

LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO INFANTIL. DIMENSIONES DE ANÁLISIS RELEVANTES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

FAMILY AS CONTEXT OF CHILD DEVELOPMENT. MAIN COMPONENTS TO EDUCATIONAL AND SOCIAL INTERVENTION.

ALICIA MUÑOZ SILVA
Universidad de Huelva
amsilva@uhu.es

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto proponer puntos de actuación para los profesionales que trabajan en el ámbito de la intervención educativa y social en el contexto familiar. Para ello, en primer lugar reflexiona sobre el importante papel de la familia en el desarrollo de los niños y niñas que crecen en su seno. Posteriormente entra a analizar las principales dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo infantil: las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, las relaciones afectivas, los estilos de socialización familiar, los escenarios y las interacciones educativas familiares. Por último, y considerando las ideas y conductas paternas que se revelan más favorecedoras del desarrollo infantil en cada una de las dimensiones analizadas, se plantea la necesidad de que la intervención educativa y social con familias incida en la sustitución de cogniciones y prácticas poco estimulantes por otras con mayor capacidad para promover el desarrollo de niños y niñas.

ABSTRACT

This essay proposes lines of action for professionals in the field of educational and social intervention with families. Firstly, we discuss the importance of the role of families for child development. We also analyse the main dimensions of family context and its relevance for child development: parents' ideas about the development and upbringing of their children, affective relations, family socialization, settings and educational interactions. Finally, we argue that social and educational intervention with families needs to replace little stimulating parental ideas and practices by others more stimulating for child development.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa y social con familias, contexto familiar, ideas de los padres, interacciones familiares.



KEY WORDS: Educational and social intervention with families, family context, parents' ideas, family interactions.

1. INTRODUCCIÓN

La familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas, tanto que se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos. Para Palacios (1999a), la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo.

En nuestra sociedad, los niños reciben la influencia de contextos diferentes a la familia, influencia que aumenta a medida que crecen y las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad. Así, son muchos los agentes y las instituciones que juegan un papel en el desarrollo de niños y niñas: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación de masas, etc. Para Parke y Buriel (1998), la influencia de estos agentes durante la mayor parte del desarrollo infantil y adolescente es simultánea e interdependiente. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, como afirma Maccoby (1992), la familia sigue siendo el contexto más importante en el que se dirimen las influencias socializadoras. Como han argumentado algunos autores (Grusec, 2002; Palacios, 1999b), esto es debido a que las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, y además, a que las relaciones familiares se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia. Así, aunque sus funciones cambian en las diferentes etapas de la vida, para la mayoría de las personas la familia de origen sigue teniendo gran importancia y repercusión a lo largo de su trayectoria vital.

Aunque parece claro que todos estamos de acuerdo en reconocer la importancia del contexto familiar para el desarrollo de los niños y niñas, no parece existir tanto consenso en lo que entendemos por familia. Dejando a un lado el debate y la controversia, a pesar de la diversidad de modelos de organización familiar que podemos observar en nuestra sociedad, existe un núcleo básico del concepto de familia: "la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia"(Palacios y Rodrigo, 1998: 33). Para estos autores, los criterios más definitorios de este concepto están relacionados con metas, motivaciones y sentimientos, más que con una determinada forma de organización familiar. Entre estos criterios, hay que destacar, en primer lugar, la interdependencia, la comunicación y la intimidad entre los adultos implicados. En segundo lugar, la relación de dependencia estable entre quien cuida y educa y quien es educado y cuidado. Por último, que esta relación esté basada en un compromiso personal de largo alcance de los padres entre sí y de éstos con los



hijos. Desde la perspectiva evolutivo-educativa, para Palacios y Rodrigo (1998), la familia y la vida familiar promueven el desarrollo de los adultos y de los niños y niñas que en ella viven.

Siguiendo a diversos autores (Bornstein, 2002; Bradley, 2002; Bradley y Caldwell, 1995; Palacios y Rodrigo, 1998), desde un punto de vista evolutivo-educativo podríamos resumir las funciones de la familia en relación a los hijos en las siguientes:

1. Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano.
2. Aportarles el clima de afecto y apoyo emocional necesarios para un desarrollo psicológico saludable.
3. Aportarles la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social.
4. Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación y socialización del niño o la niña. Entre todos estos contextos, destaca la escuela.

Sin embargo, no debemos perder de vista el hecho de que la familia ha sufrido una progresiva transformación en occidente, dando lugar a los diferentes modelos de familia que conocemos en la actualidad. Esta evolución ha ido produciéndose en consonancia con los cambios sociales e históricos que han afectado al propio concepto de infancia y a la visión del papel de la familia en el desarrollo de sus hijos. Hoy día consideramos a los niños y niñas como personas que deben ser objeto de un cuidado, protección y estimulación adecuados, y sujetos a una enorme aceleración evolutiva en los diferentes aspectos del desarrollo: físicos, cognitivos, comunicativos, lingüísticos, sociales y emocionales (Alexander, Roodin y Gorman, 1998; Palacios, 1999c; Papalia y Olds, 1998).

Aunque son muchas las teorías que han tratado de explicar esos cambios (Bronfenbrenner, 1987; Lerner, 1986; Parke y Buriel, 1998; Sameroff, 1983, entre otros), en la actualidad, la teoría que proporciona el armazón conceptual más abierto a la perspectiva evolutivo-educativa de la familia es el *enfoque ecológico-sistémico* (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Thelen y Smith, 1998; Villalba, 2004).

De acuerdo con los presupuestos de la *teoría general de sistemas*, se concibe a la familia como sistema total compuesto por subsistemas (cada uno de sus miembros, las relaciones diádicas, triádicas o poliádicas en su seno, etc.), como un sistema abierto y como un sistema en constante transformación, gracias a las interacciones dinámicas que se establecen entre los distintos subsistemas que la componen y también entre el sistema familiar y otros sistemas, como el sistema educativo o los recursos económicos o asistenciales de una determinada comunidad (Lerner, Rothbaum, Boulos y Castellino, 2002; Villalba, 2004). Por su parte, la contribución de la *ecología del desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1987) ha sido integrar en un modelo todos los posibles sistemas en los que tiene lugar el desarrollo humano. Para Bronfenbrenner, el contexto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo concebido como una serie de estructuras seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se





encuentra contenida en la siguiente. Como es sabido, Bronfenbrenner distingue cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo. Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El *microsistema* es el sistema más cercano al individuo y engloba el conjunto de relaciones entre el individuo en desarrollo y su entorno inmediato. Para los niños y niñas, el microsistema más importante va a ser la familia, seguida del microsistema escolar y el grupo de juegos. El siguiente sistema es el *mesosistema*, que comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente. En el caso de los niños y niñas nos estaríamos refiriendo, por ejemplo, a las relaciones entre la familia y la escuela. Por su parte, el *exosistema* se refiere a uno o más entornos en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato del individuo. Ejemplos de exosistemas serían el lugar de trabajo de los padres y madres o los servicios sociales de la comunidad. Por último, el *macrosistema* hace referencia a las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores. Por ejemplo, el macrosistema explicaría las diferencias encontradas, en la organización y en las relaciones, entre los hogares de diferentes sociedades o momentos históricos o de distintos grupos dentro de una misma sociedad, en función de factores socioeconómicos, culturales, étnicos o religiosos.

2. DIMENSIONES DEL MICROSISTEMA FAMILIAR RELEVANTES PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Como hemos visto anteriormente, la familia se considera hoy un sistema complejo, en interacción continua con otros sistemas, un sistema en constante evolución y con diversas e importantes funciones en relación al desarrollo de los hijos. Evidentemente, para llegar a entender su papel en el desarrollo de los hijos es necesario identificar las dimensiones del contexto familiar con influencia en el desarrollo de los niños y niñas.

Situados en la perspectiva evolutivo-educativa, Rodrigo y Palacios (1998) han descrito tres dimensiones de análisis. En primer lugar, todos aquellos aspectos relacionados con las ideas o cogniciones paternas sobre el desarrollo y la educación de los hijos. En segundo lugar, el estilo de las relaciones interpersonales, que afecta principalmente a las relaciones afectivas y al estilo de socialización de la familia. Por último, se han referido a los elementos del contexto familiar que tienen un carácter más educativo, es decir, más relacionados con el desarrollo cognitivo y lingüístico de los hijos: el escenario educativo cotidiano y la interacción educativa familiar. Vamos a repasar a continuación el contenido de estas dimensiones que configuran el contexto de desarrollo familiar para los hijos.

2.1. IDEAS, IDEOLOGÍAS Y ETNOTEORÍAS FAMILIARES SOBRE DESARROLLO Y EDUCACIÓN

A partir de la década de los ochenta, el estudio de las concepciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos ha ido cobrando un creciente interés. Los estudios dedicados a este tema pretenden analizar tanto



el contenido, estructuración y determinantes de tales cogniciones, como su relación con la conducta de los padres y con el desarrollo infantil. En términos generales, podemos distinguir dos aproximaciones diferentes al estudio de las ideas de los padres: por un lado, los investigadores que subrayan el papel de las experiencias y la construcción individuales en la conformación de las ideas, aunque sin desdeñar la importancia de las influencias culturales (McGillicuddy-De Lisi y Sigel, 1995) y, por otro, los autores que enfatizan el peso de las influencias sociales y culturales en la construcción individual que hacen los padres de las ideas y creencias vigentes en su entorno sociocultural (Harkness y Super, 1992, 2002; Palacios, 1987a; Rodrigo, 1985). Algunos autores de este último grupo (Harkness y Super, 1992, 2002) han llegado a acuñar el término *etnoteorías* para hablar de las creencias e ideas que comparten los padres dentro de un mismo grupo cultural.

En una revisión llevada a cabo hace unos años por Palacios (1987b) sobre la literatura existente en psicología evolutiva acerca de las ideas de los padres sobre sus hijos, los distintos contenidos abordados en las investigaciones empíricas se agrupaban en los siguientes bloques: ideas sobre las causas de la conducta y los factores que la influyen; ideas sobre el calendario evolutivo; ideas sobre valores, expectativas y actitudes; ideas sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres e ideas sobre estrategias educativas.

Las investigaciones dirigidas por Jesús Palacios en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla revelan la existencia de tres clases de padres en función de sus ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos: tradicionales, modernos y paradójicos (Palacios, 1987a; Palacios y Moreno, 1994; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998). Los padres modernos conciben el desarrollo como producto de la interacción herencia-medio, se atribuyen una gran capacidad de influir en el desarrollo de sus hijos, manifiestan expectativas evolutivas optimistas e ideas no estereotipadas sexualmente y sus prácticas educativas están basadas en la explicación y en el diálogo. En el otro extremo, los padres tradicionales tienen una concepción innatista del desarrollo, se perciben con poca influencia en el desarrollo de sus hijos, tienden a manifestar expectativas evolutivas pesimistas, prefieren la utilización de estrategias educativas coercitivas y sostienen valores estereotipados sexualmente. Por su parte, los padres paradójicos poseen unas ideas contradictorias: mientras que en unos aspectos están más cerca de los padres modernos, en otros lo están más de los tradicionales, y en otros se sitúan a medio camino entre ambos. Entre los determinantes de tales ideas, el nivel educativo de los padres se presenta como el predictor más potente de las mismas. Los resultados de los diversos estudios muestran que los padres modernos tienen un nivel de estudios elevado, los tradicionales un nivel bajo y los padres paradójicos un nivel medio o bajo.

En opinión de Palacios (1987b, Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998), existe relación entre las diferentes ideas evolutivo-educativas de los padres, aunque esto no quiere decir que formen un todo coherente. En este sentido, el uso de la expresión *ideologías de los padres sobre desarrollo y educación* subraya el carác-



ter multidimensional de las ideas que contienen, su relación con la acción, su pertenencia a un entramado ideológico más amplio dentro del individuo y su filiación social y cultural, sin olvidar el papel de la propia experiencia personal.

En cuanto a la relación ideas de los padres-conductas con sus hijos, la forma en que las ideas de los padres se materializan en su conducta no es directa y simple, sino que está modulada por una serie de factores, que se relacionan tanto con las características de los padres y los hijos como con la situación en la que interaccionan (Harkness y Super, 2002; Palacios, 1987b). Además, es interesante destacar que numerosos autores han puesto de manifiesto que estas ideas se conectan no sólo con las conductas específicas que los padres despliegan con sus hijos, sino también con el modo en que éstos organizan el ambiente familiar de cara al niño (Acuña y Rodrigo, 1996; Harkness y Super, 2002; Morrison y Cooney, 2002; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998).

En la investigación realizada en la Universidad de Sevilla (Palacios y González, 1998; Palacios, González y Moreno, 1987, 1992), los padres categorizados como modernos son los que muestran un estilo interactivo más favorecedor del desarrollo infantil, estructurando asimismo el escenario educativo familiar de una manera más provechosa para el mismo. Por otro lado, en los estudios dirigidos por Rodrigo en la Universidad de La Laguna (Acuña y Rodrigo, 1996) son las madres con teorías implícitas de tipo constructivista, de un perfil semejante a las modernas, las más sensibles a las demandas de aprendizajes significativos y, en consonancia con ello, comparten con los niños más experiencias orientadas en este sentido. Esta organización de las actividades concuerda con su visión más compleja y articulada del desarrollo y el papel protagonista y activo que otorgan al niño.

En resumen, las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos parecen ser de gran importancia en la organización de los espacios, las actividades y las relaciones familiares. Los diversos contenidos de las ideas parentales se relacionan entre sí y están muy influidos por el nivel educativo de los padres. Además, estas ideas son una reconstrucción personal de las cogniciones y creencias que conforman el *milieu* cultural del que la familia forma parte.

2.2. LAS RELACIONES AFECTIVAS Y LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

En el seno de la familia se establecen desde muy temprano relaciones interpersonales muy profundas y estables. Para los hijos, el lazo emocional más importante, al menos en la primera infancia, es el *vínculo de apego* que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, principalmente con los padres. El apego tiene una función adaptativa tanto para el niño como para los padres y el sistema familiar en conjunto, así como para la supervivencia de la especie. Además, este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores (López y Ortiz, 1999; Ortiz, Fuentes y López, 1999).



Aunque la mayoría de los padres desarrollan desde muy pronto un apego profundo con sus hijos y la mayoría de los hijos desarrollan durante su primer año de vida un fuerte apego hacia sus padres, el encuentro entre los sentimientos y las formas de relación paternas -intensos y claros, ambivalentes o incluso rechazadores- y las características de los niños y niñas puede dar lugar a diferentes tipos de apego (Rodrigo y Palacios, 1998). Ya hace algunos años, Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) establecieron en base al procedimiento denominado *la situación extraña* tres diferentes tipos de apego infantil: seguro, ansioso-ambivalente y evitativo. Investigaciones más recientes (Main y Solomon, 1990) han descrito otro patrón, el ansioso-desorganizado. Sin embargo, hay que destacar que los niños suelen establecer apegos múltiples (por ejemplo, con sus abuelos o con sus hermanos), de gran importancia para la elaboración de sentimientos, procesos de aprendizaje e identificación y garantía en casos de pérdida de uno de los progenitores (López, 1990).

Para Ortiz, Fuentes y López (1999), el principal determinante de la seguridad del vínculo afectivo es el tipo de relación madre-hijo o padre-hijo que se establezca, relación que puede ser modulada tanto por las características del cuidador, como por las del bebé y las del contexto social y cultural. En los niños con apego seguro se muestra un tipo de interacción recíproca y mutuamente reforzante. Lo más destacado es que la figura de apego es capaz de interpretar y de responder adecuadamente a las señales del niño. Los padres de niños con apego ansioso-ambivalente son afectuosos y se interesan por sus hijos, pero tienen dificultades para interpretar y responder adecuadamente a las señales del niño, actuando de modo incoherente. El estilo interactivo de los padres de niños evitativos se caracteriza por la irresponsabilidad, la impaciencia y el rechazo. Por su parte, el apego ansioso-desorganizado se ha encontrado en niños víctimas de negligencia y maltrato físico o con figuras de apego seriamente deprimidas.

Pero, además de velar por el bienestar físico y emocional de niños y niñas, la tarea de ser padre o madre conlleva la intervención educativa para modelar, desde edades muy tempranas, el tipo de conductas y actitudes que se consideren adecuadas para que el desarrollo personal y social de los hijos se adapte a las normas y valores del entorno social y cultural próximo, lo que se ha llamado *estrategias de socialización*. Esta misión comienza una vez se han establecido las relaciones afectivas o vínculos de apego entre los padres y los hijos, y tiene como uno de sus pilares fundamentales tales relaciones, pero también implica la adopción por parte de los padres de comportamientos que suponen normas y restricciones a la conducta infantil, lo que provoca tensiones que no se dan en las relaciones de apego (Palacios y Moreno, 1994; Rodrigo y Palacios, 1998; Sorribes y García, 1996).

Los primeros modelos explicativos de la socialización familiar de cierto alcance en psicología evolutiva tuvieron entre uno de sus objetivos básicos la clasificación de los estilos de crianza y educación empleados por los padres. Entre todos ellos destaca el formulado por Maccoby y Martin (1983) quienes realizaron una exhaustiva revisión de las tipologías de estilos de socialización, cuyo resultado



más destacado es que todas ellas basaban su clasificación en la combinación de dos dimensiones básicas: el afecto y la comunicación existente entre padres e hijos y el control y las exigencias que se manifiesta en tales relaciones. Las posibles combinaciones de estas dos dimensiones daban lugar a cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo o indiferente-negligente.

En el estilo democrático, el mostrar afecto al niño y ser sensible a sus necesidades se combinan con una cierta firmeza en el mantenimiento de las normas y principios que se establecen razonadamente con el niño. Los niños gozan de un buen margen de libertad y las normas existentes, claras, adaptadas a sus posibilidades y consistentes, se justifican ante ellos, es decir, se utiliza la disciplina inductiva, por lo que las normas pueden cambiar si hay razones para ello. Los adultos fomentan la independencia del niño, esperan y exigen cooperación y respeto de las normas, y utilizan mucho el razonamiento y la reflexión sobre las consecuencias que para el mismo niño o para los demás pueden tener determinados comportamientos. Ante los problemas de conducta o errores, además de explicar las consecuencias de tales conductas, se aportan alternativas de respuesta. Como forma preferente de castigo se usa la retirada de alabanzas o de privilegios.

Por su parte, en el estilo autoritario, predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una disciplina bastante estricta. Las normas no suelen justificarse ni tomar en consideración los puntos de vista o necesidades de los niños, lo que dice bastante del escaso interés por las necesidades infantiles y por establecer canales comunicativos con ellos, así como de las pobres expectativas paternas sobre las capacidades madurativas de sus hijos. Así pues, impera la perspectiva del adulto. La obediencia se obtiene frecuentemente a través de la afirmación de poder, mediante imposiciones y amenazas, conductas de coerción física y verbal y privaciones. Las muestras de afecto a los hijos son escasas. Se puede decir que estos padres, al contrario que los democráticos, se centran más en el control de las conductas indeseables de sus hijos que en la promoción de las deseables.

Los padres de estilo permisivo se caracterizan por el afecto y el dejar hacer. Existen altos niveles de comunicación y afecto, creándose una dinámica familiar donde el niño se siente querido y goza de muy amplias libertades de acción y expresión. Sin embargo, las escasas normas y demandas madurativas planteadas al niño, así como la pobre supervisión del cumplimiento de las existentes, basadas en la creencia de que los niños no deben ser reprimidos en sus impulsos, hacen que los niños encuentren muy pocas exigencias a las que hacer frente, por lo que no suelen asumir compromisos familiares, escolares ni sociales. De este modo, son los padres los que en todo momento tienden a adaptarse al niño o niña, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias, y en ayudarles a satisfacerlas.

Por último, los padres encuadrados en el estilo indiferente-negligente son los que muestran una menor implicación con sus hijos. La expresión de afecto es mínima, así como también lo es la sensibilidad a las necesidades e intereses del niño, incluso en aspectos básicos, por lo que esta situación puede llegar al



abandono infantil, una de las formas de maltrato. En la dimensión exigencias y control, lo más frecuente es la ausencia de controles y normas, pero a veces también pueden mostrar normas o controles excesivos no justificados e incoherentes y supervisión colérica.

El esfuerzo clasificatorio de estos autores no derivaba de un interés meramente teórico, sino que es este un tema que se prolonga en la valoración de la eficacia y las implicaciones de los distintos estilos educativos para el desarrollo de los niños y niñas. De forma sucinta, las consecuencias que tendría para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por cada uno de estos estilos serían las siguientes (Ceballos y Rodrigo, 1998; Moreno, 1999; Moreno y Cubero, 1990; Palacios, 1999b; Palacios y Moreno, 1994; Sorribes y García, 1996):

Los hijos de padres democráticos son los que presentan las características que nuestra cultura actual (parece que en las culturas asiática y afroamericana los hijos e hijas de padres autoritarios son los mejor adaptados) considera más deseables, ya que se distinguen por su competencia social, su madurez, su elevada autoestima y capacidad de autocontrol, su mayor independencia y su habilidad para posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o apetencias. Los estudios tanto con niños como con adolescentes determinan que este estilo parental es el más beneficioso para el desarrollo infantil y el más eficaz desde el punto de vista de la socialización. Esto parece ser debido a que es más fácil internalizar normas justificadas y razonadas que aquéllas que son presentadas de modo arbitrario. Por otra parte, la consistencia y seguridad en las normas promueve modelos de cuidado, confianza, aceptación, solidaridad, tolerancia y asertividad. Además, el ajuste de las normas a las capacidades de los niños, hace a éstos progresivamente más responsables, aumentando también el autoconocimiento, la autoestima, la madurez y la independencia y autonomía de juicios.

Los hijos de padres permisivos serían alegres, espontáneos, vitales y creativos, dando muestras sin embargo de inmadurez y dependencia respecto a sus padres, agresividad y dificultades para el control de sus impulsos, para posponer las gratificaciones o persistir en las tareas, así como falta de competencia social, mostrándose sensibles a la presión por parte de sus compañeros. Su autoestima y autoconfianza son menores que las de los hijos de padres democráticos.

Los hijos de padres autoritarios, por su parte, muestran puntuaciones de autoestima más bajas que las de los grupos anteriores debido a la escasa retroalimentación positiva de las conductas positivas, tienden a la introversión, toman escasamente la iniciativa, disponen de escasa autonomía personal, dependiendo mucho de control externo hasta el punto de tener manifestaciones impulsivas o agresivas cuando ese control no está presente, con lo que su conducta parece más controlada desde fuera que desde los principios interiorizados.

Finalmente, los hijos de padres negligentes son los que presentan un perfil más problemático, con valores pobres en identidad, motivación y autoestima, con dificultades en el autocontrol y en las relaciones con los iguales, manifestando una mayor propensión a los conflictos personales y sociales debido al escaso respeto a las normas y necesidades de los demás.





En cuanto a los determinantes de los estilos educativos paternos, las investigaciones revelan la importancia del nivel de estudios y profesional de los padres, de las metas educativas de los padres y de su propia historia evolutiva, así como de las características de los hijos y de la configuración familiar, entre otros muchos factores (Ceballos y Rodrigo, 1998; Grusec, 2002; Palacios, 1999b; Palacios y Moreno, 1994).

2.3. ESCENARIOS E INTERACCIONES EDUCATIVAS FAMILIARES

Como hemos mencionado al hablar de sus funciones respecto a los hijos, la familia juega un papel clave a la hora de estructurar y dar sentido a las experiencias físicas y sociales y de promover el desarrollo de los niños y niñas. Esta función la ejerce la familia a través de dos vías principales: la organización de los escenarios educativos de los hijos e hijas y las interacciones que establecen con ellos.

2.3.1. EL ESCENARIO EDUCATIVO COTIDIANO

El escenario educativo cotidiano viene definido por los diferentes aspectos estructurales y materiales que caracterizan a la vida en el hogar en general, y principalmente, por aquéllos que se refieren a cómo los padres organizan la vida de sus hijos: los espacios de encuentro y de relación, la organización del diario y las actividades, etc. Los componentes del escenario educativo cotidiano que merecen especial atención son: los objetos y estímulos, la organización de la estimulación y las actividades y relaciones (Bornstein, 2002; Bradley y Caldwell, 1995; Moreno, 1989; Morrison y Cooney, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998; Rogoff, 1998).

La investigación referente a los objetos y estímulos muestra que lo que importa no es tanto la cantidad de objetos y estímulos que rodean a los niños cuanto su variedad, su adecuación a las características e intereses infantiles y su regularidad (Wachs, 1992). Pero no nos referimos sólo a objetos, sino también a situaciones, experiencias, escenarios en los que el niño o la niña participan, etc. En este sentido, Bradley y Caldwell (1995) apuntan que lo beneficioso para el desarrollo es una moderada cantidad de información presentada en una variedad de formas; tan negativo es una pobre estimulación como la sobreestimulación y la desorganización de los estímulos. Para Bradley y Caldwell, una de las funciones más importantes de los padres es precisamente proveer una adecuada configuración de los estímulos ambientales, de modo que el encuentro de los niños con dicha estimulación permita optimizar el desarrollo infantil.

Pese a la importancia de los estímulos y su estructuración, el aspecto más importante del escenario educativo cotidiano son las actividades y relaciones que en él se promueven y apoyan. De todas estas actividades, las que se realizan con personas merecen especial referencia, ya que lo que hace estimulante a un objeto o una situación no es tanto el objeto o situación en sí mismo como las relaciones e interacciones que en torno a él tienen lugar (Moreno, 1989; Rodrigo y Palacios, 1998; Williams y Sternberg, 2002).



A modo de resumen, podemos concluir que la investigación proporciona evidencias acerca de la importancia de una estimulación atractiva para los niños, proporcionada en cantidades adecuadas a las capacidades y posibilidades infantiles en todas las facetas de su desarrollo -físico, cognitivo, afectivo y social-, presentada de una forma variada, pero a la vez inserta en un contexto de regularidades y convenientemente estructurada. En este sentido, resulta especialmente interesante conocer las rutinas de la vida cotidiana, pues nos indican la estructuración y la regularidad de las experiencias que con más probabilidad ejercen su impacto en el desarrollo infantil. Por otro lado, los objetos y estímulos deben ser realmente accesibles para el niño y ser presentados en un ambiente que promueva las conductas exploratorias y aliente su autonomía y autorregulación, a la vez que garantice la seguridad del niño (Bronfenbrenner, 1993; Bradley y Caldwell, 1995; Moreno, 1989; Rodrigo y Acuña, 1998). Como en otros aspectos y dimensiones tratadas aquí, el nivel educativo de los padres y sus ideas acerca del desarrollo y la educación de los hijos van a ser en gran medida los encargados de dirigir el proceso de selección y organización del escenario. Además, el escenario educativo cotidiano en el que se desarrollan los niños y las niñas está mediado por las adaptaciones que los padres llevan a cabo de las prácticas educativas y de crianza culturalmente definidas dentro de un determinado grupo o comunidad (Cole, 1999; Miller y Goodnow, 1995; Super y Harkness, 1986).

Para la medición de todos estos aspectos tan importantes de cara al desarrollo infantil se han diseñado diferentes escalas de evaluación de la calidad del escenario educativo familiar. Entre todas ellas, podemos destacar la escala HOME (Home Observation for Measurement of the Environment, Caldwell y Bradley, 1984). Palacios, Lera y Moreno (1994) consideran esta escala una herramienta muy útil para aproximarnos a las características del contexto familiar, aportando información de la riqueza de la estimulación, del tono general de las relaciones y de las actividades que en él se promocionan.

2.3.2. LA INTERACCIÓN EDUCATIVA FAMILIAR

Pero, además de seleccionar y organizar objetos, espacios y actividades, los padres se relacionan, hablan y participan con sus hijos en actividades conjuntas que tienen una finalidad educativa. Al hablar de interacciones familiares de carácter educativo nos referimos a los procesos de interacción entre padres e hijos a través de los que se promueve principalmente el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. Estas actividades educativas en las que participan padres e hijos son normalmente implícitas en su vertiente educativa, ya que ni unos ni otros son conscientes de la transmisión y la interiorización de herramientas y saberes de su cultura (Palacios y González, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998).

Como señalan Rodrigo y Palacios (1998), el interés por este tipo de interacciones familiares ha aumentado por la vigencia del *enfoque sociocultural* de Vygotsky. Sin duda, una de las más importantes contribuciones de este autor a la psicología fue la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social y que pasan al plano individual a través de las



interacciones que mantienen las personas en el marco de las actividades que están reguladas culturalmente (Vygotsky, 1979).

Sin embargo, para Vygotsky (1979, 1984), no todas las interacciones que un niño mantiene con las personas de su entorno se traducen automáticamente en desarrollo. Es más, únicamente van a promover el desarrollo aquellas interacciones que se sitúan un poco más allá del nivel real del niño, en lo que él denominó la *zona de desarrollo próximo* (en adelante, ZDP), es decir, en un espacio psicológico comprendido entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo, sin ayuda, y lo que sería capaz de hacer con la guía o la colaboración de un interlocutor más capaz. Para Vygotsky, se trata de ir más allá de una visión que valora principalmente los productos finales y acabados en el desarrollo. Por el contrario, la ZDP define, según Vygotsky, aquellas funciones y capacidades que todavía no han madurado en el sujeto, pero que están en proceso de maduración y que se convertirán en realidad en un futuro próximo.

Tomando como base las ideas del enfoque sociocultural, Palacios y González (1998) han señalado los rasgos principales que caracterizan las interacciones educativas entre padres e hijos que promueven el desarrollo infantil:

-son interacciones en las que el niño y el adulto deben alcanzar un estado de intersubjetividad básica, una *definición compartida* que permita la comunicación y el entendimiento sobre una situación o tarea. Esta definición común sólo se logra mediante un proceso de *negociación* y de acercamiento en el que el adulto necesariamente tendrá que realizar un esfuerzo de acomodación mayor: deberá tener presente no sólo su forma de entender la actividad, sino también la forma en la que la entiende el niño.

-son interacciones que plantean a los niños un retador *equilibrio de exigencias y apoyos*. Se trata de llevar al niño más allá de su competencia en solitario, cediéndole progresivamente responsabilidad en la interacción, pero proporcionándole al mismo tiempo los apoyos necesarios para sostener las partes de la actividad que todavía no es capaz de alcanzar.

-son interacciones en las que padres y madres alientan al niño o a la niña a *distanciarse del entorno inmediato*, de la interpretación más contextual de la situación o de la tarea, estimulándole a separarse psicológicamente de él.

3. CONCLUSIONES

En resumen, la familia es el principal contexto de desarrollo durante los primeros años de vida de la mayoría de los niños y niñas. Son muchas y muy importantes sus funciones en relación a los hijos. La familia, y en concreto, los padres y madres, proporcionan a los hijos e hijas alimento, cuidados, protección, afecto, apoyo y cauces para conocer progresivamente el mundo físico y social en el que viven, todos ellos elementos fundamentales para su desarrollo. Pero además, los padres también promueven el desarrollo infantil a través de la organización de los aspectos estructurales y materiales del hogar, de la planificación de las actividades de sus hijos y de las interacciones que mantienen con ellos. Esta función educativa de la familia parece estrechamente relacionada con las ideas que padres y madres tienen sobre el desarrollo y la educación de los niños y



niñas. Por ello, todas las dimensiones del contexto familiar que hemos analizado en el presente artículo deben ser consideradas y abordadas por los profesionales que trabajan con familias, y en concreto, por aquéllos que realizan labores de intervención educativa y social en este contexto de desarrollo.

Así, en el ámbito de las ideas que padres y madres pueden tener sobre cómo se desarrollan sus hijos e hijas, y de las prácticas de crianza y educación relacionadas con tales cogniciones, es necesario que se desarrollen programas formativos para las familias, sobre todo para aquéllas con niveles de formación más bajos, ya que a lo largo de la exposición se ha puesto de relieve que las ideas y las prácticas educativas más favorecedoras del desarrollo infantil son más frecuentes entre padres y madres con niveles educativos y profesionales más elevados. Estos programas deben intentar modificar las ideas más pesimistas e innatistas que pueden tener algunos padres, así como las que sostienen estereotipos sexuales y otros valores como el énfasis en la obediencia ciega a los padres como único medio de mantener la cohesión familiar. Poco a poco, sin violentar a los padres ni culpabilizarlos por sus ideas, y a través de ejemplos y del planteamiento de situaciones concretas y reales más que de largas disertaciones teóricas, estas ideas y las prácticas educativas relacionadas con ellas, deberán ser sustituidas por otras de corte más moderno. A nuestro juicio, algunos de los aspectos cruciales en los que estos programas deberían incidir son los siguientes:

-Tomar conciencia de la importancia de los factores ambientales en el desarrollo y por ello de los estímulos que proporcionen a sus hijos y de las interacciones que mantengan con ellos.

-Fomentar expectativas más reales y optimistas sobre el desarrollo infantil que animen a los padres a proporcionar una estimulación más rica, compleja y variada, acorde con el desarrollo esperado en sus hijos e hijas.

-Subrayar la necesidad de tratar a niños y niñas de igual forma, sin discriminaciones sobre sus capacidades actuales y futuras.

-Plantear la importancia de la afectividad en la familia y de que ésta se muestre abiertamente a los niños, de modo que se sientan apoyados y confortados dentro de su familia, lo que genera un sentimiento de confianza y valía personal que les acompañará en su vida dentro y fuera del contexto familiar.

-Enfatizar la necesidad de dialogar y negociar con los niños y las niñas, a través de razonamientos acordes a su nivel evolutivo, para que vayan interiorizando normas y valores de un modo más adecuado que cuando éstos son simplemente impuestos sin que los receptores los entiendan y asuman.

Estas cuestiones que nos parecen claves en la intervención educativa y social con familias, además de incidir en el aspecto concreto que en cada una se trabaje, pueden proporcionar herramientas para que las familias vayan modificando y reestructurando sus prácticas educativas y las relaciones que se producen en su seno en otras áreas quizás no trabajadas directamente en el programa concreto en el que se hallen inmersas. Y es esta la tarea principal que a nuestro entender tienen los profesionales que desarrollan su actividad profesional en este ámbito: dotar a las familias de los instrumentos necesarios para que puedan promocionar



de la mejor forma el desarrollo de sus hijos e hijas, siendo eficaces pero también autónomas para llevar a cabo esta importante tarea.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, T., ROODIN, P. y GORMAN, B. (1998): *Psicología evolutiva*. Madrid, Pirámide.
- ACUÑA, M. y RODRIGO, M.J. (1996): La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30.
- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E. y WALL, S. (1978): *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- BORNSTEIN, M.H. (2002): Parenting infants. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol 1. Children and Parenting (3-43)*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- BRADLEY, R.H. (2002): Environment and parenting. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting (281-314)*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- BRADLEY, R.H. Y CALDWELL, B.M. (1995): Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1993): The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. En R. H. WOZNIAC y K. W. FISCHER (Eds.). *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments (3-44)*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- BRONFENBRENNER, U. y CECI, S.C. (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- BRONFENBRENNER, U. Y MORRIS, P.A. (1998): The ecology of developmental processes. En W. DAMON (Ed. de la serie) y R.M. LERNER (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (993-1028)*. New York, Wiley.
- CALDWELL, B.M. Y BRADLEY, R.A. (1984): *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, University of Arkansas, College of Education.
- 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 (225-243)*. Madrid, Alianza.
- COLE, M. (1999): Culture in development. En M.H. BORNSTEIN y M.E. LAMB (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced textbook (73-123)*. Mahwah, N.J., Erlbaum.
- GRUSEC, J.E. (2002): Parental socialization and children's acquisition of values. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol 5. Practical issues in parenting; 143-167*. Mahwah, N.J., Erlbaum.



- HARKNESS, S. Y SUPER, C.M. (1992): Parental ethnotheories in action. En I.E. SIGEL, A.V. MCGILLICUDDY-DELISI y J.J. GOODNOW (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*; (373-392). Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- HARKNESS, S. y SUPER, C.M. (2002): Culture and parenting. En M.H. Bornstein (1995), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting*; (253-280). Mahwah, N.J., Erlbaum.
- LERNER, R.M. (1986): *Concepts and theories of human development*. New York, Random House.
- LERNER, R.M., ROTHBAUM, F., BOULOS, S. y CASTELLINO, D.R. (2002): Developmental systems perspective on parenting. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting*; (315-344). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- LÓPEZ, F. (1990): Desarrollo social y de la personalidad. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I. Psicología Evolutiva*; (99-112). Madrid, Alianza.
- LÓPEZ, F. y ORTIZ, M.J. (1999): El desarrollo del apego durante la infancia. En F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA, M.J. FUENTES y M.J. ORTIZ (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (41-65). Madrid, Pirámide.
- MACCOBY, E.E. (1992): The role of parents in the socialization of children. An historical review. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1020.
- MACCOBY, E.E. y MARTIN, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. MUSSEN (Ed. de la serie) y E.M. HETHERINGTON (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (1-101). New York, Wiley.
- MAIN, M. Y SOLOMON, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M.T. GREENBERG, D. CICCHETTI y E.M. CUMMINGS (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*; 121-160. Chicago, University Press.
- MCGILLICUDDY-DE LISI, A.V. y SIGEL, E.E. (1995): Parental beliefs. En M. H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (333-358). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- MILLER, P.J. y GOODNOW, J.J. (1995): Cultural practices: toward an integration of culture and development. En J.J. GOODNOW, P.J. MILLER y F. KESSEL (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (5-16). San Francisco, Jossey-Bass.
- MORENO, M.C. (1989): El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 60-62.
- MORENO, M.C. (1999): Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I. Psicología Evolutiva* (305-326). Madrid, Alianza.
- MORENO, M.C. y CUBERO, R. (1990): Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I. Psicología evolutiva* (219-232). Madrid, Alianza.



- MORRISON, F. J. y COONEY, R.M. (2002): Parenting and academic achievement: multiple paths to early literacy. En J.G. BORKOWSKI, S.L. RAMEY y M. BRISTOL-POWER (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (141-160) Mahwah, NJ, Erlbaum.
- ORTIZ, M.J., FUENTES, M.J. y LÓPEZ, F. (1999): Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol.1. Psicología evolutiva* (151-176) Madrid, Alianza.
- PALACIOS, J. (1987a): Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- PALACIOS, J. (1987b): Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- PALACIOS, J. (1999a): *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PALACIOS, J. (1999b): La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. LÓPEZ, I. ETXEBARRÍA, M.J. FUENTES y M.J. ORTIZ (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (267-284) Madrid, Pirámide.
- PALACIOS, J. (1999c): "Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos". En J. PALACIOS, A. MARCHESI y C. COLL (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 1. Psicología evolutiva*; 23-78. Madrid, Alianza.
- 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* (277-295) Madrid, Alianza.
- PALACIOS, J., GONZÁLEZ, M.M. y MORENO, M.C. (1987): Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.
- PALACIOS, J., GONZÁLEZ, M.M. y MORENO, M.C. (1992): Stimulating the child in the Zone of Proximal Development: the role of parents' ideas. En I.E. SIGEL, A.V. MCGILLICUDDY-DELISI y J.J. GOODNOW (Eds.), *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children* (71-94). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- PALACIOS, J., LERA, M.J. y MORENO, M.C. (1994): Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- PALACIOS, J. Y MORENO, M. C. (1994): Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. RODRIGO (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (157-188). Madrid, Síntesis.
- PALACIOS, J., MORENO, M.C. HIDALGO, M. V. (1998): Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (181-200). Madrid, Alianza.
- PALACIOS, J. y RODRIGO, M. J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (25-44) Madrid, Alianza.
- PAPALIA, D.E. y OLDS, S.W. (1998): *Psicología del desarrollo*. Madrid, McGraw-Hill.



- PARKE, R. D. y BUIEL, R. (1998) : Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En W. DAMON (Ed. de la serie) y N. EISENBERG (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol.3. Social, emotional, and personality development* (463-552) New Cork, Wiley.
- RODRIGO, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- RODRIGO, M.J. y ACUÑA, M. (1998): El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (261-276) Madrid, Alianza.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998): Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (45-70) Madrid, Alianza.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ROGOFF, B. (1998): Cognition as a collaborative process. En W. DAMON (Ed. de la serie) y D. KUHN y R.S. SIEGLER (Eds. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language* (679-744) New York, Wiley.
- SAMEROFF, A.J. (1983): Developmental systems: Contexts and evolution. En P.H. MUSSEN (Ed. de la serie) y W. KESSEN (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. History, theory and methods* (237-294) New Cork, Wiley.
- SORRIBES, S. y GARCÍA, F. J. (1996): Los estilos disciplinarios paternos. En R. A. CLEMENTE y C. HERNÁNDEZ (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. (151-170) Granada, Aljibe.
- SUPER, C.M. y HARKNESS, S. (1986): The developmental niche. A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- THELEN, E. y SMITH, L.B. (1998): Dynamic systems theories. En W. DAMON (Ed. de la serie) y R.M. LERNER (Ed. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol.1. Theoretical models in human development*. (563-634) New York, Wiley.
- VILLALBA, C. (2004): La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia*, 4, 287-298.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L.S. (1984): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- WACHS, T.D. (1992): *The nature of nurture*. Newbury Park, Sage.
- WILLIAMS, W.M. y STERNBERG, R.J. (2002): How parents can maximize children's cognitive abilities. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol 5. Practical issues in parenting* (169-194) Mahwah, NJ, Erlbaum.



