



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**PSICOLOGÍA**

**EL APEGO Y LOS ESTILOS DE  
CRIANZA EN PADRES DE FAMILIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
MICHELLE GARCÍA TORRES**

**JURADO DE EXAMEN**

**TUTORA: DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ**

**COMITÉ: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ**

**MTRO. PEDRO VARGAS ÁVALOS**

**DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS**

**LIC. LEONEL ROMERO URIBE**



Esta tesis contó con el apoyo del programa  
**UNAM-DGAPA-PAPIIT**, clave del proyecto **IN304712**

**MEXICO, D.F**

**OCTUBRE, 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

*Para todo hay un tiempo oportuno. Hay tiempo para todo lo que se hace bajo el sol.  
Proverbios 3:1 (NBD).*

A estas alturas de mi vida quiero agradecer a Dios por permitirme lograr una de mis metas académicas, Él realmente ha sido bueno conmigo, y sus bondades son nuevas cada mañana.

Deseo agradecer a mis padres por apoyarme siempre. Gracias papá José Juan porque eres un ejemplo de esfuerzo y perseverancia. Gracias mamá Silvia porque tú eres mi psicóloga, gracias por tu tiempo, escucha y palabras de ánimo cuando más lo necesito. Me has ayudado a madurar y crecer en todas las áreas. Gracias a ambos por su apoyo económico y por criarme con amor.

También deseo agradecerle a cada una de mis hermanas por estar conmigo siempre. Gracias Karen porque desde pequeña he aprendido de ti. Aún recuerdo como me exigías perfección al hacer mis tareas en la primaria, creo que eso influyó en mí para ser lo que ahora soy. Gracias Marisol por escucharme siempre, eres una bendición en mi vida. Siempre me transmites paz y sabiduría. Creo que fue por ti que decidí seguir el camino de la psicología. Gracias Nataly Nayeli por ser un ejemplo de perseverancia y por compartir la etapa universitaria conmigo, juntas los desvelos eran más divertidos. Gracias por enseñarme que la vida se disfruta y no se cuestiona tanto. Gracias Jennifer por sacarme muchas veces de mi rutina, por involucrarme en tus pasatiempos, por cuestionarme tanto y de diversos temas. Me motivas a seguir estudiando.

De igual forma deseo agradecerles a mis pequeños sobrinos Misael, Rebeca y Moisés. Aun son muy pequeños, pero quiero que un día sepan que contribuyeron en este logro. Gracias Misael por enseñarme a sonreír siempre, por tu alegría, por tu buen humor, gracias por permitirme acompañarte en tu proceso de aprendizaje. Gracias Rebeca, “*mi Beky*”, eres un regalo de Dios para mí, gracias por alegrarme la vida, por hacerme sonreír, porque con tu presencia olvido las preocupaciones y problemas. Gracias a Dios por tu vida Moisés, con tus tres meses de vida eres un especial tesoro.

Gracias a todos ustedes por su amor, apoyo y tolerancia. Son un especial tesoro de Dios para mí y los amo con todo el corazón.

También deseo expresar mi agradecimiento a mi directora de tesis, la doctora Mirna García Méndez por invitarme a ser parte de su proyecto de investigación, gracias por darme la oportunidad de trabajar con usted, de aprender mucho y de perderle el miedo a realizar una investigación. Ha sido una de las mejores experiencias que he tenido.

Por último pero no menos importante, deseo agradecer a mi Universidad por abrirme las puertas de sus aulas, por darme el conocimiento que ahora poseo y por cambiar mi forma de pensar dándome las armas para salir adelante. Gracias a todos mis profesores durante toda la carrera y a mis sinodales, sin ustedes esto no sería posible.

*Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas. A él sea la gloria por los siglos. Amén.  
Romanos 11: 36 (RV 1960).*

**Michelle García Torres**

Octubre 2013

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| RESUMEN .....   | 1  |
| INTRODUCCIÓN.....   | 2  |
| CAPITULO I. EL APEGO.....   | 4  |
| Antecedentes .....  | 4  |
| Impronta.....   | 5  |
| Definición de apego .....   | 6  |
| Vínculo afectivo.....   | 7  |
| Teoría del Apego .....  | 10 |
| Conducta de apego .....   | 12 |
| Formas de conducta relacionadas con el apego .....                    | 14 |
| Activación de los sistemas relacionados con la conducta de apego..... | 14 |
| Función de la conducta de apego .....                                 | 15 |
| Diferencias entre conducta de apego y apego.....                      | 16 |
| Diferencia entre apego y dependencia .....                            | 17 |
| La figura de apego central .....                                      | 17 |
| Fases de las relaciones de apego.....                                 | 19 |
| Criterios para describir las pautas de apego.....                     | 20 |
| Desarrollo de la conducta de apego durante el primer año de vida..... | 21 |
| Situación Extraña.....  | 21 |
| Pautas de apego.....  | 24 |
| Pauta B .....   | 24 |
| Pauta A .....   | 25 |
| Pauta C .....   | 26 |
| Pauta D .....   | 28 |
| Observaciones en el hogar de los niños.....                           | 30 |
| Evaluación del apego en niños de preescolar .....                     | 32 |
| Representaciones del apego en niños de seis años .....                | 34 |
| Crianza y base segura .....   | 39 |
| Sensibilidad materna/ sensibilidad del cuidador .....                 | 40 |
| El papel de los objetos inanimados.....                               | 42 |
| Modelos Internos de Trabajo .....                                     | 43 |



|  |     |
|--|-----|
| Evaluaciones del apego en adolescentes y adultos .....   | 44  |
| Hallazgos de la teoría .....   | 48  |
| Hipótesis de la universalidad .....  | 49  |
| Hipótesis de la continuidad .....  | 53  |
| Trastorno Reactivo del Apego .....   | 55  |
| CAPITULO 2. ESTILOS DE CRIANZA .....   | 57  |
| Antecedentes .....   | 57  |
| Prácticas parentales y Estilos de crianza .....  | 58  |
| Clasificación de los Estilos de Crianza .....  | 63  |
| Dimensiones de los estilos parentales.....   | 69  |
| Efectos de los estilos de crianza .....  | 71  |
| Estilo de crianza como contexto.....   | 77  |
| Variaciones culturales de los Estilos de Crianza .....   | 85  |
| <i>Familias afroamericanas</i> .....   | 86  |
| <i>Familias hispanas</i> .....   | 86  |
| <i>Familias asiático-americanas</i> .....  | 87  |
| <i>Familias árabe-americanas</i> .....   | 87  |
| Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de criar y corregir ..... | 91  |
| Disciplina .....   | 100 |
| Efectos secundarios de la disciplina infantil .....  | 106 |
| CAPITULO III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....   | 108 |
| Justificación.....   | 108 |
| Preguntas de investigación.....  | 109 |
| MÉTODO.....  | 109 |
| RESULTADOS.....  | 114 |
| CAPITULO IV. DISCUSIÓN .....   | 116 |
| Referencias .....  | 120 |

## RESUMEN

El apego es un vínculo afectivo, una unión relativamente duradera en la que el compañero es un individuo único e importante. En este vínculo hay un deseo de mantener una cercanía con el otro que puede mantenerse a través del tiempo y la distancia (Ainsworth, 1991). En la teoría se plantean tres estilos de apego, el seguro, el evitante y el ansioso/ambivalente (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010). Los estilos de crianza son aquellas acciones que los padres llevan a cabo deliberada y conscientemente, con el fin de educar a sus hijos desde que nacen hasta la edad en que ya no necesitan estar bajo su cuidado y protección (López, 2010). Baumrind (1971) menciona cuatro estilos parentales: El autoritario, el autoritativo, el permisivo y el negligente. Los objetivos del presente estudio fueron establecer las diferencias entre los estilos de apego y los estilos de crianza utilizados por papás y mamás y describir la correlación de los estilos de apego y los estilos de crianza. En el estudio participaron 221 papás y mamás residentes del Distrito Federal, 117 mamás y 104 papás, con un rango de edad de 22 a 55 años ( $M = 37.03$ ,  $DE = 6.628$ ), 147 casados y 73 en unión libre, todos con hijos. Se utilizó la escala de estilos de crianza para padres (García-Méndez, Rivera-Aragón, Reyes-Lagunes, en prensa) y el cuestionario de apego adulto (Alonso-Arbiol, Balluerka & Sharver, 2007). A través de las medias, resultado de la prueba  $t$  de Student para muestras independientes, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en papás y mamás en los estilos de crianza. Los papás ( $M = 3.91$ ) a diferencia de las mamás ( $M = 4.26$ ) utilizan menos estilos emocional negativos. Las mamás tienen una tendencia a utilizar con mayor frecuencia ( $M = 3.74$ ) que los papás ( $M = 3.39$ ) la cognición negativa en la crianza de sus hijos. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el apego de papás y mamás. Con la prueba producto momento de Pearson, se obtuvieron correlaciones positivas en los estilos crianza y el apego. El apego ansioso correlacionó con el estilo de crianza autoritario ( $r = .216^{**}$ ) permisivo ( $r = .249^{**}$ ), cognición negativa ( $r = .255^{**}$ ) y emocional negativo ( $r = .313^{**}$ ). El estilo de apego evitante correlacionó con el estilo de crianza permisivo ( $r = .249^{**}$ ). Los resultados sugieren que las mamás experimentan más emociones negativas (tristeza, desilusión, enojo etc.) respecto a la crianza de sus hijos. También son ellas quienes tienden a percibir la crianza de una manera más negativa que los hombres, reportan mayores dificultades en la crianza de sus hijos. Respecto a la correlación de variables los resultados sugieren que cuando se ejerce un estilo parental autoritario con cogniciones negativas, el apego de estos papás tiende a ser ansioso. En el caso de los papás permisivos, los resultados sugieren que los papás pueden presentar indicios de apego ansioso y evitante.

Palabras clave: crianza, papás, hijos, apego, familia.



## INTRODUCCIÓN

El apego es un vínculo afectivo presente en todos los seres humanos, una unión relativamente duradera en la que el compañero es un individuo único e importante, intercambiable por ningún otro, donde hay un deseo de mantener la compañía con la figura de apego. En los niños mayores y en los adultos, esa cercanía puede mantenerse a través del tiempo y la distancia, sin embargo, hay un deseo intermitente de re-establecer la proximidad y la interacción, lo que hace placenteras sus reuniones (Ainsworth, 1991).

Bowlby (1989) considera la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez, por lo que *“el apego es un hecho natural desde la cuna hasta la tumba”*.

Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o los padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos, generalmente de naturaleza heterosexual (Bowlby, 1989).

Aunque las relaciones románticas son distintas a las del niño con su cuidador, se supone que el amor romántico entre adultos también es básicamente un proceso de apego a través del cual se forman vínculos afectivos, de manera que se puede hablar de estilos de apego en la etapa adulta (Cantón & Cortés, 2000).

Hazan y Shaver (1987) proponen que se puede considerar al amor como la expresión del vínculo de apego en las relaciones afectivas entre adultos.

Los vínculos de la pareja implican una interacción en tres sistemas diferentes pero relacionados, el sistema de apego, el sistema sexual y el sistema de cuidados. El sistema de apego se dirige a la búsqueda de la propia seguridad emocional, mientras que el sistema de cuidados es un conjunto de acciones y actitudes cuyo propósito es reducir las necesidades y sufrimientos de los otros al favorecer su bienestar. Las personas con un apego seguro interpretan de mejor manera las necesidades de los demás, son más empáticas y ofrecen un nivel mayor de bienestar emocional que las que poseen un apego ansioso (Gómez-Zapiain et al., 2011).



Con base en la teoría del apego, resulta más probable que las personas apegadas de manera segura estén más dispuestas a brindar apoyo y ayuda a los demás porque cuando se sienten emocionalmente seguros están menos centrados en sus propias necesidades y más orientado a sensibilizarse en ayudar a otros (Mikulincer, Shaver, Gillath y Nitzberg, 2005, en Gómez-Zapiain et al., 2011).

El estudio de los estilos de apego es importante debido a que puede influir en los cuidados brindados a los hijos y específicamente en los estilos de crianza, asumidos como el clima emocional en el cual los padres educan a sus hijos (Spera, 2005). Los distintos estilos de crianza que practican los padres y madres con sus hijos e hijas les traerán consecuencias que pueden ser negativas o positivas en la vida adulta.

Los estilos de crianza están íntimamente vinculados con las pautas, patrones, modelos, y teorías implícitas acerca de la crianza de los hijos. Responden a las necesidades e intereses de quienes inician, mantienen o interfieren con su constitución, a las carencias afectivas, decisiones, deseos, frustraciones y conflictos de cada miembro (Del Grosso, 1999).

Debido a que en los estilos de crianza interviene el apego como una variable que puede favorecer o entorpecer las relaciones padres-hijos, la presente investigación tuvo como objetivo establecer las diferencias entre los estilos de apego y los estilos de crianza en papás y mamás con hijos de seis a doce años y describir la correlación de los estilos de apego y los estilos de crianza.

## CAPITULO I. EL APEGO

*El hambre que tiene el niño pequeño del amor y de la presencia de su madre es tan grande como su hambre de alimentos.*  
John Bowlby

### Antecedentes

Para poder entender la reacción de un niño al separarse o perder a la figura materna, es necesario comprender el vínculo que le une a ella.

Hasta 1958 en las obras de psicología en general, solían defenderse cuatro teorías fundamentales referentes a la naturaleza y origen de tales lazos infantiles, las cuales son (Bowlby, 1998; Bretherton, 1991):

1. *Teoría del impulso secundario* (expresión que proviene de la teoría del aprendizaje) o también denominada *teoría del amor interesado* (tomado de las relaciones objetales). Esta sostiene que el niño tiene una serie de necesidades fisiológicas que deben quedar satisfechas (en especial, la necesidad de recibir alimentos y calor). El hecho de que el bebé acabe por interesarse y apegarse a una figura humana (en especial, la madre) se debe a que esta satisface sus necesidades fisiológicas y a que el pequeño aprende, en un momento dado, que la madre es la fuente de su gratificación.

2. *Teoría de succión del objeto primario*. Menciona que en los bebés existe la propensión innata a entrar en contacto con el pecho humano, succionarlo y poseerlo oralmente. También, en un momento dado, el bebé aprende que ese pecho pertenece a la madre, lo que hace que se apegue a ella.

3. *Teoría del aferramiento a un objeto primario*. Explica que en los bebés existe una propensión innata a entablar contacto con otros seres humanos y a aferrarse a ellos. En este sentido, existe una *necesidad* de un objeto independiente de la comida, *necesidad* que, sin embargo, posee un carácter tan primario como la del alimento y el calor.

4. *Teoría del anhelo primario de regreso al vientre materno*. En esta los bebés están resentidos por haber sido desalojados del vientre materno y ansían regresar a él.



De estas cuatro teorías la que fue más difundida, antes de que Bowlby presentara su trabajo sobre el apego, fue la Teoría del impulso secundario, base de numerosos escritos psicoanalíticos e hipótesis (dado que procedía de un supuesto y no de la observación y respectiva experimentación) común y mayormente difundida en esa época.

Freud respaldó dicha teoría, tal como lo expresó en el año 1926: *la razón por la cual el bebé desea percibir la presencia de la madre es sólo porque en seguida sabe, por experiencia, que ella puede satisfacer sus necesidades inmediatamente. Para añadir más tarde y de modo algo más concreto: el amor tiene su origen en el apego a la necesidad satisfecha de comida* (Bowlby 1998).

### **Impronta**

Lorenz y el descubrimiento de la impronta en el año 1935 fue la objeción a la teoría del impulso secundario ya que se contrastaron dichos resultados con la conducta de apego en los mamíferos y en los seres humanos afirmando que son aplicables a todos ellos. En la impronta se encontró un desarrollo del apego sin ser satisfechas necesidades alimenticias, de calor o sexuales (en animales), lo que condujo al conocimiento de que la conducta de apego puede desarrollarse y dirigirse hacia una figura que nada ha hecho por satisfacer las necesidades fisiológicas del sujeto. Con ello se confirma la teoría de que la conducta de apego de los seres humanos es susceptible de desarrollo, tal como ocurre en otras especies, sin necesidad de las recompensas tradicionales de alimento y calor (Bowlby, 1998).

En 1951 un amigo atrajo la atención de Bowlby hacia los trabajos de Konrad Lorenz sobre la impronta, quien publicó su trabajo por primera vez en 1935. Fue así como Bowlby consultó a un experto en etología, Julian Huxley, quien entusiasmado le mandó una copia de la pre-publicación del libro de Lorenz, titulado *King Salomon's Ring*. En este, Lorenz estaba presentando especialmente a la impronta como un proceso, subrayando la formación de fuertes vínculos sociales sin estar ligados a la alimentación. También favoreció el enfoque etológico en general, porque gran parte de su trabajo estaba basado en observaciones de campo con animales en sus actividades diarias (Bretherton, 1991).

Hess enfatiza que la impronta es un "proceso de aprendizaje genéticamente programado". Incluye, por parte del animal, la adquisición de ciertas metas

específicas durante un período crítico del desarrollo. Implica que esta adquisición ocurre de acuerdo con la llamada ley del esfuerzo, y que los vínculos de la impronta están gobernados por las leyes de primacía que se caracterizan por la permanencia (Sluckin, 1975).

Bowlby fue afortunado de conocer a Robert Hinde, quien le enseñó los principios de la etología esperando que le pudieran ayudar a comprender la naturaleza del vínculo del niño con su madre. En 1954 Robert Hinde comenzó a impartir un seminario en el centro Tavistock y después llamo la atención de Bowlby hacia el trabajo de Harlow con monos Rhesus, lo que le ayudo a fundamentar su teoría (Bretherton, 1991).

Dichos hallazgos dejaron en claro la invalidez de la Teoría del impulso secundario, dando paso a la teoría del apego de Bowlby que correspondería a la *Teoría del aferramiento a un objeto primario* (Bowlby, 1998; Bretherton, 1991).

Bowlby (1998) postula que el vínculo que une al niño con su madre es producto de la actividad de una serie de sistemas de conducta, cuya consecuencia previsible es aproximarse a la madre. De esta manera la conducta de apego es un tipo de conducta social de una importancia equivalente a la de apareamiento y a la paterna, cumpliendo una función biológica muy concreta.

En la formulación de Bowlby no se hace referencia a necesidades o impulsos. Ya que se considera que la conducta de apego tiene lugar cuando se activan determinados sistemas de conducta. Tales sistemas se desarrollan en el bebé como resultado de su interacción con el ambiente y en especial, con la principal figura de ese ambiente, es decir, la madre. Así, la comida y el acto de alimentarse sólo cumplen un papel de menor importancia en su desarrollo (Bowlby, 1998).

### **Definición de apego**

Dentro de esta concepción, el apego se define como un sistema comportamental que organiza de manera coherente ciertas conductas (llanto, búsqueda de proximidad) en relación a la figura de apego, de acuerdo a la naturaleza de las necesidades del niño (este sistema se comparte con otras especies). El apego se considera un sistema interno autogenerado e instintivo que alcanza metas que le permiten sobrevivir a la persona (Moneta, 2013).



Según Valencia y González (2008) el *apego* es un trazo impregnado en la memoria que da un sentimiento de familiaridad, es un conjunto de informaciones repetidas, una configuración de estímulos organizados que constituyen una forma sensorial estable, que guía la percepción del medio. De esta manera el intercambio sensorial crea un lazo afectivo privilegiado entre la figura de apego o el objeto de apego y la persona.

Cantón y Cortés (2000) abordan el apego haciendo referencia a un sistema conductual organizado y a un vínculo afectivo duradero entre el niño y su cuidador.

El apego describe un vínculo emocional que sirve para promover y preservar la proximidad entre un pequeño niño y un número pequeño de cuidadores adultos, quienes son responsables de consolar, apoyar, nutrir y proteger al niño (Breidenstine, Bailey, Zeanah & Larrieu, 2011).

Valencia y González (2008) mencionan que hay apegos generados por el lazo conyugal, apegos fruto de la relación madre-niño o apegos entre los miembros de un grupo que generan cohesión social.

Por lo tanto, se tiene que diferenciar el apego de cualquier otra relación afectiva.

### **Vínculo afectivo**

Según Ainsworth (1991) los vínculos afectivos no son sinónimo de las relaciones interpersonales en general; las relaciones son distintas a estos en tres maneras:

- Primero, las relaciones son diádicas, mientras que los vínculos afectivos son característicos de un individuo pero no de la diada; aunque estos se desarrollan en el contexto de una diada, implican una representación en la organización interna de una persona.
- En segundo lugar, las relaciones pueden ser largas o fugaces mientras que los vínculos afectivos son definidos como perdurables.
- En tercer lugar, como Hinde (1979) lo menciona, la naturaleza de una relación entre dos individuos crece a partir de todas las interacciones que tengan a lo largo de su historia. Estas interacciones parecen ser variadas, envolviendo un número de categorías de contenido.



Así una relación parece tener cierto número de componentes, algunos de ellos pueden ser irrelevantes para la formación del apego o de hecho para algún tipo de vínculo emocional. Por ejemplo, una madre puede interactuar con su hijo como cuidadora, como compañera de juego y/o como maestra. Todas estas facetas caracterizan a una relación en particular, pero quizá, la única de ellas –el componente de cuidadora- está directamente relacionado con la función protectora que se cree ha sido la responsable del apego a lo largo de la historia (Ainsworth, 1991).

Weiss (en Ainsworth, 1991), sugiere que diferentes clases de relaciones ofrecen diferentes “provisiones/beneficios”. Él identificó seis categorías de las provisiones relacionales. (1) Las relaciones de apego proveen un sentido de seguridad y pertenencia; en su ausencia la persona se siente inquieta y solitaria. (2) Otras relaciones dentro de una red social brindan experiencias y son fuente de compañerismo. (3) Las relaciones de los cuidadores (dadores de cuidados) ofrecen un sentimiento de ser necesitado y la oportunidad de dar alimento y nutrir. (4) Otras relaciones proporcionan al individuo un sentido de valor y competencia, por ejemplo colegas u otros familiares. (5) Los parientes dan un sentido de alianza segura y la posibilidad de obtener ayuda si se necesita. (6) Aun otras relaciones son importantes, especialmente en una situación estresante, porque ellas proporcionan dirección (como una relación con algún mentor). Las relaciones brindan una o más de estas provisiones o beneficios, pero no todas ellas aparecen al entablar un vínculo afectivo.

Por contraste un vínculo afectivo es una unión relativamente duradera en la que el compañero es un individuo único e importante, intercambiable por ningún otro. En un vínculo afectivo hay un deseo de mantener la compañía con el compañero. En los niños mayores y en los adultos esa cercanía puede mantenerse a través del tiempo y la distancia durante las ausencias, sin embargo, hay un deseo intermitente de re-establecer la proximidad y la interacción, siendo usual que se disfruten y sean placenteras sus reuniones (Ainsworth, 1991).

El apego es un vínculo afectivo, por lo tanto una figura de apego nunca es intercambiable o reemplazable por ningún otro, aun cuando existan otras personas con quienes se esté apegado. En el apego, como en otros vínculos afectivos hay una necesidad de mantener la cercanía, la angustia aparece en las separaciones inexplicables, el placer y el disfrute se observan en los reencuentros y existe dolor



ante la pérdida. Este es un criterio del apego que no está necesariamente presente en otros vínculos afectivos (Ainsworth, 1991).

Tres características han sido propuestas para distinguir al apego de otros vínculos afectivos: (1) búsqueda de proximidad, (2) efectos de la base segura y (3) protesta ante la separación (Weiss *et al.*, en Weiss, 1991).

1. *Búsqueda de proximidad.* El niño intentara permanecer dentro del rango de protección de sus padres. Dicho rango se reduce en una situación extraña o amenazante.

2. *Efectos de la base segura.* La presencia de la figura de apego fomenta la seguridad en el niño. Esto resulta en un comportamiento de exploración y juego seguro.

3. *Protesta ante la separación.* La amenaza continua de la accesibilidad de la figura de apego aumenta las protestas y activa los intentos del niño por evitar la separación.

Weiss (1991) identifica otras propiedades.

4. *Elicitación por amenaza.* Los niños se dirigen hacia sus padres como una fuente de seguridad cuando se sienten bajo amenaza. Cuando los niños se encuentran ansiosos, sus sentimientos y comportamientos de apego son exhibidos.

5. *Figura de apego específica.* Una vez que el apego hacia una figura específica se ha formado, solo esa figura es objeto del apego en el sentido de que su proximidad provee una base segura y su separación exhibe protestas. Mientras otras figuras pueden proveer compañerismo, el sistema de apego parece requerir la incorporación de una figura en particular.

6. *Inaccesibilidad de control consciente.* Los sentimientos de apego persisten aun ante el reconocimiento de que la reunión no puede ser posible, como después de la muerte de la figura de apego. La protesta continúa ante la separación aun cuando la figura de apego es inaccesible y hay otras figuras alternativas disponibles.

7. *Persistencia.* El apego no disminuye a través de la habituación, ya que parece persistir aún en ausencia de reforzadores.

8. *Insensibilidad a las experiencias con la figura de apego.* El apego parece persistir aun cuando la figura de apego es negligente o abusiva. Los sentimientos de ira o maltrato pueden estar relacionados con los

sentimientos de apego que pueden aumentar el conflicto, sin embargo, bajo condiciones de amenaza se mantiene la proximidad con la figura de apego.

Weiss sugiere que en algunos tipos de relaciones entre adultos pueden ser identificados elementos del apego: como en las relaciones heterosexuales cercanas (matrimonios), algunos compañeros bajo la misma presión (compañeros del ejército cuando están en acción) y algunos casos de mejores amigos (Ainsworth, 1982).

La interacción con pares de aproximadamente la misma edad juega un importante rol en el desarrollo social de un niño. De forma similar, entre los adultos algunos amigos o conocidos son apreciados, como los compañeros de trabajo o de actividades recreativas, compañeros de golf u otra actividad y socios. Tales compañeros y las actividades compartidas con ellos enriquecen la vida de una persona, pero parece poco probable que ellos puedan ser vistos como una figura de apego, tanto que una pérdida o separación de ellos puede ser tomada de paso, sin dejar una marca de ansiedad o dolor. Aunque, en algunas ocasiones, se puede establecer una recíproca y mutua relación de protección entre este tipo de compañeros (Ainsworth, 1982).

Cuando el apego hacia la figura de los padres llega a ser menos central y cuando las relaciones heterosexuales llegan a ser importantes, parece que la persona busca en la unión heterosexual el mismo tipo de seguridad que él o ella buscaba previamente de sus padres (Ainsworth, 1982).

Ainsworth (1982) ha sugerido que los padres probablemente continúan siendo figuras de apego, aunque ellos puedan no ser más el centro de la vida de las personas como cuando eran niños o en la niñez temprana. Seguramente padres y padres sustitutos no sean la única figura de apego significativa en el tiempo de vida de una persona. Harlow y Harlow (en Ainsworth, 1982) escribieron acerca de los *sistemas afectivos*, más bien apegos, y distinguen cinco de ellos en el contexto de su investigación con monos macacos: la relación del infante con la madre, de la madre con el infante, del infante con los pares, las relaciones heterosexuales, y finalmente la relación de un adulto con un infante.

### **Teoría del Apego**

Según Bretherton (1991) la teoría del apego es la unión del trabajo de John Bowlby y Ainsworth. Por su parte John Bowlby uso conceptos de la etología, de la



cibernética y el psicoanálisis, formulando la base de su teoría. Se está en deuda con él por su nueva manera de pensar acerca del apego infantil hacia la madre, y sus trastornos como resultado de la separación y privación. Ainsworth, por otro lado, contribuyó con sus explicaciones de las diferencias individuales de las relaciones de apego y con el término de base segura.

En la primavera de 1976 en Londres, Bowlby dio una conferencia, publicada al año siguiente por el Royal College of Psychiatry y el British Journal of Psychiatry, en la que designo como **teoría del apego**: *“a un modo de concebir la tendencia que muestran los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con determinadas personas y explicar las muchas formas de trastorno-emocional y alteraciones de la personalidad, incluyendo la ansiedad, la ira, la depresión y hasta el aislamiento emocional que ocasiona la separación involuntaria o la pérdida de seres queridos”* (Gamarnik, 2005).

Según Bowlby (1989) la teoría del apego subraya:

- a) El status primario y la función biológica de los lazos emocionales íntimos entre los individuos, cuya formación y conservación se supone que están controladas por un sistema cibernético situado dentro del sistema nervioso central, utilizando modelos operantes del si-mismo y de la figura de apego en la relación mutua;
- b) La poderosa influencia que ejerce en el desarrollo de un niño el modo en que es tratado por sus padres, especialmente por la figura materna, y
- c) Que los acontecimientos sobre el desarrollo del bebé y el niño exigen que una teoría de los caminos del desarrollo reemplace a las teorías que recurren a las bases específicas del desarrollo, en las que se afirma que una persona puede quedar fijada y/o a las que puede regresar.

La intención de Bowlby era postular un nuevo concepto de conducta pulsional dentro del cual la necesidad de formar y mantener relaciones de apego es primaria y diferenciada de la necesidad de alimentación y de la necesidad sexual, y adoptar una teoría de sistemas de control o de modelo cibernético que permitiera entender la organización psíquica, como el que es utilizado por la biología moderna (Gamarnik, 2005).

De esta manera, la teoría del apego de Bowlby considera la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un



componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a lo largo de la vida adulta, hasta la vejez. Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o los padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo. Durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos, generalmente de naturaleza heterosexual (Bowlby, 1989).

Siguiendo con el mismo autor, dentro del marco del apego, los lazos emocionales íntimos no se consideran subordinados ni derivados del alimento ni del sexo. Y el apremiante deseo de consuelo y apoyo en situaciones adversas no se considera pueril, como da por sentado la teoría de la dependencia. En lugar de ella, la capacidad de establecer lazos emocionales íntimos con otros individuos –a veces desempeñando el papel de buscador de cuidados y a veces en el papel de dador de cuidados- es considerada como un rasgo importante del funcionamiento efectivo de la personalidad y de la salud mental.

Bowlby llegó a la conclusión de que esa tendencia del bebé a establecer un vínculo fuerte con la madre formaba parte de una herencia arcaica, cuya función era la supervivencia de la especie, independiente de la alimentación o de la oralidad. Bowlby dijo *“no es la satisfacción de necesidades fisiológicas, sino su necesidad innata de seguridad, que le es procurada por la proximidad de la figura maternal, lo que mueve al bebé a desarrollar la relación social con su madre”* (Gamarnik, 2005).

Por lo general, la búsqueda de cuidados es manifestada por un individuo más débil y menos experimentado hacia alguien a quien se considera más fuerte y/o más sabio. Un niño o una persona mayor que desempeña el papel de buscador de cuidados se mantiene dentro del alcance de la persona dadora de cuidados, y el grado de proximidad o de fácil accesibilidad depende de las circunstancias: de ahí el concepto de conducta de apego (Bowlby, 1989).

### **Conducta de apego**

Cantón y Cortés (2000) mencionan que Bowlby concebía la conducta de apego como un componente esencial del equipo conductual humano que cumple una función biológica protectora durante todo el ciclo vital.

La *conducta de apego* es toda pauta de conducta juvenil que dé lugar a la proximidad. Se ha descrito la conducta de apego como dirigida a buscar y mantener la proximidad con otros individuos. La fase del ciclo vital durante la cual se

manifiesta la conducta de apego varía claramente de una especie a otra. Como el bebé humano nace en estado de gran inmadurez y su desarrollo es tan lento, en ninguna otra especie tarda tanto en aparecer la conducta de apego (Bowlby, 1998).

Según Bowlby (1989) la conducta de apego es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo. Esto resulta sumamente obvio cada vez que la persona está asustada, fatigada o enferma y se siente aliviada con el consuelo y los cuidados. En otros momentos, la conducta es menos manifiesta. Sin embargo, saber que la figura de apego es accesible y sensible le da a la persona un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad, y la alienta a valorar y continuar la relación. Si bien la conducta de apego es muy obvia en la primera infancia, puede observarse a lo largo del ciclo de la vida, sobre todo en situaciones de emergencia. Dado que se observa en casi todos los seres humanos (aunque según pautas variables), se le considera parte integral de la naturaleza humana y como algo que se comparte (en distinto grado) con miembros de otras especies. La función biológica que se le atribuye es la de dar protección. Tener fácil acceso a un individuo conocido del que se sabe que está dispuesto a acudir en ayuda en caso de emergencia es evidentemente una buena póliza de seguro a cualquier edad.

Bowlby (1998) plantea que entre los seres humanos, el bebé va tomando conciencia muy lentamente de la figura materna y solo al empezar a moverse con una cierta autonomía busca la compañía de esta. Durante varios meses, son las propias acciones de la madre las que aseguran y mantienen la proximidad con el hijo.

Siguiendo al mismo autor la mayoría de los bebés de alrededor de tres meses ya reaccionan de manera diferenciada a la madre y de modo distinto que a las demás personas. Al ver a la madre, el bebé de esa edad sonríe y verbaliza con mayor prontitud, y la sigue con la mirada durante un tiempo mayor que al resto de la gente. Se manifiesta ya cierta discriminación perceptual.

Ainsworth (en Lamb, Thompson, Gardner, Charnov, & Connell, 1985) describió 13 patrones de interacción con los que clasificó los comportamientos del apego en niños. Estos fueron: 1) llanto; (2) sonrisa; (3) vocalización; (4) orientación viso-motora; (5) llanto cuando la figura de apego se marcha; (6) seguimiento; (7) protesta; (8) esconder la cara en el regazo; (9) exploración desde una base segura;

(10) contacto cercano; (11) levantamiento de brazos en señal de saludo; (12) aplausos en señal de saludo; y (13) acercamiento locomotor.

Según Bowlby (1998) no se puede hablar de una conducta de apego hasta que no haya pruebas de que el bebé no solo reconoce a la madre, sino que tiende a portarse de tal modo que se mantenga su proximidad con ella.

### **Formas de conducta relacionadas con el apego**

Según Bowlby (1998) las pautas de conducta más concretas que facilitan la formación del apego pueden clasificarse en dos categorías principales:

- a) Conductas de señales, cuyo efecto es llevar a la madre hacia el hijo;
- b) Conducta de acercamiento, cuyo efecto es llevar al niño hacia la madre.

#### **Conducta de señales**

El llanto, la sonrisa, el balbuceo y, posteriormente, la llamada y determinados gestos, pueden clasificarse todos como señales sociales y su resultado previsible es aumentar la proximidad entre madre e hijo.

#### **Conducta de acercamiento**

Los dos ejemplos más conocidos de conductas que llevan al niño al lado de la madre y/o lo mantienen próximo a ella son, en primer lugar, el acercamiento mismo –lo cual incluye búsqueda y seguimiento–, con la utilización, en cada caso, de cualquier medio de locomoción disponible, y, en segundo lugar, la conducta de aferramiento. Una tercera conducta, que no se reconoce fácilmente, es la succión sin fines alimenticios o el agarrarse al pezón.

En cuanto el niño adquiere cierta movilidad, se suelen poner de manifiesto las conductas de *acercamiento* a la madre y de *seguimiento* de esta.

### **Activación de los sistemas relacionados con la conducta de apego**

Según Bowlby (1998) otras condiciones que activan la conducta de apego e influyen sobre sus pautas e intensidad, pueden clasificarse en tres categorías principales:

1. Circunstancias del niño:

Fatiga hambre dolor

Frio estar enfermo

2. Paradero y conducta de la madre:

Ausencia de la madre

Marcha de la madre

Madre que evita la proximidad

3. Otras condiciones ambientales:

Hechos alarmantes

Rechazo de otros adultos o de los niños.

### **Función de la conducta de apego**

Bowlby (1998) sustenta la hipótesis de que la ventaja fundamental de la conducta de apego es la protección contra los predadores, con base en los siguientes factores observados:

1. El predador suele atacar con mucha más frecuencia a un animal aislado que al que permanece en compañía de otros miembros de la misma especie.

2. La conducta de apego se manifiesta con suma facilidad e intensidad en animales que, por razones de edad, tamaño o condición, resultan especialmente vulnerables para los predadores: los cachorros, las hembras preñadas, los enfermos etc.

3. La conducta de apego siempre se manifiesta con mayor intensidad en situaciones de alarma, en las cuales se suele sentir o sospechar la presencia del predador. Ninguna otra teoría se ajusta a estos hechos.

Cantón y Cortés (2000) sostienen que la función última del sistema conductual del apego es la supervivencia del individuo y de la especie. El sistema conductual de apego es un sistema organizado de emociones y conductas que aumenta la probabilidad de que el niño establezca relaciones de apego con su cuidador principal. De esta manera, el apego sería el resultado de respuestas instintivas importantes para la protección del individuo y la supervivencia de la especie.

Una característica importante de la teoría del apego es la hipótesis de que la conducta de apego se organiza mediante un sistema de control dentro del sistema nervioso central, análogo a los sistemas de control fisiológico que mantiene dentro de determinados límites las medidas fisiológicas, tales como la tensión sanguínea y la temperatura corporal. Así, la teoría propone que de un modo análogo a la homeostasis fisiológica, el sistema de control del apego mantiene la conexión de una persona con su figura de apego entre ciertos límites de confianza y accesibilidad, usando para ello métodos de comunicación cada vez más sofisticados (Bowlby, 1989).

Siempre que la madre no parece dispuesta a desempeñar el papel de mantener la proximidad con el niño, este se pone en estado de alerta y, mediante su propia conducta, se asegura de que la proximidad se mantenga. Por otra parte, cuando la madre se muestra dispuesta a mantener la proximidad, el niño no necesita esforzarse tanto (Bowlby, 1998).

### **Diferencias entre conducta de apego y apego**

Decir de un niño (o de una persona mayor) que está apegado o que tiene apego a alguien significa que está absolutamente dispuesto a buscar la proximidad y el contacto con ese individuo, y a hacerlo sobre todo en circunstancias específicas. La disposición para comportarse de esta manera es un atributo de la persona apegada, un atributo persistente que cambia lentamente con el correr del tiempo y que no se ve afectado por la situación del momento. En contraste, la conducta de apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de conducta que la persona adopta de vez en cuando para obtener y/o mantener la proximidad deseada. Por lo tanto, la conducta de apego puede ser manifestada en diferentes circunstancias con una diversidad de individuos, mientras que un apego duradero o un vínculo de apego está limitado a unos pocos (Bowlby, 1989).

Aunque el comportamiento de apego es más notable en la niñez temprana, este puede ser observado a lo largo del ciclo de la vida, especialmente en situaciones estresantes (Bretherton, 1985).

## **Diferencia entre apego y dependencia**

Es muy distinto depender de una figura materna que estar apegado a ella. Es decir, durante las primeras semanas de vida, el bebe depende, sin duda, de los cuidados de la madre, pero todavía no está apegado a ella. Por otro lado, un niño de dos o tres años puesto al cuidado de extraños puede dar claros signos de que continúa apegado de modo muy fuerte a la madre, aunque en ese momento no depende de ella (Bowlby, 1998).

La dependencia ha sido conceptualizada como un rasgo de personalidad. El apego, en contraste, refiere la relación discriminada con una persona o personas. Ninguna función biológica ha sido atribuida al comportamiento dependiente. Por otro lado, el comportamiento de apego tiene la función biológica de proteger al individuo apegado de daños físicos y psicológicos (Bretherton, 1985).

La palabra *dependencia* indica el grado en que un individuo está subordinado a otro para asegurar su supervivencia y, por consiguiente, tiene una connotación funcional. En cambio, el termino *apego* hace referencia a una forma de conducta y es puramente descriptivo (Bowlby, 1998).

## **La figura de apego central**

Según Cantón y Cortés (2000) los teóricos del apego utilizan el término *cuidador principal* para sugerir que existe una jerarquía de figuras de apego, (aunque el niño manifiesta una clara preferencia por una de esas figuras cuando se encuentra en situaciones estresantes y acude a las otras si no está disponible la principal). La primera persona con la que establece una relación de apego suele ser la madre, ya que en la mayoría de las sociedades son las madres las que se encargan de alimentar y cuidar a los hijos.

Un niño puede estar apegado a más de una persona. En efecto Bowlby (en Ainsworth, 1982) hizo claro esto al mencionar que es probable que un niño este especialmente apegado a una figura principal, y las otras personas con quienes está apegado sean subsidiarias o figuras secundarias de apego.

Bowlby sostuvo, sin embargo que cuando un niño está cansado, enfermo o angustiado tiende a buscar a su principal figura de apego más que a las figuras secundarias si tiene opción de elegir en el asunto. Además el niño toleraría mejor la

separación de la figura subsidiaria con menos angustia en comparación de la figura principal de apego y ni la presencia de varias figuras de apego juntas pueden compensar la pérdida de la figura principal (Ainsworth, 1982).

La persona que el bebe elige como figura de apego central y el número de figuras diferentes con las que establece un vínculo dependen, en gran medida, de la identidad de quien le brinda sus cuidados y de la composición del hogar en que vive. En casi todas las culturas, las personas en cuestión suelen ser su madre o padre biológicos, hermanos mayores y quizás abuelos, y probablemente el niño escoja su figura de apego central y las figuras subsidiarias de entre estos (Bowlby, 1998).

Siguiendo al autor anterior, la madre biológica del niño suele ser su principal figura de apego, ese papel también puede ser asumido con eficacia por otras personas. Siempre que la madre sustituta brinde afecto y cuidados maternos al niño, éste la tratará como cualquier otro niño trataría a su madre biológica.

Cuando un niño centra su apego en más de una única figura, bien se podría suponer que el apego hacia la figura principal sería más débil y que –a la inversa- su apego sería particularmente intenso cuando lo limita a una única figura. Sin embargo, esto no es así, ya que se comprobó el caso opuesto. El bebé que empieza por mostrar intenso apego por una figura central es mucho más capaz de dirigir también su conducta social hacia otras figuras discriminadas, mientras que el bebé que desarrolló lazos más débiles suele concentrar toda su conducta social en una figura única (Bowlby, 1998).

Ainsworth observó una correlación idéntica entre los niños de Ganda. La investigadora presentó como explicación posible que, cuanto más inseguro es el vínculo que une al niño con su figura principal de apego, más inhibido estará para desarrollar vínculos parecidos con otras personas. También puede proponerse otra explicación, como complemento alternativo de la de Ainsworth: cuanto más inseguro se siente el niño, más inhibido se encuentra para desarrollar una relación con otras figuras por medio del juego. Una conclusión parece clara: es erróneo suponer que el niño reparte su apego entre varias figuras, por lo cual no lo une un fuerte vínculo con ninguna de ellas; y que, por lo tanto, no echa de menos a ninguna persona en particular durante su ausencia. Por lo tanto, la conducta de apego tiende a dirigirse fundamentalmente hacia una persona en particular (Bowlby, 1998).





## Fases de las relaciones de apego

Según Bowlby, las relaciones de apego del niño con su cuidador principal van cambiando siguiendo una secuencia de cuatro fases (Cantón & Cortés, 2000).

a) Un primer estadio de orientación y señalización social indiscriminadas (de la octava a la duodécima semanas). El bebé no difiere claramente a unas personas de otras, limitándose a aceptar a todo el que le proporciona comodidad, emitiendo de forma indiscriminada sus señales.

b) Durante una segunda fase de sociabilidad discriminante (hacia los 6-8 meses) el niño manifiesta ya una preferencia por las personas familiares y comienza a orientar su repertorio conductual de un modo más exclusivo hacia la figura principal de apego; sin embargo, aún no protesta cuando esta se marcha.

c) En la tercera fase es cuando surge el apego propiamente dicho (6 meses-3 años): búsqueda activa de la proximidad al cuidador, utilización de la figura de apego como base segura. Se aflige y protesta cuando se marcha el cuidador e intenta seguirlo y aparece el miedo a los extraños.

d) Finalmente, a los tres o cuatro años de edad, cuando ya entiende mejor los sentimientos y motivos del adulto, establece con su cuidador una relación corregida hacia la meta, caracterizada por la mutua regulación. El niño puede utilizar palabras, abrazos y otras estrategias para influir en los planes de su figura principal de apego: además, cuando esta se marcha él continúa sintiéndose seguro si sabe dónde ha ido y cuándo volverá.

La conducta del hijo se adapta para complementarse con la del cuidador que responde de forma contingente y apropiada a sus señales. El hijo se apegará a aquellas personas que respondan de un modo consistente y apropiado a sus señales y conductas de búsqueda de proximidad. Una vez apegado, el hijo utiliza a la figura principal como *base segura* para la exploración del ambiente y como refugio al que retornarse ante una situación de peligro (Cantón & Cortés, 2000).

Siguiendo a Bowlby (1998) las condiciones que deben ser tenidas en cuenta al observar la conducta de un niño tienen que incluir, como mínimo, el paradero y los movimientos de la madre, la presencia o ausencia de otras personas, el estado del ambiente sin relación con los seres humanos y el estado del niño mismo. Las condiciones que deben ser tomadas en consideración son:

- A. Movimientos y paradero de la madre:
  - Madre presente
  - Madre que se marcha
  - Madre ausente
  - Madre que vuelve
- B. Otras personas:
  - Persona(s) familiar(es) presentes o ausentes
  - Extraño (s) presentes o ausentes
- C. Situación no relacionada con los seres humanos:
  - Familiar
  - Un poco extraña
  - Muy extraña
- D. Condiciones del niño;
  - Sano, enfermo o con cualquier dolor
  - Descansado o fatigado
  - Con hambre o alimentado

### **Criterios para describir las pautas de apego**

Bowlby (1998) menciona que para describir las pautas de apego es necesario observar el apego del niño en términos de diferentes formas de conducta, tal como tienen lugar en diferentes condiciones. Tales formas de conducta son las siguientes:

- a. Conducta que inicia la interacción con la madre, incluyendo el saludo: por ejemplo, aproximarse, tocarla, abrazarla, ocultar la cara en su regazo, llamarla, charlar con ella, gestos de levantar las manos y sonrisa;
- b. Conducta como reacción a las iniciativas de interacción de la madre y que mantiene la interacción. Esta incluye todas las anteriores, así como la observación.
- c. Conducta dirigida a evitar las separaciones: por ejemplo, seguimiento, aferramiento, llanto;
- d. Conducta de volverse a reunir con la madre después de una separación angustiada, que no solo incluye reacciones de saludo, sino también de desapego, de rechazo y ambivalentes;

e. Conducta exploratoria, especialmente el modo en que está orientada en relación con la figura materna y el grado y persistencia de su atención a detalles del ambiente;

f. Conducta de retirada (miedo). Especialmente, de qué modo está orientada en relación con la figura materna.

### **Desarrollo de la conducta de apego durante el primer año de vida**

Ainsworth observó a bebés de la tribu ganda, de Uganda, visitando a las madres durante dos horas por la tarde, cuando las mujeres solían descansar después de trabajar por la mañana y era su momento de recibir visitas. Ella realizó visitas a 25 madres con 27 bebés, cada quince días por seis meses. Sus descubrimientos muestran que entre los niños de la tribu de ganda, la conducta de apego se pone de manifiesto con toda claridad a los seis meses (Bowlby, 1998).

En la mayoría de los niños, la conducta de apego se pone de manifiesto, con regularidad y gran fuerza, hasta casi el final del tercer año. Después de los tres años, la mayoría de los niños adquiere un grado mucho mayor de confianza hacia figuras subsidiarias de apego, en ambientes extraños (parientes o maestros), pero de todas maneras, esa sensación de seguridad está condicionada. Algunos de los condicionantes son (Bowlby, 1998):

1. Las figuras subsidiarias tienen que ser personas con las que el niño esté familiarizado y a las que –preferentemente- haya conocido estando en compañía de la madre.
2. El pequeño debe gozar de buena salud y no sentirse alarmado.
3. Debe saber dónde se encuentra su madre mientras tanto y confiar en que pueda restablecerse el contacto con ella en un plazo breve.

### **Situación Extraña**

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (en Breidenstine et al., 2011) desarrollaron un paradigma de laboratorio conocido como el *Procedimiento de la Situación Extraña*, para ver el balance entre la exploración y el comportamiento de apego del niño, en contextos específicos en compañía de sus cuidadores.

La Situación Extraña es un pequeño drama con ocho episodios en los que la madre, el niño y un extraño participan. Ainsworth y Wittig estaban interesados en

el comportamiento exploratorio infantil durante la presencia o ausencia de su madre (Bretherton, 1991).

El procedimiento de la *Situación Extraña* se diseñó para evaluar las diferencias individuales en la organización de la conducta de apego hacia la madre en bebés de doce meses. Este consiste en series de episodios de tres minutos, durante los cuales un niño de un año es observado en una sala de juegos pequeña y cómoda pero extraña. Esta sala está equipada con numerosos juguetes y al niño se le observa estando primero la madre presente; después, sin ella; y, una vez más, cuando esta vuelve. El procedimiento da lugar a una situación de tensión acumulativa, en la que se tiene la oportunidad de estudiar las diferencias individuales en cuanto a cómo los bebés se sirven de su cuidadora como base para la exploración, a su capacidad para obtener comodidad de ella, y al equilibrio apego-exploración, durante las series de situaciones cambiantes (Bowlby, 1998).

Moneta (2003) la describe como una secuencia de episodios que ocurren en una sala de juegos o habitación donde hay diferentes elementos, juguetes y cosas interesantes para un niño de 12 meses. La prueba o test involucra separaciones y reencuentros entre un niño de aproximadamente un año de edad, la madre o el padre y una mujer desconocida amistosa.

Según Moneta (2003) los episodios de la situación extraña y su duración en minutos son los siguientes:

1. Padre, niño: el niño entra en la habitación (1 minuto).
2. Padre, niño: el niño se instala y explora. Los padres colaboran solo si es necesario (3 minutos).
3. Padre, niño, desconocida: entra una mujer desconocida. Juega con el niño en el último minuto (3 minutos).
4. Niño, desconocida: los padres dejan al niño con la desconocida. Primera separación (3 minutos).
5. Padre, niño: el padre o madre vuelve. La desconocida se va en silencio. Primera reunión (3 minutos).
6. Niño: el progenitor deja al niño solo en la habitación. Segunda separación (3 minutos).
7. Niño, desconocida: la desconocida entra a la habitación y se queda con el niño, interactuando lo necesario (3 minutos).

8. Padre, niño: el padre o madre vuelve. La desconocida se retira en silencio. Segunda reunión (3 minutos).

La conducta del niño en la Situación Extraña se evalúa a dos niveles. En primer lugar se intenta identificar y puntuar, sobre una escala de siete puntos, la presencia de determinadas categorías de comportamiento: búsqueda de proximidad, búsqueda y mantenimiento del contacto, evitación, resistencia, búsqueda de la figura de apego durante los episodios de separación e interacción a distancia con ella y con la extraña. El sistema tradicional de puntuación requiere que se valoren todas las categorías en los distintos episodios, aunque enfatizando especialmente los de reencuentro. A un segundo nivel, los calificadores utilizan las puntuaciones obtenidas en determinadas categorías (vinculación con el cuidador, exploración, afiliación al extraño y miedo/recelo) para clasificar a los sujetos en una de tres tipos principales de apego: seguro, de evitación y ambivalente o de resistencia (Cantón & Cortés, 2000).

Según Bretherton (1991) las diferencias individuales entre los bebés que fueron evaluados se clasificaron en tres grupos: niños con apego seguro, quienes lloraban menos; niños con apego inseguro, que lloraban más; y niños que aún no estaban apegados y mostraban un comportamiento diferente con su mamá. Los análisis estadísticos revelaron que las tres clasificaciones de los niños estaban significativamente relacionadas con la sensibilidad materna y con los cuidados proporcionados por la madre.

Según Moneta (2003) las evaluaciones realizadas por Ainsworth dan la posibilidad de dividir a los niños en cuatro categorías basadas en el procedimiento de la situación extraña: niños seguros, niños inseguros ambivalentes, niños inseguros evitadores y un grupo extra de niños desorganizados.

La dimensión que Ainsworth encontró especialmente útil fue la de “seguridad” en el apego del niño; puntúa como niño con “apego seguro” al niño de doce meses que puede explorar de un modo bastante libre y en una situación extraña, usando a su madre como base segura, que no se queda perturbado por la llegada de un extraño, que parece tener conciencia del paradero de su madre aunque ésta no esté presente, y que la saluda cuando vuelve. Ésta valoración se asigna tanto si el niño se perturba algo por la ausencia temporal de la madre como si aguanta breves periodos de tal ausencia sin demasiado disgusto. El polo opuesto

son los niños que no exploran ni siquiera cuando la madre está presente, a los que un extraño produce mucha alarma, que se derrumban en la desesperanza y en la aflicción ante la ausencia de la madre, y que, cuando esta vuelve, a veces ni la saludan. Estos últimos son evaluados como niños con un “apego muy inseguro” (Bowlby, 1998).

Es claro que un índice particularmente válido de apego seguro de un niño hacia su madre es el tipo de reacción que tiene hacia ella cuando esta vuelve después de una ausencia breve. Un niño seguro muestra una secuencia organizada de conductas con corrección de objetivos: después de saludarla y acercarse a ella, busca que esta le coja en brazos y le abrace o se queda muy cerca de ella. Las reacciones de los otros niños suelen ser de dos tipos, principalmente: uno es el de desinterés aparente por la vuelta de la madre y/o rechazo de esta; el otro, una respuesta ambivalente, queriendo acercarse y al mismo tiempo queriendo resistirse a ello (Bowlby, 1998).

La Situación Extraña revela diferentes cualidades de los patrones de apego del niño, incluyendo el apego seguro y varias formas de apego inseguro (Breidenstine et al., 2011).

### **Pautas de apego**

Según Bowlby (1998), se descubrieron tres pautas principales de apego. Estas pautas fueron clasificadas por Ainsworth como B, A y C respectivamente:

#### **Pauta B**

La principal característica de los niños clasificados con *un apego seguro a la madre* –que es la mayoría, en la mayor parte de las muestras- es que estos son activos en el juego y buscan el contacto; incluso cuando se han angustiados después de una separación breve; enseguida quedan consolados y vuelven muy pronto a absorberse en el juego.

Según Bowlby (1989) la pauta de apego seguro, es aquella en la que el individuo confía en que sus padres (o figuras parentales) serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. Con esta seguridad, se atreve a hacer sus exploraciones del mundo. Esta pauta es favorecida por el progenitor –en los primeros años, especialmente por

la madre- cuando se muestra fácilmente accesible y sensible a las señales de su hijo, y amorosamente sensible cuando este busca protección y/o consuelo.

Cantón y Cortés (2000) en el contexto de la Situación Extraña, sostienen que la vinculación afectiva de estos niños con la figura principal de apego se refleja en la interacción que mantienen con ella, caracterizada por el intercambio de objetos, un patrón de alejamiento-proximidad-alejamiento y la interacción a distancia. Durante su ausencia el niño la busca y se aflige, optando por la inhibición conductual en vez del llanto. En el reencuentro busca el contacto con ella a través de conductas a distancia (miradas, sonrisas, vocalizaciones) o próximas (búsqueda y mantenimiento de la proximidad o del contacto). En cuanto a su conducta exploratoria, el niño utiliza al progenitor como base segura, estableciéndose una afectividad compartida en la que el hijo busca la proximidad al tiempo que es capaz de distanciarse y mantener un contacto distante. Además, en el reencuentro se siente reconfortado por la presencia de la figura de apego, de manera que es capaz de volver a sus niveles normales de juego y exploración más rápidamente que los niños de los otros dos grupos.

Moneta (2003) sostiene que los niños con apego seguro, en los episodios anteriores a la separación, exploran la sala y los juguetes con interés. Muestran señales de extrañar a sus padres durante la separación, y a menudo lloran cuando se produce la segunda separación. Tienen una preferencia obvia por la madre o el padre en lugar de la persona desconocida. Saludan con entusiasmo al progenitor y por lo general son quienes inician el contacto físico. Mantienen contacto en la segunda reunión, pero luego se calman y vuelven a jugar.

Su capacidad de afiliación se pone de manifiesto cuando la extraña entra en la habitación, momento en que se aproxima al cuidador para ir respondiendo gradualmente a la persona extraña, por quien se dejara consolar durante la ausencia del progenitor. El comportamiento general de estos niños es el de un recelo normal cuando entran en la habitación o cuando se introduce la extraña, seguido de una implicación paulatina en la exploración del lugar y de los objetos o en el intercambio social con la persona desconocida (Cantón & Cortés, 2000).

### **Pauta A**

De acuerdo a Ainsworth, corresponde a los niños clasificados como con *un apego ansioso a la madre y esquivo* –aproximadamente, un 20% en la mayoría de

las muestras- quienes rehúyen a esta cuando vuelve, sobre todo después de la segunda ausencia breve. Algunos de ellos tratan al extraño de un modo más amistoso que a la propia madre (Bowlby, 1998).

Bowlby (1989) lo identifica como *apego ansioso elusivo*, consistente en que el individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial sino que, por el contrario, espera ser desairado. Cuando en un grado notorio ese individuo intenta vivir su vida sin el amor y el apoyo de otras personas, intenta volverse emocionalmente autosuficiente y con posterioridad puede ser diagnosticado como narcisista. Esta pauta, en la que el conflicto está más oculto, es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca a ella en busca de consuelo y protección.

A este tipo de apego Moneta (2003) lo identifica como *evitador*, haciendo notar que el niño no llora al separarse de su progenitor. Lo evita e ignora durante la reunión (por ejemplo, se aleja, lo rechaza o se agacha cuando lo van a tomar en brazos). Establece poca o ninguna proximidad o contacto. No se angustia ni se enoja. Responde sin entusiasmo al padre o la madre. Durante el procedimiento de la Situación Extraña, se concentra en los juguetes o en el ambiente.

En dicho contexto, se muestra muy activo con los juguetes pero desvinculado de la figura de apego, sin implicarla en sus juegos. No interactúa con el cuidador, ofreciendo una imagen general de rechazo o desinterés por él, pudiendo llegar incluso a la evitación activa. Experimenta una escasa o nula ansiedad por la separación, de manera que no lo busca, siendo muy raro que llore en esta situación. Cuando la figura de apego regresa, la ignora o incluso expresa su deseo de estar solo; la evitación es especialmente intensa durante el segundo reencuentro. Por otra parte, el niño explora activamente el entorno, pero sin buscar el acercamiento al cuidador ni interactuar a distancia con él. En cuanto a la filiación, se muestra amistoso con la extraña tanto delante del progenitor como en su ausencia. Finalmente, manifiesta un escaso recelo hacia la habitación y hacia la persona extraña (Cantón & Cortés, 2000).

### **Pauta C**

Según Ainsworth los niños clasificados con *un apego ansioso a la madre y rechazantes* –aproximadamente, el 10%- oscilan entre buscar la proximidad y el contacto con esta y oponerse al contacto y a la interacción con ella. Algunos son



descritos también como más coléricos que los demás niños y unos pocos, más pasivos (Bowlby, 1998).

Bowlby (1989) lo identifica como *apego ansioso resistente* en el cual el individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible o si lo ayudara cuando lo necesite. A causa de esta incertidumbre, siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Esta pauta, en la que el conflicto es evidente, se ve favorecida por el progenitor que se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones pero no en otras, y por las separaciones y por las amenazas de abandono utilizadas como medio de control.

Moneta (2003) identifica esta pauta de apego como *resistente o ambivalente*. Dentro del procedimiento de la Situación Extraña los niños que pertenecen a esta categoría pueden mostrarse cautelosos o angustiados incluso antes de la separación y realizan poca exploración. Se preocupan por el progenitor durante el procedimiento. Se muestran enojados o pasivos. No logran calmarse y sentirse cómodos al reunirse con su madre o padre. Por lo general, siguen fijándose en él y continúan llorando. No logran volver a explorar después del reencuentro.

En este mismo contexto Cantón y Cortés (2000) observan que este tipo de niños interactúan muy poco con su cuidador y cuando lo hacen mantienen una conducta ambivalente de aproximación y rechazo. Al separarse de la figura de apego experimentan una angustia muy intensa y lloran, a pesar de lo cual se muestran muy pasivos y no la buscan. En el reencuentro se resisten al contacto (llegando a empujarla o golpearla) y difícilmente se tranquilizan y consuelan, siendo también muy difícil que vuelvan a sus niveles anteriores de juego, ya de por sí bajos. El llanto se intensifica durante la segunda separación y reencuentro. Por lo que respecta a su actividad exploratoria, les resulta difícil separarse del cuidador y cuando lo hacen manifiestan una gran pasividad en sus exploraciones; después de la segunda separación se muestran incapaces de distanciarse y explorar, no funcionando el adulto como base segura. Asimismo, la interacción con la extraña es escasa o nula, tanto en presencia del progenitor como en su ausencia; no responden ni se dejan consolar cuando se quedan solos con ella. Por último, tienen miedo y recelan de la habitación y de la persona extraña, esencialmente durante la segunda separación.

## **Pauta D**

Aunque en la mayor parte de los casos la pauta observada se ajusta bastante fielmente a uno u otro de los tres tipos bien reconocidos, han existido excepciones desconcertantes. Durante el procedimiento de la evaluación de la *Situación Extraña*, algunos niños parecieron estar desorientados y/o desorganizados. Un niño parece aturdido; otro queda paralizado; un tercero establece una estereotipia; un cuarto niño comienza a moverse y se detiene inexplicablemente. Main y Weston (1981) han llegado a la conclusión de que estas formas peculiares de conducta se producen en niños que muestran una versión desorganizada de una de las tres pautas típicas, a menudo, la del ansioso resistente (Bowlby, 1989).

El término desorganizado alude a su aparente falta (o colapso) de una estrategia consistente que organice las respuestas ante la necesidad de confort y seguridad producidas por una situación estresante. Mientras que los de los otros tres patrones de apego utilizan una estrategia coherente para afrontar la separación y la reunión, los del tipo D combinan características contradictorias de distintas estrategias (por ejemplo, búsqueda intensa de la proximidad seguida de fuerte evitación) o parecen aturdidos y desorientados cuando se reencuentran con su progenitor, o ambas cosas a la vez. El comportamiento del niño con apego desorganizado parece reflejar la vivencia de conflictos, miedo y confusión con respecto a su figura de apego (Cantón & Cortés, 2000).

Dentro del procedimiento de la Situación Extraña, los niños clasificados con un apego desorganizado muestran conductas desorganizadas y/o desorientadas en presencia del progenitor, lo que sugiere que se produce un colapso temporal en la estrategia de conducta. Por ejemplo, el niño puede paralizarse en una especie de trance y elevar las manos; puede levantarse cuando entra su progenitor y después caer boca abajo y acurrucarse en el suelo; o puede aferrarse a su madre o padre y llorar mucho, para luego alejarse con la mirada esquiva. Por lo general, el niño no se ajusta a las categorías A, B o C (Moneta, 2003). La tabla 1 muestra el nombre dado a cada tipo de apego dependiendo el autor.

**Tabla 1**

**Clasificación del Apego según autor.**

| Clasificación del Apego | Bowlby (1989)                             | Bowlby (1998)            | Cantón & Cortés (2000)             | Moneta (2003)                     | Holmes (2009)                     |
|-------------------------|---|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| A                       | Apego ansioso elusivo                     | Apego ansioso esquivo    | Apego de Evitación                 | Apego evitador                    | Apego Evitativo                   |
| B                       | Apego seguro                              | Apego seguro             | Apego seguro                       | Apego seguro                      | Apego seguro                      |
| C                       | Apego ansioso resistente                  | Apego ansioso rechazante | Apego ambivalente o de resistencia | Apego resistente o ambivalente    | Apego resistente o ambivalente    |
| D                       | Apego desorganizado (Main & Weston, 1981) | Apego desorganizado      | Apego desorganizado/de sorientado  | Apego desorganizado/ desorientado | Apego desorganizado/ desorientado |

Es evidente que esta clasificación –procedente de las actuaciones del niño en el procedimiento de *Situación Extraña*- puede estar mostrando variables que tienen un significado psíquico general, ya que se encontró que la conducta del niño, cuando se le observa en el hogar, no solo se parece en muchísimos aspectos a la que pone de manifiesto en la *Situación Extraña*, sino que además difiere sistemáticamente de la de los niños de los otros grupos en los que no fue clasificado (Bowlby, 1998).

El éxito de la Situación Extraña condujo a un relativo abandono del enfoque original de Ainsworth centrado en las relaciones madre-niño en su contexto natural. Sin negar la validez de la Situación Extraña, Waters y Deane (1985) reclamaron una vuelta a la investigación de las conductas de apego fuera del laboratorio, en el contexto evolutivo real en que se producen las relaciones, fue así como el Attachment Behavior Q-set y su versión más reciente, el Attachment Q-set se diseñaron para evaluar la seguridad del apego en el hogar con niños de entre doce meses y cinco años, observando cómo interactúa el niño con la figura de apego (Cantón & Cortés, 2000).

## Observaciones en el hogar de los niños

Según Bowlby (1989) las principales características de los niños del grupo B, cuando se comparó su conducta en el hogar durante el último trimestre del primer año, con la de los niños del grupo A y C, fueron las siguientes:

- Un niño de grupo B, cuando exploraba y jugaba, solía servirse de su madre como base segura; aunque estaba alegre al alejarse de ella, parecía tener en cuenta siempre los movimientos de esta y de vez en cuando hacía gestos hacia ella. El cuadro era el de un equilibrio armonioso entre exploración y apego. Ninguno de los niños con apego ansioso puso de manifiesto tal equilibrio: algunos eran, más bien, pasivos, exploraban poco y/o raramente iniciaban el contacto, y fueron los que mostraron más movimientos estereotipados. Algunos de los niños con apego ansioso podían iniciar una exploración, pero de un modo más breve que los de apego seguro, y siempre parecían preocupados en cuanto al paradero de la madre. Aunque solían tener mucha tendencia a estar muy cerca de esta y a tener contacto con ella, no parecían sacar ningún placer de hacerlo.

- Un niño del grupo B lloraba menos que uno del A o C. Cuando la madre salía de la habitación, el niño del B no solía disgustarse, y cuando esta volvía, la saludaba enseguida y con mucha alegría. Si le cogían en los brazos, parecía disfrutarlo, y si más tarde se le bajaba se mostraba feliz de reanudar sus juegos. Al final del primer año, no solo lloraba menos que el niño con el apego ansioso, sino que también había desarrollado medios de comunicación más variados y finos con la madre. Además, era más cooperativo en su relación con ella, pudiendo verbalizar los deseos y las peticiones, y menos inclinado a expresar rabia cuando estaba enfadado.

- Una pauta muy importante de los niños del grupo A era la evidencia de un conflicto típico de aproximarse-esquivar el contacto con el cuerpo de la madre. Por ejemplo, un niño del grupo A podía acercarse primero a la madre, pero después detenerse y/o retirarse o empezar a caminar en otra dirección. Cuando estaba cerca de la madre, no solía tocarla; y, si lo hacía, solía ser una parte periférica del cuerpo, por ejemplo, su pie. Cuando ésta le cogía en brazos, no parecía relajarse cómodamente en el cuerpo de la madre y, al volver a ser puesto en el suelo, era muy probable

que protestara y quisiera que le cogieran en brazos otra vez. También había más probabilidad que en los otros niños de que siguieran a la madre cuando esta se iba de la habitación.

- La conducta de rabia tenía más probabilidad de aparecer en un niño del grupo A que en niños de los demás grupos. Sin embargo, cuando surgía la rabia, raramente se dirigía de un modo directo hacia la madre; más frecuentemente, era desplazada hacia algún objeto físico. Sin embargo, hubo ocasiones en las que podía vérselo pegando o mordiendo a su madre sin razón aparente y sin ninguna muestra de emoción

- Los niños del grupo C –ansiosos y rechazantes- también pusieron de manifiesto muchos conflictos. Sin embargo, en vez de mostrarse esquivos al contacto con la madre, un niño de este grupo parecía desearlo, y se ponían especialmente rechazantes y furiosos cuando su madre intentaba que se interesaran en algún juego lejos de ella; también tenían tendencia a ser notablemente pasivos en situaciones en las que otros niños jugaban de modo activo.

Según Bowlby (1989) cada pauta de apego, una vez desarrollada, tiende a persistir. Uno de los motivos es que el modo en que un progenitor trata a un niño, sea para bien o para mal, tiende a permanecer invariable. Otro es que cada pauta tiende a perpetuarse a sí misma. Así, un niño seguro es un niño más feliz y resulta más gratificante cuidarlo, y también es menos exigente que un niño ansioso. Un niño ansioso ambivalente es propenso a las quejas y al aferramiento; mientras que un ansioso elusivo mantiene las distancias y es propenso a tiranizar a otros niños.

Ainsworth (1982) y sus colegas examinaron y reportaron clara evidencia de que los patrones de comportamiento en la Situación Extraña están vinculados con los patrones de comportamiento manifestados en el hogar. Ellos citaron evidencia de investigadores que observaron otra muestra de infantes en situaciones diferentes. En general, mostraron continuidad entre la manera en que al año de vida es organizado el apego con la madre y la manera en que se organiza su comportamiento con ella o con otros tiempo después.

Bowlby (en Ainsworth, 1982) no creía que la interacción temprana infante-madre establecía el patrón de un apego infantil durante todo el tiempo; el reporte evidencia de que eventos ocurridos a lo largo de la niñez podían tener un profundo

efecto sobre la ansiedad versus seguridad en las experiencias relacionales con sus figuras de apego.

### **Evaluación del apego en niños de preescolar**

Cantón y Cortés (2000) mencionan que para evaluar el apego en niños preescolares se diseñó el *Preschool Attachment Assessment System (PAAS)* que es una adaptación realizada por Cassidy y Marvin (1992) de la *Situación Extraña*. El procedimiento consiste en que durante cuatro minutos la madre y el niño realizan las actividades que desean en una habitación equipada con juguetes apropiados a la edad. A continuación se le indica a la madre que debe abandonar la habitación durante tres minutos, produciéndose después el reencuentro durante otros tres minutos. Seguidamente se produce una nueva separación y reencuentro. Los investigadores encontraron los siguientes resultados:

- Los niños con *apego seguro* se caracterizan por una mirada franca y afecto positivo; sus interacciones con el cuidador son tranquilas, íntimas e indicativas de que mantienen una relación especial. Responden a la vuelta del progenitor con placer, con pocas muestras de evitación, ambivalencia o comportamiento controlador.
- Los niños de *apego de evitación* procuran evitar cualquier conducta física o verbal que pueda conducir al establecimiento de una relación con la figura de apego, respondiendo mínimamente a sus requerimientos y manteniendo una conducta neutra. Se comportan como si el regreso del cuidador no tuviera ningún significado especial.
- El *apego ambivalente* se caracteriza por la resistencia colérica y quejumbrosa contra los padres y/o por un comportamiento tímido inmaduro, siendo frecuente la ambivalencia con respecto a la proximidad o el contacto físico. Es característica su conducta de dependencia; exageran su dependencia del cuidador mediante un comportamiento inmaduro, de búsqueda de ayuda o conductas seductoras.
- Los *controladores* se caracterizan por ser ellos (y no el cuidador) quienes reestructuran el reencuentro, actuando como cuidadores o bien de forma punitiva, es decir, intentan controlar la relación con la

figura de apego bien de forma solícita o bien con una conducta punitiva con el progenitor.

- Finalmente, los niños cuyo comportamiento no encaja en ninguna de las categorías principales de apego inseguro, pero que tampoco cumplen los requisitos del apego seguro, son clasificados en la categoría de *otros inseguros* (muestran estrategias incoherentes durante la reunión o una mezcla de dos o más patrones inseguros).

Aunque el repertorio de la conducta de un niño de seis años hacia el progenitor es enormemente más amplio que el de un niño de un año, las primeras pautas de apego son de todos modos fácilmente discernibles a una edad más avanzada. Así, los niños clasificados como seguramente apegados a los seis años de edad son los que tratan a sus padres de una manera relajada y amistosa, entablan con ellos una intimidad fácil y a menudo sutil, y mantienen una conversación fluida. Los niños clasificados como ansiosamente resistentes muestran una mezcla de inseguridad, incluyendo tristeza y temor, y de una intimidad alternada con hostilidad, que a veces es sutil y a veces manifiesta. Los niños de seis años clasificados como ansiosos elusivos tienden discretamente a mantener al progenitor a distancia.

Su manera de saludar es formal y breve; los temas de conversación son impersonales. Se mantienen ocupados con los juguetes o en alguna otra actividad, y hace caso omiso o incluso desdeña las iniciativas del progenitor. Los niños que a los doce meses parecen desorganizados y/o desorientados, cinco años más tarde parecen destacarse por su tendencia a controlar o dominar al progenitor. Una forma de esta conducta consiste en tratar al progenitor de un modo humillante o rechazante; otra, en ser solícito y protector. Las conversaciones entre ellos son fragmentadas, las frases quedan interrumpidas y los temas cambian repentinamente (Bowlby, 1989).

Según Breidenstine et al. (2011) en la edad preescolar, aquellos niños que no cumplen los criterios de ninguna clasificación son designados como *No se pueden clasificar* (Hesse, 2008). Estos pueden mostrar un comportamiento de evitación en una reunión y un comportamiento resistente en la otra, pero sin conductas desorganizadas. Esta designación también puede ser usada para describir a los bebés que son evaluados en el Procedimiento de la Situación Extraña



con cuidadores con quienes no tienen ningún tipo de apego (Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & BEIP Core Group, 2005).

También hay algunos niños en edad preescolar que presentan comportamientos que no se ven en las otras clasificaciones y se denominan como *otros inseguros*. Esta clasificación incluye a los niños que muestran una combinación de comportamientos dependientes y evitantes en secuencia transitoria o simultánea, niños que presentan depresión, conductas afectivas irregulares que pueden implicar comportamientos poco organizados, hiperactivos o de otro tipo (Breidenstine et al., 2011).

### **Representaciones del apego en niños de seis años**

Las reacciones de los niños durante los reencuentros con sus padres en la Situación Extraña se consideran el resultado de su historial de interacciones con ellas en el hogar. Los patrones de apego predicen la calidad de las relaciones posteriores del niño con los demás (Cantón & Cortés, 2000).

Main y Cassidy (en Cantón & Cortés, 2000) desarrollaron un procedimiento que permite identificar y clasificar los diferentes tipos de apego (A, B, C y D) de los niños de seis años, en función de cómo reaccionan durante los tres o cinco primeros minutos del reencuentro con la figura de apego después de una separación de una hora. La validación del procedimiento la realizaron con cuarenta familias de clase media y sus hijos de seis años a los que se había aplicado la Situación Extraña cuando tenían un año. Al comienzo de la sesión padres e hijos vieron una película sobre un niño que experimentaba una separación prolongada de sus progenitores. Seguidamente, el cuidador abandonaba la habitación durante una hora para ser entrevistado mientras el hijo contestaba a un cuestionario sobre ansiedad provocada por la separación (presentación de fotografías relativas a separaciones padres-hijo, debiendo el niño indicar lo que experimentaría y haría en esa situación). Al final de la entrevista los padres volvieron al laboratorio sin recibir ningún tipo de instrucción sobre cómo proceder durante el reencuentro. El análisis de las grabaciones de los patrones de respuesta verbal y conductual del niño con sus padres permitió la obtención de cuatro categorías principales de apego y sus correspondientes subcategorías:



1. *Apego seguro* (tipo B). El niño se clasifica como seguro si su conducta (verbal o no verbal) denota relaciones afectuosas con el cuidador: se muestra relajado y contento durante el reencuentro, de manera que cuando la figura de apego entra en la habitación el niño la saluda e inicia algún tipo de contacto (la invita a jugar y pregunta sobre sus actividades durante el tiempo que estuvo fuera). Suele aproximarse ligeramente a ella y a veces establece algún tipo de contacto físico. Inicia interacciones positivas y busca la proximidad o el contacto con el cuidador, respondiendo también a sus conductas de acercamiento y estableciéndose un clima de comunicación cordial y relajado. Los autores distinguieron entre tres subtipos de apego seguro: reservado, muy seguro y dependiente.

- a) El *seguro reservado* se caracteriza porque al entrar los padres el niño continúa atento por un momento a los juguetes o tarda más en contestar; sin embargo, inmediatamente después centra la conducta en sus figuras de apego.
- b) El niño con un apego *muy seguro* mantiene una conducta clara de búsqueda de la proximidad y del contacto físico y también suele iniciar una conversación cálida y personal; durante todo el episodio se muestra muy relajado, con una conducta que no refleja ni dependencia ni evitación.
- c) Finalmente, el *seguro dependiente* se caracteriza por ser inmaduro o ligeramente desorganizado. Puede actuar de forma poco madura para su edad pero, a diferencia de los inseguros de resistencia, esta conducta no va acompañada de temor ni hostilidad. También puede mostrar una ligera desorganización al principio del reencuentro, pero se recupera inmediatamente y muestra un patrón seguro de respuesta.

2. El niño con *apego inseguro de evitación* (tipo A) evita afectiva o físicamente al cuidador o bien ignora su presencia y sus palabras. Durante el reencuentro mantiene o incrementa la distancia física o comunicativa (socio-emocional) con sus padres. Puede alejarse de ellos, mirar simplemente para otro lado, ignorar su presencia o sus palabras sin buscar la confrontación o cualquier combinación de todas estas conductas. Así, cuando ignora o se aparta de las figuras de apego es con la excusa de estar realizando cualquier otra cosa (por ejemplo, estar buscando algún juguete, estar respondiendo al investigador). Durante todo el episodio está ocupado con los juguetes o con otros objetos o actividades.

Main y Cassidy (en Cantón & Cortés, 2000) distinguieron entre dos subtipos de apego de evitación: niños con un nivel muy alto de evitación (apego altamente evitante) y los que evitan a sus cuidadores procurando ignorarlos (apego de evitación neutra).

- a) Los de apego *altamente evitante* o bien se alejan de sus padres (con el propósito aparente de buscar un juguete o de realizar cualquier otra actividad) o se quedan quietos en el mismo sitio pero orientados físicamente hacia otro lugar y los ignoran.
- b) Los de *evitación neutra* pueden orientarse hacia los padres e incluso contestarles; sin embargo, permanecen ocupados en sus actividades y parece darles igual.

4. El *inseguro ambivalente* (tipo C) se comporta de forma rechazante o punitiva con su cuidador, se muestra nervioso o expresa sentimientos de inadecuación, pretende estar feliz y excitado pero al mismo tiempo parece tenso y, finalmente, actúa de modo inmaduro o se muestra pasivo. En general, por sus movimientos, postura y tono de voz parece que quiere exagerar la intimidad, dependencia e inmadurez en la relación con sus padres. No obstante, también muestra una evitación moderada y una sutil hostilidad y, ocasionalmente, miedo o tristeza. Por otra parte, cuando busca la proximidad o el contacto con sus cuidadores su conducta se caracteriza por la ambivalencia. Main y Cassidy (en Cantón & Cortés, 2000) distinguieron entre los subtipos ambivalente-hostil y ambivalente-pasivo.

- a) Los niños con *apego ambivalente-hostil* muestran una hostilidad manifiesta contra sus progenitores que no parece deberse a un esfuerzo por controlarlos a ellos o a la situación. Por el contrario, el hijo puede simplemente golpearlos con un juguete o realiza un comentario hiriente.
- b) El *ambivalente pasivo* se comporta de forma inmadura, tal como se pone de manifiesto en sus aproximaciones a los padres, subiéndose a su regazo o empleando un tono de voz como de niño pequeño. Da la impresión de que está tratando de actuar para que piensen que está enfermo, aunque resultan evidentes una hostilidad sutil o una ambivalencia física.

4. Dentro de la categoría de *apego inseguro- controlador* (tipo D):

- a) El *controlador punitivo* se caracteriza por controlar o dirigir activamente la atención y conducta de los padres y por asumir su papel. Actúa para humillarlos, ponerlos en un aprieto o rechazarlos. Así, en el momento en que los padres entran en el laboratorio puede manifestar su deseo de que no vuelvan a la habitación (por ejemplo, con un *no me molestes*) u ordenarles que salgan. También suele realizar observaciones humillantes o embarazosas para los adultos como *te dije que te callaras*.
- b) Los niños con un apego *controlador-cuidador* se comportan de manera solicita y protectora con sus progenitores, demostrando una preocupación o unos cuidados que sugieren que son los padres los que dependen de su guía.

Según Cantón y Cortés (2000) el sistema de evaluación consta de una escala de seguridad en la que se puntúan sobre nueve puntos las demostraciones de placer durante el reencuentro con el cuidador, el inicio de una conversación cariñosa y el nivel de respuesta a las señales de la figura de apego. Por otra parte, una escala de evitación evalúa sobre siete puntos determinadas conductas como ignorar al progenitor o evitarlo cuando regresa, la concentración en los juguetes o en el compañero de juego adulto y una respuesta deliberadamente mínima a las iniciativas de comunicación del cuidador. El 100% de los clasificados en la categoría de apego seguro cuando se les aplicó la Situación Extraña al año de edad obtuvo esta misma clasificación cinco años después al observar su conducta en el reencuentro aunque la concordancia solo fue del 75% en el caso del apego de evitación. La tabla 2 muestra el tipo de apego de niños a los seis años de edad.

**Tabla 2**  
**Tipos de Apego de niños a los 6 años de edad**

| Tipos de Apego de niños a los 6 años de edad.          | Subtipos de Apego  |
|--|--|
| <p><b>Apego Seguro</b><br/>(Tipo B)</p>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seguro reservado</li> <li>➤ Muy seguro</li> <li>➤ Seguro dependiente</li> </ul> |
| <p><b>Apego inseguro de evitación</b><br/>(Tipo A)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altamente evitante</li> <li>• Evitación neutral</li> </ul>                      |
| <p><b>Apego inseguro ambivalente</b><br/>(Tipo C)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ambivalente hostil</li> <li>✓ Ambivalente pasivo</li> </ul>                     |
| <p><b>Apego inseguro controlador</b><br/>(Tipo D)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Controlador punitivo</li> <li>▪ Controlador cuidador</li> </ul>                 |

Main y Cassidy (en Cantón & Cortés, 2000).



## **Crianza y base segura**

Bowlby (1989) plantea que en los seres humanos, así como en otras especies, la conducta con respecto a la crianza, al igual que la conducta de apego, está en cierta medida preprogramada y por lo tanto preparada para desarrollarse según ciertas líneas, cuando las circunstancias lo permiten. Esto significa que, en el curso normal de los acontecimientos, el progenitor de un bebé experimenta la intensa necesidad de comportarse de determinada manera típica, por ejemplo, acunar al bebé, consolarlo cuando llora, mantenerlo abrigado, protegerlo y alimentarlo. Tal punto de vista, no supone que las pautas adecuadas de conducta se manifiesten totalmente y en cada uno de sus aspectos desde el principio. Todos esos detalles se adquieren, algunos durante la interacción con bebés y niños, gran parte de ellos a través de la observación del modo en que se comportan otros padres, empezando durante la infancia del futuro padre y el modo en que sus padres lo trataron a él y a sus hermanos.

Así, al examinar la naturaleza del vínculo del niño con su madre, resulta útil considerarlo como el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte preprogramadas, que se desarrollan en el entorno corriente durante los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna. Hacia el final del primer año, la conducta se organiza cibernéticamente, lo que significa que la conducta se vuelve activa cada vez que se dan condiciones determinadas y cesa cuando se dan otras condiciones determinadas (Bowlby, 1989).

La conducta de crianza tiene poderosas raíces biológicas, lo que explica las fuertes emociones asociadas a ella; pero la forma detallada que la conducta adopta en cada uno de nosotros depende de nuestras experiencias: de las experiencias durante la infancia, sobre todo; de las experiencias de la adolescencia, de las experiencias antes y durante el matrimonio, y de las experiencias con cada niño individual (Bowlby, 1989).

Una característica central del concepto de crianza de los niños, es la provisión por parte de ambos progenitores, de una “base segura” a partir de la cual un niño o un adolescente puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado.

Esencialmente, este rol consiste en ser accesible, estar preparado para responder cuando se le pide aliento, y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario. Se trata de un rol similar al de un oficial que comanda una base militar desde la cual sale una fuerza expedicionaria y a la cual puede retroceder en caso de sufrir un contratiempo. La mayor parte del tiempo, el rol de la base consiste en esperar, pero no por eso es menos vital. Porque sólo cuando el oficial que comanda la fuerza expedicionaria se siente seguro de sí mismo, su base tiene la certeza de que él se atreve a seguir adelante y correr riesgos (Bowlby, 1989).

Freud (en Ainsworth, 1982) afirmó que la relación entre un niño y su madre no sólo era la más importante relación objetal sino también el prototipo para todas las relaciones amorosas subsiguientes. Sin duda ha ocurrido a muchos que una buena relación con el padre puede compensar una relación pobre con la madre, o viceversa. Lamb, Main y Weston han repetido el procedimiento de la situación extraña, en el que el bebe es acompañado una vez por la mama y otra ocasión por el papa, Ningún investigador encontró relación entre el comportamiento mostrado con la madre y con el padre; esto es, un bebé clasificado con un apego seguro para con la madre tenía las mismas probabilidades de ser seguro que ansioso en el apego para con su padre (Ainsworth, 1982).

### **Sensibilidad materna/ sensibilidad del cuidador**

Bowlby (en Besoain & Santelices, 2009) define la respuesta sensible del cuidador como aquella conducta que éste realiza para responder a las demandas del bebé, incluyendo la capacidad de notar sus señales, poder interpretarlas adecuadamente y responder afectiva y conductualmente de manera apropiada y rápida.

Según Gamarnik (2005) y Moneta (2003) la sensibilidad de la madre es, indudablemente, el aporte más importante que puede brindar en la relación con su bebe para que el apego se desarrolle. Según las investigaciones de Mary Ainsworth; para determinar una vía de desarrollo, lo fundamental es la respuesta sensible de su madre (o del cuidador). Dentro de la teoría del apego, esta es considerada, entonces, como un organizador psíquico básico.

Smith y Pederson (en Gamarnik, 2005) sostienen que la respuesta sensible que la madre ofrece de un modo continuo durante el primer año de vida del bebé es el mejor predictor de la seguridad del apego del pequeño. Es decir, que la actitud distante y la conducta de rechazo por parte de su madre (o de quien lo cuide), especialmente en el contacto corporal, predicen un patrón de conducta evitativo. La falta de sensibilidad, por el contrario, puede o no estar acompañada de una conducta hostil o desagradable por parte de su madre (o cuidador). Existe cuando el cuidador fracasa en leer los estados mentales del bebé o sus deseos, o cuando fracasa en apoyarlo en el logro de los mismo.

Una característica de la madre cuyo bebé se desarrolla de una manera segura, es que está controlando continuamente el estado de su bebé y cuando el señala que necesita atención, ella registra las señales y actúa de acuerdo a ellas. En contraste, la madre de un bebé que más tarde presenta un apego ansioso, probablemente controla el estado de su bebé solo de manera esporádica y, cuando percibe las señales, responde tardía y/o inadecuadamente (Bowlby, 1989).

Los cuidados cariñosos y sensibles dan como resultado un niño que desarrolla la seguridad de que los demás lo ayudaran cuando el recurra a ellos, que se sentirá cada vez más seguro de sí mismo y audaz en sus exploraciones del mundo, cooperativo con los demás, y también –lo cual es muy importante- solidario y colaborador con quienes se encuentren en apuros. A la inversa, cuando la conducta de apego de un niño obtiene una respuesta tardía y de mala gana y se la considera como una tontería, es probable que el niño se vuelva ansiosamente apegado – o sea aprensivo por temor a que la persona responsable de los cuidados se ausente o no lo ayude cuando él lo necesita- y por lo tanto reacio a apartarse de su lado, obediente de mala gana y de manera ansiosa y poco preocupado por los problemas de los demás. En caso de que sus cuidadores lo rechacen activamente, es probable que desarrolle una pauta de conducta en la que la anulación de ellos compite con sus deseos de proximidad y cuidados, y en la que la conducta airada puede volverse prominente (Bowlby, 1989).

Según Gamarnik (2005) el comportamiento maternal deriva de una compleja combinación entre sus propias características genéticas, las respuestas del recién nacido frente a ella, las experiencias de sus embarazos y partos anteriores, su recién experiencia del embarazo y parto, su relación de pareja actual, su historia familiar, su capacidad en las relaciones interpersonales , la asimilación,

de las practicas, mitos y valores de su cultura, así como también la forma en la que fue criada por sus propios padres.

Según Bowlby (en Bretherton, 1985) lo que la madre trae a la interacción con su neonato es mucho más complejo que lo que el bebé aporta. La contribución de la madre en la nueva relación deriva no solo de su propia constitución biológica, sino también de su larga historia de relaciones interpersonales con su familia de origen, de los valores interiorizados y prácticas de su cultura.

Diferentes madres prefieren diferentes modos de interacción con sus bebés, algunas subrayan el contacto físico, otras interactúan principalmente en un contacto visual ojo-ojo, sonrisas y gestos; y otras confían en gran parte en una interacción auditivo-visual (Ainsworth, 1982).

Los niños cuyos padres son sensibles están capacitados para desarrollarse por un camino saludable. Aquellos cuyos padres son insensibles, negligentes o rechazantes, probablemente se desarrollaran por un camino desviado en que cierto grado es incompatible con la salud mental, y que los hace vulnerables a la depresión en caso de que se enfrenten a acontecimientos seriamente adversos. Aún así, dado que el curso del desarrollo posterior no es fijo, los cambios en el modo en que es tratado el niño pueden desviar su camino en una dirección más favorables o menos favorable. Aunque la capacidad de cambio del desarrollo disminuye con los años, el cambio continúa a lo largo de todo el ciclo vital, de manera que los cambios favorables o desfavorables siempre son posibles. Esta capacidad continua de cambio significa que una persona nunca es invulnerable a cualquier tipo de adversidad, y también que nunca es impermeable a las influencias favorables (Bowlby, 1989).

Hay diferentes dimensiones parentales que desempeñan un papel relevante en la seguridad del apego del bebé y que, al igual que la sensibilidad y las representaciones maternas, pueden tener su base en las experiencias de apego tempranas de la madre. Estas son la mutualidad, la sincronía, la actitud positiva y el apoyo emocional (Van Ijzendoorn, en Quezada & Santelices, 2010; Moneta, 2003).

### **El papel de los objetos inanimados**

Siempre que el objeto natural de la conducta de apego no esté al alcance, esta conducta puede dirigirse hacia algún objeto sustituto. Aunque inanimados, tal



objeto suele poder cumplir el papel de una *figura* de apego importante, aunque subsidiaria. Dicho objeto suele ser buscado por el niño cuando está enfermo o cansado. Es muy corriente –mucho más de lo que se cree- que el apego a un objeto suave no solo este altamente correlacionado con lazos satisfactorios hacia las personas, sino que también, cuando el niño es mayorcito, sea una prolongación de aquellos: bastantes niños mantienen estos apegos mucho después de iniciada la escolaridad. Aunque a veces, se ha supuesto, simplistamente, que la prolongación de esos apegos sería una prueba de la inseguridad del niño, nada más lejos de la realidad. Sin embargo, es diferente el caso en que el niño prefiere el objeto inanimado a las personas (Bowlby, 1998).

### **Modelos Internos de Trabajo**

Main, Kaplan y Cassidy (1985) definen a los Modelos Internos de Trabajo (MIT) del apego como un conjunto de reglas conscientes y/o inconscientes para la organización de la información relevante del apego y para obtener o limitar el acceso de la misma. Dicha información con respecto al apego está relacionada con experiencias, sentimientos e ideas.

Los llamados MIT son un tipo de esquemas relacionales que incluyen creencias acerca de sí mismo como ser digno de amor y creencias de la disponibilidad de los demás para ayudar cuando sea necesario (Dewitte & De Houwer, 2011).

La seguridad frente a los diversos tipos de inseguridad de la organización del apego pueden entenderse mejor como términos particulares con referencia a los Modelos Internos de Trabajo con respecto a las relaciones sociales, modelos que no son solo sentimientos y comportamientos sino también cogniciones, atención y memoria relacionados directa o indirectamente con el apego. Así las diferencias individuales en los MIT estarían relacionadas no solo con las diferencias individuales en los patrones de comportamiento no verbal sino también con patrones de lenguaje y estructura mental (Main et al., 1985).

Las diferencias del apego existen debido a la manera en la que las personas procesan información acerca de otras. Los individuos seguramente apegados tienen más creencias positivas sobre las demás personas que los individuos inseguros (Mikulincer & Shaver, en Dewitte & De Houwer, 2011).

Diferentes estilos de apego se originan de las distintas experiencias interpersonales.

Las repetidas interacciones con una figura de apego fiable y sensible generalmente dan como resultado el desarrollo de expectativas positivas sobre otros (se perciben como amorosos, responsables y sensibles) y sobre sí mismo (percibiéndose como un ser aceptable y de valor). Estas creencias positivas son características de los individuos con apego seguro (Dewitte & De Houwer, 2011).

Sin embargo, cuando las personas han tenido experiencias interpersonales negativas con su figura de apego (que es percibida como irresponsable, no disponible e inconsistente en sus cuidados), son más propensos a desarrollar inseguridad y a percibir a los demás como fríos, además de tener la sensación de ser rechazado por ellos. (Cassidy, en Dewitte & De Houwer, 2011).

Los MIT de las relaciones con la figura de apego, reflejarían no una imagen objetiva *del padre*, sino, más bien la historia de las respuestas del cuidador hacia las acciones del infante o acciones destinadas hacia la figura de apego (Main et al., 1985).

### **Evaluaciones del apego en adolescentes y adultos**

Según Weiss (1982), el apego adulto es diferente del apego infantil en tres maneras importantes:

1. Primero, en lugar de aparecer en las relaciones con los cuidadores, como es evidente entre los niños, el apego en adultos usualmente aparece en las relaciones con los pares, aunque estos tienen que ser pares con importancia singular. Los pares pueden ser percibidos como una fuente de fuerza, pero ellos no necesitan ser percibidos de esta manera; en cambio, pueden ser percibidos como un fomento de la propia capacidad individual al enseñarle nuevos desafíos.
2. En segundo lugar, el apego de los adultos no es tan capaz de abrumar otros sistemas de comportamiento como en la infancia. Los niños frecuentemente son incapaces de dar energía o atención a otros problemas cuando su vínculo de apego está en riesgo. Los adultos, en contraste, pueden atender a otras relaciones y preocupaciones a pesar de que sus relaciones de apego estén amenazadas. Los adultos también

pueden tolerar mejor la separación momentánea de su figura de apego porque ellos pueden anticipar y confían en una futura reunión, además de poseer más confianza en ellos mismos.

3. La tercera manera en la que el apego adulto es distinto al apego infantil, es que frecuentemente la figura de apego es alguien con quien también se tiene una relación de tipo sexual.

Durante toda la latencia de un niño normal, la conducta de apego sigue siendo una parte muy importante de su vida. En la *adolescencia*, el vínculo de apego que une al niño con sus padres cambia. Otros adultos comienzan a tener, para él, igual o mayor importancia que los padres, y el cuadro se completa con la atracción sexual que empieza a sentir por compañeros de su misma edad. El resultado es que las variaciones individuales se vuelven aún mayores, aunque con mucha frecuencia el vínculo con los padres se mantiene durante la vida adulta y afecta a la conducta de diferentes maneras (Bowlby, 1998).

Aunque las relaciones románticas son distintas a las del niño con su cuidador, se supone que el amor romántico entre adultos también es básicamente un proceso de apego a través del cual se forman vínculos afectivos, de manera que se puede hablar de estilos de apego en la etapa adulta (Cantón & Cortés, 2000).

Aunque la mayoría de los sistemas de evaluación del apego (amistades entre adultos o relaciones románticas) se basa en autoinformes, algunos investigadores utilizan entrevistas en las que se pide al individuo que comente sus relaciones con amigos y/o con su pareja (Bartholomew & Horowitz, en Cantón & Cortés, 2000).

Main, Kaplan y Cassidy (en Breidenstine et al., 2011) desarrollaron un método de evaluación del apego adulto, la *Adult Attachment Interview* (AAI). La AAI indaga sobre las experiencias de las relaciones tempranas y las perspectivas actuales del adulto en las relaciones de la primera infancia.

Siguiendo a estos autores la *Adult Attachment Interview* (AAI) fue diseñada para obtener los recuerdos distantes, creencias y sentimientos del sujeto sobre las relaciones con sus padres o cuidadores primarios durante la infancia. El procedimiento de evaluación consiste en una entrevista semiestructurada en la que se pide al sujeto que realice una descripción general de las relaciones con sus padres durante la infancia, que relate episodios biográficos específicos que

corroboren o contradigan esas afirmaciones y que describa las relaciones actuales que mantiene con ellos. Lo que se evalúa en la AAI es el estado actual de la mente con respecto al apego en general, y es este estado el que se piensa que determina las relaciones de apego con los hijos. Las experiencias tempranas con cada figura de apego se puntúan de acuerdo con cinco escalas (amor, rechazo, implicación, presión para el logro y abandono), mientras que el estado mental sobre las relaciones de apego se puntúa sobre seis escalas (idealización, cólera, desvalorización de la madre y del padre, insistencia en la falta de memoria, metacognición y pasividad).

Las clasificaciones del apego se asignan sobre la base de las diferencias cualitativas en el discurso narrativo y las actitudes expresadas sobre el apego (Breidenstine et al., 2011).

Teóricamente las clasificaciones de la AAI reflejan las diferencias de los *Modelos Internos de Trabajo* del apego, es decir, aquellos procesos involucrados en la atención y percepción social y emocional de la información y de la regulación emocional de las respuestas ante la misma (Breidenstine et al., 2011).

Los adultos que describen sus propias relaciones de apego de la infancia de una manera clara y directa, que transmiten sus experiencias problemáticas en la relación y que muestran respuestas emocionales bien integradas, se consideran que tienen una clasificación del apego *Autónomo/Seguro*. Se espera que estos adultos tengan niños que estén apegados a ellos de una manera segura porque tienen un estilo de apego que directamente transmite sentimientos positivos y negativos y reconoce la necesidad de una buena regulación emocional (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010).

En contraste, los adultos que desestimaron la importancia de las experiencias de sus relaciones de apego o que afirmaron que no tenían ningún efecto o importancia, fueron clasificados dentro del apego *Indiferente/Evitador* en la AAI (Hesse, 2008). Su estilo de apego minimiza los aspectos negativos de las experiencias en sus relaciones, como los niños con apego evitativo dentro del procedimiento de la Situación Extraña que dirigen su atención lejos de la situación angustiada y se centran en su propia necesidad de comodidad (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010).

Los adultos que describieron sus relaciones incoherentemente, con una participación intensa y una pobre regulación emocional junto con dificultades para

mantener la atención en el tema, tuvieron una clasificación del apego como *Preocupados/Ambivalentes* (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010).

Los adultos que tienen fallas importantes en la coherencia y monitoreo cuando describen experiencias de pérdida o trauma en la infancia, a menudo en forma confusa, desorientada o con falta de regulación afectiva, son clasificados dentro del apego *No resuelto/Desorganizado* (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010).

Estas clasificaciones de la AAI, como la clasificación de la Situación Extraña infantil, se cree que reflejan las diferencias en cómo se organizan las representaciones internas y su relación con los comportamientos de los cuidadores (Breidenstine et al., 2011).

Es importante tener en cuenta que la clave de la AAI no es lo que el sujeto cuenta sino cómo lo hace, la calidad, cantidad, relevancia y forma de la comunicación (Galán, 2010).

Hace varios años Weiss (1982) condujo un pequeño estudio con adultos, cuyo objetivo fue decidir entre dos hipótesis alternativas: si el vínculo de apego adulto es encontrado en todas las relaciones cercanas cara a cara; o alternativamente, si el apego es encontrado solo en algunos tipos de relaciones adultas que pueden ser consideradas como primarias, pero no en las otras. El estudio consistió de entrevistas y discusiones informales con individuos quienes experimentaron uno o dos déficits complementarios en sus relaciones. Un grupo incluía individuos quienes recientemente habían terminado sus matrimonios, y que para obtener ayuda en la negociación de sus emociones y problemas prácticos que ellos mismos habían detectado se habían unido a una organización de padres solteros. El otro grupo incluía individuos quienes sus matrimonios permanecían intactos, pero no contaban con otro tipo de relación cercana cara a cara porque recientemente se habían mudado de su vecindario a uno nuevo, localizado a más de quinientas millas de distancia.

Se encontró que los individuos quienes habían terminados sus matrimonios recientemente reportaron un estado de ánimo generalmente caracterizado por *soledad*. Dicha *soledad* no fue reducida por sus amistades. La única relación que parecía aliviar esa soledad era la marital, con sus implicaciones sexuales y emocionales (Weiss, 1982).

Las amistades también son críticamente importantes. Los individuos quienes estaban sin acceso a otros miembros de la comunidad debido a que se habían mudado recientemente, reportaron angustia. Ellos carecían de lo que puede ser caracterizado como *afiliación* – asociación en la que los intereses compartidos y las circunstancias similares proveen una base de lealtad mutua y un sentido de comunidad. Ellos se sentían aislados; no había un grupo en el que tuvieran un lugar (Weiss, 1982).

Estos resultados indican que el apego no es la única base de las relaciones entre adultos que le proveen significancia emocional. Los vínculos de apego se pueden encontrar en algunas, pero no en todas las relaciones significativamente emocionales para los adultos. Este es encontrado solo en las relaciones que tienen una relevancia central. De esta forma, el apego en que los adultos establecen un vínculo con otros adultos es idéntico al apego que los niños hacen con sus cuidadores primarios. Así, el apego en los adultos es una expresión del mismo sistema emocional, que sufre modificaciones en el transcurso del desarrollo vital (Weiss, 1982).

Dicaprio (en Valdez et al., 2007), menciona que durante la adolescencia, parte de la conducta de apego no sólo se suele dirigir hacia personas de fuera de la familia, sino también hacia grupos e instituciones, inclinándose por seguir una carrera, la escuela, el trabajo y un grupo religioso, entre otras, las cuales pueden convertirse en figuras de apego subsidiarias.

### **Hallazgos de la teoría**

Van Ijzendoorn y Sagi (en Holmes, 2009) de forma muy útil sintetizan los hallazgos de la teoría del apego bajo cuatro encabezamientos:

- La *universalidad de la hipótesis*. En todas las culturas conocidas, las criaturas humanas se apegan a uno o más cuidadores específicos.
- La *normatividad de la hipótesis*. Alrededor del 70% de las criaturas establecen apegos seguros; los restantes establecen apegos inseguros: evitativos, ambivalentes y desorganizados. Las criaturas con apego seguro se restablecen con más facilidad ante el estrés. Por lo tanto, el apego seguro es numéricamente y fisiológicamente normal.

- La *sensibilidad de la hipótesis*. La seguridad del apego depende de los cuidados sensibles y responsivos.
- La *hipótesis de la competencia*. Las diferencias en la seguridad del apego conducen a diferencias en la competencia social; los niños con apego seguro presentan más probabilidad de relacionarse satisfactoriamente con sus compañeros y profesorado y son menos propensos a ser maltratados o a maltratar.

Holmes (2009) añade tres más:

- La *hipótesis de la continuidad*. Los patrones de apego en la infancia producen efectos de largo alcance en las habilidades relacionales y en las representaciones mentales de la vida adulta.
- La *hipótesis de la mentalización*. El apego seguro se basa y conduce a la capacidad de reflexión sobre los estados mentales de uno mismo y de los demás.
- La *hipótesis de la competencia narrativa*. El apego seguro durante la infancia se refleja en la vida adulta a través de la forma en que las personas hablan de su propia vida, su pasado y, en particular de sus relaciones y problemas mentales asociados.

### **Hipótesis de la universalidad**

En cuanto a la hipótesis de la universalidad se han realizado estudios transculturales que la sustentan.

Las investigaciones fuera de los Estados Unidos que usaron el Procedimiento de la Situación Extraña comenzaron a finales de los 70's con estudios longitudinales conducidos; al oeste de Alemania , por Klaus y Karin Grossmann; en Suecia por Michael Lamb, Ann Frodi, Philip Hwang y Majt Frodi; en Israel por Abraham Sagi, Lamb y sus colaboradores; en Europa Occidental por Marinus von IJzendoorn y sus colegas; en Japón por Kazuo Miyake y sus colegas; y en otras partes del oeste de Alemania por los Grossmanns y Kuno Beller (Lamb et al., 1985).

Muchas conclusiones se derivaron de dichos estudios. Primero, la distribución de los niños entre las clasificaciones A, B y C claramente varían a través

de los contextos culturales, indicando que la distribución obtenida por Ainsword et al. (1978) y otras investigaciones Americanas no son normativas para todos los países. Segundo, con una excepción (los estudios realizados con niños del oeste de Alemania) la clasificación B es modal en todos los contextos culturales. Tercero, la distribución de los niños entre las categorías varía no solo entre culturas sino también dentro de las mismas culturas como en los ejemplos independientes de Israel, Japón y del oeste de Alemania (Lamb et al., 1985).

La Situación Extraña fue diseñada para proveer un contexto apropiado para observar como el niño organiza su comportamiento de apego alrededor de su figura de apego cuando está mediana o moderadamente estresado. Todos los niños (independientemente de la seguridad del apego) parecen usar a sus figuras de apego apropiadamente en algunas circunstancias, sin embargo, es importante que las experiencias de los niños sean cualitativa y psicológicamente similares en el grado de estrés en la Situación Extraña, de otra manera, sus comportamientos no son comparables. Cuando la breve separación es especialmente inusual y estresante para algunos niños (como aparentemente fue el caso de los niños japoneses), o cuando la situación no es estresante (como fue el caso de los niños alemanes y suecos) o cuando un extraño es un evento amenazante poco usual (como el caso de los niños de Israel), las experiencias de los niños en la Situación Extraña son psicológicamente diferentes y pueden diferir de los niños Norteamericanos. Pueden ser distintos porque hay diferencias en la seguridad, en el temperamento y en la familia, así que no se puede afirmar que el comportamiento observado en estos estudios, tuvo el mismo significado que cuando fue observado en Estados Unidos (Lamb et al., 1985).

Otra investigación en cuanto a las diferencias del apego por razas han afirmado que las madres que son depresivas son más probables de interactuar con sus jóvenes niños en maneras que son poco sensibles y responsivas a las necesidades de estos y esta es la cualidad de sus interacciones (Huang, Lewin, Mitchell & Zhang, 2012).

Huang et al. (2012) estudiaron la asociación entre la depresión y sensibilidad materna con la seguridad del apego en niños de madres Asiáticas e Hispano Americanas.



Campbell y sus colegas encontraron que solo los niños cuyas madres estaban deprimidas y tenían baja sensibilidad fueron los más probables de tener una apego inseguro. (Hasin, Guadwin, Seinson & Grant, en Huang et al., 2012).

Algunos estudios han mostrado que el comportamiento maternal disociativo, paranoico (que probablemente ocurre en condiciones de trauma y pérdida, está asociado con el desarrollo de un apego inseguro-desorganizado en el niño (Schuengel, Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn; True, Pisani & Oumar, en Huang et al. 2012).

Huang et al. (2012) encontraron que los traumas y pérdidas son más comunes entre las madres inmigrantes, quienes escapan de circunstancias de violencia y represión o de la severa pobreza y que la depresión crónica fue un factor de riesgo para el apego inseguro. La depresión crónica estuvo significativamente asociada con baja sensibilidad materna. Cuando las asociaciones entre depresión maternal, sensibilidad y apego inseguro fueron examinadas dentro de los grupos de niños con madres hispanas y asiáticas, se encontraron patrones únicos en cada grupo racial: la depresión crónica fue un factor de riesgo para el apego inseguro entre los niños de madres hispanas pero no en niños con madres asiáticas.

En cuanto a la hipótesis de sensibilidad se han hecho estudios que prueban el cambio del patrón de apego por las circunstancias de vida.

Waters (en Lamb et al., 1985) buscó mostrar que algunas medidas de la interacción madre-hijo pueden mostrar estabilidad a través del tiempo si reflejaban un nivel apropiado de organización comportamental. Sus descubrimientos fueron extremadamente importantes en un tiempo en el que había gran escepticismo de la confiabilidad de las medidas de la interacción padre-hijo.

Los efectos del cambios de las circunstancias familiares en la estabilidad de la clasificación del apego fue ilustrado por Vaughn *et al.* (1979), quien estudio las desventajas socioeconómicas en familias de bajos recursos de Mineapolis. Todas estas familias tenían mayor probabilidad de experimentar un cambio estresante e inesperado en sus circunstancias de vida. Cuando 100 de las 267 madres con sus bebés fueron observadas en el procedimiento de la Situación Extraña a los 12 y 18 meses, solo el 62% obtuvo la misma clasificación en ambas edades. También se obtuvo información de las madres con respecto a los cambios en las circunstancias de vida experimentados entre las dos mediciones. Vaughn calculó la severidad de los eventos estresantes experimentados por las madres entre las dos mediciones de

la Situación Extraña. Se hizo una clasificación de la siguiente manera: el cambio rutinario de hogar durante este periodo recibió una puntuación de 1; un cambio precipitado de hogar por incendio, destrucción de la propiedad u otras situaciones amenazantes recibieron una puntuación de 3. Los tipos de eventos que incluyeron un nivel mayor de estrés fueron: sentencia carcelaria para un miembro de la familia, intento de suicidio de un miembro de la familia o la implicación en alguna pelea física. Los cambios que implicaron un cambio menor de las circunstancias de vida fueron: promoción o mayor responsabilidad en el trabajo, un nuevo vecindario y restricción de la vida social. Las puntuaciones totales podían reflejar un bajo o alto nivel de estrés originado por cambios en las circunstancias de vida (Lamb et al., 1985).

Thompson, Lamb y Estes (en Lamb et al., 1985) estudiaron la estabilidad del apego en 43 diadas (madre-hijo) de clase media. No solo buscaban ver si los cambios de vida afectaban la estabilidad de las clasificaciones del apego sino determinar qué tipos de cambios en las condiciones de vida estaban relacionados con los cambios de comportamiento dentro de la Situación Extraña a los 12 ½ y 19 ½ meses de edad del infante. Ellos encontraron mayor inestabilidad que en el estudio de Vaughn et al: solo el 53% de sus diadas obtuvo la misma clasificación del apego en ambas edades. La estabilidad de la clasificación de los subgrupos fue del 26%.

Thompson et al (en Lamb et al., 1985) emplearon cuestionarios maternos para obtener información de las condiciones generales de las condiciones familiares; acuerdos de los cuidadores y mucha información específica de las experiencias de la madre con su bebe ocurridas a través del periodo de vida del bebe y no solo entre las dos mediciones. Dos eventos relacionados con la interacción madre-hijo (el empleo de la madre y el comienzo de cuidados regulares no-maternos) estuvieron significativamente asociados con cambios en la clasificación del apego en la Situación Extraña. En contraste, una sola experiencia crítica (como las separaciones breves), y los cambios en las condiciones generales de la familia (como mudarse a un nuevo hogar) no estuvieron asociadas con cambios de la clasificación del apego. Dichos descubrimientos se deben tratar con la debida reserva debido a que fueron pocas las diadas estudiadas y porque el empleo de la madre y los cuidados no maternos no son eventos independientes.

Por lo tanto la valoración del procedimiento de la Situación Extraña es sensible a las fluctuaciones pasajeras de la vida en la interacción madre-hijo como a las características duraderas (Lamb et al., 1985).

Pace y Zavattini (2010) examinaron los patrones de apego de niños adoptados entre los 4 y 7 años dentro de los primeros 7 u 8 meses después de la adopción. Encontraron que al inicio de la adopción la mayoría de los niños mostraron un apego inseguro. Al transcurrir un año se encontró una elevación significativa en la seguridad del apego de estos niños, lo cual es posible en circunstancias de adopción caracterizadas por la estabilidad en los cuidados, ya que todos los niños que tuvieron un aumento en la seguridad de su apego fueron adoptados por madres con una clasificación de apego Autónomo/seguro dentro de la AAI.

Estos resultados podrían indicar que los *Modelos Internos de Trabajo* del apego seguro de las madres adoptivas refuerza las interacciones positivas con sus hijos, permitiéndole a los niños adoptados a una edad mayor, reactivar positivamente sus necesidades relacionadas con el apego (Steele et al., en Pace & Zavattini, 2010).

### **Hipótesis de la continuidad**

En cuanto a la hipótesis de la continuidad se ha encontrado que la transmisión intergeneracional del apego es un hecho que no ocurre de manera directa sino que, más bien, está mediado por variables provenientes de la madre, así como también por variables contextuales que deben ser tomadas en cuenta en la sociedad actual como la presencia de otros cuidadores en la crianza del bebé, quienes pueden compensar la falta de sensibilidad y otros cuidados proporcionados generalmente por la madre contribuyendo al desarrollo de modelos de apego seguro en la infancia (Edhborg et al., en Quezada & Santelices, 2010).

Al parecer, la transmisión intergeneracional del apego se da en un contexto específico que implica la forma en que la madre se relaciona con el niño atendiendo sus emociones y necesidades a partir de los recursos provenientes de sus propios modelos operativos internos, la presencia de otras figuras vinculares (por ejemplo, el padre), que pueden complementar o sustituir al cuidador principal, y los factores socio ambientales como la presencia de riesgo social y factores de estrés contextuales (Quezada & Santelices, 2010).

Un estudio interesante en este contexto lo realizó Dubois-Comtois et al. (2011) quienes estudiaron los tipos de apego seguros e inseguros con un estilo específico de conversación madre e hijo en la niñez intermedia. Se evaluaron 4 estilos dentro de las conversaciones. La conversación de integración, minimización, exageración y la caótica.

La conversación de *Integración de la información afectiva* se refiere a las diadas que exploran los sentimientos y pensamientos del otro mediante declaraciones verbales que favorecen la introspección, la auto-reflexión y los intercambios relacionales.

Las diadas que se caracterizan por una conversación de *Minimización de la información afectiva*, suprimen, evitan y devalúan los intercambios interpersonales (los niños cambian de tema cuando se les pregunta acerca de sus sentimientos o pensamientos y la mamá presta atención a otras cosas en lugar de interactuar con su hijo).

Las diadas que en las conversaciones muestran una *Exageración de la información afectiva* utilizan las declaraciones verbales que maximizan la emoción negativa y contradice al otro (un niño puede mostrarse a sí mismo como incapaz de realizar tareas simples y la mamá lo felicita por ello).

La *expresión Caótica de la información afectiva* se codifica cuando un miembro de la diada muestra hostilidad súbita o comportamientos fuera de contexto, así como control verbal del niño hacia los padres.

Este estudio muestra el importante papel de las conversaciones madre e hijo en la renegociación de los *modelos trabajo interno* del apego en la infancia intermedia, lo que puede ayudar en los programas de intervención a promover la seguridad del apego infantil (Dubois-Comtois et al., 2011).

Se comprobó la hipótesis de que los niños con apego ambivalente o preocupado tienen conversaciones del tipo *exageradas* con sus mamás. Los niños con apego evitador fueron más probables que los otros niños de mostrar un estilo de conversación con sus madres caracterizado por la *minimización* de la información afectiva (Dubois-Comtois et al., 2011).

Bretherton (1999) sugiere que cuando los niños perciben a sus padres como sensibles y correspondientes, ellos se sienten libres de expresar sus necesidades y hablar de sus experiencias emocionales sin recursos defensivos (Dubois-Comtois, Cyr & Moss, 2011).

Según Besoain y Santelices (2009) la propuesta de Slade et al. (2005) es que los programas de intervención debieran centrarse principalmente en el desarrollo de la función reflexiva en las madres, incluso con mayor énfasis que en el desarrollo de habilidades parentales. En sus palabras, es necesario ayudarles a las madres a *pensar* sobre su conducta, más que *cambiar* su conducta, sin desestimar que los cambios en el comportamiento pueden ser seguidos por cambios en el pensamiento y la representación. Si se entiende la función reflexiva como el principal mecanismo de transmisión del apego, es posible entender que los esfuerzos para modificar el comportamiento parental centrados en el desarrollo de habilidades parentales hayan mostrado baja efectividad (Slade, et al, 2005), y que se haya encontrado solo asociaciones moderadas entre el comportamiento materno y el apego infantil (Van Ijzendoorn, 1995).

Sería la misma función reflexiva de la madre medida en la AAI, la que se despliega en la interacción con su hijo, traducándose directamente, a través de los comentarios mentalísticos apropiados, o indirectamente, a través de la regulación adecuada de estados emocionales negativos, y causando finalmente el establecimiento de un patrón de apego particular (Besoain, & Santelices, 2009).

Sin embargo, es importante considerar que el fenómeno de la transmisión intergeneracional es de una alta complejidad. No sería razonable esperar que ésta fuese explicada en su totalidad por una sola dimensión, sea ésta la sensibilidad o bien la función reflexiva. Mucho más probable, y así lo sugiere la evidencia hasta la fecha, es que la transmisión esté afectada por múltiples dimensiones, y que cada una de ellas explica cierto monto de la varianza (Besoain, & Santelices, 2009).

### **Trastorno Reactivo del Apego**

La clasificación de *inseguridad* no es un indicador de desorden o aún de inadaptación. Una propuesta clave en la formulación del concepto del apego seguro, es que su desarrollo debe estar asociado con la sensibilidad parental debido a que la seguridad del apego parece estar asociada con las cualidades de la relación padre e hijo (Rutter, Kreppner, & Sonuga-Barke, 2009).

En 1980 la American Psychiatric Association's introdujo la categoría diagnóstica de *Trastorno reactivo del Apego*. El concepto de *trastorno reactivo del apego* en la American Psychiatric Association DSM-IV (2000) y la World Health

Organization classification ICD-10 (1996) se define en términos marcadamente perturbados del desarrollo de relaciones sociales inapropiadas en la mayoría de los contextos sociales, que comienza antes de los 5 años de edad, persiste a través del tiempo y que no es una mera consecuencia de la ansiedad social ni un desorden del espectro autista ni una discapacidad intelectual (Rutter et al., 2009).

Según Rutter et al. (2009) el ICD-10 señala dos variaciones del Trastorno Reactivo del Apego (RAD por las siglas en inglés): inhibido y desinhibido.

La variación Inhibida del RAD se caracteriza por la ausencia de la tendencia esperable para iniciar o responder apropiadamente en situaciones sociales, junto con una excesiva inhibición, hipervigilancia o fuertes reacciones ambivalentes junto con dificultades de regulación emocional.

La variación desinhibida del RAD se caracteriza e términos distintos, en los que el niño fácilmente puede salir con desconocidos, mostrando una diferenciación limitada entre adultos y falta de reserva o timidez ante los extraños. También se puede observar la presencia de un contacto físico inapropiado y un alto nivel de comentarios espontáneos.

## CAPITULO 2. ESTILOS DE CRIANZA

*Enséñale al niño a elegir el camino correcto, y cuando sea viejo no lo abandonara.  
Proverbios 22:6*

### **Antecedentes**

En cada época histórica las relaciones entre padres e hijos han ido cambiando de acuerdo con la concepción que se tenga del niño y de la familia. Si se remonta en la memoria del *pat' er familias* de la antigüedad latina y cristiana, se verá un padre con poder absoluto tanto político como religioso. Psichistoriadores como Ari' es 1987 y De Mause 1974 señalan que en la Edad Media Dios, el rey y el padre de familia eran los garantes del orden. Sin desconocer la variedad de modelos dependiendo de la clase social, la profesión o la ubicación, todos los padres de esa época tienen algo en común: su predominio, su responsabilidad y su poder de corrección y de decisión acerca del futuro de los hijos (Tubert, en López, 2010).

En los siglos XVII y XVIII la opinión de los europeos occidentales comenzó a cambiar en sus concepciones hacia la crianza de los niños. Durante esta época, se asistió al desarrollo de la política liberal que destacaba la libertad individual, en vez del sometimiento a la autoridad, que terminaría llevándose a la práctica en las revoluciones francesa, norteamericana y latinoamericana. En algunos grupos de la población europea emergió lentamente una ideología en la cual la infancia se advertía como un periodo especial y valioso de la vida, en relación con la recién descubierta "inocencia" infantil. Se estableció un clima emocional en el que pudo inspirarse toda una corriente renovadora de los derechos infantiles, la idealización de la infancia, la noción liberal de que los niños tenían derechos y debían recibir apoyo y combatirse su explotación. Prueba de ello es que aparecen en la iconografía de la época ropas, mobiliario, juguetes, libros especiales, escuelas; se populariza el retrato familiar; empezó a haber una creciente oposición a castigar físicamente a los niños; la maternidad adquirió un valor social; se separó al niño del mundo de los adultos, de la calle y de las malas compañías; surgieron los consejeros de crianza infantil; a los niños ya no se les enviaba a trabajar sino que se les protegía en su casa o se les enviaba a la escuela (Ari' es; De Mause, en López, 2010).

Esta ideología estaba rodeada de una revolución industrial creciente y obviamente dirigidos esos buenos tratos a las clases más favorecida y con diversidad de manifestaciones según la región geográfica y dependiendo de si el entorno era rural o urbano (López, 2010).

Siguiendo con el mismo autor la Revolución Francesa creó las condiciones para cuestionar la figura paterna del padre y propiciar su decadencia, lo cual ha afectado el lugar de éste en la familia como figura de autoridad.

Tradicionalmente el ejercicio de la paternidad se ha concebido como el de procrear, dar afecto y alimentación, mientras que el de la maternidad ha sido el de criar; aunque actualmente puede verse que estas funciones ya no están solo en manos del padre o de la madre, sino que se comparten. Sin embargo, aún hay culturas en las que los padres (varones) no se involucran en la crianza de los hijos (López, 2010).

### **Prácticas parentales y Estilos de crianza**

Darling y Steinberg (en Spera, 2005) sugieren que es importante distinguir entre las prácticas de crianza y los estilos parentales, que, en muchas investigaciones, son términos intercambiables.

Las prácticas de crianza son aquellas acciones que los padres llevan a cabo deliberada y conscientemente, con el fin de educar a sus hijos desde que nacen hasta la edad en que ya no necesitan estar bajo su cuidado y protección; algunos ejemplos de dichas acciones son motivarlos, hacerles recomendaciones, enseñarles juegos, leerles libros, ayudarles en sus tareas escolares o prohibirles algo que no les conviene (López, 2010).

Darling y Steinberg (en Spera, 2005) definen a las *prácticas parentales* como un comportamiento específico que los padres usan para socializar con sus hijos. Por ejemplo, cuando se busca que los niños sean exitosos en la escuela, los padres pueden hacer las tareas con ellos en casa, pueden apartar un tiempo para leer con ellos y atender a todas sus actividades escolares. En contraste, el *estilo de crianza* es definido como el clima emocional en el cual los padres educan a sus hijos.

Según Spera (2005) este constructo incluye la participación parental; el monitoreo parental; las metas parentales, los valores y las aspiraciones.



- *El rol de la participación parental.* La interacción y participación en la vida diaria de los hijos es una manera básica en que los padres pueden socializar con ellos. La participación parental se refiere a la atención brindada por los padres, como ayudar a los niños a realizar sus tareas, asistir a las juntas escolares, estar al pendiente de sus actividades extracurriculares y de la vida cotidiana.
- *El rol del monitoreo parental.* Otra manera en que los padres pueden estar involucrados en la educación de sus hijos es monitorear sus actividades después de la escuela, tales como supervisar la realización de las tareas, las actividades con los compañeros y estar al pendiente del progreso escolar.
- *El rol de las metas, valores y aspiraciones parentales.* Una manera primaria en la que los padres socializan con sus hijos es por la comunicación de las metas y objetivos que ellos desean que alcancen, las aspiraciones que ellos quieren que sus hijos cumplan y los valores que desean que sus hijos internalicen. Las metas y aspiraciones parentales son mejor descritas como representaciones internas de los estados deseados o resultados que los padres sostienen para sus hijos. Estos organizan y dirigen el comportamiento de los padres hacia sus hijos.

Según Cross (2009) ha habido tres grandes "etapas" en la evolución de los modelos de estilos de crianza:

1. *Estilos de crianza.* Baumrind identificó tres estilos parentales en su obra original: autoritativo, autoritario y permisivo. La característica principal que determina los diferentes estilos de crianza son las estrategias de control empleadas por los padres. La importancia del trabajo de Baumrind fue firmemente establecida porque sus hallazgos mostraron que los diferentes estilos parentales estaban asociados con diferentes resultados en los niños.
2. *Dimensiones de los Estilos Parentales.* Aproximadamente diez años después del trabajo pionero de Baumrind, Maccoby y Martin en 1983,

reconceptualizaron los estilos parentales en términos de dimensiones. Su motivación era profundizar la comprensión de los estilos de crianza mediante la identificación de las dimensiones subyacentes de los estilos parentales de Baumrind.

3. *Estilo de crianza como contexto.* El reciente desarrollo conceptual en el área de los estilos parentales ocurrió con la publicación del artículo *Psychological Bulletin* publicado por Darling y Steinberg, en el que reconceptualizan el estilo de crianza como un contexto para interacciones padre-hijo específicas. La idea básica es: la misma acción parental puede tener diferentes efectos en los niños dependiendo del estilo de crianza característico de los padres. Por ejemplo, modelar un comportamiento deseado puede ser eficaz cuando el estilo de crianza es autoritativo, pero ineficaz cuando el estilo de crianza es autoritario o permisivo.

### *Estilos de crianza*

Los estilos de crianza están íntimamente vinculados con las pautas, patrones, modelos, y teorías implícitas acerca de la crianza de los hijos. Responden a las necesidades e intereses de quienes inician, mantienen o interfieren con su constitución, a las carencias afectivas, decisiones, deseos, frustraciones y conflictos de cada miembro. Los estilos de crianza tal y como se expresan o manifiestan en las relaciones humanas, eventos psicológicos y en el proyecto de vida familiar actúan como organizadores de los mapas psicológicos individuales (Del Grosso, 1999), orientando las acciones futuras de los individuos, sus esquemas mentales y contacto socio- emocional con otros seres humanos (Vielma, 2002).

Los distintos tipos de crianza, comportamientos o actitudes que toman los padres y madres hacia sus hijos e hijas traerán consecuencias que pueden ser negativas o positivas, dejando secuelas. Aunque miles de investigadores han rastreado los efectos de la crianza sobre el desarrollo infantil, aún tiene vigencia la influencia de un trabajo de (1967, 1971) realizado hace casi 40 años, realizado por Diana Baumrind. Una de las clasificaciones más relevantes que recogen los estilos educativos sobre las interacciones entre padres e hijos es la de dicha autora. Según esta clasificación, los padres y madres adoptarán unas formas o estilos básicos de actuación que vendrán definidos por el cariño o afecto hacia sus hijos e hijas (por ejemplo, atención e interés que les muestran y la preocupación por su bienestar

físico y personal), el modelo de control que realizan sobre la conducta del niño (normas que imponen, si explican las razones de estas normas, y el tipo de autoridad que ejercen) y las expectativas que tienen sobre sus hijos y las estrategias que utilizan para que se cumplan. Como consecuencia, aparecen los estilos educativos democrático, autoritario y permisivo, a los que posteriormente se han ido añadiendo otros estilos como el negligente o indiferente (Maccoby y Martin, en Estévez & Calvete, 2007).

Diana Baumrind estudió 100 niños preescolares, todos de California y casi todos estadounidenses de clase media de ascendencia europea. Baumrind se valió de muchas evaluaciones. Primero, observó las actitudes de los niños en la escuela de infancia y evaluó su conducta en relación con cualidades como autocontrol, independencia y autoestima. Luego entrevistó a los padres y observó la interacción padre-hijo en el hogar y en su laboratorio (Stassen, 2007).

Baumrind, en 1991, redujo los estilos parentales dentro de dos dimensiones: *exigencia* y *responsividad*. La exigencia se refiere a las demandas que los padres hacen a sus hijos para integrarse dentro de la familia y la sociedad. Los aspectos de la exigencia parental incluyen el grado de madurez que los padres demandan de sus hijos, la provisión de supervisión y la aplicación de medidas disciplinarias cuando es necesario. La responsividad refiere al comportamiento parental que intencionalmente fomentan la individualidad, la auto-regulación y la auto-afirmación en sus hijos. Los aspectos de la responsividad incluyen el grado en el que los padres son sensibles hacia sus hijos y los apoyan (Spera, 2005).

Según Stassen (2007), Baumrind observó que los padres diferían en cuatro dimensiones importantes:

- *Expresiones de afecto*. Los padres variaban desde muy afectivos hasta muy fríos y críticos.
- *Estrategias para la disciplina*. Nuevamente, hubo mucha variación en el uso de la explicación, la crítica, la persuasión, la aceptación y el castigo físico.
- *Comunicación*. Algunos padres escuchaban pacientemente a sus hijos, otros exigían silencio.
- *Expectativas de madurez*. Los padres variaron en sus estándares de responsabilidad y autocontrol.

Sobre la base de estas cuatro dimensiones, Baumrind identificó tres estilos de crianza (Stassen, 2007):

- **Crianza autoritaria.** La palabra de los padres es la ley y no hay lugar a discusión. La mala conducta se castiga con rigor, por lo general de forma física (pero no con tanta dureza como para considerarla maltrato). Los padres autoritarios establecen reglas claras y patrones de referencia elevados. No esperan que sus hijos emitan sus opiniones; las conversaciones sobre las emociones son especialmente escasas. (Un adulto de una familia de este tipo dijo que la pregunta “¿Cómo te sientes?” solo tenía dos respuestas posibles: “bien” y “cansado”). Estos padres creen que su edad y su experiencia los han preparado para saber qué es mejor para sus hijos y que los niños deben hacer lo que se les dice. Los padres aman a sus hijos, pero pueden parecer distantes y pocas veces muestran afecto.
- **Crianza permisiva.** Los padres permisivos tienen pocas exigencias, y ocultan cualquier impaciencia que sientan. Hay poca disciplina porque exigen escasa madurez de los niños. Los padres permisivos son cariñosos y aceptan a sus hijos. Escuchan todo lo que sus hijos dicen y comparten sus propias emociones sin restricciones. Tratan de ayudarlos en todo, pero no sienten responsabilidad de su conducta.
- **Crianza disciplinada.** Los padres disciplinados establecen límites y aplican normas. Sin embargo, también escuchan las demandas de sus hijos y sus preguntas, y conversan sobre los sentimientos y los problemas. Los padres exigen madurez en los niños, pero son cariñosos y comprensivos, y habitualmente perdonan (y no castigan) cuando el niño no logra la madurez deseada. Son flexibles cuando un niño explica una razón particularmente buena para una excepción. Ellos actúan como guías y mentores, no como autoridades (como lo hacen los padres autoritarios) ni como amigos (como lo hacen los padres permisivos).

Darling y Steinberg (en Spera, 2005) propusieron el modelo contextual de crianza. Este sugiere que las metas que los padres sostienen para sus hijos dirigen los diferentes tipos de prácticas de crianza. Por ejemplo, los padres quienes aspiran a que sus hijos tengan buen desempeño en la escuela son más probables que los

padres quienes no tienen dicha aspiración, a monitorear las actividades escolares de sus hijos y a involucrarse en las experiencias educacionales de estos. La clave del modelo contextual es que las metas parentales influyen las prácticas de crianza. La etnia de la familia juega un rol importante en la formación de las metas parentales.

### **Clasificación de los Estilos de Crianza**

Según Vielma (2002) los estilos de crianza identificados pueden clasificarse en tres grupos:

#### *1. Tradicionales.*

Aquellas pautas de crianza que modelan comportamientos diferenciados para las mujeres y los hombres y con base a las cuales se atribuye el ejercicio de roles familiares de tipo instrumental a los padres (proveedores, protectores y de soporte económico) o expresivo a las madres (mantenimiento de la armonía interna del grupo familiar y preservación del contexto emocional positivo en la crianza de los hijos). Los patrones de comportamiento a su vez son predecibles y las conductas asociadas a los roles de padre, madre e hijos son repetitivas. Las interacciones y direccionalidad familiar se hacen manifiestas a través de las relaciones de poder que restan autonomía frente a la autoridad, la distribución arbitraria de responsabilidades y la sobre exigencia en el cumplimiento de las normas familiares.

#### *2. Transicionales.*

No siempre son predictibles las conductas de los miembros de la familia, ni tampoco hay garantía de que sean satisfechas todas las expectativas socio-familiares. El ejercicio de los roles, la direccionalidad y organización jerárquica responde a condiciones circunstanciales. Los estilos de crianza no son rígidos pero tampoco alternativos. Si los padres y madres clarifican las normas y objetivos del proyecto educativo familiar, el resto de los miembros del sistema puede adaptarse. Esta adaptación o los cambios originados a partir de ella son progresivos. Las decisiones son previstas de acuerdo a las necesidades del grupo, no se improvisan. La autoridad no se negocia y las figuras parentales dan prioridad a la calidad de las relaciones y al contexto en que éstas se manifiestan.

### 3. *Alternativos.*

Se cuestionan los estilos de crianza tradicionales y rígidos. Se fomenta la autonomía sin que ésta afecte la jerarquía o direccionalidad familiar. Es compatible con el estilo de crianza inductivo o democrático, sólo que además de las figuras parentales, los hijos y adherentes participan en la toma de decisiones. Se estimula, en este sentido la responsabilidad, la creatividad, la productividad y la autogestión. Los padres y madres son corresponsables entre sí, y modelan espontánea y voluntariamente estas conductas entre los demás miembros de la familia. No se teme perder el amor de los hijos al corregirlos, ni se teme que ellos lleguen a creer que no se les ama. Existe un clima de libertad e independencia, no hay abandono ni tampoco persecución. Si alguien falta a las normas familiares asume las consecuencias de su conducta y los miembros se habitúan por sí mismos a funcionar como familia, sin entrar en conflicto con las normas y valores vigentes. Hay acercamiento emocional de los hijos hacia los padres y las madres. Se minimizan las posibilidades de amalgamiento o desarticulación. No hay discriminación de los roles o atribución de tareas asignadas para un sexo u otro, en cuanto a la función que cada quien cumple dentro del hogar. Se reconocen los derechos de las figuras parentales y el elemento regulador de la dinámica se fundamenta en la aplicación del principio autoridad- afecto.

Diana Baumrind (en Tabera & Rodríguez, 2010) estableció cuatro estilos parentales conforme a las dimensiones de responsividad y exigencia:

- **Autoritario.** Es un patrón de relación restrictivo en el que el adulto impone muchas reglas a sus hijos y espera su cumplimiento estricto. Ejerce la fuerza y coacción frente al razonamiento con estos para lograr que se cumplan.
- **Autoritativo.** Se refiere al estilo parental más flexible y permisivo. Presenta un carácter democrático, desde el cual, unos padres cariñosos proporcionan a su hijo orientación al tiempo que control y le permiten tener voz a la hora de decidir la mejor manera de enfrentarse a sus retos y obligaciones atendiendo a sus capacidades. Otorgan al niño cierto grado de autonomía.

- **Permisivo.** Sería el patrón relacional por el cual unos padres adoptan una actitud tolerante, con pocas exigencias, al tiempo que rara vez tratan de controlar su conducta.
- **Negligentes.** Patrón que refleja un estilo distante y, a la vez, excesivamente desinteresado y permisivo. Transmite la idea de que no le importan las conductas de sus hijos, por lo que se podría hablar de negligencia o dejación de funciones inherentes a la parentalidad.

Baumrind (1966) menciona los prototipos del control adulto en la crianza de los hijos:

### *Permisivo*

El padre permisivo intenta comportarse de una manera no punitiva, aceptante y afirmativa hacia los impulsos, deseos y acciones del niño. La alternativa del control adulto es permitir que el niño sea su propio regulador, libre de restricciones, despreocupado por la expresión de sus impulsos o de los efectos que estos pueden traer. También creen que cualquier imposición de autoridad es incorrecta, ya que el niño no debe hacer nada hasta que él de su opinión, la cual debe ser hecha. Así, cada niño tiene el derecho de usar el tipo de ropa que desee, comer cuando tenga hambre, estar limpio sólo cuando se desea etc. Nunca es reprendido, siempre es amado y protegido.

### *Autoritario*

El padre autoritario intenta formar, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes del niño de acuerdo con un estándar conductual, usualmente absoluto, teológicamente motivado y formulado por una gran autoridad. Se evalúa la obediencia como una virtud y se aprueba el castigo, se toman fuertes medidas para frenar la libre voluntad del hijo hasta el punto en que las acciones o creencias del niño chocan con lo que el padre piensa que es correcto. Se limita la autonomía y se preserva el orden y la tradición.

### *Autoritativo*

El padre autoritativo intenta dirigir las actividades del niño de una manera orientada y racional. Valora la propia voluntad autónoma y la disciplina. Así como las cualidades presentes del niño, pero marca estándares para las conductas futuras (Baumrind, 1966).

Torio, Peña e Inda (2008) clasifican los Estilos de Crianza de la siguiente manera:

### *Estilo democrático*

Este grupo de padres es sensible a las necesidades de los hijos, estimulan la expresión de sus necesidades y proporcionan espacio para la responsabilidad como para la autonomía, Se encuentran presentes aspectos relacionados con la independencia e iniciativa personal del niño, el consenso y el diálogo en la relación padres-hijos, además de una responsabilidad paterna, marcada de calor afectivo. Un elemento muy importante es la importancia que otorgan estos padres a *la iniciativa personal del niño*, al procurar que sea él mismo el encargado de resolver los problemas que le plantea la vida cotidiana. La autonomía se afianzará, progresivamente, cuando el niño se sienta obligado, necesariamente, a hacer sus elecciones, a cuidar de manera responsable el material, a valorar su propio esfuerzo etc. El segundo elemento relevante es la aceptación de los *errores* mientras están aprendiendo, Se establecen normas, pero se negocian y no se muestra conflicto en caso de cometer un error, sino que proporcionan apoyo instrumental a sus hijos a través de orientaciones, Existe respeto y reconocimiento mutuo, a la vez que se guía la actuación del niño de forma racional. Son padres caracterizados por una comunicación frecuente y abierta, donde el *dialogo* es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan.

Otro elemento importante, en la configuración de este tipo de padres, es la importancia del *juego*, ya que así aprenden mejor, el niño se desarrolla, crece y elabora sus aprendizajes, elabora su razonamiento, toma conciencia de lo real y hace uso de la libertad, Es un estilo de familia bien calificada para la educación y la crianza infantil, ya que favorece el desarrollo evolutivo del niño y la conformación de su personalidad (Torio et al., 2008).



### *Estilo autoritario o represivo*

Se encuentran presentes planteamientos de un modelo rígido, en donde la *obediencia* es considerada una virtud y en donde se favorecen las *medidas de castigo o de fuerza*, restringiendo la autonomía del niño. Los padres no sienten la necesidad de explicar los motivos de sus actuaciones, por lo que se prescinde del diálogo y este se sustituye por la rigidez en el comportamiento. Los padres hacen uso frecuente de los castigos, reducen la iniciativa y espontaneidad del niño, a la vez que fomentan comportamientos hostiles en los hijos, por lo que la distancia y la falta de comunicación se hace cada vez mayor.

### *Estilo permisivo o «laissez-faire»*

Este estilo educativo refleja una relación familiar, basada en la *liberación del niño* del control, ya que han de crecer en la espontaneidad natural, Es un tipo de relación familiar no directiva que se sustenta bajo la idea de *neutralidad y no interferencia*.

Los padres se caracterizan por evitar restricciones y castigos, por el no establecimiento de normas, escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño, tolerancia a todos sus impulsos y escaso aprecio al valor del esfuerzo personal. No se precisa en la educación de los hijos recompensas ni castigos, ni tampoco consejos u orientaciones, pues “la vida es la mejor escuela”, así como el aprendizaje por sí mismo.

Es un tipo de relación familiar sustentado bajo la neutralidad, la no interferencia, de cierta pasividad. Sin embargo, el niño necesita para su desarrollo un ambiente estructurado y referentes claros que le hagan ver que no todo está permitido. La no existencia de un adulto que se comprometa a ser un modelo de identificación y referente en la educación de los hijos es perjudicial en su desarrollo.

Stassen (2007) menciona que la investigación posterior a la de Baumrind observó que muchos padres no se ajustan claramente a ninguna de las tres categorías propuestas por dicha autora. Así Stassen menciona otros estilos de crianza adicionales:

- **Crianza abusiva.** La disciplina de algunos padres no sólo es dura sino también inconsistente, sin preocupación por el bienestar del niño. Al contrario de las familias autoritarias, las pautas no son claras. Los niños son castigados sin saber por qué o, peor, sabiendo que la razón fue el

alcoholismo, el consumo de drogas o la inestabilidad emocional de los padres.

- **Crianza no involucrada.** Algunos padres no tienen interés en el bienestar del hijo, o incluso en su paradero. Los padres permisivos de Baumrind podrían parecer descuidados ya que sus hijos no se comportan bien, no están bien vestidos o incluso bien aseados, a menos que deseen estarlo. Pero los padres permisivos normalmente están muy preocupados por la seguridad y el bienestar de sus hijos, están involucrados, pero no dan instrucciones.
- **Crianza democrática.** En la crianza democrática, los niños tienen igual derecho a opinar sobre lo que ocurre. Estas familias podrían tener reuniones familiares, en las cuales todos conversan los problemas de preocupación de cualquier miembro y entonces se alcanza un consenso o se toma una decisión por el voto de la mayoría. En las familias disciplinadas, por el contrario, los padres tienen el poder de establecer el orden del día y de hacer las normas, escuchando y adoptándolos solo cuando deciden hacerlo.
- **Crianza tradicional.** En algunas familias, el padre es quien impone estricta disciplina y la madre es el ama de casa indulgente. Él es considerado la cabeza de la familia y la amenaza más poderosa de la madre es "*tendré que contarle a tu padre*". Este patrón funciona si ambos padres comprenden y respetan el rol del otro, pero los niños sufren si sus padres tradicionales chocan acerca de cómo criarlos.

López (2010) menciona que se ha criticado que los estudios de las relaciones entre padres e hijos se hayan apropiado de la terminología usada en la sociología política, lo cual ha dificultado su comprensión ya que lo que en política puede ser posible no lo es en la familia, donde priman otro tipo de relaciones como las afectivas. Se habla, por ejemplo, de padres democráticos o autoritarios, aludiendo a esta terminología.

El trabajo de MacCoby y Martin 1983 redefinió estos estilos nombrándolos de manera diferente: al autoritario lo menciona como restrictivo; al democrático, como inductivo; al permisivo, como indulgente; lo que ayuda a desglosar un poco más las tres anteriores categorías y a sacarlas del ámbito de la terminología política (López, 2010).



Los estilos de crianza no son estáticos pero si ajustables a los principios normativos existentes dentro de distintas sociedades y a los más variados códigos culturales; gracias a lo cual, podemos apreciar la emergencia de nuevos arreglos familiares y pautas alternativas de educación, formación y orientación en el hogar que tienen la posibilidad de rebasar las limitaciones de los estilos autoritarios o permisivos y de competir solapadamente con los emergentes no operativos, disfuncionales o patológicos que actualmente están afectando la calidad de la vida familiar (Vielma, 2002).

## **Dimensiones de los estilos parentales**

### *Modelo cuadripartito*

Según García y Gracia (2009) el modelo cuadripartito de la socialización parental emerge del trabajo teórico de Maccoby y Martin en 1983, en el que ellos revisaron el modelo inicial tripartito de Baumrind (1967, 1971) donde ella propone el estilo parental autoritativo, autoritario y permisivo. Maccoby y Martin proponen dos nuevas dimensiones para enmarcar la socialización parental, donde las dimensiones *responsabilidad* y *exigencia* fueron teóricamente fundamentales. Estas dimensiones reflejaban la tradicional visión parental de responsabilidad (afecto, calidez) y demanda (exigencia). La responsabilidad fue operacionalizada usando medidas parentales de calidez y aceptación, mientras que la exigencia vino a ser definida con respecto a la firmeza parental. La combinación de las dos dimensiones definieron cuatro tipos de estilos parentales: padres *autoritativos*- responsables y exigentes; *negligentes*- ni responsables ni exigentes; *indulgentes*- responsables pero no exigentes; y los padres *autoritarios*- exigentes pero no responsables.

El modelo parental cuadripartito fue un importante avance con respecto al modelo tripartito inicial de Baumrind en el sentido en el que divide la categoría inicial de *permisivo* en dos, diferenciando teóricamente entre *negligente* e *indulgente* de acuerdo con el grado de responsabilidad (calidez, afecto), mostrando de la misma manera las diferencias entre el estilo paterno *autoritario* y *autoritativo* dependiendo del grado de exigencia (rigor, severidad) (García & Gracia, 2009).

### *Estilos parentales en familias latinas*

Nuevas categorías potenciales de los estilos de crianza son presentadas por Domenech, Donovan y Crowley (2009), conservando las cuatro categorías base, ya que consideran que describen de una mejor manera a la población latinoamericana.

Dichos autores mencionan que los cuatro estilos parentales propuestos están basados en la variación de los niveles de las dimensiones parentales de *responsabilidad* (sensibilidad, calidez), *exigencia* (control parental) y *autonomía concedida*. Esta última dimensión es descrita como el permiso concedido a los niños para la autonomía y la expresión individual dentro de la familia.

De acuerdo con el modelo teórico de Baumrind 1991 y los trabajos realizados por Steinberg, Dornbusch et al. 1992 y Steinberg, Lamborn et al. 1992, se crearon los estilos parentales autoritativo, autoritario, permisivo y negligente. El uso de puntajes “altos” y “bajos” en estas dimensiones se tradujo en ocho categorías posibles de parentalidad. Aquellos padres que tienen una puntuación alta en las dimensiones Afecto (responsabilidad) y Exigencia pero baja en la Autonomía concedida se les categorizó como “*Protectores*” y los padres quienes puntúan alto en Afecto y bajo en Exigencia y Autonomía concedida se les nombro “*Afiliativos*”, ver Tabla 3 (Domenech et al., 2009).

*Tabla 3*  
*Estilos parentales*

|                     | Afecto | Exigencia | Concesión de Autonomía |
|---------------------|--------|-----------|------------------------|
| <b>Autoritativo</b> | Alto   | Alta      | Alta                   |
| <b>Autoritario</b>  | Bajo   | Alta      | Baja                   |
| <b>Permisivo</b>    | Alto   | Baja      | Alta                   |
| <b>Negligente</b>   | Bajo   | Baja      | Baja                   |

Continuación tabla 3

|                      |      |      |      |
|----------------------|------|------|------|
| <b>Protector</b>     | Alto | Alta | Baja |
| <b>Frio</b>          | Bajo | Alta | Alta |
| <b>Afiliativo</b>    | Alto | Baja | Baja |
| <b>Negligente II</b> | Bajo | Baja | Alta |

Domenech et al. (2009) al trabajar con familias latinoamericanas, encontraron que la mayoría de los padres (61%) de su muestra (100 padres de familia) fueron categorizados como *protectores*, seguidos de los autoritativos (31%). Lo que lo llevo a concluir que las cuatro categorías de crianza tradicionales sólo representan aproximadamente un tercio de las familias latinas, lo que sugiere que las categorías de crianza tradicionales no captan bien los estilos de crianza latinos. Sin embargo, destaca la plena aplicación del modelo teórico original.

### Efectos de los estilos de crianza

La psicóloga Diana Baumrind (en Coon, 2004) estudió los efectos de tres estilos parentales.

- Los *padres autoritarios* imponen reglas muy estrictas y exigen obediencia a su autoridad. Para ellos, los niños tienen pocos derechos y responsabilidades de adulto. Esperan que el hijo no se meta en problemas y que acepte sin cuestionar lo que consideran bueno o malo. (“*Hazlo porque yo lo digo*”). Sus hijos suelen ser obedientes y con gran dominio de sí mismos, pero también tienden a ser distantes, aprensivos y poco curiosos. Los hijos de padres críticos, duros o autoritarios se convierten a menudo en adultos ensimismados. Presentan además índices más altos de violencia y de consumo de drogas.
- Los *padres tolerantes* o demasiado flexibles ofrecen poca orientación, permiten una libertad excesiva, no obligan a sus hijos a asumir la responsabilidad de sus actos. Casi siempre tienen derechos semejantes a los del adulto, pero muy pocas obligaciones. Ésta clase de padres no

obligan a sus hijos a cumplir con sus deberes. (“Haz lo que quieras”). Los niños con estos padres suelen ser dependientes e inmaduros y frecuentemente se portan mal, su vida es desordenada y está dominada por el caos.

- Según Baumrind, los *padres autoritativos* son los que ofrecen una orientación firme y congruente combinándola con amor y afecto. Encuentran el justo equilibrio entre sus derechos y los de sus hijos. Controlan su conducta en forma cariñosa, sensible y no autoritaria. (“Hazlo por esto”). Son firmes y congruentes, no estrictos ni rígidos. En general, alientan a su hijo para que actúe en forma responsable, y para que piense y tome buenas decisiones. Este estilo de padres procrea niños competentes, autocontrolados, independientes, asertivos e inquisitivos.

Según Stassen (2007), Baumrind y muchos otros continuaron el estudio de los estilos de crianza, siguiendo a los 100 niños del estudio original a medida que crecían e investigando a miles de otros niños de diferentes antecedentes y edades, llegando a las siguientes conclusiones:

- Los padres *autoritarios* crían niños que tienden a ser conscientes, obedientes y pasivos, pero no son especialmente felices. Ellos tienden a sentirse culpables o deprimidos, internalizan sus frustraciones y se culpan cuando las cosas no andan bien. Cuando llegan a la adolescencia, a veces se rebelan y abandonan el hogar antes de los 20 años.
- Los padres *permissivos* crían niños que son aún menos felices. Ellos carecen de autocontrol, sobre todo en lo que se refiere a la cuestión de dar y recibir en las amistades entre pares. Su regulación emocional insuficiente los convierte en inmaduros e impide la formación de amistades, la principal razón de su infelicidad. Suelen vivir en el hogar y siguen siendo dependiente en la vida adulta temprana.
- Los padres *disciplinados* crían niños con más probabilidades de tener éxito, ser coherentes, inteligentes, felices consigo mismos y generosos con los demás. En general, estos niños son queridos por sus maestros y compañeros, sobre todo en las culturas donde se valora la iniciativa individual.

En las investigaciones y estudios longitudinales efectuados se ha observado que en el estilo autoritativo existen factores que inciden en su eficacia. Se descarta el hecho de que los padres cariñosos y tolerantes transmiten una preocupación afectuosa respecto al niño y lo que este hace, por lo que son capaces de motivar a sus hijos a seguir sus indicaciones, sino que ejercen el control explicando el por qué del mismo y tienen también en cuenta el criterio del niño. De ésta manera es más probable que sus exigencias sean realistas y razonables (Tabera & Rodríguez, 2010).

Aluja, Del Barrio y García (2006) mencionan que los procesos de socialización se ven afectados por los estilos de crianza de los padres. Se ha demostrado que las prácticas de crianza negativas están directamente relacionadas con trastornos emocionales y del comportamiento en niños y adolescentes. Los estilos de crianza se ven afectados por muchas variables diferentes, como los valores sociales o religiosos, la satisfacción marital y los rasgos de personalidad.

Según Palafox et al. (2008) la salud mental de los padres es otro factor de riesgo que se encuentra relacionado tanto con los trastornos psicológicos que se presentan en los niños, como con los estilos de crianza de los padres.

El mejor ajuste psicológico de los niños se desarrolla en ambientes cálidos y de soporte familiar, con reglas consistentes y claras donde se promueve y acepta la individualidad y la autonomía psicológica. Sin embargo, cuando los menores se desarrollan en un ambiente familiar en el que experimentan poco control sobre sus actos, debido a factores relacionados con el estilo de crianza de los padres, tales como la sobreprotección y su consecuente falta de autonomía, se fomenta un estilo cognitivo caracterizado por una mayor probabilidad de interpretar y/o procesar eventos como fuera del control personal; lo cual representa un estado psicológico vulnerable para el desarrollo de la ansiedad u otros trastornos del humor (Chorpita & Barlow; Parker; Rapee; Shortt, Barrett, Dadds & Fox, en Palafox et al.2008).

En general, los padres estables, responsables y amables presentan una disposición para favorecer la socialización de los niños. Las madres menos conservadoras son menos rechazantes y más propensas a ser cálidas y controladoras. Padres benevolentes tienen puntuaciones más bajas en el rechazo y favorables en la calidez emocional (Aluja et al., 2006).

La presencia de psicopatología en los padres pone al niño ante un doble riesgo, el genético y el ambiental, resultado de la discordia familiar, la indisponibilidad emocional, la inestabilidad familiar, la baja calidad parental que se manifiesta a través de la disminución de la sensibilidad que muestran hacia sus hijos (Grover, Ginsburg & Lalongo; Warren, et al., en Palafox et al., 2008).

La pérdida de control emocional por parte de los padres al momento de establecer pautas disciplinarias a los menores, y la consecuente reacción excesiva, ya sea de forma física o verbal, está asociada con los síntomas de ansiedad generalizada de los menores, entre los que se incluyen temor, angustia, preocupación excesiva y somatizaciones (Dumas, LaFreniere & Serketich; Hudson & Rapee; Muris & Merckelbach; Siqueland, Kendall & Steinberg, en Palafox et al., 2008).

Aquellos padres que se encuentran mucho más alterados y/o irritados al momento de establecer pautas disciplinarias utilizan un estilo caracterizado por un mayor número de muestras de afecto negativo, niveles más elevados de crítica y menor sensibilidad o responsividad hacia los menores (Palafox et al., 2008).

Estudios precedentes han mostrado que los padres ansiosos son mucho más aprensivos respecto a la conducta de sus hijos (Tumer, Beidel, Roberson-Nay, Tervo, 2003), de forma tal que la necesidad de control y supervisión por parte de los padres, se ve reflejada en la ansiedad expresada por los menores ante la separación de sus cuidadores principales, fomentando quizá el desarrollo de apegos inseguros en esta etapa temprana del desarrollo infantil (Palafox et al., 2008).

Por otra parte los padres que transmiten apoyo y afecto a sus hijos, desarrollan la comunicación en el ámbito familiar, establecen normas familiares y el cumplimiento de las mismas utilizando el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan con mayor probabilidad hijos sociables, cooperativos y autónomos (Alonso & Román; Lila & Gracia, en Mestre, Tur, Samper, Nácher & Cortés, 2007).

Diferentes estudios han constatado la relación entre la expresividad de los padres, definida como un estilo dominante de exhibir expresiones verbales y no verbales en la familia y las respuestas empáticas de los hijos. Dicha expresividad puede ser positiva si demuestra admiración y/o gratitud por un favor, como valoración positiva del hijo, o negativa si incluye expresiones de ira y hostilidad. Es la expresividad positiva la que predice la respuesta empática en los hijos, que



incluye tanto una respuesta emocional como una capacidad para ponerse en el lugar del otro. Así, los padres que expresan altos niveles de emoción positiva y discuten estas emociones ayudan a sus hijos a experimentar y comprender las emociones, por tanto las relaciones positivas padres-hijos están asociadas con niveles más altos de internalización, conciencia y empatía (Kochanska, Forman & Coy; Mestre, Tur & Del Barrio; Mestre, Samper, Tur, Cortés & Nácher, en Mestre et al., 2007).

Luego entonces, el tipo de patrón interactivo padres-hijo es importante. De los padres, el niño aprende sus habilidades y la actitud frente a la solución de problemas, estos serán óptimos en la medida que los primeros hayan internalizado a su vez otros patrones adecuados, de lo contrario, se posibilita que el niño repita los mismos comportamientos erróneos. En esta interacción diádica, el propio nivel de autoestima de los padres es importante en el desarrollo afectivo del niño (Covarrubias, Gómez & Estrevel, 2005).

Respecto a los padres permisivos o inconsistentes Corkille abunda que una característica de estos es que no ponen límites en la conducta del niño, quien hace lo que quiere. Sin embargo, se ha encontrado y varios autores concuerdan (Baumrind, Corkille, Brown y col. 1991), que los efectos de este estilo sobre los niños son desastrosos. Los niños están más perturbados que los que se encuentran bajo un estilo autoritario, fallan por ejemplo en tomar en cuenta los derechos de los otros, su relación social choca con los demás y tienen problemas en ajustarse a los límites del salón de clases y la sociedad, en general esperan de los otros que les satisfagan sus caprichos como lo hacen sus padres e invariablemente están frustrados. En este tipo de relación, los niños son renuentes a renunciar a los privilegios y poder que los padres les han facilitado, situación que no conduce, ni propicia la responsabilidad, autocontrol, ni autodisciplina y eventualmente esto los lleva al rechazo y consistentemente al fracaso (Covarrubias et al., 2005).

Según López (2010), autores como MacCoby y Martin 1983 y Baumrind 1971 han mencionado que los padres con sentido de verdadera autoridad, conocido como el estilo parental autorizado (autoritativo, autoridad guía) son lo que tendrían un alto nivel de eficacia. Esto porque:

- Asumen al hijo como una persona distinta y única a la que reconocen su individualidad;

- Explican las razones del establecimiento de las normas;
- Negocian mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente;
- Apoyan en las tareas difíciles; y se quedan al margen cuando el niño tiene éxito.

Dichos padres usan la razón, el poder y el modelamiento por métodos y el reconocimiento para lograr los objetivos. En estos hogares, los padres no presentan discordias y fricciones disciplinarias. Es menos frecuente que ridiculicen, riñan y retiren el amor al niño, y los menores son responsables y asertivos socialmente. Los niños bajo este estilo de relación es más probable que sean más resistentes a la frustración, busquen el desafío, presenten una alta autoestima, consideren los puntos de vista del otro y tengan mejores resultados en tareas cognitivas; ya que el principio de la relación que establece el niño con sus padres en este estilo es de respeto, permitiendo la transición de la regulación y guía del otro a la autorregulación (Covarrubias et al., 2005).

En el proceso de regulación a la autorregulación, es evidente que los padres entienden por ayudar o guiar diferentes cosas, unos los enfocan como resolver ellos mismos el problema de sus hijos, otros como la aportación de elementos para que el niño estructure alternativas, y otros más como el dejar que el niño se enfrente solo y con sus propios recursos y limitaciones a la situación problema. A partir de estos enfoques se van conformando los estilos de relación padres-hijo(a)s y tienen efectos cualitativamente diferentes en el desarrollo de la personalidad del niño (Covarrubias et al., 2005).

Erikson y otros autores señalan la importancia de dos actitudes parentales en el desarrollo de los niños. Por un lado, aluden a los criterios de aceptación y sensibilidad, y por otro, al grado de exigencia y control parental sobre el comportamiento y actuación de sus hijos (Tabera & Rodríguez, 2010).

Siguiendo a los autores anteriores la aceptación aludiría a la cantidad de apoyo y cariño que manifiesta el padre o madre a su hijo. Los padres tolerantes o sensibles serían aquellos que aprueban comportamientos positivos de los menores, les sonrían, elogian y estimulan con lo que permiten configurar un vínculo de apego seguro, fomentan sus habilidades sociales y de resolución de problemas, en beneficio de su confianza y autoestima.

Por el contrario, los padres que ejercen un alto grado de control y exigencia pueden limitar la libertad de expresión, reflexión y autonomía si hacen muchas demandas y vigilan activamente cualquier movimiento de sus hijos con objeto de garantizar que se cumplan las normas tal y como ellos las establecen (Tabera & Rodríguez, 2010).

De los diferentes estilos de relación padre-hijo se podría decir que desde la perspectiva Vygotskiana, aquellos padres tanto con un estilo de relación autoritaria como permisiva no promueven la zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que sobre todos los primeros están más pendientes de los déficits de los niños, que de lo que potencialmente podrían hacer; y en los segundos, no hay una claridad ni sobre las capacidades del niño ni de sus limitaciones, por lo tanto no promueven un estilo que implique regulación y mucho menos propician la formación de estrategias de autorregulación. Por otro lado, aquellos padres asertivos o que apoyan, dado su estilo de relación promueven la ZDP, propiciando habilidades, así como estrategias de regulación, ya que no están centrados en el error, sino en lo que pueden hacer - con la ayuda de ellos-; permitiendo por consecuencia que el niño sea más activo en su propio desarrollo a diferencia de los dos estilos de relación antes mencionados (Covarrubias et al., 2005).

Con todo, las dimensiones de control, afecto y grado de implicación en la crianza de los hijos constituyen pilares fundamentales en la educación de los hijos y son las variables que mejor predicen un buen estilo educativo y la calidad de las relaciones paterno filiales (Carlo, Raffaelli, Laible & Meyer; Mestre, Frías, Samper & Nácher; Mestre, Samper, Tur & Díez, en Mestre et al., 2007).

## **Estilo de crianza como contexto**

### *Métodos de crianza en distintas sociedades*

Los padres y madres de diferentes colectividades –en principio diferentes cultural y socialmente- van construyendo un estilo propio de crianza que depende de las oportunidades sociales, económicas, educativas, históricas y políticas, según el ámbito que se analice (López, 2010).

La adquisición de competencias parentales es fruto de un complejo proceso en el que se entremezclan diferentes factores como son: la herencia, las posibilidades personales innatas, marcadas también por factores hereditarios; los

procesos de aprendizaje personales, según el contexto social y cultural en el que se han desarrollado; así como las propias experiencias de buen o mal trato recibido en su infancia o adolescencia. Con este bagaje los padres, consciente o inconscientemente, desarrollarán sus funciones en la interacción con sus hijos (Tabera & Rodríguez, 2010).

“En la familia humana los contextos naturales son, en realidad, construcciones socioculturales: los contextos sólo son naturales en el sentido que permiten al sujeto en desarrollo servirse de toda la variedad de recursos culturales a lo largo de su proceso de crecimiento” (Valsiner, en López, 2010).

La familia desempeña importantes funciones en el sistema social, siendo destacada, su contribución a la socialización en la primera infancia (Tabera & Rodríguez, 2010).

Según Tabera y Rodríguez (2010) se pueden diferenciar dos tipos de objetivos ligados al funcionamiento de la familia: uno de carácter más interno, relacionado con la protección psico-social de sus miembros y otro externo, que alude a la acomodación a una cultura y la transmisión de la misma. Con base a lo anterior las funciones básicas que tiene la familia son las siguientes:

### **1. Función biosocial o reproductiva**

Comprende la realización del deseo de procrear hijos y vivir con ellos en familia. Permite la renovación de la población al tiempo que satisface los impulsos sexuales y afectivos de las personas.

### **2. Función cultural**

Comprende los procesos de reproducción cultural y espiritual de la sociedad que ocurren dentro de la familia, particularmente los relacionados con los valores sociales y las actividades de tiempo libre que transcurren en el hogar o aquellos que los integrantes disfrutan en grupo fuera de casa.

### **3. Función económica**

Se realiza a través de la convivencia en un hogar común permitiendo la administración de la economía doméstica. Para el cumplimiento de esta función resulta central la variada gama de actividades que se realizan en el hogar, dirigidas

al mantenimiento de la familia y que, corrientemente, se denominan “trabajo doméstico”, cuyo aporte es fundamental para asegurar la existencia física y desarrollo de sus miembros.

Desde un punto de vista económico, la familia sería también una unidad de producción y consumo de bienes y servicios.

#### **4. Función nutricia**

Alude al hecho de proporcionar cobertura de necesidades físicas a través del cuidado y alimentación, así como el apoyo social y emocional brindado a sus miembros, ayudándoles a afrontar situaciones de crisis.

#### **5. Función socializadora**

Integra dicha función, no solo actividades propiamente “educativas” (dirigidas conscientemente a formar, disciplinar o educar), sino aquellas otras concebidas como proceso a través del cual los niños adquieren opiniones, valores y conductas que los adultos de referencia consideran significativas y apropiadas en su conducta familiar y social.

Rodrigo y Palacios (1998) y Lacasa (1994) agregan que la familia asume un papel fundamental en la concreción de la cultura para los pequeños y jóvenes en desarrollo, pues constituye en sí misma un escenario sociocultural; es el filtro a través del cual llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas que les son propias y a través de las cuales la mente infantil se puebla de contenidos y procedimientos que llevan la impronta de la cultura de la que han surgido (López, 2010).

Según Vielma (2002) existen dos tipos de familia de acuerdo a los patrones de comportamiento subyacentes a los estilos de crianza identificados y a la dinámica socio-afectiva intra e interfamiliar que deriva de ellos. Estos tipos de familia son:

##### *1. Familia Tradicional:*

- Se mantienen presentes en la vida cotidiana las tradiciones y comportamientos heredados socialmente de generaciones anteriores. En consecuencia, se mantienen vigentes los modelos básicos de crianza de los padres y de las madres, y de los padres y las madres de estos.

- Existe una constante angustia y preocupación en las figuras parentales asociadas a querer dar el ejemplo y hablar sobre ello en forma reiterativa.
- Se establecen reglas con claridad que demarcan límites en las relaciones y en las interacciones. Los límites se convierten en obstáculos que censuran el contacto cercano entre el padre y la madre, y entre el padre y la madre con sus hijos.
- Se pretende mantener el estatus social de la familia y el prestigio de los parientes que han logrado por su apellido, dinero, desempeño profesional u otros méritos por los cuales los descendientes también merecen ser reconocidos.
- Rige el modelo del padre- patrón que determina el estilo de vida familiar y tiene derecho exclusivo a proponer y hacer cumplir el proyecto de vida que él ha elegido para su familia.
- Se sobrevalora el sentido de solidaridad colectiva fuera de la familia más que dentro del espacio relacional intrínseco a ella. Es despersonalizante, coarta el sentido de libertad y autonomía. Por lo tanto, inhibe el desarrollo de las capacidades productivas, autogestionadoras y creativas que inspira la cálida convivencia familiar.
- Las reglas familiares se aprenden dentro de la intimidad familiar, no fuera de ella. Esto provoca confusión, conflictos y ambivalencias frente a las aspiraciones y satisfacción de los deseos individuales.
- El modelo ideal socializante es el de la adultez, en detrimento de todos los aspectos revitalizantes de la juventud.
- La autoridad se fundamenta en el ejercicio del autoritarismo masculino en dos formas: El machismo o el paternalismo. Los miembros tienden a la dependencia emocional, afectiva y económica del padre.
- La mujer madre figura desde el ejercicio del rol de permanencia, pasividad, sumisión y tolerancia mal entendida.
- No existen canales de información sino de obediencia, no hay proyectos de vida integradores. Se presentan graves dificultades en la comunicación.
- El sistema familiar funciona como una unidad cerrada, como resultado de la imposición absoluta de la autoridad y la disciplina.



## 2. Familia Moderna:

- El intercambio o la convivencia familiar está mediada por la lógica de los afectos y el amor.
- Se debilitan los lazos con la comunidad y se refuerzan los que unen entre sí a los miembros de la familia, o a estos con adherentes.
- Hay distanciamiento entre los parientes lejanos, cambian notablemente las relaciones con los más cercanos y se deja de lado el estatus o linaje generacional.
- Se abandonan las formas rurales de agrupación familiar insertándose en medios urbanos, ocupando viviendas más pequeñas que sólo pueden albergar cómodamente familias nucleares.
- Se mantienen los modelos patriarcales flexibilizados por el imperativo de los afectos y las nuevas distribuciones de poder.
- Entra en crisis el valor de la autoridad paterna.
- Aumentan los deseos de autorrealización personal, el egoísmo y el individualismo.
- Los miembros abandonan a la familia, afectando al sistema total. Se fomenta la desunión de los lazos familiares entre dos y tres generaciones distintas.
- Los jóvenes tienden a la indiferencia, demuestran falta de sentido de pertenencia y sus objetivos son más narcisistas. Los padres o madres refuerzan estas conductas inconscientemente.
- Hay discontinuidad en la transmisión de valores de las figuras parentales hacia los hijos. Se ubican en un segundo plano los valores ciudadanos.
- Hay mayor índice de inestabilidad en la vida común de las parejas conyugales, las familias quedan ensambladas y predominan los hogares monoparentales.
- La familia es percibida por parte de sus miembros como fuente de frustraciones, conflicto y malestar psíquico, y en el peor de los casos como centro de violencia. Algo similar ocurre entre las figuras parentales.
- Los padres pierden su rol de educadores. Las instituciones educativas o el grupo de referencia o los pares de los hijos ejercen mayor control y seducción emocional.
- Los padres dejan de ser por voluntad y deseo propio representantes de la autoridad o de la jerarquía emocional, renuncian a sus derechos como



padres. Tratan de imitar a sus hijos en algunos casos comportándose o reaccionando como ellos.

- Los hijos ejercen la sexualidad de acuerdo a sus propios códigos.
- Ya no es motivo de orgullo transmitir las enseñanzas y experiencias de la vida personal y familiar.

Los estilos de crianza han sufrido transformaciones que pueden ser comprendidas con más claridad si se analizan los nuevos modos de constitución familiar, que incluyen necesariamente la amplia diversidad de proyectos sobre los cuales se construye la vida en pareja, y como consecuencia de estos la presencia o ausencia de proyectos educativos familiares consistentes y congruentes ajustados a la realidad, deseos y motivaciones existentes dentro de los grupos familiares indirectamente estudiados (Vielma, 2002).

Ningún tipo de regulación social viene dada naturalmente y por ello es necesario construirla con el niño y su entorno. Freud en 1911 y 1930 señala, en este sentido, que la relación padres e hijos debe estar profundamente comprometida con el proceso de inclusión en la cultura a través de actos significativos que organicen la tarea de la crianza, al menos mientras adquieren los hábitos fundamentales de la vida cotidiana. Al decir de LeVine 1980 y Lalueza 1996 cada cultura tiene una fórmula adaptativa para la parentalidad, un conjunto de costumbres que han evolucionado en respuesta a los azares más prominentes del entorno (López, 2010).

### *Las metas educativas*

En el proceso de socialización cobran especial importancia las expectativas de los padres sobre sus hijos; esas expectativas se convierten en metas. Es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados esperados (Bugental y Goodnow, en López, 2010).

Covarrubias et al. (2005) mencionan que los padres regularmente, de acuerdo a la cultura en la que viven, generan expectativas y creencias sobre el desarrollo de su hijo; en función de lo anterior, actuarán de una determinada forma con el niño, regulando (guiando, corrigiendo y modelando) su comportamiento.

Resultan especialmente importantes las distinciones que hace LeVine acerca de las diversas prácticas de crianza que se dan dependiendo de la diferencia de ciertas condiciones; por ejemplo, si la familia es tradicional o moderna, si los



padres tienen medios económicos o no, si pertenecen a una tradición agraria o industrial. También hace numerosas consideraciones para diferenciar las tendencias de las metas de socialización en una sociedad colectivista, donde la mayoría de las veces los recursos son escasos en contraposición con una sociedad individualista y con la supervivencia asegurada, las cuales se pueden resumir en la tabla 4 (López, 2010).

*Tabla 4*

*Metas de crianza en las sociedades colectivista e individualista*

| <b>Sociedad colectivista</b>   | <b>Sociedad individualista</b>  |
|--|---|
| La madre tiene cerca al niño durante su infancia. Duermen en el mismo sitio.   | Al niño se le separa rápidamente de la madre. Duermen en cuartos separados.   |
| Enseñanza de la obediencia y la conformidad como valor grupal.                 | Enseñanza de la independencia, la autosuficiencia y la autoconfianza.   |
| Alta valoración de la responsabilidad; desde pequeños hacen tareas domésticas. | El niño es el centro de todas las atenciones; se le alaba con frecuencia. Las responsabilidades son mínimas.  |
| Todas las pertenencias son del grupo; la generosidad es promovida.             | Las pertenencias son individuales y el altruismo es poco frecuente.   |
| Los mayores son dignos de respeto y se les protege en la vejez.                | Los mayores son personas incómodas y rápidamente se les relega.   |
| Los hijos trabajan para apoyar a los padres. Reciprocidad diferida.            | Los hijos no tienen que retribuir materialmente a los padres la educación y cuidados recibidos. La reciprocidad es inmediata por satisfacciones afectivas de tipo narcisista. |
| Supervisión muy estrecha de las actuaciones del niño.                          | El niño toma muchas decisiones.   |
| El hijo es una inversión.  | El hijo es un costo económico.  |

La consecuencia que se puede inferir de estas observaciones es que las comunidades colectivistas están más asociadas con las agrarias, pastoriles, artesanales y los estilos de parentalidad tradicional; y que las individualistas se



asocian con las comunidades urbanas y el estilo moderno de familia occidental de clase media y media alta. Esto permite analizar las metas y estilos parentales de diferentes contextos (López, 2010).

Siguiendo con el mismo autor, al retomar lo dicho por LeVine se puede decir que las sociedades tradicionales y colectivistas forman niños dóciles, acostumbrados a una supervisión estrecha de los adultos; son menos dados a tomar la iniciativa y muestran una actitud menos activa al enfrentar las tareas de las escuelas occidentales. En las sociedades individualistas posmodernas los niños de clase media blancos son menos inhibidos en presencia de los adultos y, por lo tanto, más libres para actuar con curiosidad; tienen respuestas fáciles a la interacción y son competitivos en el aula. Verbalmente son fluidos, acostumbrados a conversar con los adultos y predispuestos a buscar su atención. Estos logros son los que justifican las inversiones de los padres porque ponen al niño en un camino académico hacia las ocupaciones de alto rango sin esperar el retorno de esta enorme inversión. La mayoría de los padres de clase media y alta consideran como beneficio incuestionable el hecho de que sus hijos sean competentes socialmente y que además demuestre tener juicios y elecciones independientes.

El hecho de enfocarse en el contexto permite conocer el significado y propósito de las prácticas de crianza, y preguntarse qué hacen los adultos con los niños, cuándo y cómo lo hacen, en qué mundo viven y para qué tipo de mundo los preparan (López, 2010).

### *Paternidad posmoderna*

El padre actual, para estar en sintonía con la mentalidad contemporánea, se ubica en un lugar de igual ante sus hijos, lo cual crea desconcierto, incongruencia y sensación de fracaso; espera más el amor y la admiración de ellos que el respeto y la obediencia. Muestra de esto es la ansiosa búsqueda de definirse como amigo de sus hijos, de vestirse como ellos, de tener sus mismos gustos; destituyéndose de su lugar de guía y organizador. Es decir, se pasó de un ámbito donde se respetaba o se temía la figura de autoridad a otro donde la pretensión del guía es mimetizarse para lograr credibilidad, lo que tergiversa toda idea de comunicación y elimina a ese interlocutor válido que habla a partir de una experiencia diferente a la del niño (López, 2010).

En occidente, hoy se asiste a la glorificación de los derechos individuales, “yo hago con mi vida lo que quiero”; los hijos estudian lo que quieren y donde quieren, los niños tienen la palabra, hay que escucharles y cumplirles sus deseos; los padres no quieren que sus hijos sufran ni les falte lo que a ellos les faltó. A la par, hay una queja generalizada de parte de los padres sobre la falta de escucha de sus hijos como “no me molestes con tus regañones”. Ahora la tendencia es a honrar a los hijos y, en medio del culto al individuo, se descalifica el valor del trabajo y por ende de los deberes. Los niños no tienen deberes ni obligaciones ni responsabilidades, pues de hecho saben que los adultos les sirven y hacen por ellos lo que les causa alguna dificultad. Actualmente los niños se sienten con todos los derechos y los padres con todos los deberes, lo cual les crea un sentimiento de incapacidad para ejercer la tarea de la corrección y de guía que los niños necesitan (López, 2010).

### **Variaciones culturales de los Estilos de Crianza**

El trabajo de Baumrind ofrece un buen resumen de los efectos de la educación. Sin embargo, sus conclusiones probablemente se apliquen sobre todo a las familias de origen europeo. La crianza en otros grupos étnicos refleja costumbres y creencias distintas. Las diferencias culturales se manifiestan especialmente en el significado que se da a la conducta infantil (Rubin, en Coon 2004).

Las diferencias culturales y de la comunidad influyen en la percepción del niño acerca de la calidad de la crianza. La percepción es la clave, porque la interpretación del niño (de un comentario, un castigo, una regla) es lo que determina el efecto de la crianza (Stassen, 2007).

Existe un gran consenso acerca de que el origen de las creencias de los padres es cultural. Esto se observa en los efectos en conjunto del origen étnico y geográfico, la organización familiar, el estatus socioeconómico, nivel educativo y profesional, sexo y edad de los padres y de los hijos, ideas acerca de los procesos de aprendizaje, valores que comparten, expectativas ligadas a cada sexo y conocimiento sobre la evolución de los niños (López, 2010).

Los niños provenientes de cualquier grupo étnico y de cualquier país se benefician si creen que sus padres los aprecian; los niños de cualquier parte sufren

si se sienten rechazados y no queridos (Khaleque y Rohner, 2002; Maccoby, 2000, en Stassen, 2007).

Las prácticas de crianza tienen que ver fundamentalmente con la transmisión de normas y valores. Es evidente que para tener una idea clara sobre esta transmisión es preciso entender los determinantes y el contenido del desarrollo de ésta dimensión normativa en el niño (López, 2010).

Los psicólogos del desarrollo vacilan en favorecer un estilo particular de crianza, pero eso no significa de ningún modo que crean que todos los padres funcionan igualmente bien. Los signos de un problema grave son obvios en las conductas del niño, entre ellas: hipercontrol, subcontrol, intimidación y juego antisocial (Stassen, 2007).

Es necesario aclarar que siempre es riesgoso hacer generalizaciones concernientes a grupos de personas. Con todo, algunas diferencias típicas en los patrones de la crianza se han observado en las comunidades étnicas estadounidenses (Kaplan, en Coon, 2004).

Coon (2004) encontró las siguientes diferencias étnicas en la crianza del niño:

#### *Familias afroamericanas*

Los valores tradicionales de los afroamericanos ponen de relieve la lealtad y la interdependencia entre los miembros de la familia, la seguridad, una identidad positiva y enfrentar la adversidad. Los padres afroamericanos suelen inculcar la obediencia y el respeto a los ancianos. La disciplina infantil tiende a ser bastante estricta, pero muchos padres ven en ello una necesidad, sobre todo cuando viven en áreas urbanas con problemas de seguridad. La confianza en él mismo, el ingenio y la capacidad de cuidarse uno mismo en situaciones difíciles son otras cualidades importantes que los padres de familia afroamericanos tratan de inculcarles a sus hijos.

#### *Familias hispanas*

A semejanza de los padres afroamericanos, los padres hispanos suelen imponer normas relativamente estrictas de disciplina. También conceden mucha importancia a los valores familiares, al orgullo de la familia y a la lealtad. Estas familias son afectuosas y comprensivas con los niños de corta edad. Pero, a medida que crecen, se les exige que aprendan normas sociales y que sean tranquilos,



obedientes, corteses y respetuosos. De hecho, a veces se aprecian más las destrezas sociales que las cognitivas (Delgado y Ford, 1998). Los padres de familia hispanos subrayan la cooperación, más que la competencia. Los valores mencionados ponen a los niños hispanos en desventaja frente a la cultura angloamericana, que es sumamente competitiva.

#### *Familias asiático-americanas*

Las culturas asiáticas tienden a orientar al grupo y a inculcar la dependencia entre los individuos. En cambio, en las culturas occidentales se aprecia el esfuerzo y la independencia del individuo (Markus y Kitayama, 1991). Esta diferencia se refleja a menudo en las prácticas asiático-americanas de la crianza. A los niños se les enseña que su conducta puede ser motivo de orgullo o de vergüenza para la familia. Los padres cumplen la función de maestros que estimulan el trabajo duro, la conducta moral y el logro. En los primeros años de vida, la educación es indulgente y permisiva. Pero, después de los 5 años de edad, los padres empiezan a exigirles a sus hijos respeto, obediencia, dominio de sí mismos y autodisciplina.

#### *Familias árabe-americanas*

En las culturas del Medio Oriente, los niños deben ser corteses, obedientes, disciplinados y sumisos. Casi siempre se les castiga con una tunda, bromeándolos o avergonzándolos frente a la gente. Los padres árabe-americanos tienden a ser figuras fuertes de autoridad, que exigen obediencia para que la familia no se sienta avergonzada por el mal comportamiento de un hijo. En esta cultura se aprecian mucho el éxito, la generosidad y la hospitalidad. El honor de la familia estimula el trabajo duro, el ahorro, el conservadurismo y los logros educativos. Se da preferencia al bienestar de la familia sobre la identidad individual. Por eso, a los niños se les inculca respetar a sus padres, a los miembros de la familia extendida y a otros adultos (Erickson & Al-Timimi; Medhus, en Coon, 2004).

#### *Implicaciones*

La crianza se realiza de modos muy diversos en todo el mundo. De hecho, muchas de las cosas que se hacen en Estados Unidos, como obligar a los niños a dormir solos, serían consideradas raras o equivocadas en otras culturas. En último

término, la crianza solo puede juzgarse si se conoce la comunidad cultural para la cual se prepara al niño (Bornstein *et al.*, en Coon, 2004).

Lalueza y Crespo (en López, 2010) mencionan “*No hay sujetos globalmente más hábiles o más capaces en unas culturas que en otras, sino que cada cultura genera individuos más hábiles en determinadas tareas y con más conocimientos en determinadas áreas*”.

Los patrones de crianza no son uniformes en todas las culturas ya que cada una desarrolla las habilidades necesarias para sobrevivir y desarrollarse (López, 2010).

En este sentido LeVine (en López, 2010), basado en los trabajos de investigación recopilados en todos los continentes, además de constatar las diferencias pudo señalar tres metas constantes de la crianza en todas las culturas estudiadas: 1) La supervivencia física y la salud del niño; 2) Desarrollar en el niño la capacidad de comportamientos que le permiten autosostenerse económicamente en su madurez; 3) Desarrollar las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales –por ejemplo, moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, satisfacción personal, autorrealización- tal como son formulados y simbólicamente elaborados en normas, creencias e ideologías culturalmente diferenciadas.

Las normas culturales de crianza están diseñadas para maximizar las ideas culturales positivas en la siguiente generación, evitar el azar y transmitir el tercer conjunto de metas, como son la moralidad, el logro intelectual y la autorrealización (López, 2010).

Una de las contribuciones de los investigadores en psicología cultural es que las diversas formas de relación con la realidad suponen prácticas distintas. De ello se puede derivar que las prácticas de crianza que se privilegian son las que les sirven de acuerdo con su contexto y mal se haría en calificarlas o juzgarlas desde una óptica que posean diferentes condiciones (López, 2010).

*Posibles explicaciones de las diferencias encontradas en los estilos de crianza por cultura*

Los conceptos de colectivismo e individualismo (vertical y horizontal) han sido usados para explicar los resultados benéficos de distintos estilos de crianza en diferentes culturas. Como lo definió Singelis *et al.* en 1995 “El colectivismo vertical u horizontal incluye la percepción del YO como parte de una colectividad, aceptando



la desigualdad o subrayando la igualdad, respectivamente; el individualismo vertical u horizontal incluye la concepción de un individuo autónomo y aceptando la desigualdad o enfatizando la igualdad respectivamente” (p. 240). Con respecto a esto ha sido argumentado que las *prácticas autoritarias* tienen un impacto positivo en las colectividades verticales como la cultura Asiática porque en esos contextos la disciplina estricta es entendida como benéfica para los niños (Graf, Mullis, Mullis, 2008; Grusec, Rudy, & Martini, 1997; Shek, 2008), y porque ambos padres y niños ven a las prácticas autoritarias como una estrategia organizacional que fomenta la armonía dentro de la familia. Por otro lado, en los contextos culturales donde es más promovido culturalmente un estilo de crianza indulgente, las exigencias parentales no tendrán esa connotación positiva y serán menos efectivas como prácticas parentales. Contrario al individualismo vertical (ej. Estados Unidos) y a las colectividades verticales (como algunas ciudades Asiáticas) quienes están basadas en relaciones jerarquizadas, en ciudades caracterizadas por un colectivismo horizontal como algunas ciudades de Sudamérica como México y Brasil, o como en algunas ciudades del Sur de Europa, tal es el caso de España o Italia, las relaciones igualitarias son enfatizadas y se pone más énfasis en el afecto, aceptación y participación de los niños en la socialización. La exigencia parece ser percibida en forma negativa en las culturas que no están basadas en las relaciones jerárquicas. Como resultado, la exigencia y el control firme en las prácticas parentales parecen no tener resultados positivos mientras que las prácticas como el afecto, razonamiento y aceptación si lo tienen, respecto a los logros exitosos de los hijos (García & Gracia, 2009).

En España el estilo parental óptimo es el indulgente, con un puntaje mayor en las evaluaciones hechas en adolescentes que las obtenidas en el estilo parental autoritativo (García & Gracia, 2009).

El estilo parental usado por los padres puede ser determinado por la propia herencia cultural de estos. La diferencia cultural primaria entre los americanos caucásicos y los americanos asiáticos es el concepto de independencia versus interdependencia. Mientras la sociedad caucásica adopta la independencia y enfatiza la autoexpresión, los intereses personales y la autosuficiencia, la sociedad asiática enfatiza la interdependencia, la solidaridad de grupo, la herencia social y la humildad personal. La autonomía personal es ignorada por los padres Americanos asiáticos, tomando lugar un fuerte énfasis en la obediencia, la conducta apropiada,



la obligación social y el logro del grupo, teniendo un lugar muy importante la unión de la familia (Chang, 2007).

Spicer (2010) menciona que los padres de diferentes grupos raciales y étnicos algunas veces entienden la parentalidad de diferente manera. Por ejemplo, los padres afroamericanos tienen menos probabilidades que los padres hispanos y los caucásicos de considerar la rutina y la discusión de los sentimientos como el punto central en los primeros años de vida de sus hijos, mientras que los padres caucásicos son más propensos que los padres afroamericanos y los hispanos a hacer cumplir las normas y a animar a sus hijos a persistir en las tareas que son difíciles e importantes.

También hay diferencias culturales con respecto a la importancia de la familia, de la fe, la profesión y la influencia de los medios de comunicación en la crianza de los hijos. Los padres afroamericanos son más propensos a ver conformada su parentalidad por la manera en que ellos mismos fueron criados y por su religión (Spicer, 2010).

Hill (1995) hizo hincapié en que, aunque las conductas parentales pueden ser similares en todas las culturas, su significado y las implicaciones para el desarrollo del niño pueden ser diferentes (Dwairy, 2004).

Randolph (1995) notó que las prácticas autoritarias de crianza son positivamente valoradas en comunidades Afroamericanas porque estas son asociadas con cuidado, amor, respeto y “*protección de las calles*” y “*hacen la vida fácil para el niño*”. Tobin et al. (1989) explicó que el concepto *guan* en chino significa “gobernado” y tiene connotaciones muy positivas de “cuidado” y “amor”. Chao (1997) identificó un estilo parental chino llamado *chiao shun* – traducido como *capacitación* – que coincide con el estilo parental autoritario de occidente, pero tiene diferente significado para los padres y niños chinos. Chao (1994) señaló que quizás los distintos efectos que tiene el estilo autoritario de crianza en distintas culturas se debe al hecho de que éste tiene significados diferentes para los niños de distintas culturas. Ejemplo de ello es el estudio realizado por Hatab y Makki (1978), donde se encontró que los adolescentes árabes aceptan el estilo autoritario de sus padres y el castigo corporal administrado por sus maestros árabes. El estilo parental permisivo es incongruente con la cultura Árabe autoritaria, y dicho estilo es asociado con un negativo auto-concepto, baja auto-estima, ansiedad, fobia y depresión en los niños y niñas (Bigner; Wenar, en Dwairy, 2004).



Respecto a los estudios realizados en Venezuela, y más específicamente, los desarrollados en torno a la familia andina, podría sostenerse que desde el punto de vista psicológico o psiquiátrico se ha evidenciado sobre todo durante las dos últimas décadas la influencia de la transculturización. La familia andina, aunque ha sido menos permeable a los cambios que las familias de otras regiones del país, también está en crisis; ha tenido que adaptarse a los cambios no sólo de costumbres, hábitos y creencias, sino también de los valores y proyectos educativos del grupo familiar como unidad. Por un lado, el autoritarismo está en crisis y la permisividad se ha exacerbado. Los padres se muestran angustiados, confundidos e insatisfechos, mostrándose ambivalentes en la crianza. Aumentan las estadísticas de los hogares desintegrados o desestructurados y las parejas en general no estabilizan sus relaciones en sentido prospectivo. En las familias nucleares, escasas por cierto, prevalece la idea del padre como regente, proveedor de familia ajustado más al rol familiar de padre instrumental que expresivo, porque la expresión permanece todavía asignada referencialmente a la madre como una huella del aprendizaje familiar transgeneracional. Otra gran parte de las familias estudiadas se han convertido en grupos multigeneracionales que comparten un mismo espacio social. La jerarquía está ausente o en decadencia, hay desarticulación o amalgamamiento, indicadores encubiertos de disfuncionalidad (Vielma, 2002).

Los estilos de crianza han sufrido variaciones en el transcurso del ciclo vital de la familia. Las variaciones son producto de la ocurrencia de eventos o sucesos psicológicos significativos. Los acontecimientos funcionan como dispositivos que desencadenan la adquisición, manifestación y modificación de ciertos patrones de conductas característicos de un estilo de crianza determinado. Las figuras parentales responden a cogniciones situadas, no rígidas en la mayoría de los casos (Vielma, 2002).

## **Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de criar y corregir**

### *Categoría 1: Eficacia percibida sobre los logros de la crianza*

Según López (2010) es la percepción que tienen los padres acerca de qué tan efectiva es su tarea de crianza. La eficacia depende de su capacidad de guía y orientación; a su vez, esta función directiva está relacionada con la autoridad, la

coordinación entre los dos padres. La consistencia y la congruencia. Las subcategorías son:

- **Satisfacción.** Es la manifestación que hacen los adultos de los resultados positivos en la relación con sus hijos.
- **Dominio de la situación.** Los padres se sienten dueños de la situación y transmiten la idea de poder manejar la relación de corrección con sus hijos, aunque no están satisfechos. Esta relación no excluye que tengan en cuenta la influencia de sus hijos en la crianza, ni dejen de mostrar angustia o preocupación cuando esta es difícil.
- **Insatisfacción.** Es la manifestación de los adultos cuando sienten que no tienen habilidad para educar a sus hijos. La queja frecuente de un padre insatisfecho es: *¡Le digo ochenta veces lo que tiene que hacer y no me hace caso, ya no se qué hacer!*.
- **Fracaso.** Es la manifestación que hacen los adultos de no estar consiguiendo lo que pretendían o esperaban de sus hijos. Muchas veces ante la situación de fracaso los padres declinan su tarea de crianza. La expresión que se escucha en estos padres es *“Se me salió de las manos”*.

### *Categoría 2: Percepción de la tarea de ser padres*

Es la manera como los padres se refieren a sus hijos en la relación de corrección y cómo perciben la tarea de ser padres; esto es, la comodidad o eficacia en el ejercicio de educar que se percibe a través de sus respuestas. Las subcategorías son (López, 2010):

- **Fácil.** Cuando se refiere a su hijo como un ser concreto con protagonismo, particular. Muestran tranquilidad en la tarea de guía y educación.
- **Difícil.** Cuando se refieren al hijo como un ser concreto pero revelan mucha dificultad y angustia en la tarea de la crianza dadas las condiciones de la relación que han construido. Al hijo lo pueden calificar de nervioso, rebelde, quisquilloso, *“pero es mi hijo”*.

### *Categoría 3: Evaluación de la educación recibida*

Señala la evaluación que hacen los padres de la educación recibida y su postura en relación con ella: si están de acuerdo o no con sus padres y si desean mantener las tradiciones educativas o romper con ellas (López, 2010).

- ✓ **Valoración positiva.** Los padres evalúan muy bien la educación recibida, agradecen y elogian a sus mayores por la manera como fueron educados. Hay una manifestación expresa de hacer lo mismo con sus hijos.
- ✓ **Descalificación.** Los padres desvalorizan, critican, rechazan, desacreditan la educación y el trato de sus padres. Mencionan que no quieren repetir la educación de su casa y, aun mas, dicen claramente que quieren hacer lo contrario.
- ✓ **Indiferencia.** Los padres no expresan preferencia ni rechazo, no califican ni de buena ni de mala la educación recibida. Expresan frases como: *“Uno educa según uno cree, según lo que se le va ocurriendo”*.
- ✓ **Continuismo.** Es la manifestación explícita de educar como fue educado, sin cuestionar si fue buena o mala. A la pregunta de por qué actúa así, responde: *“Porque así lo hicieron conmigo”*.
- ✓ **Innovación.** No quieren depender de cómo fueron educados. Aquí no se plantea la referencia a la educación recibida como criterio para educar a los hijos. Se expresa en frases como *“Yo quiero guiarme por mis descubrimientos, educar distinto”*.

### *Categoría 4: Creencias respecto a la crianza*

Según López (2010) tienen que ver con el sistema de creencias que están implícitas respecto a cómo cada padre corrige. Una cosa es lo que los padres hacen y otra lo que los impulsa desde un sistema de creencias que muchas veces ni ellos mismos conocen. En esta manera de actuar pueden influir muchísimos factores, desde un impulso momentáneo o un sistema heredado a través de la transmisión cultural para lograr lo que se quiere con el hijo.

- ✓ **Naturalista.** Es la creencia de que al niño se le cría bien cubriéndole las necesidades básicas tales como la alimentación, vestido y vivienda.

Respecto a la corrección a veces es permisivo y otras veces, autoritario. Su característica es la ambivalencia y la arbitrariedad; unas veces deja pasar y otras veces aplica un castigo físico. Tiende a ser maltratante porque deja la corrección al estado de ánimo del momento.

- ✓ **Ambientalista.** Es la creencia de que modificando las circunstancias, el niño va a cambiar. Son los padres que utilizan el castigo físico porque creen que el dolor, el miedo y la amenaza hacen reaccionar al niño para que cambie. Una variable de este proceder es el que retira privilegios o utiliza la forma de “tiempo fuera”, acompañado de elogios y premios cuando el niño hace lo que se le pide.
- ✓ **Constructivista.** Es la creencia de que el niño entiende razones porque es inteligente: “*mi hijo debe saber las razones de todo lo que pasa*”, “quiero que mi hijo entienda lo que está bien y lo que está mal”. Tiende a que el niño aprenda por sí mismo para que se autorregule. A esta manera de educar corresponden los padres que dejan que el niño tropiece con la realidad (que no implique riesgos vitales) para que aprenda por sí mismo y además asuma las consecuencias de sus actos.
- ✓ **Innatista.** Es la creencia de que todo lo que el niño es viene dado en el momento del nacimiento. Todo se hereda y, por tanto, no vale la pena incidir mucho para cambiar lo incambiable. Se atribuyen todas las reacciones del niño a la herencia familiar. La tendencia de este tipo de creencias es dejar pasar las situaciones que ameritan corrección cayendo en la permisividad.

#### *Categoría 5: Razones para corregir*

Muestra las razones que los padres mencionan como más comunes cuando tienen que corregir. Así, los padres corrigen para formar un hábito personal, regular la relación con los demás o construir un valor moral con sus hijos (López, 2010).

- **Formación de hábitos personales.** Se refiere a todas las acciones o hábitos de la vida diaria que permiten crear rutinas que se encaminan a conseguir la autonomía personal, tales como aseo personal, orden en objetos personales, horarios de dormir, comer y costumbres familiares, etc. Se espera que el niño tenga adquiridos estos hábitos en los primeros siete

años pues de lo contrario forma parte de las situaciones que crean más conflicto familiar.

- **Introducción de normas que regulan la vida cotidiana.** Se refiere a todo lo que promueve la vida en grupo, a la integración del niño con los otros teniendo en cuenta las convenciones sociales. Entre las situaciones contempladas en esta subcategoría están las relaciones con adultos, hermanos y amigos; modales de cortesía y respeto en el trato con las personas. Estas normas constituyen la estructura de lo que más tarde se convertirá en hábitos morales.
- **Educación moral.** Se refiere a la formación de principios y valores que dan significado a la vida, especialmente los relacionados con responsabilidad, veracidad, solidaridad, generosidad y otros. Busca que el niño entienda la calidad de bueno y malo, lo que le conviene y lo que no, en relación con una manera de vivir plena, coherente y con sentido.

#### *Categoría 6: Estrategias de corrección*

Según López (2010) es la percepción de los padres de lo que debe ser la crianza. Esta percepción se ha inferido a partir de la manera cómo padres y adultos reaccionan ante las faltas de sus hijos. Se han observado al menos ocho prototipos:

- **Razones para castigar.** Algunos padres mencionan como estrategia de corrección razonar con sus hijos, explicarles, hablar mucho sobre el asunto; pero en caso de que esto no surta efecto acuden al castigo físico.
- **Dejar pasar.** Ausencia casi total de control que se traduce en abandono y posiblemente en negligencia.
- **Retirar privilegios.** Los padres le quitan al niño lo que más le gusta como manera de que “reaccione” ante las faltas cometidas. Lo que más le prohíben a los niños es la televisión, las salidas, la música, los juegos, las visitas y las llamadas a los amigos.
- **Asumir consecuencias.** Es la exigencia que se le hace al niño de que repare el daño causado. Si quebró algo, que lo pegue; si rego la sopa, que limpie la mesa; si ofendió a un hermano, que le ofrezca disculpas, entre otros.
- **Castigar físicamente.** Consiste en el uso de objetos como la correa, que producen en el niño dolor y miedo.

- **Ambigua.** Es un estilo de corrección que unas veces controla exageradamente y otras deja pasar sin más.
- **Sermonear.** Hablar y hablar para reiterar el malestar. Muchas veces termina en insulto y ofensa que no llega al golpe pero causa mucho daño, dado que es invisible y deja huellas profundas en la psique.
- **Dialogar.** Es el uso de la argumentación y la razón para señalar las faltas que los niños cometen.

### *Categoría 7: Maneras de establecer la corrección*

Señala las maneras de reaccionar que tienen los padres cuando corrigen a sus hijos. Según lo observado en las entrevistas y en las discusiones, los adultos tienen múltiples formas de corregir que se manifiestan en tipos diferentes de corrección, así (López, 2010):

- **Rígida.** Es un estilo de corrección inflexible. El adulto se mantiene en lo dicho sin tener en cuenta al niño, no oye razones, impone su voluntad y no tiene en cuenta el pensamiento del niño o su situación. Se manifiesta especialmente en los estilos de paternidad autoritaria.
- **Flexible (perspectivista).** Es una manera de corregir que permite ver las cosas desde el punto de vista del niño; el adulto puede ponerse en su lugar y acceder a las peticiones de éste teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones. Se da en padres que se acomodan con facilidad a las circunstancias. No confunden esta manera de corregir con dejar hacer al niño lo que quiere. Las relaciones asimétricas, que caracterizan la relación entre padres e hijos, no son de dominación sino de diferencia de edades, experiencia y madurez, y de conocimiento en una edad en que el niño necesita guía y orientación.
- **Inconsistente.** Esta actitud se manifiesta por no tener criterios claros y homogéneos respecto a las razones para corregir. A las mismas circunstancias o hechos se les trata de diversa manera; la misma falta unas veces se corrige y otras no, unas veces se escapa de matar al hijo por una determinada falta y otras veces, a la misma falta no se le pone atención. Parece como si la corrección dependiera del estado de ánimo de los padres.

- **Incongruente.** Es un estilo de corrección contradictorio, donde no hay correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace. La congruencia exige respaldar con las acciones propias lo que los padres recomiendan a sus hijos que se haga.

*Categoría 8: Motivos de conflicto entre padres e hijos*

Según López (2010) agrupa las causas de conflicto más comunes entre padres e hijos en la etapa de la vida de los 7 a los 12 años:

- **La comida.** Comer mucho o comer poco es factor de angustia y conflicto en la relación padres e hijos.
- **El sueño.** Dormir mucho o no querer acostarse es motivo de conflicto respecto a la organización de hábitos de la vida diaria.
- **La televisión.** Es un factor de conflicto cuando los niños pasan muchas horas frente al televisor y no aceptan dejarlo, además de ser motivo de conflicto entre los hermanos.
- **Las tareas domésticas.** No ayudar en la casa. Cuando los niños creen que los adultos les tienen que hacer todo y no colaboran en las tareas mínimas de la casa.
- **Las rabietas.** Llanto y descontrol total del niño ante la negativa de concederle un deseo.
- **El no escuchar.** “*Parecen sordos*” es la expresión de padres y madres respecto a la manera de reaccionar de sus hijos a sus intentos de comunicación de normas. También los hijos se quejan de la falta de escucha de algunos padres.
- **Las malas notas escolares.** La falta de interés y gusto por el estudio es uno de los mayores factores de conflicto entre padres e hijos y especialmente traen malas notas escolares.
- **Incumplir compromisos.** Ante el intento de organizar la vida familiar, niños y padres se comprometen a seguir determinadas maneras de actuar, pero los niños las incumplen con demasiada frecuencia sin que esto les preocupe; también los padres incumplen y es fuertemente criticado por los niños.
- **Retar la autoridad.** Siendo el padre y la madre figuras de autoridad, los niños desafían sus órdenes o simplemente pasan de largo.

- **Faltar al respeto.** El niño irrespetea a los mayores en el sentido de responder mal y tener actitudes desobedientes. A veces los padres también abusan de su poder y el niño se los hace saber.

#### *Categoría 9: Coherencia entre el padre y la madre*

Según López (2010) señala la coherencia o incoherencia entre el padre y la madre, o adultos, respecto a la crianza. Tiene en cuenta los criterios que operan entre los adultos relacionados con la educación del niño en la tarea de la crianza; ya que sus acuerdos o contradicciones van a incidir en la eficacia de la corrección. Se aclara que no siempre son el padre y la madre los involucrados en la crianza directa del niño y por eso se tienen en cuenta los demás adultos relacionados. Las siguientes subcategorías los describen:

- **Apoyo pasivo.** Uno de los padres sostiene, ayuda, valida al otro. No lo desautoriza ni lo contradice, pero tampoco se compromete de una manera total en la crianza. Algunos padres dejan en manos de la madre la toma de decisiones y la apoyan. Lo ejemplifica la expresión: *“En mi casa yo pongo las normas y mi esposa me apoya”*.
- **Desautorización recíproca.** Cada uno de los padres piensa y actúa distinto respecto a lo que se debe enseñar y exigir al niño. Esto se manifiesta en desaprobación o contradicción de lo que uno dice y enseña en contra del otro, muchas veces delante del niño. La desautorización se manifiesta, por ejemplo, cuando uno de los padres es laxo y el otro riguroso en la exigencia de las normas; cuando uno pone una sanción y el otro la quita. Normalmente esto es aprovechado por el niño para hacer lo que quiere.
- **Implicación y acuerdo mutuo.** Los padres o adultos mantienen un diálogo permanente, manifiestan un compromiso de acción conjunta, de ayuda del uno al otro. Estos adultos están pendientes todo el tiempo de los niños para acordar o tomar las decisiones que los afectan. O aunque tengan discrepancias, las resuelven en su debido momento.



### *Categoría 10: Estilos educativos*

Se refiere a los objetivos que los padres desean alcanzar a través de sus prácticas de corrección. Estas son todas positivas porque los padres hablan de lo que ellos quisieron haber sido o de lo que la sociedad marca como deseable, aunque muchas veces sus actos no los lleven a lograr lo que ellos expresan (López, 2010).

- **Afirmación de su propio dominio.** Es una manera de asumir la relación con el hijo que impide que piense y decida por sí mismo. Se diferencia de la sobreprotección en que muchas veces usa la violencia y la fuerza para imponer su manera de pensar. Se relaciona con el estilo educativo autoritario que busca la conformidad, la obediencia y la disciplina bajo coacción. Esta actitud de afirmación del dominio asume un control que impide la construcción de la dependencia y el pensamiento propio.
- **Evitar el conflicto.** Es la actitud asumida por algunos padres que con tal de no entrar en discusión o contrariedad con el niño dejan pasar todas las situaciones difíciles sin abordarlas. Envuelve un grado notorio de temor y de comodidad que deja de lado la función directiva y las prácticas correctivas. Se relaciona con el estilo educativo permisivo.
- **Autoridad que guía y orienta.** Esta manera de corregir usa la restricción para poner límites a las actitudes que no considera convenientes, pero a la vez permite que el niño asuma las consecuencias de sus actos. Este estilo de relación es más común en los primeros años del niño cuando necesita guía y orientación. Se relaciona con la autoridad directiva que es la que dirige al niño de una forma más racional. Se observa este estilo cuando al niño se le explican las normas y en la medida de lo posible se acuerdan conjuntamente y se le deja tomar iniciativa. Esta manera de corregir promueve más las relaciones propositivas que las situaciones restrictivas (Pratt, Kerig, Coawn & Coawn, en López, 2010).

### *Categoría 11: Expectativas por el futuro del hijo*

Siguiendo a López (2010) los padres manifiestan lo que quisieran que sus hijos fueran o hicieran, además de los sentimientos que les suscita pensar en el futuro del hijo. De ahí que las expectativas se mezclen entre lo que los padres

harían por su hijo, lo que desean que sea, cómo prefieren que actúe y hacia dónde encaminan sus esfuerzos. Se citan algunas frases que ilustran esta categoría:

- **Consigo mismo.** Fuerte de carácter: “*Que tenga pensamiento propio y no se deje influir por otros*”. Estudioso: “*Que se desarrolle intelectualmente*”, “*Que piense bien, que escriba bien*”.
- **Con los demás.** Honesto: “*Que no defraude ni engañe a otros*”. Respetuoso: “*No hagas a otros lo que no quieres que te hagan a tí*”. Amoroso: “*Que sea tierno, amable, comunicativo, cariñoso*”.
- **Consigo mismo y con los demás.** Responsable: “*Cumplidor de su deber*”. “*Consciente de sus obligaciones*”. Buena persona: “*Buen ciudadano, buen miembro de familia y de su comunidad*”.

#### *Categoría 12: Temores sobre el futuro del hijo*

Se teme que el hijo no responda a los principios y normas familiares ante situaciones límite. Las expectativas y los temores, condensan la finalidad misma de la educación porque muestran lo que los padres quieren conseguir y evitar con sus hijos y qué quieren lograr a través de la manera como los educan. Así los padres se preocupan por la salud física y mental, y por la manera como se realizarán como personas (López, 2010).

- **Salud física y mental.** Quieren prevenir la drogadicción y el sida.
- **Realización personal:** Temen que abandonen los estudios.
- **Relaciones con los demás.** Temen la desadaptación social.

#### **Disciplina**

Dentro de los medios para alcanzar las metas educativas están las llamadas estrategias de corrección. Se trata de aquellas prácticas de crianza que tienen que ver con el establecimiento de límites al comportamiento de los hijos para impedir las acciones que se consideran incorrectas y así orientar dicho comportamiento en la dirección que los padres estiman adecuado (López, 2010).

## *Tipos de disciplina*

Por lo regular, los padres imponen la disciplina a los hijos en tres formas. La *aserción del poder* indica el castigo físico o una demostración de fuerza; por ejemplo, cuando a los niños se les retiran sus juguetes o privilegios. Algunos padres recurren a la *supresión del amor* (negar afecto) y no hablan con su hijo, lo amenazan con abandonarlo, lo rechazan o con su conducta le muestran por un tiempo que no lo quieren. Las *técnicas de manejo* combinan elogio, reconocimiento, aprobación, reglas, razonamientos y otros elementos para alentar la conducta deseable. Con ella se controla la conducta infantil, pero sus efectos secundarios difieren notablemente (Coon, 2004).

Las técnicas basadas en el poder –sobre todo el castigo físico severo o cruel- se acompañan de temor, odio a los padres, ausencia de espontaneidad y afecto. Estos niños tienden a ser rebeldes y agresivos según Patterson, 1982. A pesar de sus desventajas, la aserción de poder es la forma más común de disciplina (Papps *et al.*, en Coon, 2004).

Según López (2010) no se educa solo con la palabra, se hace sobre todo con la vida y con el modelo que cada padre o madre transmite a través de lo que es como persona. Esta observación ha llevado a reconocer la respuesta de los niños hacia la actividad educadora de los padres, lo que se conoce en la literatura psicológica como relaciones bidireccionales. Esto es, la influencia que los niños ejercen sobre los padres. En otras palabras, la acción no es sólo de los padres hacia los hijos como si estos fueran receptores pasivos, sino que hay una interacción entre ambos.

La relación entre un padre y sus hijos se convierte en una diada, si y sólo si uno y *otro* se involucran en actividades conjuntas; criterio que se comparte con Bronfenbrenner (1979), ya que la *relación diádica* es la condición mínima para influir en el aprendizaje y formación tanto del hijo como del padre (Covarrubias *et al.*, 2005).

Vielma (2003) menciona que entre la familia y los miembros que la integran, se produce una condición de dependencia denominado Efecto de Primacía, a través del cual los padres influyen más acentuadamente en los nuevos hijos e hijas nacidos dentro de ella que otros agentes socializadores coexistentes. Dicho efecto de primacía tenderá a manifestarse sobre los hijos según sea la capacidad de control e influencia de los padres y de quienes en ocasiones los cuidan.

Las investigaciones de Newberger (en López, 2010) mostraron hallazgos novedosos para definir el sistema a través del cual los padres comprenden las respuestas de sus hijos, sus conductas y actitudes para guiar sus acciones. Describió cuatro etapas o niveles de razonamiento respecto a la manera como se ubican los padres en capacidad de aplicar disciplina y cómo se relacionan con el niño.

1. *Orientación egoísta*: el papel del padre se organiza en torno a sus necesidades y deseos; el niño es concebido como una proyección de las experiencias del padre.
2. *Orientación convencional*: el papel del padre se limita a dar normas; quiere hacer cumplir la norma por la norma; sus criterios son externos.
3. *Orientación subjetivo-individualista*: el padre se pone en el lugar del niño e identifica sus necesidades; hay un intercambio emocional mutuo.
4. *Orientación interaccionista*: el papel del padre es entender que tanto él como su hijo son miembros autónomos, aunque interdependientes, que se encuentran en un proceso continuo de crecimiento y cambio.

Dice Newberger que cada nivel de razonamiento funciona como una matriz organizadora a través de la cual los padres interpretan su relación con el niño y que a medida que suben de nivel representan un mejor desarrollo cognitivo, en el sentido de la capacidad de razonar, que puede darse en cualquier clase social, raza o sexo. Él encontró que las familias posmodernas de clases media y alta, con buen nivel educativo, tienden a razonar con niveles cognitivos más complejos y promueven que los hijos sean autónomos e independientes, lo cual se compagina con sus posibilidades e intereses de que cuando crezcan puedan acceder a puestos de responsabilidad y liderazgo; mientras que los padres de clase obrera, con bajo nivel educativo y menor ingresos promueven la conformidad y el apego a las tradiciones, acorde con las expectativas concretas de que sus hijos sigan sus pasos con mucha probabilidad (López, 2010).

Los investigadores de la psicología del desarrollo han relacionado los estilos de los padres al educar a sus hijos con su clase social y nivel educativo y han encontrado que: los de clase media y los de clase alta, con buen nivel educativo y buen desarrollo cognitivo, tienden a usar más la razón y los argumentos con sus

hijos al explicar las normas; y que los de clase obrera, con menor nivel educativo, tienden a formar hijos más conformes. Otros encontraron que si la madre se pone en el lugar del niño y es clara, coherente y firme en su comunicación, este puede “leer” con mayor facilidad su mensaje (López, 2010).

Más recientemente se ha demostrado que el conocimiento que los padres tienen del hijo provoca que se establezcan diferentes formas de inculcar disciplina, además la eficacia del estilo educativo dependerá, en gran medida, de la personalidad de los hijos (Grusec, Goodnow & Kuczynski, en Mestres et al., 2007).

Hoffman (en López, 2010) estudió las estrategias de corrección más utilizadas por los padres de la clase media estadounidense y las clasificó como: la afirmación del poder (*power assertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*) y la inducción (*induction*). En la afirmación del poder incluyó todas las acciones coercitivas que se relacionan con lo descrito por Baumrind como autoritarismo; la retirada de afecto la describió como la indiferencia y silencio hacia el niño cuando ha cometido una falta; y la inducción la relacionó con el razonamiento y explicación de las normas para que el niño actué por conciencia propia y no por temor.

Caballos y Rodrigo (en López, 2010) agregan que la condición para que el mensaje paterno sea comprensivo para el niño es que sea claro, redundante y coherente; que haya un clima cálido y armonioso en la interacción familiar; que el niño lo perciba como apropiado y justo; y que este motivado para hacerlo.

Las técnicas de manejo tienen limitaciones. Lo más importante es adaptarse bien al nivel de conocimientos del niño. Los niños de más corta edad no siempre advierten la relación de las reglas y explicaciones con su conducta. No obstante, las técnicas dan buenos resultados en otro aspecto. El psicólogo Stanley Coopersmith, 1968, descubrió un nexo directo entre disciplina y autoestima del niño (Coon, 2004).

Según Corkille (en Covarrubias et al., 2005) los métodos disciplinarios que los padres autoritarios utilizan son:

- a) *El retiro del amor.* Algunos padres utilizan exclamaciones como "*mamá no te quiere si haces x*" o "*a papá no le gustan los niños que lloran*". Esto dice a los niños que su valor personal es estrictamente condicional, siendo altamente efectivo como una conducta manipuladora porque los

niños necesitan amor, y este tipo de comentarios dañan su autoestima pudiendo tener consecuencias negativas a lo largo de su vida .

- b) *Negación de la comida.* Algunos padres usan este recurso para forzar reglas "*vete a la cama sin cenar*". Así, el niño asocia comida con amor y aprobación. Este método de control simboliza el retiro del amor.
- c) *Negar privilegios.* Esto se refiere a quitar aquellos objetos apreciados para el niño como una forma de control.
- d) *Aislamiento.* Puede ser deseable retirar al niño de la situación, pero siempre es preferible explicarle el por qué de la sanción y lo que los demás opinan y sienten. Con el fin de evitar el castigo, muchos padres autoritarios optan por el premio y el castigo, pero el propósito es el mismo, conseguir que el niño siga las reglas establecidas por los adultos, esto implica que el control permanece en los padres impidiendo el proceso de autorregulación afectiva.

No sobra agregar que lo niños y adolescentes aceptan las normas cuando provienen de quien se ha ganado la autoridad a través del afecto, la justicia y la confianza; cuando no hay violencia en la exigencia de su cumplimiento; cuando se asimilan como algo propio; cuando se transmiten con seguridad y congruencia, sin que por ello falte firmeza y convicción para hacerlo. Si al niño se le permite el intercambio de puntos de vista en la construcción de las normas que son negociables, este desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de analizar, de cuestionar y, por lo tanto, de obrar de acuerdo con ellas por razones propias (López, en López, 2010).

Las relaciones que fomentan vínculos cálidos y apoyos entre ambos, progenitores y prole, estimulan una atmósfera apropiada y abierta a los mensajes paternos. Igualmente, la calidad de la relación aumenta la motivación y la capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales y, con ello, potencia el desarrollo social (Bandura, en Mestres et al., 2007).

López (2010) menciona que no se debe olvidar que las relaciones entre padres e hijos son asimétricas y por consiguiente la autoridad está situada en los padres. Esto quiere decir que la asimetría es un hecho, no una mera opinión subjetiva y, por lo tanto, es equivocado "hacer de cuenta" que son relaciones entre iguales. Es indudable que la relación de autoridad se da entre desiguales, no en el sentido moral de la palabra sino en el sentido social (hay una etapa de la vida en la

que los hijos dependen de sus padres y estos tienen que darles protección y educarlos); la relación es asimétrica y exige obediencia.

Hanna Arendt (en López, 2010) dice que la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad, dado que se aceptan las leyes que vienen de una autoridad legítimamente elegida, y en el caso de los hijos, del respecto que estos dan a sus padres por ser quienes les guían, organizan y permiten que se vayan constituyendo en seres autónomos. Esta autonomía se construye, no viene dada; ya que tratar al niño como una persona constituida -a quien solo habría que acompañar en su desarrollo y favorecer sus potencialidades- devalúa la tarea de la cultura y del aprendizaje del mundo; con lo que, se descalifica el pasado, reducido a un conjunto de saberes muertos, y la autoridad adulta equiparada al abuso de poder.

Por autoridad se entiende, la capacidad del adulto para guiar y organizar puesto que se apela a la esfera de la autonomía, la autorregulación, la responsabilidad, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y cooperación recíproca entre padres e hijos, de acuerdo con la edad. La mejor manera de entender este concepto, uno de los más confusos y difíciles, por su mala imagen, es pensar en la confianza y en el respeto que merece el piloto del avión o el médico cuando se les consulta. Hay un saber en ellos que inspira credibilidad. No se discute su saber ni se les pide que negocien la mejor manera de ejecutarlo. Son iguales a todas las personas, pero el piloto y el médico, en este caso, tienen un saber que no todos poseen y por eso se acude a ellos. (Arendt, en López, 2010).

La autoridad demanda obediencia, no sumisión; en las relaciones padres e hijos, la autoridad conduce a la autonomía; la autoridad inspira confianza y respeto; la autoridad supone relaciones jerárquicas; la autoridad se gana o se pierde, según como se ejerza (López, 2010).

Por otro lado se ha demostrado que la falta de accesibilidad y de supervisión de los padres, acompañada de la escasa o nula comunicación paterno-filial se relaciona con la tendencia de los hijos a relacionarse con compañeros conflictivos y a fomentar comportamientos de riesgo de carácter antisocial (Rodrigo, *et al.*; Tur, Mestre & del Barrio; Mestre, Samper, Tur & Díez; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser; Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, en Mestres *et al.*, 2007).

Según Caballos y Rodrigo (en López, 2010), es fundamental tener en cuenta la edad del niño para modular las interacciones. Señalan que:

- Hasta los 5 años los niños tienen un cierto nivel de comprensión de las intenciones y emociones de los padres que, junto con la formación de vínculos de apego, sientan las bases para el juego cooperativo y recíproco;
- Entre los 6 y los 10 años los niños adquieren un nivel de comprensión de las intenciones, emociones y cogniciones de los padres, que les permite comenzar a entender algunos de los puntos de vista de ellos. Gracias a esta comprensión mutua se puede llegar a una correlación de la conducta del niño, de forma que los padres tienen el control y la supervisión, pero dejan que el niño ejerza gradualmente su capacidad de responsabilidad y autonomía.
- A partir de los 11 años aumenta dicho nivel de comprensión, así como los progresos en sus habilidades negociadoras, lo cual permite avances definitivos en el conocimiento mutuo.

Significa esto que a mayor edad, mayor comprensión de la normatividad, menor regulación externa y aumento en la autorregulación.

Larzelere (en López, 2010) afirma que una crianza óptima combina una buena relación afectiva y una imposición clara de límites.

### **Efectos secundarios de la disciplina infantil**

Cuando los padres no imponen una disciplina (orientación relativa a la conducta aceptable), los niños se vuelven antisociales, agresivos e inseguros. Una buena disciplina es justa y afectuosa a la vez, autoritativa pero sensible. Socializa al niño sin destruir el vínculo de amor y de confianza entre él y sus padres (Coon, 2004).

La negación de amor produce niños que suelen ser autodisciplinados. Podría decirse que han desarrollado una buena conciencia. A menudo se les describe como niños “modelo” o extraordinariamente buenos, pero un afecto secundario consiste en que con frecuencia muestran ansiedad, inseguridad y necesidad de recibir la aprobación de los adultos (Coon, 2004).

Uno tiene autoestima si se considera una persona valiosa. Una gran autoestima es indispensable para la salud mental. Los individuos con poca



autoestima no se aprecian mucho. En la primaria los alumnos con gran autoestima son más populares, cooperativos y exitosos en la clase. Los de poca autoestima son más distantes y su desempeño está por debajo del promedio (Hay, Ashman & Van Kraayenoord, en Coon, 2004).

Coopersmith descubrió que una autoestima baja se relaciona con el castigo físico y la negación de amor. Las técnicas de manejo favorecen una gran autoestima. Por eso es preferible reducir al mínimo el castigo físico y no negar el amor. Los niños que sienten que sus padres les brindan apoyo emocional suelen tener gran autoestima (Hay, Ashman & Van Kraayenoord; Nielsen & Metha, en Coon, 2004).

La mayoría de los estudios sitúan a las dimensiones de afecto y control como aquellas en las que se apoyan los padres para realizar la función socializadora, lo que da lugar a distintos estilos educativos, como los más conocidos están los denominados «autoritario», «autorizado» (también conocido como democrático) y «permisivo» (Baumrind, 1967, 1991),

## CAPITULO III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Justificación

Cada sociedad es única y particular, entendida como la agrupación natural o acordada de personas, que forman una unidad distinta a la unión de individuos con el fin de alcanzar metas comunes. La socialización es la forma en la que los individuos sobre la base de los intereses e ideales momentáneos o duraderos, conscientes o inconscientes, constituyen una realidad dentro de la cual los individuos logran sus metas (Wilkie & Berger, 2005).

Algunas de esas metas que están presentes en distintas sociedades son el apego y la crianza de los hijos, con el fin de perpetuar la raza, las costumbres e ideologías. Como lo menciona Bowlby (1989), el vínculo afectivo del apego es algo presente en todas las culturas y natural desde la cuna hasta la tumba. López (2010) describe que la crianza se lleva a cabo a través de las familias que conforman la sociedad, y en especial por los padres de familia, quienes aún dentro de una misma cultura ejercen prácticas y estilos de crianza diferentes.

Con base en los precepto de Bowlby, se evidencia la necesidad de estudiar los tipos de apego y los estilos de crianza ejercidos en cada sociedad, en especial la mexicana, ya que tiene características particulares (Cuecuecha-Mendoza & Alfredo, 2010) que la hacen diferente a otras culturas. Es importante señalar que los estudios realizados en otros países sobre los estilos de crianza consisten generalmente en comparar poblaciones según su origen racial y étnico (Stassen, 2007). Sin embargo, los hallazgos empíricos indican que los padres de distintos grupos raciales y etnias, entienden la parentalidad de manera distinta (Domenech et al., 2009) y sus vínculos afectivos son diferentes (Lamb et al., 1985). En México, se han realizado diferentes investigaciones sobre el tema y como resultado se tienen escalas que evalúan los estilos de crianza en diferentes contextos y grupos de edad (Andrade, Betancourt & Vallejo, 2012; Betancourt & Andrade, 2011).

Los estilos de crianza demandan tareas y esfuerzos que pueden resultar en confianza, autonomía e iniciativa o derivar en problemas de alcoholismo, adicción a las drogas, agresión y delincuencia, entre otros (Baumrind, 1985). El estilo utilizado por los padres con sus hijos, puede estar influenciado por su estilo de apego (seguro, ansioso, evitativo) lo que favorece o dificulta la crianza, por lo que en esta investigación se plantea las siguientes preguntas:

## **Preguntas de investigación**

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los estilos de apego y los estilos de crianza en papás y mamás con hijos de seis a doce años?

¿Existe relación entre los estilos de apego y los estilos de crianza ejercidos por papás y mamás con hijos de seis a doce años?

## **MÉTODO**

### **Objetivos generales**

Establecer las diferencias entre los estilos de apego y los estilos de crianza utilizados por papás y mamás con hijos de seis a doce años.

Describir la correlación de los estilos de apego y los estilos de crianza.

### **Objetivos particulares**

1. Describir las diferencias en los estilos de apego en papás y mamás.
2. Describir las diferencias en los estilos de crianza ejercidos por los papás y las mamás.
3. Identificar la correlación del estilo de crianza castigo con los estilos de apego ansioso y evitativo.
4. Identificar la correlación del estilo de crianza permisivo con los estilos de apego ansioso y evitativo.
5. Identificar la correlación del estilo de crianza emocional negativo con los estilos de apego ansioso y evitativo.
6. Identificar la correlación del estilo de crianza control conductual con los estilos de apego ansioso y evitativo.
7. Identificar la correlación del estilo de crianza cognición negativa con los estilos de apego ansioso y evitativo.

## **Hipótesis**

- H1. Existen diferencias significativas en los estilos de apego ejercidos por los papás y las mamás.
- H0. No existen diferencias significativas en el tipo de apego manifestado por los papás y las mamás.
- H2. Las mamás ejercen estilos de crianza diferentes a los utilizados por los papás.
- H0. No existen diferencias significativas en los estilos de crianza ejercidos por los papás y las mamás.
- H3. Existe relación entre el estilo de crianza castigo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H0. No existe relación entre el estilo de crianza castigo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H4. Existe relación entre el estilo de crianza permisivo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H0. No existe relación entre el estilo de crianza permisivo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H5. Existe relación entre el estilo de crianza emocional negativo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H0. No existe relación entre el estilo de crianza emocional negativo y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H6. Existe relación entre el estilo de crianza control conductual y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H0. No existe relación entre el estilo de crianza control conductual y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H7. Existe relación entre el estilo de crianza cognición negativa y el estilo de apego ansioso y evitativo.
- H0: No existe relación entre el estilo de crianza cognición negativa y el estilo de apego ansioso y evitativo.

## **Variables**

### *Variables Independientes*

Sexo.

Definición conceptual

Condición orgánica que distingue al macho de la hembra en los seres humanos, en los animales y en las plantas (Fernández, 1996).

Definición operacional

Número de hombres y mujeres que participan en la investigación.

Variables Dependientes.

*Estilos de apego.*

Definición conceptual

El apego es un vínculo afectivo, una unión relativamente duradera en la que el compañero es un individuo único e importante, este vínculo permanece a través de la distancia y el tiempo (Ainsworth, 1991).

Definición operacional

La distribución de los participantes en los estilos de apego evitativo y ansioso.

Estilo de Crianza.

Definición conceptual

Los estilos se refieren al clima emocional en el cual los padres crían a sus hijos, son una actividad compleja que implica comportamientos específicos que trabajan individualmente y en conjunto para influir en los resultados del niño ((Darling, 1999).

Definición operacional

La distribución de los participantes en los cuatro estilos de crianza.

## **Participantes**

El estudio se llevó a cabo con 221 padres de familia de la zona oriente de Distrito Federal, 117 mamás y 104 papás, con un rango de edad de 22 a 55 años ( $M = 37$ ). De los cuales 147 son casados y 73 viven en unión libre, todos con hijos en edad escolar (6 a 12 años). La muestra fue no probabilística intencional.

## Instrumentos

Escala de estilos de crianza para padres (García-Méndez, Rivera-Aragón, Reyes-Lagunes, en prensa). La escala se integra por 24 reactivos distribuidos en cinco factores que explican el 50.620 de la varianza total con un alpha de Cronbach global de .853. Los factores y sus definiciones se presentan en la tabla 5.

**Tabla 5**  
**Factores y definiciones de los estilos de crianza**

| Factor             | Definición   | Alpha |
|--------------------|--|-------|
| Castigo            | Es una dimensión de los estilos de crianza que comprende prácticas relacionadas con la disciplina de los hijos. Los papás y mamás emplean el regaño y el castigo físico como una forma de corregir a sus hijos.                                  | 0.763 |
| Permisivo          | Los papás y las mamás tienen poco o ningún control sobre los comportamientos de sus hijos, les permiten autoregularse de acuerdo a sus necesidades e intereses, los hijos deciden que hacer y cuando hacerlo.                                    | 0.702 |
| Emocional negativo | Hace referencia al estado de ánimo de papás y mamás relacionado con el comportamiento de sus hijos considerado por ellos inadecuado. Esta percepción de sus hijos les molesta, los frustra, los entristece, los desilusiona y les provoca enojo. | 0.692 |
| Control conductual | Se refiere al otorgamiento de premios de los padres a los hijos, cuando cumplen con lo establecido por ellos.  | 0.644 |
| Cognición negativa | Es una dimensión que hace referencia a la incertidumbre de papás y mamás relacionada con la forma de criar a sus hijos que les resulta complicada y difícil.   | 0.681 |

Cuestionario de apego adulto (Alonso-Arbiol, Balluerka & Sharver, 2007). El cuestionario se integra por 36 reactivos distribuidos en dos factores. El primer factor es el de *evitación*, que se refiere al grado en el cual una persona se siente incómoda dependiendo de la cercanía o proximidad (esto es, psicológicamente íntima) a otras personas. El segundo factor es el de *ansiedad*, que se refiere al temor de rechazo o abandono por parte de una pareja romántica.

- Factor 1: 18.9% de varianza. Se refiere a la dimensión de evitación.
- Factor 2: 15.7% de varianza. Se refiere a la dimensión de ansiedad.

## **Tipo de estudio**

Descriptivo.

## **Diseño**

De dos muestras independientes (Kerlinger, 2002).

## **Procedimiento**

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo con padres de familia de distintas escuelas primarias del Distrito Federal, previa autorización de los funcionarios de las escuelas y con la firma de consentimiento informado de los papás y mamás. Se les explicó brevemente a los padres de familia en qué consistía la investigación. Con quienes accedieron a participar se les entregaron los instrumentos para que los contestaran. La aplicación se realizó en aulas de las escuelas de manera grupal. También se aplicaron instrumentos en los domicilios de los participantes. Los investigadores, respondieron a las dudas de los participantes y una vez que se concluyó la aplicación, se le agradeció su colaboración.

## RESULTADOS

Para establecer las diferencias por sexo en las variables de estudio, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes. Se encontró que existen diferencias en las dimensiones de los estilos de crianza, emocional negativo  $t = 2.055$ ,  $p < .05$  y en cognición negativa  $t = 2.046$ ,  $p < .05$ . Con las medias se obtuvo que las mamás ( $M = 4.26$ ) a diferencia de los papás ( $M = 3.91$ ) tienden a utilizar con mayor frecuencia un estilo emocional negativo. En lo que respecta a la dimensión cognición negativa, de manera similar a emocional negativo, son las mamás ( $M = 3.91$ ) quienes obtienen puntajes más altos que los papás ( $M = 3.39$ ) (ver figura 1).

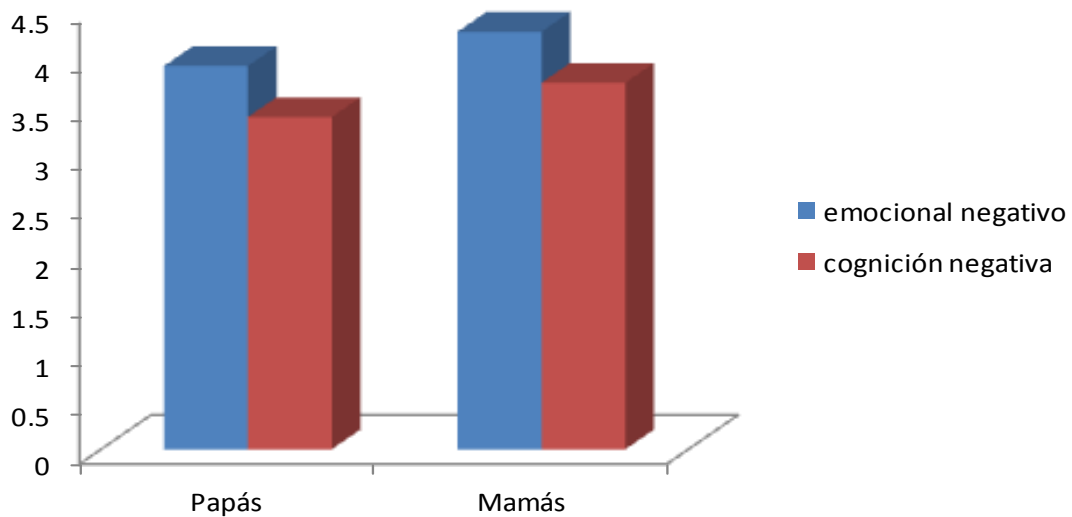


Figura 1. Diferencias en mamás y papás en los estilos de crianza

Con la finalidad de obtener las correlaciones en las dimensiones de los estilos de crianza y el apego, se realizó una correlación bivariada de Pearson (ver tabla 6).



**Tabla 6**  
**Correlaciones de los estilos de crianza y los estilos de apego**

| Dimensiones de estilos de crianza | Estilos de apego |           |
|-----------------------------------|------------------|-----------|
|                                   | ansioso          | Evitativo |
| Castigo                           | .216**           | N S       |
| Permisivo                         | .249**           | .253**    |
| Emocional negativo                | .313**           | N S       |
| Control conductual                | .284**           | N S       |
| Cognición negativa                | .255**           | .157*     |

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Para identificar la relación de las dimensiones de los estilos de crianza se aplicó una correlación bivariada de Pearson (ver tabla 7).

**Tabla 7**  
**Correlaciones de los estilos de crianza**

| Estilos de crianza        |         |           |                    |                    |                    |
|---------------------------|---------|-----------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                           | Castigo | Permisivo | Emocional negativo | Control conductual | Cognición negativa |
| <b>Castigo</b>            | 1       | .203**    | .555**             | .302**             | .334**             |
| <b>Permisivo</b>          |         | 1         | .081               | .090               | .399**             |
| <b>Emocional negativo</b> |         |           | 1                  | .280**             | .445**             |
| <b>Control conductual</b> |         |           |                    | 1                  | .232**             |
| <b>Cognición negativa</b> |         |           |                    |                    | 1                  |

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

## CAPITULO IV

### DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los estilos de crianza ejercidos por los papás y las mamás. Las mamás a diferencia de los papás, tienden a utilizar con mayor frecuencia un estilo emocional negativo, que hace referencia al estado de ánimo relacionado con el comportamiento de sus hijos, considerado por ellas como inadecuado. Dicha percepción de sus hijos les causa molestia, frustración, tristeza, las desilusiona y les provoca enojo (García-Méndez, Rivera-Aragón & Reyes-Lagunes, en prensa). También son las mamás las que presentan una mayor cognición negativa en la crianza de sus hijos, ello implica una mayor incertidumbre relacionada con la forma de criar a sus hijos, consideran esta tarea complicada y difícil.

En relación con las diferencias en los estilos de apego entre papás y mamás el presente estudio no halló diferencias estadísticamente significativas lo cual concuerda con la investigación de Gómez-Zapiain et al. (2011).

También se encontró que los cinco estilos de crianza (castigo, permisivo, emocional negativo, control conductual y cognición negativa) tienen una relación significativa con el estilo de apego ansioso, denominado por algunos autores como ambivalente, que implica relaciones inconsistentes, con una participación intensa y una pobre regulación emocional (Breidenstine et al., 2011; Galán, 2010), dado que las personas que tienden a la ansiedad hiperactivan el sistema de apego, lo que genera formas de cuidado compulsivo y controlado (Gómez-Zapiain et al., 2011).

Por otro lado, el estilo de crianza permisivo y la cognición negativa tienen una relación significativa con el estilo de apego evitativo, de lo que sugiere que se minimizan los aspectos negativos de las experiencias en las relaciones, la atención se dirige a eventos distantes de la situación angustiosa y la persona se centra en su propia necesidad de comodidad. Sin embargo, las correlaciones son bajas, sobre todo la de la cognición negativa, razón por la que estos resultados deben tomarse con reserva. La evitación supone un nivel mayor de defensa y un mayor obstáculo para la empatía, proximidad y cuidado de los demás (Gómez-Zapiain et al., 2011) característico también del estilo permisivo de crianza ya que los papás que ejercen este estilo, tienden a proporcionar menor atención y cuidados a sus hijos.

Los niños cuyos padres están apegados de una manera segura son sensibles y están capacitados para desarrollarse por un camino saludable. Aquellos, cuyos padres son insensibles, negligentes o rechazantes, probablemente en su desarrollo, tendrán problemas relacionados con su bienestar emocional y físico, lo que los hace vulnerables a la depresión en caso de que se enfrenten a acontecimientos adversos (Bowlby, 1989).

En términos generales se puede concluir que los estilos de crianza ejercidos por los papás y las mamás son diferentes, las mamás tienden a ser aprensivas con respecto a la forma en que educan a sus hijos. En cuanto a los estilos de apego que manifiestan ambos (papás y mamás), son similares, no encontrándose diferencias entre uno y otro. Debido a que la muestra es no probabilística, los resultados obtenidos, no se pueden generalizar, por lo que es conveniente realizar otros estudios similares para la confirmación o modificación de lo reportado.

## REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and Prospect. In C. Murray., & J., Stevenson-Hinde. (Eds.). *The place of attachment in human behavior*. (pp. 3-27). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M.D.S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In C. Murray., J. Stevenson-Hinde., & P. Marris. (Eds.). *Attachment Across the life cycle*. (pp. 33-51). London: Tavistock Routledge.
- Alizadeh, S., B Abu, M., Abdullah, R. & Mansor, M. (2011). Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200.
- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N. & Sharver, P. (2007). A Spanish version of the Experiences in Close Relationships (ECR) adult attachment questionnaire, *Personal Relationships*, 14(1), 45-63.
- Aluja, A., Del Barrio, V. & García, L. F. (2006). Personality, social values, and marital satisfaction as predictors of parents' rearing styles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 725-737.
- Andrade, P., Betancourt, D. & Vallejo, A. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35, 29-36.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Besoain, C., & Santelices, M. P. (2009). Transmisión Intergeneracional del Apego y Función Reflexiva Materna: Una Revisión. *Terapia Psicológica*, 27(1), 113-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78511885011>
- Betancourt, D. & Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. México: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Breidenstine, A. S., Bailey, L. O., Zeanah, C. H. & Larrieu, J. A. (2011). Attachment and Trauma in Early Childhood: A Review. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4, 274–290. DOI: 10.1080/19361521.2011.609155
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect [Monografía]. *Monographs of the society for research in child development*, 50(Serie No. 209), 3-35.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. Murray., J. Stevenson-Hinde., & P. Marris. (Eds.), *Attachment Across the life cycle*. (pp. 9-32). London: Tavistock Routledge.
- Cantón, J. & Cortés, M. (2000). Teoría y evaluación del apego. En *El apego del niño a sus cuidadores*. (pp.15-72). Madrid: Alianza Editorial.
- Chang, M. (2007). Cultural differences in parenting styles and their effects on teens' self-esteem, perceived parental relationship satisfaction, and self-satisfaction. *Carnegie Mellon University Research Showcase*, 1(1), 1-46.
- Coon, D. (2004). *Psicología*. México: Thompson.
- Covarrubias, M. A., Gómez, J. T. & Estrevel, L. B. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: una perspectiva histórico cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1), 62-67.
- Cross, D. R. (2009). Parenting Style. Recuperado de [www.davidcross.us/classes/child/ParentingStyle.pdf](http://www.davidcross.us/classes/child/ParentingStyle.pdf)
- Cuecuecha-Mendoza, Alfredo. (2010). Las características educativas de los emigrantes mexicanos a Estados Unidos. *EconoQuantum*, Sin mes, 7-40.
- Darling, N, (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Digest*, 03 (00), 1-7.
- Dewitte, M., & De Houwer, J. (2011). Attachment-style Differences in the Appraisal of the Attachment Figure. *European Journal of Personality*, 25, 173–183. DOI: 10.1002/per.773



- Domenech, M., Donovan, M. R. & Crowley, S. L. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of “Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process*, 48(2), 195-210.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C. & Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment & Human Development*, 13(4), 335–357. DOI: 10.1080/14616734.2011.584455
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcult Psychiatry*, 41(2), 233-252.
- Estévez, A., & Calvete, E. (2007). Esquemas cognitivos en personas con conducta de juego patológico y su relación con experiencias de crianza. *Clínica y Salud*, 18(1), 23-43.
- Fernández, J. (1996). *Varones y Mujeres*. España: Pirámide.
- Galán, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(108) 581-595. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019471003>
- Gamarnik, Y. (2005). *El Apego en proceso. Aportes desde el advenimiento complejo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style?. Evidence from Spanish families. *Adolescence* 44(173), 101-131.
- Gómez-Zapiain, J., Ortiz, M. J., & Gómez-Lope, J. (2011). Experiencia sexual, estilos de apego y tipos de cuidados en las relaciones de pareja. *Anales de Psicología*, Mayo-Sin mes, 447-456.
- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M.J., & González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 73-84.
- Holmes, J. (2009). *Teoría del apego y psicoterapia: en busca de la base segura*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Huang, Z., Lewin, A., Mitchell, S.T., & Zhang, J. (2012). Variations in the Relationship Between Maternal Depression, Maternal Sensitivity, and Child Attachment by Race/Ethnicity and Nativity: Findings from a Nationally Representative Cohort Study. *Matern Child Health*, 16, 40–50. DOI 10.1007/s10995-010-0716-2
- Kerlinger, N. F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en las Ciencias Sociales México*: McGraw-Hill.
- Lamb, M. E., Thompson, R. A., Gardner, W., Charnov, E. L., & Connell, J.P. (1985). *Infant-mother attachment: the origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, M. (2010). *Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión: un estudio intercultural*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. [Monografía]. *Monographs of the society for research in child development*, 50(Serie No. 209), 66-76.
- Mestres, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Moneta, M. (2003). *El Apego. Aspectos clínicos y psicobiológicos de la diada madre-hijo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Pace, C. S. & Zavattini, G. C. (2010). Adoption and attachment theory’ the attachment models of adoptive mothers and the revision of attachment patterns of their late-adopted children. *Child: care, health and development*, 37(1), 82–88. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01135.x
- Palafox, I. N., Claustre, M., Viñas, F., Pla, E., Pi, M., Ruiz, G. & Domènech-Llaberia, E. (2008). Sintomatología ansiosa y estilos de crianza en una muestra clínica de preescolares. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 71-80.

- Quezada, V. & Santelices, M. P. (2010). Apego y psicopatología materna: relación con el estilo de apego del bebé al año de vida. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1) 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880005>
- Raya, A., Herreruzo, J. & Pino, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.
- Rutter, M., Kreppner, J. & Sonuga-Barke, E. (2009). Emanuel Miller Lecture: Attachment insecurity, disinhibited attachment, and attachment disorders: where do research findings leave the concepts?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 529–543. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02042.x
- Sluckin, W. (1975). Hacia una explicación del imprinting. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7(2) 299 - 304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80570209>
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146. DOI: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Spicer, P. (2010). Cultural Influences on Parenting. *ZERO TO THREE*, 28-32.
- Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo*. Colombia: Editorial Medica Panamericana.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment Across Varied Ecological Niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- Tabera, V. & Rodríguez, M. (2010). Intervención con familias y atención a menores. Madrid: Editex.
- Torio, S., Pena, J. V., & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Valdez, J. L., González, N. I., López A., Sánchez, N. S., Aguilar, C. M. & Garduño, M. M. (2007). Los Apegos de los Adolescentes Mexicanos: un Análisis por Sexo. *Psicología Iberoamericana*, 15(1) 13-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915928003>
- Valencia, M. L. & González, W. (2008). Etología del apego y del reconocimiento en el ser humano. *El Hombre y la Máquina*, (31) 40-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47803104>
- Vielma, J. (2002). Estilos de Crianza en Familias Andinas Venezolanas. Un Estudio Preliminar. *FERMENTUM*, 12(33), 46-65.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización: ¿Fuentes de Bienestar Psicológico?. *Acción pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. Murray., & J. Stevenson-Hinde. (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. (pp. 171-183). New York: Basic Books.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. In C. Murray., J. Stevenson-Hinde. & P. Marris. (Eds.), *Attachment Across the life cycle*. (pp. 66-77). London: Tavistock Routledge.
- Wilkis, A. & Berger, M. (2005). La relación individuo-sociedad: Una aproximación desde la sociología de George Simel. *Athenea digital*, 007, pp. 77-86. Barcelona.