades psicoeducativas. Por eso hemos añadido un apartado específico sobre la importancia que las transiciones tienen para los padres. Hemos elegido la transición a la maternidad y la paternidad, por un lado, y a la adolescencia, por otro, para ilustrar el argumento. Además, defenderemos que este análisis debe estar hecho desde la lógica de la diversidad familiar que se ha defendido en

el capítulo anterior, con una consideración de circunstancias familiares menos convencionales, pero cada vez más frecuentes.

Finalmente, el capítulo no rehúye el que se supone que ha de ser su contenido fundamental, concluyendo con una propuesta de algunos de los momentos evolutivos que pueden ser más indicados para la intervención psicoeducativa.

1.2.1. El desarrollo psicológico como un proceso integrado

Desde el nacimiento y hasta la entrada en la adolescencia, son muchas y muy diversas las tareas a las que los seres humanos en desarrollo han de ir haciendo frente. Al crecimiento físico, hay que sumar los distintos logros psicomotores, el desarrollo cognitivo, la adquisición y evolución del lenguaje, así como el desarrollo afectivo, social y de la personalidad.

Cada uno de estos aspectos es fundamental en sí mismo. Sin embargo, el desarrollo del individuo es un proceso integrado que no puede entenderse analizando por separado o de manera independiente las distintas facetas que lo componen. Así, por ejemplo, el control postural que se adquiere a lo largo de la primera infancia se relaciona con los procesos de crecimiento físico y de maduración cerebral pero, además, este progresivo control del cuerpo abre al niño todo un mundo de posibilidades para la exploración del medio y la interacción con sus congéneres que le va a facilitar el desarrollo de sus habilidades intelectuales, lingüísticas y sociales.

Lo que acabamos de exponer no es más que un pequeño ejemplo de la complejidad con que tiene lugar el desarrollo en la infancia. A simple vista, los niños crecen y aprenden y, además, lo hacen casi sin darnos cuenta. Sin embargo, una pequeña reflexión nos hará ver cuán difícil resulta convertir a un recién nacido, que es todo potencialidades y posibilidades, en un miembro activo e integrado de la compleja sociedad que los humanos han construido a lo largo de la historia de la especie. Como tendremos ocasión de analizar, a lo largo de ese camino el niño no se encuentra solo; quienes lo rodean, quienes se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades tienen mucho que

hacer y decir en la forma en que el niño realiza su travesía individual a lo largo del desarrollo. Insistimos en que ese recorrido es individual no porque se lleve a cabo en solitario, sino porque la historia de desarrollo y crecimiento de cada individuo es única e irrepetible.

Antes de entrar a desgranar las distintas etapas que existen en el desarrollo infantil y los momentos más sensibles del ciclo vital infantil para la realización de intervenciones de apoyo psicoeducativo, queremos hacer una reflexión de carácter general acerca de los factores implicados en todos y cada uno de los logros psicológicos. En este sentido, la Psicología del Desarrollo está especialmente preocupada por aquellos cambios psicológicos que tienen un cierto carácter "normativo" o "cuasinormativo" y que se vinculan a las distintas etapas de la vida (en la infancia estas etapas son tres: primera infancia, infancia media e infancia tardía). Estos cambios psicológicos tal y como nos interesan desde la Psicología del Desarrollo guardan relación con tres factores: la etapa de la vida en que cada persona se encuentra, las circunstancias históricas, culturales y sociales en las que la vida transcurre y, finalmente, las experiencias particulares e individuales de cada sujeto. Mientras que los dos primeros factores introducen cierta homogeneidad en el desarrollo de los miembros de nuestra especie, el último es el que determina el carácter exclusivo y único del desarrollo para cada individuo.

A continuación vamos a realizar un repaso a los principales contenidos del desarrollo a lo largo de la infancia. No nos detendremos en cada uno de ellos por separado, sino que analizaremos los principales logros por etapa, intentando así destacar el carácter integrado e interactivo del desarrollo infantil. La exposición hará evidentes aquellos momentos que son de particular sensibilidad para la intervención educativa, aunque al final de este apartado volveremos sobre el tema de forma sintética.

1.2.2. La primera infancia

Los dos primeros años de la vida constituyen una etapa en la que tienen lugar importantes y acelerados procesos de desarrollo. De un recién nacido con prácticamente

ningún control postural, escasas habilidades comunicativas y unas capacidades básicas de procesamiento de la información, pasamos a encontrarnos, unos veinte meses después, a un niño con una buena autonomía motora que es ya capaz de controlar su cuerpo con bastante precisión; un niño que ha empezado a aprender una lengua para comunicarse con las personas que le rodean, a las que ya le unen estrechos lazos afectivos; un niño que es ya capaz de representarse mentalmente la realidad, aumentando extraordinariamente sus capacidades cognitivas. Con toda probabilidad, no hay ninguna otra etapa en el ciclo vital en la que se produzcan tantos y tan importantes cambios en tan poco tiempo.

Todos estos logros son posibles gracias a las dos fuentes de influencia que interactúan para promover los procesos de desarrollo: la maduración biológica y la estimulación ambiental. En relación con el primer factor, durante toda la primera infancia asistimos a un importante crecimiento cerebral, que tiene que ver no con la aparición de nuevas neuronas, sino sobre todo con procesos de diferenciación y conexión de unas neuronas con otras. Estos progresos biológicos forman parte del calendario madurativo de la especie y, en ese sentido, son influencias compartidas por todos los miembros de la especie, lo que explica por qué, en gran medida, los bebés son muy parecidos los unos a los otros y sus logros evolutivos se producen, en la mayoría de los casos, en edades muy similares.

Pero es evidente que, aunque sus procesos de desarrollo guarden gran similitud, existen también diferencias entre unos bebés y otros desde muy pronto. La causa de estas diferencias se encuentra en el segundo factor que comentábamos: las influencias ambientales. Así, la mayoría de los bebés podrán comunicarse y decir sus primeras frases al final de su segundo año de vida, pero el hecho de que estas frases sean en castellano, en inglés o en ambos idiomas dependerá, totalmente, de en cuál y en cuántos idiomas se le hable durante esos dos primeros años. Por tanto, debemos tener presente que la importante maduración biológica de este período canaliza y posibilita potencialidades de desarrollo, pero que la estimulación procedente del contexto es necesaria para plasmar esas potencialidades en capacidades y nuevos logros. Veamos a continuación los principales logros de esta etapa.

En relación con el desarrollo físico y psicomotor durante esta etapa, lo primero que hay que destacar es un crecimiento físico espectacular. En menos de dos años, niños y niñas casi duplican su altura y cuadruplican su peso respecto a los valores del nacimiento. Junto a este crecimiento, el dominio de nuevas habilidades motoras tampoco pasa desapercibido: los niños aprenden a levantar la cabeza, a sentarse, a gatear y a andar. Los bebés pasan de una falta absoluta de control sobre su cuerpo a realizar acciones motoras complejas, voluntarias y coordinadas. Este control corporal que se completa hacia el final del segundo año de vida supone, sobre todo, una gran autonomía en los movimientos y una creciente independencia en los desplazamientos.

En cuanto al desarrollo cognitivo, debemos saber que los bebés disponen de importantes capacidades perceptivas incluso desde antes del nacimiento. La vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato se desarrollan muy rápidamente, alcanzando un nivel de funcionamiento similar al de los adultos antes de los primeros seis meses de vida. Estos rápidos avances en el sistema perceptivo funcionan como plataforma de despegue de muchos de los progresos cognitivos. Gracias a sus crecientes capacidades perceptivas y a una cierta capacidad atencional presente desde el momento del nacimiento, los bebés empiezan a explorar desde muy pronto el mundo que les rodea, construyendo un primer conocimiento infantil de la realidad. Durante los primeros meses, este conocimiento es fundamentalmente sensoriomotor, es decir, basado en la acción. No obstante, progresivamente, el niño va adquiriendo la capacidad simbólica, pasando de actuar sobre la realidad a representarse mentalmente esa realidad.

La progresiva adquisición de la capacidad de representación explica, en parte, los avances en el desarrollo lingüístico que son tan característicos de la primera infancia. En torno a su primer cumpleaños, la mayoría de los bebés emiten sus primeras palabras. No obstante, el desarrollo del lenguaje no se asienta únicamente en los progresos cognitivos y, de hecho, comienza mucho antes de que aparezcan las primeras palabras. Si los bebés aprenden a hablar con tanta facilidad es porque hacia los 12 meses son ya unos expertos en comunicación. Gracias a sus interacciones con los adultos durante este primer año, han aprendido las reglas de la comunicación: señalar para obtener algo, llamar la atención de quienes le rodean, esperar a que el otro termine para intervenir... Si durante el primer año se ha desarrollado la intención comunicativa, durante el segundo año se aprenderá el

lenguaje oral como una estrategia que abre nuevas y más ricas posibilidades tanto de comunicación como de representación de la realidad.

Finalmente, en cuanto al desarrollo socioafectivo, la primera infancia se caracteriza por ser una etapa en la que el niño comienza a construir su conocimiento de sí mismo y, sobre todo, en la que se vincula afectivamente a las personas que le rodean. La formación de este vínculo afectivo, el apego, constituye un pilar básico sobre el que se asienta el desarrollo socio-personal durante todo el ciclo vital. Por ello, como se expuso al inicio de este documento, el niño debe disponer de cuidadores estables y disponibles que atiendan y satisfagan sus necesidades de afecto incondicional. Establecer un apego seguro, es decir, un vínculo afectivo basado en la aceptación y disponibilidad de un adulto para quererte y atenderte es, probablemente, una de las necesidades de desarrollo más importantes de la primera infancia.

Tanto para establecer un apego seguro como para aprender a comunicarse o conseguir cualquier otro logro de los mencionados, los bebés necesitan a sus padres. Su madre y su padre (o las personas que ejerzan estas funciones) son los primeros adultos que les van a mostrar el mundo que les rodea y les van a permitir que exploren y conozcan todo ese mundo. El papel de los padres, por tanto, es crucial para que estos progresos evolutivos puedan producirse, como veremos en un punto posterior. Durante estos primeros años, los padres deben permitir a los niños explorar, manipular, tocar todo lo que les rodea, porque esa es su principal forma de aprender a conocer y dominar ese mundo que se abre ante ellos. Además, los padres tienen que posibilitar marcos estables de relación con sus hijos, situaciones que se repiten y se convierten en familiares; estas rutinas les permiten a los niños conocer las reglas de la comunicación, crear expectativas, anticipar conductas y comenzar a crear esquemas de conocimientos. Pero, sobre todo, esas interacciones, esa estimulación, deben estar impregnadas siempre de mucho afecto, mucho cariño y una gran aceptación del niño tal y como es. Como dijo Bronfenbrenner (1979), para que un niño se desarrolle feliz y adecuadamente, lo más importante es que haya un adulto que esté loco por él.

1.2.3. La infancia media

Como acabamos de señalar, al final de la primera infancia nos encontramos con un niño muy distinto al bebé que fue. A los dos años, los niños disponen de una importante autonomía motora, se encuentran estrechamente vinculados a las personas que les rodean y han hecho grandes avances en el ámbito cognitivo. No obstante, su desarrollo no ha hecho más que empezar y es mucho todavía el camino que les queda por recorrer.

Aunque el desarrollo durante la infancia media no es tan espectacular como en los años previos, también podemos asistir a importantes avances en este período. Los años comprendidos entre los 2 y los 6 años constituyen una etapa en la que el niño tiene que comenzar a ganar en independencia, produciéndose una cierta separación de los padres y dando muestras de disponer ya de una personalidad propia. Además de estos avances en el desarrollo socio-personal, asistiremos a nuevos logros en desarrollo cognitivo, un mayor dominio psicomotor y la consolidación de las destrezas lingüísticas. Estos importantes procesos de desarrollo tienen lugar, como siempre, gracias a la maduración biológica y a la estimulación ambiental. En relación con este último aspecto, en estos años se produce una importante novedad respecto a la primera infancia. Así, durante esta etapa, se produce la apertura del niño a otros contextos de desarrollo distintos a la familia, especialmente el ingreso en la escuela y su integración en el grupo de los iguales.

Respecto al desarrollo físico y psicomotor, debemos decir que niños y niñas siguen –evidentemente– creciendo, aunque de una forma menos acelerada que en los años anteriores. Sus logros psicomotores son muy importantes aunque, a diferencia de lo que ocurrió en los primeros años, no se refieren tanto al control postural (motricidad gruesa) como a la adquisición de destrezas segmentarias (motricidad fina). Así, se observa una progresiva independencia y diferenciación de los movimientos, al mismo tiempo que un control y una coordinación cada vez más avanzados. Todos estos logros permiten al niño de 5-6 años conseguir destrezas psicomotoras complejas como montar en bicicleta, usar instrumentos o herramientas y desarrollar la grafomotricidad (escritura y dibujo).

En el ámbito cognitivo-lingüístico, también se observan logros importantes. Posibilitado por la maduración cerebral, algunos procesos cognitivos como la atención progresan mucho respecto a los años anteriores. Así, el niño preescolar dispone de una atención mucho más controlada y selectiva que le permite centrarse en los aspectos relevantes y desestimar otros. La atención, al igual que la memoria y otros procesos cognitivos, también ganan en adaptabilidad, flexibilidad y planificación en función de los objetivos de la situación. Disponer de procesos cognitivos básicos más flexibles y adaptados permite al niño captar la regularidad de las situaciones y experiencias, aspecto clave para avanzar en el conocimiento del mundo que le rodea, mediante la elaboración de esquemas (conocimiento temático) o mediante la elaboración de categorías (conocimiento categorial y taxonómico). Estos progresos cognitivos están también estrechamente relacionados con los avances lingüísticos. Así, la adquisición de etiquetas verbales como "muebles" o "comida" es necesaria para que se pueda elaborar esta categoría supraordinal. Además de la acelerada adquisición de léxico, lo más destacable de este período es que, aproximadamente a los 4 años, la mayoría de los niños son ya buenos hablantes del idioma propio de su entorno, demostrando un dominio morfosintáctico y pragmático del lenguaje bastante avanzado.

Finalmente, por lo que se refiere al desarrollo socio-personal, esta es una etapa crítica en la que tiene lugar la construcción de la personalidad infantil. Al final de la primera infancia, el niño iniciaba un conocimiento de sí mismo que constituye el núcleo básico de la personalidad. A continuación, suele observarse una importante cabezonería y rebeldía que, aunque sorprende e irrita a los padres, debe ser entendida como un afianzamiento de esta identidad recién descubierta. El niño y la niña necesitan sentir que son personas distintas a los demás, con una voluntad propia y unas determinadas características personales. Este camino de construcción de una personalidad propia no es fácil para los niños y la conducta de los padres, respetando las características personales o tratando de anular todo indicio de voluntad propia, puede ser crucial para que la personalidad infantil se construya de una forma más o menos forzada. Tenemos que tener presente que el autoconcepto y la autoestima que ahora se elaboran van a permanecer estables y sin grandes cambios durante toda la infancia, siendo el estilo educativo de los padres el factor que más influencia tiene en estos aspectos.

Como acabamos de mencionar, el trato de los padres durante este período es fundamental, especialmente, en todo lo relativo a la construcción de la personalidad infantil. Para afrontar con éxito esta tarea las niñas y los niños necesitan, en cierta medida, "desapegarse" de sus padres, puesto que ya han alcanzado una importante autonomía y la relación madre-hijo ya no debe estar marcada por la gran dependencia de la etapa anterior. Esta mayor separación implica, entre otras cosas, la apertura que el niño realiza durante esta etapa a otros contextos de desarrollo, especialmente la escuela, que empieza a adquirir también una importante influencia sobre el desarrollo infantil. En la escuela los niños mantienen muchas interacciones con otros niños, produciéndose durante estos años el inicio de las actividades asociativas y el juego en grupos.

1.2.4. La infancia tardía

La influencia de la escuela y de los compañeros, que se inicia en la infancia media, va a marcar en gran medida los progresos que se dan durante la etapa comprendida entre los 6 y los 12 años. Durante estos años, los niños pasan mucho tiempo en la escuela y las actividades escolares, junto con la relación con los compañeros, se convierten en el centro de su actividad cotidiana. La influencia de este contexto hace que en esta etapa se observen avances muy significativos tanto en el ámbito cognitivo como en el desarrollo social. Los procesos madurativos cerebrales están ya muy avanzados al inicio de esta etapa, por lo que niños y niñas están ya en disposición de alcanzar los mismos logros y capacidades que un adulto; la influencia y la estimulación procedente del entorno, tanto desde la familia como desde la escuela, son ahora las responsables y encargadas de conseguir que estas potencialidades se conviertan en logros y capacidades reales.

En relación con el desarrollo cognitivo-lingüístico, como hemos señalado, éstos son años de un importante crecimiento, en gran parte, como consecuencia de la escolarización. Así, a lo largo de esta etapa los niños comienzan a razonar de forma más lógica, son menos dependientes de la apariencia perceptiva de las cosas, su atención se vuelve cada vez más selectiva, poseen una memoria más estratégica y eficaz, adquieren las destrezas lingüísticas más complejas y amplían sin parar la cantidad y calidad de sus esquemas de

conocimientos sobre la realidad. Todos estos logros explican el hecho de que, en la mayoría de las culturas, la enseñanza obligatoria empiece justo al inicio de esta etapa.

Pero si los logros en el ámbito cognitivo son importantes, también son indudables los progresos en el desarrollo social. A lo largo de estos años, los niños y las niñas van comprendiendo la esencia y complejidad de las relaciones de amistad. Los amigos se van convirtiendo, cada vez más, en un punto de referencia importante para el desarrollo de la identidad personal y en el aprendizaje de habilidades que ya se habían iniciado en la familia, pero para las que los iguales son especialmente eficaces, como la competencia social, la conducta prosocial o los roles de género. En este sentido, aunque durante la etapa anterior los niños habían iniciado la construcción de su personalidad muy influidos por su contexto familiar, niños y niñas consolidan ahora estas características personales integrando una nueva fuente de influencia, la que procede de compañeros y amigos. Por todo ello, en esta etapa aparecen nuevas dimensiones de la identidad, como el autoconcepto académico, al tiempo que la autoestima se enriquece incorporando la aceptación –o no- de los iguales como un ingrediente básico para sentirse satisfecho con uno mismo.

Como se desprende de los párrafos anteriores, los años de la infancia tardía son años de un importante desarrollo en los ámbitos tanto cognitivo como sociopersonal, en gran medida, gracias al ingreso en el contexto escolar que se produce en la etapa de la educación obligatoria. Ahora bien, no debemos olvidar que el desarrollo es un proceso ordenado, gradual y con ciertas dosis de continuidad, de forma que muchas de las nuevas capacidades son posibles gracias a que en la etapa anterior se consiguieron también importantes logros. De igual forma, a los preadolescentes que terminan la educación primaria también les queda un largo camino por recorrer en lo que a su desarrollo se refiere.

1.2.5. La adolescencia

Aunque no conviene dramatizar en exceso, ni difundir una imagen muy negativa de la adolescencia, la gran cantidad de estudios que han analizado las relaciones familiares a

lo largo de estos años indican un importante aumento de los conflictos entre padres e hijos. Muchos de estos conflictos son de baja intensidad y están referidos a asuntos domésticos y cotidianos como la hora de llegar a casa o el tiempo que dedican a estudiar; no obstante, pueden tener un efecto acumulativo y terminar afectando de forma negativa la convivencia familiar y la satisfacción vital de los padres (Parra y Oliva, 2002).

Durante la adolescencia ocurren una serie importante de cambios que van a dar lugar a una configuración evolutiva claramente diferenciada de la infancia, aunque en continuidad con ella. Así, el adolescente va a desarrollar unas habilidades cognitivas de las que no disponía el niño, ya que entre los 12 y los 15 años comienza a aparecer el pensamiento operatorio formal. El niño y la niña preadolescente ya eran capaces de aplicar un razonamiento lógico, pero estas operaciones mentales debían realizarse sobre datos presentes y reales. En cambio, el pensamiento formal va a permitir al adolescente razonar sobre situaciones posibles o hipotéticas, aunque no existan en la realidad. Estas nuevas capacidades cognitivas van a tener una importante repercusión sobre la conducta del adolescente, ya que las utilizará en su vida cotidiana y le servirán para entenderse mejor a sí mismos, a otras personas, y a las relaciones que se establecen entre ellas. Ahora será capaz de comprender mejor las intenciones ocultas de los demás y explicar su comportamiento como producto de la interacción entre sus capacidades personales y los factores situacionales. Además, esta capacidad para pensar en abstracto y plantear situaciones hipotéticas o posibles le va a permitir desarrollar una mejor comprensión de ideas sociales y políticas, y evaluar el funcionamiento de diversas instituciones como la familia, la escuela, o el estado: va a descubrir que la realidad podría ser de otra forma y, por lo tanto, puede cambiarse. Esto podría explicar el inconformismo o rebeldía frecuentemente observado durante estos años. También estará relacionado con el hecho de que se muestre especialmente crítico con sus padres, y con toda autoridad, y cuestione muchas de las normas y regulaciones existentes en la familia, que hasta ese momento había acatado sin demasiada oposición. Por otra parte, también serán capaces de utilizar unos argumentos más sólidos en sus discusiones, lo que le va a convertir en un contrincante difícil que con frecuencia desespera a sus progenitores, quienes observan con perplejidad que la tarea de convencer a su hijo les demanda un esfuerzo mucho mayor que antes de la pubertad.

Además, hay que recordar que el adolescente está en pleno proceso de redefinición de las relaciones emocionales con sus padres, y si hasta este momento se había mostrado cercano y afectuoso con ellos, con la llegada de la pubertad, muchos chicos y chicas van a comenzar a distanciarse, a mostrarse más reacios ante las manifestaciones de afecto por parte de los familiares, y a empezar a contemplar a sus padres con una mirada distinta a la admiración incondicional propia de la infancia: lejos de considerarlos seres omnipotentes y omnisapientes dotados de todas las cualidades posibles, van a empezar a percibirlos como sujetos cargados de defectos. Esta crítica exagerada ayudará al adolescente en su proceso de individuación, ya que la mejor fórmula para el desenamoramiento es cambiar la percepción y devaluar al objeto amoroso, pero con frecuencia no va ser bien aceptada por unos padres acostumbrados a la admiración y al halago.

A estos cambios, hay que añadir que el adolescente va a tener mucho más poder que el niño. Más poder físico, lo que complicará los esfuerzos disciplinarios de sus padres, que se verán abocados a emplear otros métodos, a veces más coercitivos. También, más poder para influir en la familia, y, por lo tanto, para crear conflictos: aunque la rabieta o pataleta de un niño de 5 años puede generar mucho estrés en sus padres, sin duda, será mayor el estrés generado por una chica de 13 años que se opone a acompañar a la familia en un viaje de fin semana preparado con antelación. Por último, va a aumentar el número de personas con el que se relacionará, y el tiempo que pasará en contextos distintos al familiar, lo que va a hacer mucho más complicada la tarea de supervisión y control por parte de sus progenitores.

1.2.6. La tarea de ser padres y madres en la infancia y la adolescencia

Puesto que el capítulo siguiente estará dedicado a la promoción de las competencias parentales, merece la pena sentar aquí las bases de lo que allí se analizará con más detalle. Y merece la pena hacerlo separadamente para los años de la infancia y de la adolescencia, dadas las peculiaridades evolutivas de esas dos grandes etapas del desarrollo.

1.2.6.1. En los años de la infancia.

Como se desprende de todo lo comentado en los apartados anteriores, el desarrollo infantil no es algo prefijado y cerrado a las influencias externas, sino abierto a toda la estimulación procedente del medio que rodea al niño. La atención, los cuidados y la estimulación de las madres y los padres no solo son favorecedores, sino necesarios para un desarrollo adecuado de niños y niñas. En gran medida, las niñas y los niños son los protagonistas de la película de su desarrollo, pero sus padres son los guionistas de esa película. En este sentido, conviene dejar claro que la estimulación del desarrollo infantil no es una cuestión de "expertos", ni algo ajeno a las tareas cotidianas de cuidado y crianza de los hijos. Mediante las interacciones cotidianas que mantienen con los niños, las madres y los padres se convierten en los principales responsables de la promoción y estimulación del desarrollo de sus hijos e hijas.

Aunque la necesidad de cuidados, atención y estimulación está presente a lo largo de todo el desarrollo, la actuación de los padres debe ajustarse al nivel de desarrollo presente en cada momento. Niños y niñas se desarrollan siguiendo un calendario madurativo que les va abriendo crecientes posibilidades de aprendizaje e interacción con los demás; los padres desempeñan un papel decisivo, ya que deben ofrecer la estimulación necesaria para que esas potencialidades se conviertan en capacidades reales, sacando así el máximo partido de las posibilidades de desarrollo de cada niño en cada momento evolutivo.

Además de ajustarse al nivel de desarrollo presente en cada momento, es importante tener en cuenta que no existe un único tipo de niños ni, por tanto, una única forma de tratarlos. Algunos niños son tranquilos, fáciles y cariñosos; otros más rebeldes, ariscos y difíciles. Pero lo mismo ocurre con los adultos: hay madres más y menos tranquilas, poco o muy exigentes, etc. Esta diversidad es una realidad que hay que respetar. No hay una forma mejor que todas las demás de tratar y estimular a todos los niños. Así, las estrategias educativas más adecuadas no son siempre las más complicadas ni las más elaboradas, sino las que mejor sintonicen con las necesidades y características personales de cada niño o niña. Para que un niño crezca feliz necesita que sus padres le quieran y le acepten tal y como es, estimulándole, exigiéndole que saque el máximo

rendimiento a sus potencialidades, pero no forzándole a que sea como a ellos les hubiera gustado que fuera.

En todo caso, como hemos dicho, los padres juegan un papel esencial en la configuración del desarrollo infantil. Como ya se ha destacado en este documento, ese papel de los padres y las madres es crucial en muchos sentidos:

- **Los padres influyen en el niño a través del ambiente físico que disponen a su alrededor:** más o menos tranquilo, con objetos y juguetes de uno u otro tipo, etc. Los niños no necesitan muchas cosas ni juguetes muy sofisticados y caros para desarrollarse adecuadamente, pero sí deben disponer de objetos variados, estimulantes y apropiados para su edad.
- **Los padres influyen en los niños mediante la forma en que organizan y manejan las rutinas cotidianas dentro del hogar.** Niños y niñas necesitan una importante regularidad en su vida cotidiana (la hora de ir al colegio, del baño o de hacer las tareas), pero los padres deben de ser capaces de hacer compatible esta regularidad con ciertas dosis de novedad y diversión.
- **Los padres influyen en sus hijos mediante la variedad de experiencias que les brindan.** Junto a sus rutinas cotidianas dentro del hogar, niños y niñas necesitan tener la oportunidad de acceder a nuevos contextos, conocer lugares distintos, interactuar con otras personas y experimentar cosas nuevas, por supuesto, siempre acordes con su edad y características personales.
- **Pero la vía más importante por la que los padres influyen en sus hijos e hijas es mediante las interacciones personales que mantienen con ellos y ellas.** Una actitud cálida, tranquila y al mismo tiempo estimulante y exigente es lo que necesitan todos los niños y las niñas. El afecto y el cariño deben presidir las relaciones con los hijos. Un afecto expresado de acuerdo con el estilo personal de cada adulto, pero siempre perceptible por el niño. El afecto que llega al niño no es el que su padre o su madre sienten por él, sino el que le expresan. Por eso, desde su nacimiento, el niño necesita un baño diario de agua y varios de afecto.

1.2.6.2. En la adolescencia

Durante la adolescencia, la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo (Collins et al., 2000). Dentro de las variables concretas de la dinámica familiar relacionadas con dicho desarrollo positivo cobran especial importancia aspectos como el afecto y la comunicación, la resolución adecuada de los conflictos que de forma prácticamente inevitable se van a producir en el hogar durante la segunda década de la vida de hijas e hijos, el establecimiento de límites y el fomento de la autonomía adolescente. Como se ve, las dimensiones que en el capítulo anterior fueron destacadas como más relevantes en las influencias familiares moldeadoras del desarrollo en la infancia y la adolescencia.

La literatura que analiza la influencia de la calidez y el afecto presente en el hogar sobre el bienestar de hijos e hijas es bastante clara, concluyendo que los chicos y chicas que afirman tener relaciones más cercanas con sus madres y padres, caracterizadas por la cohesión, la comunicación y el afecto entre otros, además de estar más protegidos frente al efecto negativo de los acontecimientos vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009), manifiestan indicadores de florecimiento como elevadas competencias personales y morales caracterizadas por ejemplo por mayor autoestima o elevados niveles de prosocialidad, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, tanto a nivel interno como externo (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

A pesar de que durante estos años chicos y chicas suelen mostrar rechazo a las manifestaciones externas de cariño por parte de sus madres y padres, esto no significa que no necesiten su amor y comprensión, más bien lo que indica es que necesitan que la expresión de ese amor sea de otra forma, menos efusiva, sobre todo si es delante de las amistades, y que se traduzca en mayor comunicación y apoyo en los difíciles momentos que tendrán que atravesar (Moreno y del Barrio, 2000). Igualmente, las nuevas necesidades de los adolescentes y su creciente madurez provocan un cambio en las formas de manifestar el afecto que sienten por sus padres y madres. Bien es cierto que durante la adolescencia la expresión de intimidad en la relación madre/padre-adolescente

disminuye y son menos frecuentes las muestras de cariño explícito, sin embargo, las conversaciones en las que se comparten sentimientos y emociones aumentan claramente. Más en general, y según el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), el apoyo en la familia por parte de unos adultos que proporcionan ayuda y cariño así como la comunicación positiva en la que chicas y chicos hablan en casa de forma fluida son dos de los 20 aspectos que se definen como recursos o activos externos para el desarrollo y cobran especial importancia durante los años de la adolescencia.

El control y el establecimiento de límites en la familia es otro de los 20 activos externos reconocidos por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999). No obstante, es conveniente mantener cierta prudencia sobre este aspecto, ya que la investigación parece apuntar a que la relación que mantiene el control y la supervisión con el desarrollo positivo adolescente es curvilínea, y niveles excesivos de control no implicarían necesariamente más ventajas para chicos y chicas que niveles medios, siendo tan perjudicial el excesivo control como su ausencia (Baumrind, 1991). Probablemente, aunque el adecuado desarrollo de chicos y chicas durante la adolescencia requiera de límites y normas, es importante que esta regulación del comportamiento se haga en un clima positivo y favoreciendo un adecuado nivel de autonomía psicológica que les permita formarse como personas independientes. Si el control de madres y padres interfiere con la necesidad del adolescente de manejar su vida, cualquier beneficio, incluso la disminución de problemas de conducta, podría ser a costa de problemas internos como depresión, baja autoestima o problemas de inseguridad emocional (Kerr y Stattin, 2000).

En este sentido, el desarrollo adolescente más saludable se produce en aquellos contextos familiares donde chicos y chicas siguen unidos a padres y madres al mismo tiempo que son animados a expresar su propia individualidad (Grotevant y Cooper, 1986). Son los jóvenes provenientes de este tipo de hogares los que presentan un desarrollo más positivo, mostrando más competencias psicosociales y menos problemas conductuales. Por el contrario, los padres y madres que limitan las posibilidades del adolescente obstaculizando su creciente deseo de independencia y castigando sus muestras de pensamiento autónomo tendrán hijos e hijas con más problemas internos como ansiedad, depresión o dificultades en la adquisición de competencias como la consecución de la propia identidad (Reuter y Conger, 1998). Y es que uno de los principales objetivos que

tienen que alcanzar chicos y chicas durante su adolescencia es desarrollarse como individuos autónomos, manteniendo al mismo tiempo unas relaciones positivas y cercanas con los otros, especialmente con madres y padres (Parra y Oliva 2009).

Finalmente, un tema muy relacionado con el fomento de la autonomía adolescente desde la familia es la forma a través de la cual madres y padres controlan y supervisan el comportamiento de sus hijos e hijas. La supervisión es un elemento clave para entender el bienestar de chicos y chicas, no obstante, ambos aspectos parecen mantener una relación curvilínea más que lineal (Baumrind, 1991). Como hemos comentado algunas líneas atrás, niveles medios de control son los que favorecen en mayor medida el bienestar de chicos y chicas, ya que tanto la ausencia de supervisión como su aparición excesiva tendrían efectos perjudiciales. Por otro lado, diferentes trabajos han destacado el peligro que prácticas familiares excesivamente intrusivas o sobreprotectoras tienen para el bienestar adolescente. Y es que estas formas de control psicológico están asociadas a la presencia de síntomas depresivos, problemas de ansiedad y menor competencia social de chicos y chicas (Barber y Harmon, 2002; Heaven, 2001).

1.2.7. Necesidades de apoyo e intervención durante las transiciones

Cuando se reflexiona sobre las intervenciones alrededor de la crianza y educación infantil, es habitual centrar el análisis sólo en lo que ha sido el contenido de las páginas precedentes, es decir, las características evolutivas y las necesidades que van apareciendo a lo largo de la infancia y la adolescencia. Pero nos parece que el análisis queda incompleto si no se analiza también el otro lado del espejo: las necesidades que padres y madres tienen respecto a la crianza y educación de sus hijos. Quizá la mejor forma de ilustrar estas necesidades es en relación con lo que ocurre en dos transiciones de especial relevancia: el momento de la transición a la maternidad y la paternidad, por un lado, y la transición de los hijos a la adolescencia, por otro.

1.2.7.1. La primera vez: transición a la maternidad y la paternidad

El proceso de convertirse en padre y madre supone, a pesar de la variabilidad interindividual existente, una importante transición vital en la que hombres y mujeres experimentan importantes cambios y tienen que adaptarse a nuevos roles y demandas. Aunque en la mayoría de los casos este proceso de adaptación se resuelve favorablemente y la pareja termina asumiendo de forma satisfactoria y competente su nuevo rol de padres, no son pocos los casos en los que esta transición no se completa adecuadamente. Así, una complicada transición a la paternidad figura entre los desencadenantes de muchas rupturas conyugales e, incluso, entre los factores de riesgo que contribuyen a que algunos padres hagan un uso inadecuado de sus funciones parentales, comprometiendo o perjudicando el desarrollo del menor hasta poder llegar a darse una situación de desprotección infantil (Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2005).

Tal y como ocurre en toda transición evolutiva, los procesos de adaptación a una nueva situación son más fáciles y se resuelven de forma más satisfactoria cuando la persona sabe a qué tiene que hacer frente. En el caso de la maternidad y la paternidad, existen muchos datos que ponen de relieve que cuando se da el fenómeno de las expectativas violadas, es decir, que lo que uno se encuentra es muy distinto a lo que esperaba, la adaptación a la maternidad y la paternidad resulta mucho más complicada.

Para tener un desempeño adecuado del rol de madre y padre, las mujeres y hombres que se convierten en padres necesitan, además de unas expectativas ajustadas de lo que supone este proceso, desarrollar unas buenas competencias parentales. Tal y como lo definen Rodrigo et al. (2008), entendemos por competencias parentales el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea de atender las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas.

A la hora de analizar y describir las competencias parentales, algunos autores han hecho un inventario exhaustivo de las distintas habilidades integradas en estas competencias (Azar, 1998). De forma simplificada, podemos agrupar estas capacidades en dos grandes grupos: habilidades educativas y habilidades personales. Para desarrollar unas buenas habilidades educativas las mujeres y hombres que se convierten en padres

necesitan, por un lado, disponer de conocimientos precisos sobre el desarrollo y las necesidades de niños y niñas a distintas edades. Por otro lado, además de conocimientos precisos que ayudan a elaborar expectativas adecuadas acerca del desarrollo infantil, los padres necesitan disponer de habilidades y estrategias conductuales que les permitan afrontar adecuadamente tanto las necesidades de desarrollo normativas y propias de cada etapa evolutiva, como los problemas específicos que van surgiendo en la crianza cotidiana de los hijos. Estas estrategias conductuales son las que permiten a los padres, entre otras cosas: controlar y supervisar el comportamiento infantil, estimular y apoyar el aprendizaje de niños y niñas, dotar las interacciones padres-hijos de calidez, afecto, aceptar y adaptarse a las características individuales, etc.

Disponer de habilidades educativas es fundamental pero no suficiente para afrontar con éxito la difícil tarea de criar y educar a los hijos (Hidalgo, 2004). Para desarrollar unas buenas competencias parentales hombres y mujeres necesitan, además de lo señalado anteriormente, un amplio conjunto de diferentes habilidades personales. En primer lugar, los hombres y mujeres que se desempeñan mejor como madres y padres se caracterizan por disponer de todas las competencias que generalmente se denominan habilidades para la vida: buena autoestima, control de impulsos, estrategias efectivas de afrontamiento y resolución de problemas, asertividad, etc. En segundo lugar, y de forma más específica, padres y madres necesitan lo que Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) han denominado habilidades de agencia personal, y que se refieren al modo en que los padres perciben y viven su rol parental. Estas competencias permiten que los padres se sientan seguros de sus propias capacidades como progenitores, mantengan una percepción de control en relación con las tareas que conlleva el desempeño de la maternidad y la paternidad y se muestren satisfechos en su rol parental.

Finalmente, para ser padre y madre se necesita contar con buenos niveles de autonomía y, al mismo tiempo, tener capacidad de búsqueda de apoyo social. La autonomía personal y la responsabilidad son aspectos fundamentales en el desempeño de la maternidad y la paternidad. Cada relación madre-hijo/a o padrehijo/a es única y, por ello, no existen recetas que se puedan aplicar con éxito en todos los casos, ni es conveniente que los padres desarrollen una relación de auténtica dependencia hacia expertos educativos que le aconsejen cómo actuar en cada ocasión. No obstante, como ya

hemos señalado, ser padres no es una tarea fácil y, con cierta frecuencia, nos encontramos con situaciones que superan nuestros recursos personales. Por ello, también es necesario contar con redes familiares y sociales de las que obtener apoyo tanto emocional como instrumental para afrontar exitosamente las constantes demandas que implican la maternidad y la paternidad (López, Menéndez, Lorence, Jiménez, Hidalgo, y Sánchez, 2007).

Es importante señalar que muchas de estas capacidades, especialmente las habilidades educativas que hombres y mujeres requieren para convertirse en padres, se adquirirían tradicionalmente mediante el contacto informal con niños pequeños en el seno de la familia de origen. Los importantes cambios que ha experimentado la familia durante las últimas décadas (por ejemplo, la preponderancia de las familias nucleares, el alejamiento de la familia extensa, la drástica reducción en el número de hijos, etc.) han influido en que, actualmente, estas competencias no se adquieran en todos los casos en el proceso natural de socialización. El hecho de que resulta cada vez más inusual que hombres y mujeres accedan a la paternidad con conocimientos suficientes sobre la infancia y con alguna experiencia respecto a las estrategias adecuadas para criar y educar a los niños (es decir, con buenas habilidades educativas), tiene importantes repercusiones en la percepción y satisfacción que los nuevos padres desarrollan en relación con el rol parental. Cuando una nueva situación se percibe con falta de control, inseguridad y ausencia de eficacia, sin duda, el desempeño de la maternidad y la paternidad se ve negativamente afectado.

1.2.7.2. La dificultad de ser adolescente o padre de adolescente en la sociedad actual

En la transición a la adolescencia se entrecruzan dos realidades que complican la tarea de ser padres y madres. Por un lado, la magnitud y la extensión de los cambios físicos, psicológicos y psicosociales que ocurren durante estos años, sobre los que se ha reflexionado más arriba. Pero a estos motivos relacionados con los cambios que tienen lugar durante esta etapa hay que añadir las circunstancias sociales actuales, ya que resulta difícil llegar a entender el significado y las causas de las dificultades propias de la adolescencia si no tenemos en cuenta el contexto socio-histórico en el que los jóvenes de principios del siglo XXI realizan su transición hacia la etapa adulta. Vivimos en un mundo

caracterizado por la globalización, los movimientos migratorios, los cambios sociales y demográficos, y el uso de nuevas tecnologías. Resulta bastante improbable que nuestros jóvenes y adolescentes no vean afectadas sus trayectorias vitales por estas transformaciones en nuestra sociedad.

Por una parte, los medios de comunicación han jugado un papel fundamental en la difusión de una imagen conflictiva de la adolescencia, ya que las noticias que aparecen en prensa, radio y televisión suelen establecer una asociación estrecha entre adolescencia o juventud y el crimen, la violencia y el consumo de drogas (Dorfman y Schiraldi, 2001). Esta imagen estereotipada divulgada por los medios ha contribuido a crear actitudes de miedo y de rechazo hacia este grupo de edad, generando un intenso prejuicio que ha condicionado las relaciones entre adultos y jóvenes, y aumentando la conflictividad intergeneracional, especialmente en la familia y la escuela. Además, nos encontramos con que chicos y chicas pasan más tiempo en contacto con medios de comunicación y nuevas tecnologías, y aunque esto no tiene porqué representar una influencia negativa, supone una tarea añadida para sus padres que deben encargarse de supervisar las revistas, los programas de televisión o los videojuegos a los que sus hijos se exponen.

Otro cambio relevante es el inicio cada vez más precoz y la terminación más tardía de la adolescencia. No sólo se ha adelantado de forma sensible la edad en la que se inicia la pubertad, sino que, además, muchos comportamientos que hasta hace poco eran propios de jóvenes y adolescentes -inicio de relaciones de pareja, conductas consumistas o uso de nuevas tecnologías- están comenzando a ser frecuentes en la niñez tardía. Las relaciones familiares pueden verse afectadas por este cambio en el calendario con que tienen lugar una serie de comportamientos. La mayoría de los padres de adolescentes van a considerar demasiado precoz la edad con la que sus hijos e hijas pretenden iniciarse en comportamientos como salir con miembros de otro sexo, mantener relaciones sexuales, permanecer en la calle hasta altas horas de la noche, ir a discotecas o beber alcohol. Como han encontrado algunos estudios (Collins, 1997; Dekovic, Noom y Meeus, 1997), las expectativas de padres y de niños y adolescentes con respecto a los comportamientos apropiados durante estos años no van a coincidir, lo que contribuirá a aumentar la conflictividad en el entorno familiar. En un principio los padres van a resistir la presión de sus hijos no cediendo a sus deseos de una mayor autonomía, incluso en algunos casos

aumentarán las restricciones, por lo que serán frecuentes los enfrentamientos, aunque, más adelante irán flexibilizando su postura y se irán normalizando las relaciones familiares (Parra y Oliva, 2002).

Por otra parte, también se ha atrasado la edad a la que los jóvenes comienzan a trabajar y se independizan de sus padres. Esta prolongación de la estancia en el domicilio familiar va a suponer para sus padres una carga y un estrés añadido a otros problemas propios de la mediana edad: enfermedades, padres incapacitados, etc. Sin olvidar, lo difícil que puede resultar asumir un rol tan ambiguo como el de ser padre o madre de un "joven" de veintitantos años que continúa dependiendo económicamente de sus padres. Una importante característica de nuestra sociedad es la rapidez vertiginosa con la que se producen los cambios. Los valores, los estilos de vida, las modas, la tecnología, todo resulta tan efímero que en un periodo de 30-40 años, que suele ser el que separa a una generación de otra, se han producido tantas innovaciones que cuesta trabajo reconocer el mundo en que vivimos. La época en que nuestra generación vivió su adolescencia tiene poco que ver con la actual, y muchas de las cosas que fueron importantes para nosotros no tienen ningún valor para nuestros hijos, lo que puede suponer un aumento de la brecha generacional, con el consiguiente deterioro de la comunicación e incremento de los conflictos entre padres e hijos. Por otra parte, no hay que olvidar que una de las tareas que debe afrontar el adolescente tiene que ver con la adquisición de una identidad personal, que hace referencia al compromiso con una serie de valores ideológicos y religiosos, y con un proyecto de futuro en el plano personal y profesional (Erikson, 1968). Esta tarea no se ve facilitada por tanta mudanza, y puede llevar a muchos jóvenes a la incertidumbre, la indecisión permanente, la alienación o la renuncia al compromiso personal. Contrariamente a lo que podría parecer a primera vista, esta no es una época fácil para hacerse adulto. Al contrario, la sociedad occidental actual es mucho más complicada que cualquier cultura tradicional que ofrece un abanico de opciones muy reducido, y en la que se mantienen a lo largo de generaciones los mismos valores, las mismas tradiciones y los mismos estilos de vida.

Todo lo visto hasta ahora podría llevarnos a pensar en la adolescencia como una etapa enormemente complicada para el adolescente y su familia, en la que son inevitables los conflictos y los trastornos emocionales y comportamentales. Sin embargo, la

investigación también nos muestra que a pesar todos los cambios, y de las dificultades que deben afrontar, son muchos los padres que superan con éxito esta etapa y relatan experiencias positivas en relación con su tarea parental. No hay que olvidar muchas de las transformaciones positivas que la adolescencia trae consigo como son una mayor autonomía personal, un mejor auto-conocimiento, la capacidad de pensar sobre conceptos abstractos y de hablar sobre ellos con sus familiares, un desarrollo del autocontrol, etc. Es decir, un sujeto más maduro, autónomo y responsable, que poco a poco se irá transformando en un adulto, y con quien sus padres disfrutarán de una nueva relación que podrá ser muy gratificante.

1.2.8. Ser padres y madres de familias no convencionales

Nuestra exposición de toda la temática de la que se ocupa este capítulo no sería coherente con nuestros propios planteamientos si la dejáramos limitada a una abstracción llamada familia. Como se señaló en el primer capítulo, si hubo entre nosotros algún momento en que la realidad familiar fuera homogénea, pertenece claramente al pasado. La reflexión sobre la intervención psicoeducativa en apoyo a la maternidad y la paternidad debe incluir algunas reflexiones, por breves que sean, sobre las necesidades que se plantean cuando la parentalidad se ejerce en configuraciones familiares no tradicionales.

Para apoyar el razonamiento, nos serviremos del ejemplo de dos configuraciones muy diferentes, una respecto a la cual prácticamente no hay programa o apoyo alguno disponible en estos momentos (familias reconstituidas), y otra respecto a la que hay una amplia variedad de dispositivos y elementos de apoyo (familias adoptivas). Lógicamente, la intervención desde el ámbito de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales debe ser muy diferente en un caso y otro, porque mientras que en la primera circunstancia se trata de pensar en algún tipo de apoyo psicoeducativo, en la segunda lo que procede es más bien canalizar a los interesados hacia los recursos ya existentes entre nosotros.

1.2.8.1. El caso de las familias reconstituidas.

Teniendo en cuenta las necesidades y las dificultades que deben afrontar, las familias reconstituidas constituyen una población que puede beneficiarse especialmente de los programas preventivos de apoyo a padres y madres. A pesar de que se trata de un tipo de estructura familiar muy prevalente en la actualidad, aún son escasos los estudios llevados a cabo sobre evaluación de intervenciones con estas familias y en España son prácticamente inexistentes.

La mayoría de los programas implementados son de tipo educativo o preventivo y pretenden promover las relaciones familiares saludables y evitar los problemas de ajuste de los menores. Aunque existen algunos programas que ofrecen orientación individual, directamente o a través del teléfono o del correo electrónico, el formato más usual es el del trabajo con grupos reducidos de madres y padres. Hay que tener en cuenta que en muchos casos estas nuevas familias han experimentado una ruptura de sus relaciones sociales previas, por lo que el trabajo en grupo servirá además para crear un nuevo entramado social que proporcione apoyo a la nueva pareja. Algunos programas son no presenciales, e incluyen materiales divulgativos como folletos y videos, o actividades que los padres pueden realizar en casa.

Aunque algunas parejas reconstituidas pueden participar en programas para padres no específicamente diseñados para este tipo de familias, los participantes suelen sentirse más cómodos en compañía de padres y madres con situaciones parecidas a las suyas, sobre todo por el estigma negativo que con frecuencia llevan asociado las familias reconstituidas. Estos programas específicos suelen provocar un menor abandono y tener una eficacia más elevada (Adler- Baeder y Higginbotham, 2004). No obstante, no hay que pasar por alto la dificultad para captar a padres que participen en estos programas, que suele ser incluso mayor que en el caso de familias intactas o adoptivas, probablemente porque estos padres, a pesar de las dificultades que pueden estar atravesando, piensan que asistir a estos programas supone reconocer que son padres deficitarios que de alguna manera han fracasado.

En cuanto a los contenidos específicos que hay que abordar con este tipo de familias, en la actualidad existe cierto consenso con respecto a los temas que deben abordar los programas e intervenciones dirigidos a ellas:

- **Conocimiento de las peculiaridades de las familias reconstituidas y de su funcionamiento**, desmontando tanto los estigmas como las concepciones ingenuas, y transmitiendo una visión realista pero optimista. Así, podrían plantearse en relación con este tema objetivos tales como incrementar el conocimiento acerca de las tareas que conlleva la reconstitución y las fases que atraviesa, sus diferencias con otros tipos de estructuras familiares; reconocer los mitos asociados a este tipo de familias y desarrollar expectativas positivas sobre la posibilidad de llegar a un funcionamiento familiar positivo.
- **Aprendizaje de habilidades maritales básicas**. Entre ellas habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, técnicas de regulación emocional y manejo del estrés, y habilidades para establecer relaciones íntimas (mostrar empatía, expresar afectos, etc.). Este contenido es fundamental, ya que el fracaso de alguno o de ambos miembros de la nueva pareja pueda estar relacionado con la carencia de estas habilidades; además, es muy posible que hayan participado de un modelo negativo de funcionamiento marital en mayor medida que otro tipo de parejas.
- **Aprendizaje de habilidades parentales y educativas**. Como ya hemos comentado líneas atrás, el estilo educativo o las prácticas de crianza mostradas por el nuevo padre o madre es un elemento altamente determinante de la calidad de sus relaciones con el menor y del ajuste de éste. Por otra parte, la calidad de la relación con el menor influirá sobre la relación marital. Aunque, existen claros elementos diferenciadores en este tipo de familias con respecto al estilo parental que debe mostrar la nueva pareja, es importante transmitir conocimientos básicos sobre el desarrollo normativo durante la infancia y la adolescencia, o sobre las dimensiones que configuran el estilo parental y su influencia sobre el ajuste del menor. El dominio por parte de los padres de técnicas para el control o modificación de la conducta infantil, o de estrategias para establecer relaciones positivas con el menor, resultará de mucha utilidad.

- **Aprendizaje de estrategias para la negociación y el manejo de las relaciones con el padre o madre no residente.** La coherencia y la colaboración entre la madre y el padre biológicos es fundamental para el ajuste del menor. La evidencia indica que la calidad de esta relación mejora cuando hay una comunicación con bajo nivel emocional, se respeta la vida privada del otro, se usa un lenguaje de apoyo y se trabaja activamente para favorecer la vinculación del niño con el padre no custodio (Golish, 2003).
- **Entrenamiento para organizar y desarrollar actividades familiares,** tanto por díadas o subgrupos como por parte de toda la familia. Esto servirá para crear una historia familiar propia y afianzar la identidad familiar.
- **Fortalecimiento de las redes sociales de la nueva familia.** Hay evidencia de que fomentar el establecimiento de relaciones, tanto con miembros de la familia extensa como con otras personas o grupos, puede resultar muy beneficioso para estas familias que suelen tener redes sociales más débiles. Las discusiones y reflexiones grupales acerca de la búsqueda de apoyo deben ser parte del programa dirigido a estas familias. Sentirse valioso y apoyado puede tener un muy impacto muy positivo en el funcionamiento familiar.
- Por último, **conviene no olvidar los aspectos legales y financieros,** ya que muchas de las dificultades que encuentran las nuevas familias están relacionadas con asuntos de ese tipo: custodias, pensiones alimenticias, régimen de visitas.

1.2.8.2. El caso de las familias adoptivas.

La situación respecto a las familias adoptivas es muy diferente de la recién descrita. Por su mayor visibilidad social, por su mayor complejidad en la vía de formación, por la mayor implicación de las administraciones públicas y los servicios sociales en los procedimientos, estas familias han sido objeto de una mayor atención en años recientes. Existen para ellas una serie de servicios, algunos de los cuales son de obligada utilización (formación para la adopción, valoración de idoneidad) y otros tienen carácter voluntario (servicio post-adopción).

Por otra parte, junto a la mayor existencia de recursos de tipo psicosocial y educativo, algunas de estas familias plantean necesidades específicas relacionadas con el ámbito de la salud. Es muy frecuente que los adoptados (particularmente si proceden de adopción internacional, pero no sólo) se incorporen a sus nuevas familias con diversos problemas de crecimiento (retrasos estatura-ponderales, por ejemplo) y diversas enfermedades (de muy diverso tipo y consideración, con frecuente presencia de problemas como anemia, dermatitis, parásitos, malformaciones, etc.). Con frecuencia, su calendario de vacunaciones no está completo o es una incógnita y su historial sanitario puede llegar o muy bien o muy pobremente documentado. Normalmente, se trata de problemas que responden bien al tratamiento, pero que exigen una especial continuidad en la supervisión y, en ocasiones, la derivación a servicios especializados (por ejemplo, respecto a enfermedades tropicales).

El caso de las familias adoptivas es, pues, un ejemplo de una situación familiar en la que se dan una serie de circunstancias distintas de las habituales. Por fortuna, parte de las necesidades específicas de estas familias están ya cubiertas por otros servicios públicos existentes entre nosotros. Pero el sistema de salud debe estar preparado para dar respuesta a las específicas circunstancias y las especiales necesidades que muchos de los niños y niñas adoptados, y sus familias, presentan.

1.2.9. Momentos más sensibles para la intervención psicoeducativa

De acuerdo con la lógica del análisis anterior, los momentos más sensibles para la intervención deben definirse de acuerdo con el doble criterio de la mayor receptividad por parte de padres y madres, por un lado, y de la mayor relevancia evolutiva por lo que respecta a los niños, por otro.

1.2.9.1. Mayor sensibilidad y receptividad en madres y padres

Desde el primer punto de vista, el de la mayor sensibilidad de padres y madres para recibir apoyo y ayuda, los momentos de mayor sensibilidad se situarán en los de transiciones más importantes: el comienzo del embarazo y sus primeros meses, el parto y

el puerperio, el primer año de la vida del niño o la niña, el acceso a la escuela y la transición a la adolescencia.

Particularmente en el caso de quienes esperen su primer hijo, el periodo de embarazo constituye un momento cargado de tanta inseguridad e incertidumbre como ilusiones. Y lo mismo puede decirse respecto al periodo puerperal y los primeros meses de vida del niño o la niña. Pocos momentos habrá de mayor receptividad en los padres, de mayor deseo de tener acceso a profesionales, de poder compartir dudas e inquietudes con otros padres o con profesionales. Ello es particularmente beneficioso porque, como luego se analizará, son meses de gran importancia en cuanto a los contenidos evolutivos que se están configurando, por lo que merecerá la pena aprovecharse de esa especial receptividad.

Normalmente, en torno a los 2 años suele plantearse otro momento de especial interés. El angelito que estaba en la cuna sonriendo, gorjeando y pataleando alegremente, se ha convertido en un diablillo que todo lo tira, que a todo se opone, que plantea retos que defiende con cabezonería... Toda la temática de la regulación de la conducta y de las emociones, la emergencia de posibles problemas de conducta, la cristalización de estilos educativos, etc., entrarán en juego en torno a esta edad, por lo que el momento de la transición de la primera infancia a la intermedia es otro momento de especial interés.

En algunos casos, cada vez con más frecuencia, esa edad coincide con la incorporación del niño o la niña a contextos extrafamiliares del tipo escuela infantil. Es el momento que pueden plantearse pequeños problemas sanitarios (contagio de enfermedades sin relevancia)... y grandes problemas de adaptación. Otro buen momento, pues, para la intervención psicocoelectiva.

En torno a los 6-7 años se configura otro momento de interés. El comienzo de la escolaridad obligatoria es una de las razones. La otra tiene que ver con la posible existencia de problemas de conducta y de relación, que, de existir, se habrán ido configurando durante los años previos y que pueden estar empezando a causar preocupación en los padres.

La llegada de la pubertad y el comienzo de la adolescencia será otro momento de especial sensibilidad y receptividad por parte de los padres. La acumulación de cambios que se producen en estos momentos (en lo físico, lo personal, lo relacional, lo social) hace que se acumulen en los padres las inquietudes y la necesidad de orientaciones educativas.

Todas las anteriores son transiciones normativas. Están, además, las no normativas. Por su propia definición, éstas pueden presentarse en cualquier momento con motivo de un problema que surja en la familia, en la relación con el niño o la niña, con motivo del surgimiento de un problema, etc. Y están también las transiciones no normativas que se van a encontrar, inevitablemente, en muchas de las circunstancias de la diversidad familiar: la llegada de un niño adoptado, los procesos de separación y divorcio, el proyecto de reconstitución familiar, etc.

1.2.9.2. Momentos especialmente sensibles o importantes en el desarrollo infantil y adolescente.

Junto a esos momentos de especial receptividad parental se deben definir aquellos otros que son de especial relevancia en función de los cambios evolutivos que en ellos ocurren. Se ha señalado anteriormente que en el desarrollo psicológico no hay momentos mágicos en los que la intervención psicoeducativa pueda conseguir milagros especiales. Tal como se ha indicado, todo lo que sabemos sobre el desarrollo psicológico subraya más la importancia de la continuidad que la de una edad concreta. Pero ello no obsta para que haya momentos evolutivamente más sensibles que otros para el desarrollo de determinadas capacidades, para la detección de posibles problemas y para la observación de comportamientos.

El periodo neonatal, el nacimiento y el puerperio son momentos particularmente importantes para el seguimiento y la observación del crecimiento y desarrollo del niño o la niña, así como de las actitudes y el estado emocional de los padres.

La visita puerperal puede ser una magnífica ocasión para llevar a cabo una observación no sólo del niño o la niña, sino también de la relación parento-filial, así como de las circunstancias y características del hogar.

Durante los primeros meses del primer año se forman las relaciones de apego. La observación de las relaciones con el bebé a lo largo del primer semestre, la valoración del grado de sensibilidad, disponibilidad y capacidad de respuesta parental, así como del buen acoplamiento adulto-niño en las interacciones, se hace particularmente importante.

Hacia el final del primer año o primeros meses siguientes nos encontramos con otro buen momento para la observación de capacidades evolutivas (relacionadas con la comunicación y el lenguaje, con el control postural, con la valoración del temperamento infantil...), así como de las relaciones parento-filiales.

Entre los 18 y los 24 meses deben haber evolucionado notablemente la capacidad simbólica, la producción de lenguaje, la utilización de mecanismos referenciales (conducta de señalar, por ejemplo), la capacidad de socialización, los comienzos de la regulación emocional. Se trata, pues, de otro momento idóneo para la observación de las capacidades infantiles y de los progresos evolutivos, así como de la armonía en las relaciones padres-hijos.

Como antes se ha indicado, hacia la edad de 6 años se produce el acceso a la escuela primaria. Se trata de un buen momento para la observación del desarrollo personal y social, para la valoración de las relaciones afectivas, de la regulación de conducta, así como de la posible existencia de problemas de comportamiento que deban ser atendidos antes de que se conviertan en un problema de más complicada solución.

Algún momento entre los 12-14 años es ideal para la valoración de diversos aspectos relacionados con el progreso evolutivo, con los cambios relacionados con la pubertad y, muy especialmente, con la entrada en la adolescencia. La valoración de los progresos y los problemas en lo personal y en lo relacional, así como la determinación de si existe o no necesidad de algún apoyo adicional, encontrará en estas edades una de las últimas oportunidades de acceder a grandes grupos de la población de esa edad.

1.3. Bases para la evaluación y promoción de competencias parentales en los entornos familiares con perfiles de riesgo social, evolutivo y psicoafectivo.

1.3.1. Importancia de la promoción de las competencias parentales

Los programas de formación de padres y madres constituyen un campo de intervención familiar que ocupa en la actualidad un lugar preferente en las políticas sociales de la mayoría de los países desarrollados. El interés por este tipo de programas se deriva de la consideración de que el desarrollo de las personas es, en gran parte, el resultado de las interacciones que se mantienen en los escenarios sociales en los que se participa. En este sentido, la importancia otorgada desde hace bastante tiempo a la familia como contexto en el que se fragua el desarrollo infantil y adolescente, y a los padres y madres como principales agentes de socialización, permite entender cómo los programas de intervención temprana, dirigidos a favorecer el desarrollo infantil, fueron evolucionando durante las pasadas décadas hacia iniciativas que consistían fundamentalmente en actividades encaminadas a la educación y formación de padres y madres. La idea que subyacía en estas actividades formativas era que la intervención sobre los progenitores terminaría repercutiendo positivamente en sus hijos e hijas.

De esta forma, los primeros programas de educación de padres y madres que surgieron en Estados Unidos hacia 1960 (como el extendidísimo *Head Start*) no eran más que nuevas concreciones de los programas psicopedagógicos de intervención temprana que existían anteriormente. Unos programas de intervención que se encuadraban en el marco conceptual de la teoría del déficit y de la educación compensatoria. En esta primera versión, los programas de intervención con padres y madres surgen como una posibilidad de compensar las deficiencias de algunos entornos familiares para evitar problemas en el desarrollo infantil: puesto que la familia es el principal contexto de desarrollo, un niño con problemas —especialmente con fracaso escolar— no es sino el fruto de un contexto familiar deficitario; así entendida, la intervención sobre los padres y madres se vislumbra como la actuación más pertinente para modificar las pautas de comportamiento de unos

progenitores considerados poco competentes con la esperanza de que aporten a los niños y niñas un entorno de desarrollo menos deficitario.

Esta forma de concebir la formación de padres y madres era claramente restrictiva, ya que limitaba la utilidad de estos programas a las familias más desfavorecidas y se planteaba como objetivo casi exclusivo la mejora del desempeño intelectual de niños y niñas. Frente a esta visión más tradicional, es posible adoptar un enfoque mucho más positivo y menos restrictivo, basado más en la optimización de capacidades que en la compensación de deficiencias. Un enfoque que parte del convencimiento de que la actuación de padres y madres en la crianza y educación de los hijos es una tarea tan importante como complicada, para la que no se recibe una formación adecuada y para la que, en mayor o menor medida, todas las familias experimentan ciertas necesidades de apoyo.

Así concebida la intervención familiar, tanto los progenitores como los hijos son posibles beneficiarios de este tipo de programas, puesto que no se trata tanto de buscar efectos unidireccionales como de optimizar la dinámica familiar y, en consecuencia, obtener beneficios para el desarrollo —y no sólo en su dimensión cognitiva— de todos los miembros del sistema familiar. Este enfoque supone adoptar una perspectiva ecológico-sistémica según la cual hay que enmarcar a la familia dentro de un conjunto de sistemas que influyen poderosamente en su funcionamiento y, por tanto, supone integrar los modelos de intervención psicopedagógico y comunitario.

1.3.2. Algunas consideraciones derivadas de la evaluación de los programas de formación de padres

Hoy día disponemos de bastantes resultados derivados de la evaluación de distintos programas de formación de padres y madres, que nos informan sobre las características que suelen tener las intervenciones que demuestran ser más eficaces con familias en situación de riesgo psicosocial. A partir de las conclusiones que pueden extraerse de los programas de formación de madres que funcionan bien con estas familias,

hay una serie de características que creemos imprescindibles en la intervención con familias que presentan algún tipo de riesgo psicosocial, educativo y psicoafectivo:

- Los grupos de formación de madres en el ámbito de los Servicios Sociales deben utilizar una metodología que fomente la **participación activa** de las madres. Con este tipo de familias, la intervención basada en modelos académicos más tradicionales (consistentes en la mera transmisión pasiva de conocimientos) no suele ser eficaz.
- Los contenidos que han de trabajarse en los grupos deben responder y **ajustarse a las necesidades** específicas y reales de este tipo de familias. Para ello, es fundamental que previamente a la elaboración y diseño del programa, se haya llevado a cabo un estudio de necesidades y se conozcan las características específicas de la población con la que se va a trabajar.
- Los **materiales** que se utilicen para el desarrollo de los grupos de madres y padres deben ser **semi-estructurados**, es decir, **flexibles y abiertos** a ciertas modificaciones en función de los intereses y de las características específicas de los participantes de cada grupo. Esta flexibilidad es fundamental porque existe una enorme diversidad dentro de la población que es atendida por los Servicios Sociales Comunitarios y nunca hay dos grupos que sean iguales.
- Con estas familias es fundamental trabajar tanto **habilidades parentales** como **habilidades personales**. Un modelo que nos parece muy adecuado es organizar los módulos de trabajo en grupo en función de los contenidos relacionados con las habilidades parentales e introducir la formación en habilidades personales de forma transversal en todas las sesiones. En esta línea, cada uno de los módulos diseñados debe combinar información y conocimientos con grandes dosis de apoyo emocional.
- Además de formar a hombres y mujeres para que sean padres y madres más eficaces, debemos mantener como objetivo el conseguir personas más **satisfechas** con sus roles de padres y madres. Cuando se produce un crecimiento a nivel personal, las consecuencias positivas también se observan en el ámbito parental. En este sentido, debe ser un objetivo explícito crear y promover sistemas de apoyo social entre las madres y padres participantes en los grupos.

- El **técnico y coordinador** del grupo desempeña un *papel fundamental*, no actuando como experto, sino como guía del grupo. Asimismo, el hecho de que los materiales sean semi-estructurados permite una importante autonomía al profesional, ya que puede terminar de diseñar sus sesiones seleccionando las actividades que considere más adecuadas en función de los objetivos específicos de cada grupo.
- La formación diseñada para los grupos de progenitores de familias en situación de riesgo psicosocial debería de tratar de influir en los **distintos ámbitos de la dinámica familiar** susceptibles de intervención. Es decir, además de tratar de optimizar las relaciones padres-hijos, entre los objetivos se debería contemplar la mejora de las relaciones de pareja, la integración de la familia en el medio social, etc.
- Las intervenciones con este tipo de familias deben **prolongarse en el tiempo**, porque actuaciones puntuales no aseguran los efectos a largo plazo. Asimismo, debe aportarse el máximo apoyo a los padres y madres en los momentos de transición familiar: al convertirse en padres, al llegar los hijos a la adolescencia, tras una separación o divorcio, etc.

Por otro lado, las conclusiones que pueden extraerse de la evaluación de programas también nos permiten anticipar algunas condiciones que se convierten en verdaderos **obstáculos** para el éxito de los programas de formación de familias en situación de riesgo psicosocial. En este sentido, es fundamental tener en cuenta:

- La difícil transferencia de los conocimientos aprendidos en un programa a la vida diaria y cotidiana, lo que resalta la importancia de los métodos inductivos basados en la reflexión y en la discusión.
- La frecuente confusión entre información, conocimientos y creencias. Disponer de la información adecuada es una condición necesaria pero no suficiente para modificar las ideas y creencias de padres y madres.
- Que no existe una única forma de ser buen padre o buena madre. Intentar imponer un único modelo puede generar en madres y padres sentimientos de incompetencia.

- La falta de conciencia que tienen los padres y madres sobre sus propias ideas y creencias.

Cada vez más se entiende que las intervenciones formativas no deben estar centradas en la adquisición pasiva por parte de las madres y los padres de conocimientos o de técnicas que les permitan mejorar sus prácticas educativas, intervenciones que se relacionan con lo que se ha venido a denominar un **modelo tradicional de formación**, y cuyas principales características aparecen resumidas en la Tabla 2. Frente a este modelo se sitúan las intervenciones que se sustentan en una metodología activa y experiencial, basada en la observación y reflexión por parte de los padres y las madres tanto de sus propias prácticas educativas como de las de otros progenitores ante las mismas situaciones, intervenciones que encajan en un **modelo participativo de formación** (ver Tabla 2). Se trata, por tanto, de partir de la reflexión de cada madre y padre sobre sus propias creencias y actuaciones con el objetivo de que reelaboren sus conocimientos, creencias y actitudes. Los procedimientos que permiten conseguir estos objetivos son los métodos inductivos basados en la reflexión, la discusión y el trabajo de elaboración en grupo.

Tabla 2. Comparativa de modelos de formación

Modelo tradicional de formación	Modelo participativo de formación
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de comunicación fundamentalmente informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación se entiende como resultante de la comunicación existente entre distintas personas.
<ul style="list-style-type: none"> • La eficacia de la formación depende de la capacidad transmisora del formador y de la capacidad receptora de los oyentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La eficacia de la formación es fruto del trabajo en grupo y de la actividad crítico-reflexiva de los participantes.
<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición de conocimientos viene dada por la transmisión del formador. 	<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición de conocimientos se apoya en diversos medios.
<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja en grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • La técnica principal de este modelo es la exposición oral por parte del formador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un amplio número de técnicas de grupo aplicables en este modelo.

Los programas participativos de formación comparten las características generales que se acaban de esbozar, pero poseen, además, diversas peculiaridades relacionadas con los objetivos que persiguen y los destinatarios para los que están diseñados. A continuación vamos a exponer cuáles son las principales características de este tipo de programas cuando, de manera específica, se destinan a la población usuaria de los Servicios Sociales.

1.3.3. Familias en riesgo y filosofía de la preservación familiar

En el estudio de la familia, históricamente determinadas poblaciones han sido consideradas de forma reiterada grupos de alto riesgo para el desarrollo de sus miembros, en general, y de los menores en particular. Se trata de colectivos que, por encontrarse en situaciones en las que se acumulan y cronifican circunstancias de dificultad, suelen verse generalmente inmiscuidas en trayectorias de riesgo transaccional. Por un lado, las circunstancias asociadas a la pobreza, a la monoparentalidad o a la maternidad adolescente pueden generar trayectorias de riesgo transaccional, no tanto por las situaciones en sí, sino por los procesos y mecanismos que subyacen a estas situaciones. Por otro lado, experimentar maltrato en el seno familiar y vivir en situación de exclusión social han tendido a etiquetarse como grupos de alto riesgo en sí mismos, por las características que suelen darse en su seno (De Paúl y Arruabarrena, 2001; Subirats, 2004).

Entre las poblaciones señaladas, probablemente las situaciones de pobreza y maltrato infantil hayan sido las más estudiadas. La pobreza —generalmente el nivel socio-económico familiar y menos frecuentemente el nivel socio-económico comunitario— ha sido utilizada como indicadora de situaciones familiares en riesgo psicosocial (Garbarino y Ganzel, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2003). La medición del estatus socio-económico (SES) ha sido empleada de forma reiterada con este objetivo y los primeros acercamientos para comprender qué significa una familia en situación de riesgo psicosocial se han realizado describiendo a las familias pobres, las familias en situación de desventaja social o las familias residentes en barrios marginales. De forma complementaria, la presencia de prácticas maltratantes en el seno familiar ha sido el principal indicador para identificar

situaciones de desprotección infantil a lo largo de la historia y gran parte de la atención de los investigadores en este campo se ha dedicado a describir los escenarios familiares en los que niños y niñas —y, menos frecuentemente, adolescentes y adultos— experimentaban cualquier forma de maltrato (De Paúl y Arruabarrena, 2001).

Fruto de una comprensión acerca de los procesos de riesgo que gravitan sobre el sistema familiar centrada en las características socio-demográficas o contextuales que amenazan la integridad de cierto tipo de familias, y de la preocupación por los entornos familiares en los que la seguridad de los menores estaba siendo gravemente amenazada, los primeros acercamientos para apoyar a los menores y a sus familias que estaban experimentando serias dificultades para su buen funcionamiento comenzaron a realizarse a partir de los años cincuenta desde un modelo paliativo o compensatorio del riesgo, centrado en las disfuncionalidades y problemas que ciertos sectores de la población experimentaban y que ponían en riesgo el bienestar de los menores (Sousa, Ribeiro y Rodrigues, 2007).

Desde una perspectiva compensatoria del riesgo, el objetivo de estas intervenciones se limitaba fundamentalmente a tratar de prevenir o evitar la separación del menor del hogar familiar, mediante servicios intensivos generalmente de corta duración. Esta incipiente filosofía de la preservación familiar presente en el ámbito internacional se caracterizaba por (Rodrigo et al., 2008):

- Focalizar su intervención en colectivos familiares considerados en riesgo mediante indicadores socio-demográficos o por la presencia de maltrato, predominando la atención a familias pobres, en situación de desventaja social, en crisis, implicadas en el sistema de protección infantil o encabezadas por progenitores con graves patologías.
- Comprender el riesgo psicosocial familiar como una valoración dicotómica, en la que las familias **normativas** desarrollan un funcionamiento saludable y las familias en riesgo, compuestas por los colectivos citados en el párrafo anterior, son familias multiproblemáticas donde todo funciona mal.
- Dirigir la intervención a la prevención del maltrato (familia como desencadenante del problema) y por tanto determinar como principal objetivo

evitar la salida del menor del hogar, prestando menos atención a un funcionamiento óptimo de la familia. Por tanto, predominaba una visión deficitaria e individualista, con un eminente carácter asistencial.

Un acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial como el que acaba de describirse llevó a los investigadores en este campo a preocuparse por cuáles son los factores de riesgo y vulnerabilidad y, en menor medida, de protección y amortiguación, que inciden en el contexto familiar y, por tanto, en el desarrollo infantil y adolescente. Desde un enfoque ecológico-sistémico, estas aproximaciones se han ocupado no solamente de la familia como sistema, sino también de los sujetos como individuos (particularmente los progenitores), de sus relaciones interpersonales y de los aspectos extrafamiliares; esto es, las relaciones meso-, exo- y macrosistémicas de la familia y sus miembros con el resto de estructuras del ambiente ecológico.

Afortunadamente, el acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial que acabamos de describir está siendo superado. La adopción de una perspectiva más madura acerca de la complejidad que entrañan las situaciones de riesgo psicosocial surgió por una fuerte preocupación ante el incremento de las tasas de maltrato infantil y particularmente del número de menores retirados de su familia de origen, así como afortunadamente por un conocimiento más profundo y complejo sobre los procesos de riesgo y protección que gravitan sobre el sistema familiar (Chaffin, Bonner y Hill, 2001).

Este panorama llevó a reconocer internacionalmente que el examen de indicadores socio-demográficos o la presencia en sí misma de un factor contextual de riesgo es insuficiente para comprender qué significa una familia en situación de riesgo psicosocial. Así mismo, investigadores y profesionales han reconocido que la focalización de la intervención sobre las situaciones de maltrato o de crisis es insuficiente para favorecer el desarrollo de los menores y los adultos en estos contextos familiares. Es necesario tener en cuenta, a este respecto, que el ochenta por ciento de los hogares en riesgo psicosocial se encuentran en situaciones de preservación familiar, donde no se justifica una medida de desamparo (Minuchin, Colapinto y Minuchin, 2000). Por lo tanto, focalizar la intervención en el sector maltratante o en grave crisis limitaba ofrecer apoyo a un amplio sector de familias en situación de riesgo psicosocial.

El surgimiento de esta perspectiva más madura sentó las bases para que en las dos últimas décadas surgiera una nueva concepción de la preservación y el fortalecimiento familiar, en la que se superaron los supuestos exclusivos de la intervención clínica con familias en situación de crisis y comenzaron a desarrollarse servicios dirigidos no solamente a evitar la retirada de menores, sino a fortalecer y optimizar el funcionamiento familiar desde una perspectiva más preventiva (Chaffin, Bonner y Hill, 2001; Jiménez, 2009).

En nuestro país, los cambios en la aproximación a las familias en situación de riesgo han caminado de la mano de la evolución de los Servicios Sociales. Configurados como tales en 1980, en sus primeras etapas, al igual que en otros países, predominó un enfoque asistencialista y negativo del sistema de protección de menores, que si bien reconocía la importancia de la familia para el desarrollo infantil, no contemplaba una figura jurídica que definiese la situación de aquellos niños y adolescentes que crecían en circunstancias familiares menos graves que las de desamparo, pero de evidente riesgo para asegurar su adecuado desarrollo (Rodrigo et al., 2008; Trigo, 1997).

Como señala De Paúl (2009), un cambio importante en las políticas de protección a la infancia en nuestro país tiene lugar en 1987, con la transferencia a los Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas de las competencias sobre la intervención con los niños y niñas en situación de desprotección y con la aparición, por primera vez, de directrices legislativas que recogen la importancia del apoyo positivo a la familia frente a la perspectiva más asistencial predominante hasta ese momento. Pero el cambio más relevante, sin duda, tiene lugar a mediados de los noventa cuando la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (Ley 1/1996, Boletín Oficial del Estado núm. 15) introdujo el concepto de riesgo y estableció que la mejor forma de asegurar la protección de la infancia es promover la satisfacción de las necesidades de los menores en sus contextos de desarrollo. Desde esta concepción, la Ley de los Derechos y la Atención al Menor de la comunidad Autónoma de Andalucía se ha preocupado por definir las situaciones familiares de riesgo como "aquéllas en las que existen carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisen para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieren su separación del medio familiar" (Art. 22 de la Ley 1/1998, Boletín Oficial del Estado núm.150). En consecuencia, desde los Servicios

Sociales de nuestra Comunidad, como en el resto del país, la familia es considerada el contexto primordial para asegurar el desarrollo estable y adecuado de los menores y, por tanto, la intervención familiar trata de apoyar a las familias para que puedan cumplir sus funciones básicas con el fin último de promover y garantizar, siempre que sea posible, las necesidades de los menores dentro de sus familias de origen (Mondragón y Trigueros, 2004).

El **enfoque de la preservación familiar**, muy bien fundamentado en nuestro país por Rodrigo et al. (2008), recoge esta visión positiva de la intervención familiar y proporciona una óptica más amplia desde la que concebir la protección de menores (Martín, 2005). Según esta perspectiva más actual y positiva, el objetivo con los menores debe ampliarse desde la protección (librarles del maltrato) hacia el bienestar (promover el buen trato). Tal y como sintetiza Jiménez (2009), la perspectiva de la preservación y el fortalecimiento familiar se caracteriza por:

- Ampliar el ámbito de intervención de sectores específicos de la población (situaciones de maltrato o desventaja socio-económica) a todas las familias con necesidades de apoyo para promover las competencias y satisfacer las necesidades de todos sus miembros.
- Comprender el riesgo psicosocial como un continuo más que como una cuestión dicotómica. Esto implica asumir que las dificultades familiares pueden adquirir formas muy diferentes y que, por tanto, es necesario diversificar los servicios y las modalidades de apoyo a las familias en función de sus necesidades.
- Adoptar una concepción activa y positiva en la intervención con familias en situación de riesgo, dirigida a la promoción del buen trato, del bienestar infantil y de la salud familiar.
- Insistir en la importancia de la prevención y tratar de que las familias, con los apoyos adecuados, puedan cumplir adecuadamente sus tareas y responsabilidades educativas.
- Mantener una visión de la familia centrada en sus fortalezas, encaminando la intervención a promover las competencias parentales, favorecer el desarrollo personal y social de los progenitores y potenciar sus fuentes y recursos de apoyo.

- Asumir un enfoque comunitario y de co-responsabilidad en el que la sensibilidad comunitaria, la cooperación con las familias, la coordinación interinstitucional y la potenciación de los recursos naturales adquieren un papel fundamental.

A pesar de la diversidad de formas presentes en estos servicios, se trata de intervenciones que comparten características importantes como la intensidad de la actuación, su focalización en la familia como objeto de la intervención y la capacitación familiar para que sus miembros asuman el control de sus vidas (Littell, 1997). Así mismo, estas intervenciones tienen en común tres principios básicos de intervención que se desprenden de la nueva filosofía de preservación y fortalecimiento descrita más arriba (Rodrigo et al., 2008):

- **El principio de preservación**, desde el que se entiende que los padres y las madres son la mejor fuente de protección para los niños y adolescentes y el recurso normal para cubrir sus necesidades básicas.
- **El principio de apoyo**, según el cual se debe apoyar a las familias para que cumplan sus funciones y, mientras tanto, garantizar la protección de los menores.
- **El principio de proporcionalidad**, según el cual es necesario arbitrar los recursos de apoyo de acuerdo con la situación familiar concreta.

De hecho, en la actualidad y en la mayoría de los casos, la perspectiva predominante en los servicios encargados de apoyar y atender las necesidades de las familias trata de combinar la supervisión y el control derivados de la consideración judicial de la protección del menor con la filosofía descrita de la preservación y el fortalecimiento familiar. Desde esta perspectiva, la intervención familiar puede adoptar muy diversas formas, incluyendo el entrenamiento de técnicas conductuales, el aprendizaje de contenidos psicoeducativos o las sesiones de terapia familiar (Cusick, 2001). La pertinencia de un tipo u otro de intervención dependerá de las características de la familia y sus necesidades específicas de apoyo. Entre las posibles modalidades de intervención fundamentadas en la perspectiva de la preservación familiar, los programas psicoeducativos de apoyo para madres y padres han demostrado su eficacia y utilidad,

especialmente, en situaciones familiares de riesgo medio. Probablemente por ello, el uso sistemático de este tipo de programas se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas como un recurso básico y valioso para la preservación familiar. A continuación se analizan las características de este tipo de intervención familiar.

1.3.4. Características específicas de la formación de madres y padres en situaciones de riesgo social, evolutivo y psicoafectivo

Como se acaba de comentar, la intervención en el ámbito familiar se justifica a partir del papel crucial que desempeña la familia y lo que en ella acontece en el desarrollo y el bienestar de todos sus miembros. Esta realidad debemos tenerla especialmente presente cuando trabajamos con familias en situación de riesgo psicosocial. Si ser madre y padre no es nunca una tarea fácil, en los casos en los que los progenitores tienen complicadas trayectorias personales, situaciones problemáticas y escasas redes de apoyo social, sus capacidades como madres y padres sensibles y atentos a las necesidades de los hijos suelen verse, con frecuencia, amenazadas y mermadas. Asimismo, como se ha analizado en el capítulo precedente, la necesidad de formación de estos progenitores en diversas habilidades parentales se acentúa y se hace especialmente patente en las situaciones de transición familiar: con la llegada de los hijos a la adolescencia, tras un divorcio o una reconstitución familiar, etc.

No cabe duda de que existe una gran preocupación social por las situaciones de desprotección infantil y de maltrato a menores (abuso, negligencia, etc.). No podemos decir lo mismo acerca del interés por proporcionar apoyo a los padres y madres de estas familias en situación de riesgo. Hay muchas razones que justifican que la tarea de la maternidad o la paternidad sea especialmente complicada en estas familias: con frecuencia nos encontramos con progenitores preocupados por una amplia y diversa problemática personal que ven con sensación de impotencia cómo las relaciones con sus hijos se van deteriorando y la conflictividad familiar alcanza una frecuencia e intensidad que amenaza con socavar la convivencia cotidiana, lo que sin duda va a repercutir negativamente sobre el ajuste psicológico tanto de los hijos como de sus madres y padres. Aunque no conviene dramatizar en exceso, es evidente que un amplio grupo de las

familias usuarias de los Servicios Sociales necesitan una intervención familiar de carácter psicoeducativo encaminada a formar a las madres y a los padres en habilidades parentales básicas, que permitan a mujeres y hombres optimizar su competencia y desempeño cotidiano en sus tareas y responsabilidades educativas de niños y adolescentes. Las líneas básicas que esa intervención familiar debe seguir si quiere ser máximamente eficaz han sido analizadas un poco más arriba en este documento.

Referencias

- Adler-Baeder, F. y B. Higginbotham, B. (2004). Implications of remarriage and stepfamily formation for marriage education. *Family Relations*, 53, 448-458.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Azar, S. T. (1998). Parenting and child maltreatment. En I. E. Sigel y K. E. Renninger (Eds.), *Child psychology in practice* (pp. 361-388). Nueva York: Wiley.
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp.15- 52). Washington: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. E. Cowan y E. M Hetherington (Eds.), *Advances in family research, Vol. 2* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blankerhorn, D. (1996). *Fatherless america. Confronting our most urgent social problem*. New York: HarperPerennial.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caldwell, B. y Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: AR.
- 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. 225-260). Madrid: Alianza.
- Chaffin, M., Bonner, B. L. y Hill, N. E. (2001). Family preservation and family support programs: Child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse & Neglect*, 25(10), 1269-1289.
- Collins, W.A. (1997). Relationships and development during adolescence Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4, 1- 14.

- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. y Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Costa, M., Morales, J. M. y García, M. (1995). La prevención del maltrato infantil. *Anuario de Psicología Jurídica*, 5, 87-110.
- Cusick, H. M. (2001). Characteristics of families presenting to a family preservation program. (Disertación Doctoral, Kent State University Graduate School of Education, (2000). *Dissertation Abstracts International*, 61(07), 3899B.
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J y Van IJzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development & Psychopathology*, 22, 87-108.
- De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (2001). *Manual de protección infantil* (2ª ed.). Barcelona: Elsevier Masson.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.
- Dekovic, M., Noom, M. J. y Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-272.
- Dorfman, L. y Schiraldi, V. (2001). *Off balance: Youth, race & crime in the news*. Washington, DC: Building Blocks for Youth.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.
- Garbarino, J. y Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp. 76-93). Nueva York: Cambridge University Press.
- Golish, T. D. (2003). Stepfamily communication strengths: Understanding the ties that bind. *Human Communication Research*, 29, 41-80.
- González, M. M., Jiménez, I., Morgado, B. y Díez, M. 2008, *Madres solas por elección. Análisis de la monoparentalidad emergente*. Sevilla: Instituto de la Mujer.
- González, M.-M. y Palacios, J. (1990) La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.

- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Nueva York: Free Press.
- Heaven, P. L. (2001). *The social psychology of adolescence* (2ª ed). U.S.A.: Palgrave.
- Hidalgo, M. V. (2004). Necesidades de apoyo de los padres y madres. En *Las relaciones padres-hijos: necesidades de apoyo a las familias* (pp. 23-30). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística (2007). *Movimiento natural de población. Datos europeos. Nacimientos por países, grupo de edad de la madre, periodo y situación matrimonial*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2007, de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e301/e01/l0/&file=01002.px&type=pcaxis>.
- Jiménez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Kerr, M., y Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a re-interpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). ¿Nuevas formas de familia?. *Claves de razón práctica*, 50, 50-55.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2003). Moving on up: Neighbourhood effects on children and families. En M. H. Bornstein y R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp. 209-230). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE nº 15 del 17 de enero de 1996. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. BOE nº 150 del 24 de junio de 1998. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- Littell, J. H. (1997). Effects of the duration, intensity, and breadth of family preservation services: A new analysis of data from the Illinois Family First experiment. *Children and Youth Services Review*, 19(1-2), 17-39.
- López, F. (1999). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortíz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- López, I., Menéndez, S., Lorence, B., Jiménez, L., Hidalgo, M. V. y Sánchez, J. (2007). Evaluación del apoyo social mediante la escala ASSIS: descripción y resultados en una muestra de madres en situación de riesgo psicosocial. *Intervención psicosocial*, 16(3), 323-337.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En J. S. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1- 101). Nueva York: Wiley.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Martín, J. (2005). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Minuchin, P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Trabajadores sociales de la Junta de Andalucía*. Sevilla: Mad.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000): *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Oliva, A., Morago, J. y Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 137-152.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Palacios, J. (1995). Los datos del maltrato infantil en España: una visión de conjunto. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 69-76.
- Palacios, J (1999). *Desarrollo psicológico y educación I: psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y González, M. M. (1998) La estimulación cognitiva en las Interacciones Padres-Hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-296). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998a). Familia y vida cotidiana. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-89). Madrid: Alianza.

- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998b). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Lera, M. J. y Moreno, M. M. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 72-78.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- Parra, A. y Oliva, A. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 66-75.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331- 346.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez-Cano, P. (1993). *La crisis de la familia, hoy*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Popenoe, D. (1993). American family decline, 1960-1990: A review and appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 527-542.
- Popenoe, D. (2007). What is happening to the family in developed nations? In T. B. Holman & A. S. Loveless (Eds.), *The family in the new millennium: World voices supporting the "natural" clan, vol 1: The place of family in human society* (pp. 186-190). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Reuter, M. y Conger, R. D. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*, 34(6), 1470-1482.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2005). El asesoramiento a familias con riesgo psicosocial. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica asesora a examen* (pp. 139-152). Barcelona: Graó.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scanzoni, J. (2004). Household diversity: The starting point for healthy families in the new century. En M. Coleman y L. H. Ganong (Eds.), *Handbook of contemporary families. Considering the past, contemplating the future* (pp. 3-22). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior. En L. M. Laosa y I. E. Sigel (eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 47-86). New York: Plenum Press.
- Sousa, L., Ribeiro, C. y Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem families?. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17(1), 53-66.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Trigo, J. (1997). Indicadores de riesgo en familias atendidas por los servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 49-50, 153-170.



JUNTA DE ANDALUCIA