



HABILIDADES PARENTALES EN PROCESOS DE SEPARACIÓN: DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS MENORES Y PERFILES EDUCATIVOS.

María Jesús RODRÍGUEZ

Alicia CARBALLAL

Ramón ARCE (1).

*Departamento de Psicología Social,
Universidad de Santiago de Compostela*

RESUMEN:

Para un adecuado ajuste de los menores a la separación, se hace necesario que los progenitores tomen conciencia y conozcan en mayor profundidad determinados elementos de su comportamiento y del de sus hijos en el proceso de ajuste a la nueva situación. Por todo esto, diseñamos un programa orientado a formar a los padres poniendo en relación el desarrollo evolutivo de los menores con los distintos perfiles educativos.

En concreto, el objetivo perseguido es el conocimiento por parte de los padres de que los desajustes que provoca la separación son diferentes para cada estadio evolutivo de los menores. Asimismo, la identificación de los progenitores con alguno de los perfiles educativos expuestos, permite a los mismos comprender en qué medida sus pautas normativas afectan a la adaptación de los hijos a la nueva situación postdivorcio, además de ofrecerles un modelo educativo óptimo para imitar: el estilo asertivo.

De la ejecución de este programa se espera una minimización de los desajustes de los menores a causa de la separación parental, mediante una mejora en las habilidades educativas.

Palabras Clave: intervención con menores, ajuste postdivorcio, perfiles educativos, socialización, estilo asertivo.

INTRODUCCIÓN

La separación conyugal se relaciona con desajustes emocionales tales como estados de depresión y estrés (Fariña, Arce, Seijo y Novo, 2002; Jackson y otros, 1998), que de agravarse pueden requerir asistencia terapéutica. En lo que a los menores respecta, es preciso señalar que experimentan la separación de los padres como un hecho traumático, ocasionándoles problemas de desequilibrio emocional, que afectan a los distintos ámbitos de su vida. Son precisamente los de menor edad los que manifiestan en mayor medida esta problemática dado que no poseen el necesario

desarrollo cognitivo para comprender con claridad lo que ocurre entre sus progenitores. De esta forma, pueden experimentar esta situación con una aguda sensación de shock, de miedo intenso, teñido todo ello de una gran sensación de confusión; demandando gran atención y ayuda cuando sus progenitores se encuentran más centrados en resolver sus propios problemas psicológico-emocionales, jurídicos, sociales y económicos (Seijo, Fariña y Novo, 2002).

En consecuencia, los progenitores que se hallan en proceso de separación conyugal han de satisfacer de manera integral las necesidades que presenten los hijos, así como de instruirles sobre las reacciones más comunes que éstos suelen exhibir, atendiendo a su edad y nivel de desarrollo (Fariña y otros, 2002). Además de conocer estas necesidades y saber cómo manejarlas, deben concienciarse sobre las repercusiones que prácticas educativas inadecuadas pueden acarrear para los menores (Fariña, Seijo y Novo, 2000). En este sentido, para minimizar las consecuencias de la separación sobre los menores se hace necesaria la intervención mediante la aplicación de programas que aborden las habilidades parentales. Se pretende profundizar el conocimiento del desarrollo evolutivo de los menores, presentando los efectos de la ruptura de familia según las etapas evolutivas. De igual modo, se presentan los diferentes estilos educativos y se enseña a los progenitores el estilo asertivo, óptimo para la socialización de los menores (Magaz y García, 1998); el aprendizaje o implementación de dicho estilo resulta de suma relevancia especialmente cuando media una situación en la que resulta difícil ejercer de forma normalizada el rol de padre. Como señalábamos en líneas previas, se abordan las habilidades parentales que puedan estar descuidándose en la nueva situación.

Seguidamente se presenta este subprograma pormenorizando los objetivos y las actividades propuestas, encuadrándose éste en el programa marco “Ruptura de pareja, no de familia”

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Identificarse con alguno de los perfiles educativos siguientes: sobreprotector, permisivo, autoritario o asertivo.

Ofrecer un modelo educativo óptimo a imitar por los progenitores: el estilo asertivo.

Conocer en qué medida las pautas normativas de los progenitores afectan a la adaptación de los hijos a la nueva situación postdivorcio.

Comprender con claridad que los desajustes que provoca la separación son diferentes para cada estadio evolutivo de los menores.

PROCEDIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN

Para llevar a cabo estos objetivos se diseñó un programa basado en los siguientes contenidos: (1) la cumplimentación del cuestionario *Perfil de Estilos Educativos* (P.E.E.); (2) exposición teórica de los perfiles educativos y el desarrollo evolutivo de los menores; (3) información sobre el estilo educativo de cada participante, junto con sus habilidades parentales para cada estadio evolutivo de los menores; (4) intercambio de opiniones entre los participantes y los técnicos, y resolución de dudas sobre cualquier punto de la sesión.

1.- Cumplimentación del cuestionario Perfil de Estilos Educativos.

El PEE es un cuestionario con un tipo de respuesta dicotómica, en el que se presentan al sujeto 48 ítems que expresan de manera afirmativa creencias, ideas, actitudes y emociones respecto a la educación de los hijos. Los sujetos evaluados deben responder a todos los ítems indicando si, de manera general, se muestran de acuerdo con el contenido de cada uno de ellos.

2.- Exposiciones teóricas.

Una vez cumplimentado el PEE para conocer la tendencia del estilo educativo de los progenitores, los técnicos explican qué se entiende por estilo educativo, cuáles son los diferentes estilos que pueden guiar la actuación parental y ofrecen nociones sobre el desarrollo evolutivo de los menores.

2.1. Perfiles educativos.

Por *estilo educativo* nos referimos al conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los padres mantienen respecto a la educación de sus hijos. El *estilo de vida*, asimismo, estaría formado por los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento. Estos estilos educativos influirán en cada uno de los sujetos inmersos en el medio social, desde la infancia hasta la madurez, a través de modelos directos (familia, escuela, amigos) e indirectos (medios de comunicación) en un proceso de modelado. A continuación explicamos de manera detallada cada uno de los estilos, siguiendo la propuesta de Magaz y García (1998), centrándonos principalmente en las cogniciones, en las emociones y en las conductas, características de cada estilo:

Estilo sobreprotector. Este estilo tiende a presentar los siguientes elementos cognitivos, emocionales y conductuales:

Cogniciones: aquellas personas que se caracterizan por presentar un estilo sobreprotector, tienden a percibirse como totalmente responsables con respecto a lo que pueda sucederles a sus hijos (sea esto positivo o negativo); tienden a considerar que sus hijos están todavía incapacitados para tomar cualquier tipo de decisión, por lo que no suelen permitirles ningún ejercicio de autonomía ni iniciativa alguna. Asimismo, los progenitores que emplean este estilo educativo prefieren, normalmente, evitarles cualquier tipo de adversidad o problema a sus hijos, considerándoles vulnerables por lo que suelen tratar, en la medida de lo posible, de proporcionarles el máximo disfrute y comodidades.

Emociones: los padres y madres con un estilo sobreprotector sienten una profunda inquietud, ansiedad y preocupación por todo lo que concierne a sus hijos, especialmente en lo que se refiere a aquellas decisiones que los menores toman por sí mismos o a las conductas que éstos llevan a cabo sin el férreo control y vigilancia de sus progenitores. Por otra parte y en relación con estas emociones, los padres sobreprotectores suelen mostrarse disgustados o enajenados cuando sus hijos muestran interés por llevar a cabo experiencias por sí mismos.

Conductas: aquellos educadores con tendencia al estilo sobreprotector, suelen caracterizarse por comportamientos que reflejan una constante evitación del posible daño al menor. Es frecuente que impidan a los niños realizar cualquier tipo de conducta que pueda entrañar un mínimo riesgo o peligro para ellos, atemorizándoles (si es preciso) para que no se atrevan a realizar una acción sin la aprobación de los padres; castigando los intentos de sus hijos por tener iniciativa propia o autonomía; proporcionándoles todas las facilidades posibles para evitar errores; aconsejándoles continuamente sobre todo y premiando su falta de autonomía cuando soliciten su ayuda.

Estilo educativo permisivo. Los padres con tendencia a la permisividad actuarían en base a los siguientes principios:

Cogniciones: los educadores permisivos suelen caracterizarse por considerar que sus hijos deben aprender por sí mismos y que cualquier intento de ayudarles a solventar un problema resultará negativo para su desarrollo. Suelen pensar que es más conveniente para los menores experimentar desde pequeños en su propia piel las dificultades diarias a que sean sus padres los que ten-

gan que estar siempre pendientes de ellos.

Emociones: los progenitores que presentan un perfil permisivo, suelen sentir una profunda preocupación y ansiedad, al tiempo que decepción, cuando atisban la más mínima solicitud de ayuda por parte de sus hijos. Por el contrario, si éstos toman decisiones por cuenta propia y reflejan autonomía en sus conductas, sus padres se mostrarán orgullosos y más despreocupados. Las emociones del padre permisivo pueden expresarse en la siguiente afirmación: “tendrá que caer para aprender a levantarse”, pues tienden a no sentirse responsable de todo lo que concierne a sus hijos.

Conductas: los padres permisivos suelen caracterizarse por ignorar la conducta normalizada de los hijos, por lo que tienden a premiar y alentar a éstos sólo ante acciones extraordinarias, poco habituales, castigando de forma arbitraria, sin seguir unas reglas de comportamiento previamente establecidas (por ejemplo, sólo cuando les molesta algún comportamiento de los menores); por otra parte, estos educadores permisivos suelen prestar también escasa atención a las influencias que otros agentes socializadores e informativos pueden ejercer sobre sus hijos, como pueden ser: la televisión, internet, los videojuegos, los compañeros del colegio, etc.

Estilo educativo autoritario. Los progenitores que actúan de manera autoritaria se definen por las siguientes formas de pensar, sentir y actuar:

Cogniciones: aquellos educadores esencialmente autoritarios suelen considerar que sus hijos deben obedecer a sus padres por encima de todo. Una cognición muy frecuente entre los padres autoritarios es la de que los menores deben aprender a actuar correctamente, según las normas que ellos, de forma unilateral, establezcan e inhibiéndose de comportamientos sancionados por dichas reglas.

Emociones: los padres y madres con un estilo educativo autoritario se sienten muy enajenados cuando los hijos muestran iniciativas que no se corresponden con las normas prefijadas por ellos, mientras que tienden a mostrarse más satisfechos y orgullosos cuando sus hijos siguen las reglas sin ningún tipo de contradicción o duda.

Conductas: aquellos progenitores de perfil autoritario suelen prestar mínima atención a la conducta normalizada o adecuada de sus hijos, dado que consideran que simplemente se trata de su obligación, premiando tan sólo aquellas acciones poco corrientes, de carácter extraordinario. Centran su atención, exclusivamente, en aquellos comportamientos que se escapan de las normas prefijadas, que darán pie a amenazas reiteradas por parte de los padres, para ser posteriormente sancionados.

Estilo educativo asertivo (modelo a imitar). Este estilo se resalta durante la exposición al ser el perfil educativo que deben internalizar y afianzar los progenitores. Sin duda, es el que mejor conjuga la preocupación por los hijos, la proporción de afecto, seguridad y cuidados a los mismos, junto con la promoción de la autonomía y el adecuado desarrollo de los menores.

Cogniciones: los padres con un estilo educativo asertivo suelen considerar que sus hijos necesitan aprender una serie de comportamientos adecuados, basados en la adquisición de pautas conductuales y habilidades, pero siempre respetando la autonomía y propia iniciativa de los menores, puesto que consideran que los menores pueden desarrollar otras perspectivas y actitudes diferentes a las de sus padres o a las de su grupo social. Por otra parte, los padres asertivos tienden a mantener la creencia de que los niños al nacer son comparativamente como *tábulas rasas*, a los que se debe ir estimulando de modo que vayan adquiriendo paulatinamente y de forma gradual las destrezas más básicas que les permitirán ejecutar otras más complejas, acarreando un esfuerzo importante por parte del pequeño, pues se trata de ir internalizando habilidades nuevas, poco habituales

y, en muchas ocasiones, no preferentes. De este modo, los padres creen que existen una serie de etapas evolutivas que permiten el desarrollo del menor y que para llegar al final de las mismas, es necesario aprender debidamente las conductas características de cada uno de los estadios anteriores. Así pues, este tipo de educadores se basan para la enseñanza de comportamientos a sus hijos en la estimulación ambiental (más que en la carga genética), en la funcionalidad de las conductas a enseñar a los menores, de tal manera que sean capaces de elegir la mejor alternativa a la hora de tomar sus propias decisiones.

Emociones: los padres caracterizados por un perfil asertivo no suelen sentirse ansiosos o excesivamente preocupados por todo lo que concierne a sus hijos, sino que se muestran relajados al ir comprobando la evolución y progreso que van manifestando paulatinamente los menores; así como satisfechos por mantener una comunicación abierta con sus hijos, de tal modo que éstos puedan expresar sus diferencias de opinión o gustos y, al mismo tiempo, cumplan las normas comúnmente establecidas.

Conductas: los progenitores asertivos tienden a centrarse y ensalzar aquellos progresos o tentativas de consecución, que sus hijos van alcanzando progresivamente, mostrándose comprensivos con los pequeños tropiezos o errores, los cuales se consideran parte del aprendizaje de los menores. Por el contrario, las acciones poco habituales, de carácter extraordinario, suelen ser generosamente premiadas por los padres. Por otra parte, éstos tienden a sancionar firmemente y de forma regular, no aleatoria, aquellas conductas que se escapan de las normas que han sido establecidas abiertamente en un clima de diálogo. El menor educado bajo un estilo asertivo, tiende a desarrollar un autoconcepto positivo de sí mismo, pues se le posibilita el desarrollo de su autonomía personal e iniciativa propia. Además, tiende a tolerar más positivamente las sanciones o correcciones a su comportamiento, pues su autopercepción global no se ve mermada por pequeños errores que cometa.

2.2. Desarrollo evolutivo de los menores.

La siguiente exposición se centra en el desarrollo evolutivo de los menores, la importancia que tiene para los padres el conocimiento de éste y los efectos que supone la separación en los hijos, para cada grupo de edad. De esta manera, la edad de los menores es un factor de riesgo de desajuste en esta contingencia (Fariña, Seijo y Novo, 2000; Seijo, Fariña y Novo, 2000, 2002). Así, los más pequeños tienden a presentar desórdenes conductuales (conductas regresivas, comportamientos repetitivos, problemas de aprendizaje, dificultades escolares y de rendimiento, depresión, etc.), mientras que los de más edad suelen manifestar problemas de competencia social (comportamientos disruptivos de violencia, agresividad, conductas antisociales de delincuencia, aislamiento del grupo de iguales, déficits en las habilidades sociales, etc.). Por esta razón, es necesario considerar y conocer adecuadamente cómo es el desarrollo evolutivo de los niños para actuar sobre aquellos aspectos del mismo que se vean afectados por la separación de sus padres. Seguidamente establecemos una diferenciación atendiendo a dos grandes áreas estrechamente relacionadas: cognitivo-intelectual y psicosocial.

Siguiendo a Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001), para describir el desarrollo evolutivo de los niños pueden distinguirse cuatro grupos principales de edad, a saber: primera infancia (0-3 años), niñez temprana o edad preescolar (3-6 años), niñez intermedia o preadolescencia (6-11 años) y adolescencia (11-20 años). Las características psicológicas que describiremos a continuación respecto a estos grupos de edad son generales, es decir, pueden existir diferencias individuales e intragrupalas.

Desarrollo Cognitivo.

1) Primera Infancia o *Etapa Sensoriomotora*

Las características esenciales de este primer estadio del desarrollo son, entre otras, las siguientes:
Permanencia del objeto: se asocia con el conocimiento de que un objeto sigue existiendo a pesar de no estar presente. Hasta el primer año se cometen errores.

Noción del espacio: relacionado con la locomoción y la coordinación de la información visual y motora (asociado el desconocimiento en esta área con el egocentrismo característico de los niños pequeños).

Causalidad: el bebé puede percibir eventos causales específicos en el mundo físico a temprana edad, pero la noción de causalidad puede tardar más en desarrollarse.

Números: sólo números pequeños, los grandes dependen del uso de símbolos, capacidad aún no adquirida.

Clasificación: pueden reconocer a los tres meses las categorías de percepción.

Imitación: si bien los recién nacidos pueden imitar expresiones faciales, la de tipo diferido para actividades complejas parece existir desde los 6 meses.

2) Niñez Temprana o *Etapa Preoperacional*.

Los principales progresos del niño en esta etapa y sus limitaciones son:

Ya pueden usar símbolos: imaginar, tener conciencia de la existencia de algo sin verlo.

Distinguen las identidades: los cambios superficiales de las cosas no alteran su naturaleza.

Comprenden las relaciones causa-efecto.

Pueden contar y manejar cantidades.

Pueden imaginar cómo se sienten los otros, aunque no son capaces de ponerse en el lugar del otro dado que carecen de la capacidad de empatía y siguen teniendo un pensamiento egocéntrico.

Empiezan a entender que existe una actividad mental en ellos mismos.

Se centran en un único aspecto de las situaciones.

Siguen sin comprender que es posible revertir algunas operaciones o acciones y volver a la situación original.

Se centran en los estados más que en las transformaciones.

Todavía no emplean el razonamiento deductivo ni el inductivo.

Animismo: atribuyen vida a objetos inanimados.

No pueden distinguir la apariencia (externa) de la realidad

3) Niñez Intermedia o *Etapa Operacional Concreta*.

Con respecto a la anterior etapa, ésta se caracteriza por una serie de progresos relativos a:

El niño adquiere capacidad de razonamiento espacial: mejora su orientación, conoce itinerarios cotidianos como el de ir al colegio y calcula las distancias, estimando cuánto tiempo necesita para llegar a un sitio.

Generaliza las relaciones causa-efecto a otros eventos y situaciones.

Puede clasificar objetos en categorías como forma, color o ambos. Comprende qué es una clase y una subclase perteneciente a ésta.

Adquiere capacidad de seriación, es decir, de organizar objetos en determinado orden y de inferencia transitiva (si A mayor que B y B mayor que C, A es mayor también que C).

Puede comenzar a resolver problemas inductivos y deductivos.

Entre los 7 y los 9 años, el niño puede ya controlar la conservación de la materia. Sin embargo, hasta la adolescencia no hará lo propio con la conservación de los líquidos.

Puede contar mentalmente, sumar contando desde el número más pequeño y solucionar problemas narrados simples.

4) Adolescencia o *Etapa Operacional Formal*.

Esta fase es la etapa final del desarrollo cognitivo de los niños, por lo que se caracteriza esencialmente por la adquisición de la capacidad para pensar de forma abstracta. En este sentido, los adolescentes que superan con éxito este estadio evolutivo desarrollan capacidad para:

Comprender el tiempo histórico y el espacio exterior.

Emplear símbolos para representar otros símbolos, permitiéndoles aprender álgebra y cálculo.

Apreciar mejor la metáfora y la alegoría, hallando, así, significados más amplios en la literatura.

Pensar en términos de lo que podría ser, no sólo de lo que es.

Lo más característico de esta etapa sería, por tanto, la nueva capacidad para el razonamiento hipotético-deductivo, es decir, formular hipótesis para la resolución de problemas y diseñar experimentos para probarlas. Para alcanzar este nivel de desarrollo y lograr este tipo de razonamiento formal, es necesaria la maduración cerebral, proceso natural que se da al crecer si no existen disfunciones neurológicas y la ampliación de oportunidades educativas desde la escuela, pero apoyadas por la estimulación de ambos padres. Sin la experiencia de aprendizaje adecuada, incluso un niño que crece sano físicamente, difícilmente llegará a este estadio del desarrollo evolutivo, necesario para completar su maduración cognitiva.

2.2.2. Desarrollo Psicosocial.

1) Primera Infancia. En esta primera fase del desarrollo emocional de los niños podemos distinguir algunas subetapas:

0-12 meses: desde el nacimiento el bebé está abierto a una estimulación que hay que aportarle para su adecuado crecimiento. Empieza a balbucear antes de los 6 meses y a reír, comenzando a realizar intercambios recíprocos entre él y su cuidador y a llamar la atención de otros bebés. Sus emociones se van haciendo cada vez más diferenciadas y a los 9 meses expresa alegría, temor, enojo y sorpresa. Al cabo de 12 meses de vida, demuestran estados de ánimo, ambivalencia y diversidad de sentimientos. Empiezan ya a sentirse desprotegidos sin la presencia de su cuidador principal y temen a los extraños.

12-18 meses: exploran su ambiente por medio de las personas a las que están apegadas. Cuando empiezan a dominarlo se vuelven más deseosos de imponerse en dicho ambiente por sí mismos.

18-36 meses: pueden volverse ansiosos cuando descubren lo que se están alejando de su cuidador. Sus limitaciones se ven compensadas en la fantasía, el juego y por la identificación con adultos.

2) Niñez Intermedia o Etapa de *Iniciativa versus Culpa*. Los progresos en el ámbito psicosocial giran en torno a los siguientes aspectos:

Autoconcepto: a la edad de 4 años los intentos de autodefinición del niño van siendo más completos, comenzando a identificar un conjunto de características para describirse a sí mismo. Se suele referir, al describirse, a: comportamientos concretos, visibles; características externas, físicas; preferencias, posesiones y miembros de su familia; habilidades particulares en lugar de a una capacidad general. Suelen ser irrealmente positivos y derivar sus descripciones en demostraciones, es decir, lo que *es* para sí mismo, es aquello que *hace*, lo que se conoce como *representaciones únicas*.

Entre los 5 y 7 años ya es capaz de describirse a sí mismo en términos de características generales, reconocer que puede sentir emociones conflictivas y ser autocrítico manteniendo un autoconcepto global positivo, lo que se conoce como *relaciones de representación*.

Comprensión de emociones: la evolución es semejante a la que se da con el autoconcepto. Es a los 3 años cuando el niño desarrolla emociones dirigidas hacia el yo, como la vergüenza y el orgullo, sin embargo, necesita del estímulo de la observación de sus padres para que éstas aparezcan. Entre los 7 y 8 años, orgullo y vergüenza ya están totalmente internalizados.

3) Niñez Intermedia o Etapa de *Suficiencia versus Inferioridad*. En este estadio evolutivo el niño se caracteriza por el desarrollo de:

Sistemas de Representación: el autoconcepto se torna más realista, el desarrollo cognitivo de los niños en esta etapa les permite formar estas imágenes del yo que son, ahora, más amplias y equilibradas que antes.

Autoestima: la principal fuente de autoestima es la visión que los niños tienen de su competencia productiva. Ésta es una capacidad que desarrollan a través de la resolución de la crisis característica de la niñez intermedia, que es la de *suficiencia versus inferioridad* (Erikson, 1982).

Desarrollo emocional: a esta edad el niño ya ha internalizado los sentimientos de orgullo o vergüenza, pudiendo comprender y controlar mejor sus emociones negativas. Se incrementa paulati-

namente la capacidad de empatía y el comportamiento prosocial.

Relación con la familia: en esta área, se habla de *corregulación*, que se trata de una fase intermedia en la transferencia del control del comportamiento del padre al hijo. Puede afectar la forma en que las familias manejan los conflictos (disciplina) y la existencia de conflictos entre los padres (hostilidad conyugal).

4) Adolescencia o Etapa de *Identidad versus Confusión de identidad*. En esta etapa se refleja claramente la influencia del desarrollo cognitivo sobre el psicosocial. La capacidad de razonamiento hipotético-deductivo, el pensamiento abstracto o formal inciden en que la característica esencial de este estadio sea la búsqueda y desarrollo de la propia identidad:

Búsqueda de la identidad: tiene componentes ocupacionales, sexuales y de valores. Para Erikson (1982), esta etapa es la de la crisis de *identidad versus confusión de identidad* y la capacidad que se adquiere tras la resolución de este conflicto es la de la *fidelidad*.

Fidelidad o compromiso: su adquisición se refiere a la capacidad de confianza y lealtad permanente, sentido de pertenencia a un ser querido o al grupo de amigos y compañeros. También puede expresarse por la identificación con un grupo de valores, ideología, religión, movimiento político, búsqueda creativa o grupo étnico.

Autoidentificación: surge cuando los adolescentes eligen valores y personas a quienes ser leales, en lugar de aceptar simplemente las elecciones de sus padres, lo que tiene lugar mediante la estimulación de los padres hacia la autonomía de sus hijos y del contacto con los profesores; junto con el desarrollo de una personalidad caracterizada por altos niveles de evolución del yo y por la atribución de capacidad de control de los propios actos. Así se llega al logro de identidad y, por lo tanto, el objetivo evolutivo de esta etapa es alcanzado.

2.2.3. Efectos del proceso de separación para cada grupo de edad.

1) Primera Infancia. En esta etapa del desarrollo es crucial que el niño no pierda contacto con ambos padres tras la separación, pues en caso contrario acusará posteriormente esta falta de estimulación y el apego no se desarrollará de igual forma para con los dos progenitores. Su forma de expresar ansiedad o estrés suele ser a través del llanto hasta que empieza a desarrollar el lenguaje alrededor del año y medio hasta los 3 años.

0-6 meses: tras la separación, el contacto con el bebé ha de ser frecuente por parte de ambos padres, pues a esta edad es necesaria una estimulación progresiva para favorecer el apego hacia los dos progenitores y el adecuado desarrollo del niño.

6-18 meses: si el contacto del padre que no vive con el hijo no es muy frecuente, para el niño su padre será bastante extraño, lo que puede provocarle ansiedad y temor. Debe promoverse la calidad, más que la cantidad, de las visitas del otro padre tras la separación.

18-36 meses: el componente verbal del lenguaje del niño se empieza a desarrollar más a partir de esta fase, por lo que puede ser un buen indicador de síntomas de ansiedad y estrés en el niño tras la separación de sus padres.

2) Niñez Intermedia. Ésta es una de las etapas del desarrollo en la que los efectos de la separación son más acusados. Alrededor del 80% de los niños en edad preescolar no tienen información acerca del conflicto existente entre los padres, por lo que pasan, de repente, de vivir con ambos a

vivir con uno solo. Esto puede causarles ansiedad, tristeza, temor a ser abandonados; pueden desarrollar creencias de que el padre con el que no viven les ha abandonado, por ello es necesaria la calidad en sus visitas y que los dos padres colaboren para cambiar este tipo de cogniciones erróneas. Las conductas asociadas a estos sentimientos pueden ser de comportamientos repetitivos, regresivos, problemas de aprendizaje, etc.

La no superación de la separación de los padres por parte de los niños a estas edades, puede desencadenar dificultades para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial propio de este estadio evolutivo. Es necesario, para que esto no ocurra, que los padres mantengan una relación de cooperación entre ellos, disminuyendo el nivel de conflicto entre ambos y promoviendo el contacto del otro padre con su hijo.

3) Preadolescencia. Esta etapa del desarrollo está caracterizada por ser la de operaciones concretas, por lo que los efectos de la separación de los padres en estos niños según Wallerstein y Kelly (1980), Fariña, F., Seijo, D. y Novo, M. (2000). son fundamentalmente:

Nivel moderado de depresión, tristeza, comportamientos de llanto y emociones de temor a ser reemplazados y sentimientos de abandono. Más del 50% muestran añoranza por el padre que está ausente la mayor parte del tiempo, sintiendo lástima o compasión hacia él.

No suelen expresar rabia hacia el padre que no vive con ellos, a pesar de que alrededor del 25% de ellos son alienados en contra de el otro padre.

Especialmente los varones, de hecho, suelen expresar cierto odio hacia la madre si es quien vive con ellos, responsabilizándole de la separación o de haber echado al otro padre de casa.

Es frecuente que sientan pánico a quedarse sin familia o a vivir con extraños, pudiendo mostrar conductas de pavor cuando prevén que pueden darse las situaciones que ellos temen (por ejemplo, ante hospitalizaciones o un cambio de domicilio, etc.).

Pueden aparecer sentimientos de deprivación, expresando miedo a quedarse sin comida, ropa o juguetes, debido a la disminución de ingresos económicos.

Suelen presentar ilusión de reconciliación (aunque ya existan nuevas parejas o uno de los padres se haya casado de nuevo).

4) Adolescencia. Ésta es otra de las etapas en la que los efectos de la separación hacen más mella en los hijos. A estas edades, los chicos necesitan más apoyo por parte de ambos padres, lo que se hace difícil tras la separación, agudizando en mayor medida los conflictos propios de este periodo. Es preciso que el contacto de los dos padres con su hijo adolescente sea de calidad, prestando el apoyo necesario para ayudarle en su proceso de búsqueda de identidad y para que pueda adaptarse a los cambios de esta etapa de un modo adecuado. Con respecto a las visitas del padre que no vive con el adolescente, es necesario que aquél tenga en cuenta que su hijo está inmerso en un proceso de integración social y que, en ocasiones, los días señalados para las visitas no son los más preferidos para el hijo, siendo posible que prefiera ocupar su tiempo libre con amigos u otras actividades.

3.- Información sobre los estilos educativos de cada progenitor y de sus habilidades parentales.

Este punto se desarrolla al finalizar las exposiciones teóricas acerca de los perfiles educativos parentales y sobre el desarrollo evolutivo de los menores. De este modo, para fijar los conoci-

mientos aprendidos, reflexionar sobre ellos y dar a conocer dudas e inquietudes se mantienen una serie de coloquios y puestas en común que se inician con cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué entendéis por estilo educativo? ¿Y por estilo de vida?
- ¿Cuáles son los principales modelos directos e indirectos de socialización?

-¿Qué estilos o perfiles educativos conocéis?

-¿Cuáles son las cogniciones más características del padre/madre sobreprotector? ¿Y sus emociones? ¿Y sus conductas más frecuentes?

-¿Qué cogniciones caracterizan al padre/madre permisivo? ¿Y sus emociones? ¿Y sus comportamientos?

-¿Cuáles son las cogniciones más típicas del padre/madre autoritario? ¿Y sus emociones? ¿Y sus conductas más destacadas?

-¿Qué cogniciones reflejan el estilo asertivo en un padre o madre? ¿Y qué emociones lo caracterizan? ¿Y conductas?

-¿Estáis de acuerdo con esta clasificación de perfiles educativos? ¿Con cuál os sentís más identificados? ¿Por qué? ¿Podéis poner algún ejemplo que refleje cada uno de estos estilos parentales?

-¿Cuáles son las principales etapas o estadios del desarrollo evolutivo de los menores hasta la adultez?

-¿Qué cogniciones y características psicosociales caracterizan la etapa de la primera infancia (0-3 años)?

-¿Cuáles son las características cognitivas y psicosociales más habituales en los menores en edad preescolar (3-6 años)?

-¿Qué cogniciones y elementos psicosociales caracterizan a los preadolescentes (6-11 años)?

-¿Cuáles son los elementos cognitivos y psicosociales más frecuentes en los adolescentes (11-20 años)?

-¿Estáis de acuerdo con esta categorización de los estadios evolutivos? ¿Podéis proponer otra? ¿Podéis poner algún ejemplo que refleje alguna característica cognitiva o psicosocial en cada una de las etapas mencionadas?

-¿Qué efectos conlleva la separación en los menores de la etapa de la primera infancia? ¿Y en los de la niñez temprana o preescolares? ¿Y en los preadolescentes? ¿Y en los adolescentes?

-¿Estáis de acuerdo con el establecimiento de estas consecuencias de la separación para cada grupo de edad? ¿Podéis comentar alguna otra que conozcáis? ¿Podéis señalar algún ejemplo que las ilustre?

4.- Debate.

Finalmente, se establece un intercambio de opiniones entre los participantes y los técnicos del programa, en el que se procede a la aclaración de las dudas que hayan surgido sobre alguno de los puntos de la sesión y a una explicación en mayor detalle de aquellos aspectos más destacados. Este debate puede realizarse tras los coloquios mencionados o bien puede ir surgiendo de forma paralela a las cuestiones planteadas en los mismos.

CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha de este programa se pretende alcanzar una mejora en los siguientes aspectos: que los progenitores se identifiquen con alguno de los perfiles educativos: sobreprotector, permisivo, autoritario o asertivo; que cada uno de los padres tenga por modelo educativo a imitar el estilo asertivo, por ser éste el más óptimo para el adecuado desarrollo de los menores y su mejor ajuste a la situación de separación; que los padres inmiscuidos en procesos de separación conozcan en qué medida sus pautas normativas pueden afectar a la adaptación de los hijos a la nueva situación postdivorcio; que los participantes lleguen a comprender con claridad que los desajustes que provoca la separación son diferentes para cada estadio evolutivo de los menores: primera infancia, etapa preescolar, preadolescencia y adolescencia.

En suma, lo que se espera es que los progenitores internalicen todos los conocimientos adquiridos a lo largo del programa, reflejándolos en el empleo de un estilo educativo asertivo y mejorando sus habilidades parentales tomando este perfil como modelo. De esta manera estaremos incidiendo de manera significativa en la reducción o minimización de las consecuencias de la ruptura familiar (Fariña y otros 2001b, Fariña y otros, 2001c)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fariña, F., Arce, R., Seijo, D., Novo, M. y Jóluskin, G. (2001a). ¿Qué deben internalizar los padres cuando deciden separarse? II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas. Melilla.
- Fariña, F., Arce, R., Seijo, D., Novo, M. y Jóluskin, G. (2001b). Minimización de las consecuencias negativas de la separación desde la escuela. II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas. Melilla.
- Fariña, F., Arce, R., Seijo, D., Real, S. y Novo, M. (2001c). Guía informativa. Ruptura de pareja, non de familia. Santiago de Compostela: Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2002). Psicología jurídica de la familia: intervención en casos de separación y divorcio. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F.; Seijo, D. y Novo, M. (2000). Problemas y fenómenos más significativos en los hijos asociados al proceso de separación y divorcio. Comunicación presentada al I Congreso Hispano-Alemán de Psicología Jurídica. Pamplona.
- Magaz, A. y García, E.M. (1998). Perfil de estilos educativos. Manual de referencia. Vizcaya: Grupo Albor-COHS.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). Desarrollo humano. Bogotá DC: Mc Graw Hill.
- Seijo, D.; Fariña, F. & Novo, M. (2000). Los menores ante la separación/divorcio de sus progenitores. En F. Fariña & R. Arce (Coords.), Psicología Jurídica al servicio del menor (pp. 123-138). Barcelona: Cedecs.

Seijo, D.; Fariña, F. y Novo, M. (2002). Repercusiones del proceso de separación y divorcio. Recomendaciones programáticas para la intervención con menores y progenitores desde el ámbito escolar y la administración de justicia. Publicaciones, 32, 199-208.

Wallerstein, J. y Kelly, J. (1980). Surviving the break-up: How children and parents cope with divorce. Nueva York: Basic Books.

Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed. New York: Norton.