



Enciclopedia
sobre el Desarrollo de
la Primera Infancia



Habilidades Parentales

Actualizado: Marzo 2010

Índice de contenidos

| | |
|--|----|
| Síntesis | 5 |
| <hr/> | |
| Programas de Apoyo Parental y Resultados en los Niños | 8 |
| BARBARA DILLON GOODSON, PHD , JUNIO 2005 | |
| <hr/> | |
| Programas Comunitarios de Apoyo Parental | 13 |
| CAROL M. TRIVETTE, PHD, CARL J. DUNST, PHD, OCTUBRE 2005 | |
| <hr/> | |
| Programas de Apoyo Parental y Desarrollo Infantil: Comentarios sobre Goodson, Trivette y Dunst | 19 |
| JANE DRUMMOND, PHD, NOVIEMBRE 2005 | |
| <hr/> | |
| Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño | 24 |
| LEA BORNSTEIN, BA, MARC H. BORNSTEIN, PHD, ENERO 2007 | |
| <hr/> | |
| El Rol de los Padres en el Aprendizaje Infantil | 27 |
| SUSAN H. LANDRY, PHD, FEBRERO 2008 | |
| <hr/> | |
| El Rol de los Padres en el Fomento del Aprendizaje Infantil y el Desarrollo del Lenguaje | 32 |
| CATHERINE S. TAMIS-LEMONDA, PHD, EILEEN T. RODRIGUEZ, PHD, MARZO 2008 | |
| <hr/> | |
| El Rol de los Padres en las Escuelas de Transición Infantil | 40 |
| PHILIP A. COWAN, PHD, CAROLYN PAPE COWAN, PHD, MARZO 2009 | |
| <hr/> | |
| Intervenciones de Capacitación Parental para los Niños en Edad Preescolar | 45 |
| ROBERT J. MCMAHON, PHD, MAYO 2006 | |
| <hr/> | |

| | |
|--|----|
| Determinantes Socio-Contextuales de los Estilos de Crianza | 52 |
| JAY BELSKY, PHD, OCTUBRE 2005 | |
| <hr/> | |
| Programas Parentales y sus Impactos en el Desarrollo Emocional y Social de los Niños Pequeños | 57 |
| DANIEL S. SHAW, PHD, MARZO 2006 | |
| <hr/> | |
| ¿Es Posible que el Conocimiento de los Padres, las Competencias y Expectativas Disfuncionales, y la Regulación Emocional mejoren los resultados de los Niños? | 63 |
| MATTHEW R. SANDERS, PHD, ALINA MORAWSKA, PHD, DICIEMBRE 2005 | |
| <hr/> | |
| Actitudes y Creencias Parentales: Su Impacto en el Desarrollo de los Niños | 72 |
| JOAN E. GRUSEC, PHD, FEBRERO 2006 | |
| <hr/> | |
| Fuentes, Efectos y Cambios Posibles en Habilidades Parentales: Comentarios sobre Belsky, Grusec, y Sanders y Morawska | 76 |
| JACQUELINE J. GOODNOW, PHD, FEBRERO 2006 | |
| <hr/> | |

Tema financiado por



Síntesis

¿Por qué es importante?

Existe amplio consenso de que los padres influyen en forma decisiva en el desarrollo y desempeño del niño. Muchas de las destrezas que los niños adquieren dependen fundamentalmente de la interacción con sus cuidadores, así como de los que los rodean. De hecho, la calidad parental que recibe un niño se considera el principal factor de riesgo modificable que contribuye al desarrollo de los problemas emocionales y conductuales de los niños.

La interacción padres-hijos afecta diversas áreas del desarrollo, incluyendo la autoestima, el rendimiento académico, el desarrollo cognitivo y la conducta. Sin embargo, de acuerdo a los datos de la Encuesta Longitudinal Nacional de Niños y Jóvenes (*National Longitudinal Survey of Children and Youth*), sólo un tercio de los padres canadienses utilizan enfoques parentales óptimos.

¿Qué sabemos?

Efectos de prácticas parentales

Para asegurar los mejores resultados en sus hijos, los padres deben equilibrar el grado de madurez del niño y la disciplina que ellos imponen, con el fin de producir una integración adecuada a sus niños, a la familia y al sistema social, al tiempo que mantienen una atmósfera de cordialidad, responsabilidad y apoyo. Cuando no existe un equilibrio adecuado entre la conducta y la actitud de los padres durante la edad preescolar de los hijos, éstos últimos pueden verse enfrentados a múltiples factores de ajuste.

Diversas investigaciones revelan que una paternidad responsable y receptiva está ligada a emociones positivas en los niños; por el contrario, brindar menos apoyo o bien vivenciar una paternidad problemática se relaciona con niños con actitudes negativas, irritables o agresivas. Más específicamente, se ha señalado que la disciplina ejercida en forma irracional o con parámetros rígidos e inconsistentes, así como la falta de preocupación y de participación de los padres incide decisivamente en el desarrollo de los problemas conductuales infantiles.

La responsabilidad parental también es importante en el desarrollo cognoscitivo del niño. Estudios en la materia han revelado que las conductas cognitivas-receptivas, tal como mantener en vez de redireccionar intereses y entregar estímulos verbales enriquecedores, proporcionan al niño la base que le permite desarrollar su capacidad de atención y sus habilidades de lenguaje. Aun más, la participación parental temprana y sistemática en actividades de aprendizaje, así como el poder disponer de materiales apropiados, fomenta el desarrollo del vocabulario y aprendizaje infantil en general. Estas prácticas parentales no sólo facilitan el aprendizaje temprano, sino que constituyen un estímulo en el niño para asumir un protagonismo activo y desarrollar una actitud positiva respecto de su aprendizaje.

En el caso de los niños que viven en condiciones de pobreza, se ha encontrado que existen otros factores ambientales además de la paternidad que afectan el comportamiento del niño más adelante, tales como la edad de los padres, el bienestar, el historial de conductas antisociales, el apoyo social dentro y fuera del núcleo familiar inmediato y la calidad del entorno.

Determinantes de la parentalidad

¿Qué hace que los padres críen a sus hijos de la forma que lo hacen? Algunos factores personales y sociales entran en juego, tales como:

Factores socio-contextuales que modelan la forma de criar a los hijos, incluyendo las características individuales de los niños, la historia del desarrollo de los padres y su propia estructura psicológica, los problemas psicológicos del niño y de sus padres, el aislamiento social y contexto social en el cual los padres están inmersos. Los rasgos de personalidad de los padres también juegan un papel importante, por la influencia en sus emociones y/o cogniciones, incluyendo las atribuciones que se dan respecto de las causas de la conducta de sus hijos.

Las investigaciones realizadas revelan que la estimulación del lenguaje y los materiales de aprendizaje en el hogar constituyen las principales prácticas parentales asociadas a la preparación escolar de los niños, así como el vocabulario y los logros escolares. En tanto que la disciplina y el apoyo parental están más vinculados a los resultados emocionales y sociales tales como la conducta, el control de impulsos y la capacidad de atención.

El conocimiento parental también juega un papel clave. Cuando los padres están conscientes de la importancia de establecer normas y pautas, y conocen la forma de cuidar de un niño, pueden brindarles una organización cognitiva global para adaptarse o anticiparse a los cambios en su desarrollo. Los estudios muestran que las madres con un mayor nivel de conocimientos sobre la primera infancia y el desarrollo infantil disponen de una variedad más amplia de técnicas parentales adecuadas. A la inversa, la falta de precisión o la sobrevaloración parental del desempeño de los niños puede afectar el rendimiento de éstos, debido probablemente a que las expectativas parentales pueden afectar su conducta.

¿Qué podemos hacer?

Existe una cantidad considerable de programas de apoyo parental que refuerzan las habilidades de los padres y promueven el desarrollo de nuevas competencias. Pese a que estos programas difieren en sus propuestas de intervención, tienen un propósito común: mejorar la calidad de vida de padres e hijos, y tienen una estrategia común: producir un efecto positivo en los niños por medio de cambios de actitudes, conocimientos y/o conductas parentales. Estas iniciativas buscan entregar a los padres los conocimientos y habilidades necesarios para asumir efectivamente las responsabilidades de la educación de los niños, así como proporcionarles experiencias y oportunidades que promuevan su aprendizaje y desarrollo. Muchas de ellas son iniciativas comunitarias diseñadas para promover el flujo de recursos y apoyo a las familias.

Los programas parentales exitosos se enfocan en tipos de conducta infantil específicos (por ejemplo, dificultades del desarrollo, conducta infantil problemática) o se centran en ciertos procesos de transición del

desarrollo. Cubren múltiples necesidades, tales como servicios de cuidadores entrenados en otros contextos (tales como jardines o centros abiertos) y en el bienestar de la madre. Ello implica desplegar esfuerzos significativos en el entrenamiento inicial del personal que, a su vez, implementa el programa con los padres, y la mantención de la intervención. Finalmente, estas iniciativas maximizan la inversión de los padres priorizando la importancia del desarrollo de los niños pequeños, vinculándolo a habilidades parentales y a decisiones saludables.

Estos exitosos programas brindan oportunidades para los padres de reunirse entre pares y apoyarse mutuamente. Al respecto, los datos son particularmente decisivos sobre las iniciativas que combinan la intervención del apoyo parental con servicios educativos directos para los niños, lo que a su vez contribuye al crecimiento y desarrollo óptimos de éstos.

Además, juegan un importante papel en la prevención de la delincuencia. Un análisis de costo/beneficio de las diversas estrategias de intervención indicó que la capacitación parental fue más efectiva con respecto a prevenir futuras actitudes delictivas de los niños que las visitas diarias a los hogares, junto con el centro abierto o supervisión de niños y jóvenes que presentan conductas delictivas. El desafío del servicio de salud y de los proveedores de servicios sociales es promover una parentalidad óptima de una forma eficiente y proactiva. No obstante, en la implementación de esta tarea, se presentan numerosos obstáculos: fragmentación de los servicios, restricción de atribuciones, diferentes capacidades producto de las distintas especializaciones del proveedor, así como problemas de acceso debido a la ubicación geográfica de los centros, idioma y horario de atención.

En los estudios sobre parentalidad y programas de apoyo, se deben considerar cuatro tendencias: precisión de las habilidades parentales tanto dentro como fuera del hogar (por ejemplo, la importancia de interpretar eventos, establecer rutinas, estar alerta a recursos externos); establecer resultados para los niños o los padres (determinando qué procesos están relacionados a ciertos resultados); encontrar formas de poner al niño dentro de un contexto (por ejemplo, considerar sus perspectivas sobre las características de un buen padre); y poner más atención a las diferencias culturales respecto de la forma en que los padres piensan, sienten o actúan. En consecuencia, los estudios sobre interacciones padres/hijos deben continuar ampliándose para evaluar resultados más representativos de grupos socioeconómicos, culturales, raciales y étnicos.

Programas de Apoyo Parental y Resultados en los Niños

Barbara Dillon Goodson, PhD

Abt Associates Inc, EE.UU.

Junio 2005

Introducción

Los programas de apoyo a los padres en la crianza de los niños, han venido implementándose desde hace más de un siglo, con diversos objetivos para las familias y tipos de servicios. Actualmente, hay decenas de miles de dichos programas, la mayoría de ellos se implementa sólo a pequeña escala, a nivel local y desde una perspectiva comunitaria que beneficia simultáneamente sólo a un pequeño número de familias. Los programas de apoyo parental no comparten una intervención uniforme, pero sí tienen un objetivo común: mejorar la calidad de vida de los niños, y tienen una estrategia común: causar un impacto positivo en los niños mediante cambios en las actitudes, conocimientos y/o conductas de los padres. Aunque la mayoría de dichos programas atiende a todas las familias de una comunidad, hace poco más de una década que las intervenciones de apoyo a los padres han ido gradualmente aumentando en hogares cuyos niños son potencialmente propensos a obtener bajos resultados, debido a situaciones de pobreza u otros factores de riesgo familiares. Los programas de apoyo a las familias en riesgo se han centrado en ayudar a éstas a reducir y manejar el estrés que pone en riesgo el bienestar de los niños.

Materia

Existe un consenso general en torno a que a los padres les preocupa decisivamente el desarrollo y desempeño de sus niños. Datos obtenidos de estudios simultáneos, así como cientos de estudios correlativos, han asociado las múltiples dimensiones de la conducta parental a diferentes indicadores de resultados en el niño.^{1,2} En este mismo sentido, otras investigaciones en la materia han demostrado la relación existente entre las prácticas parentales y el estatus socio-económico familiar. Estas investigaciones sobre el papel crucial que juega la conducta parental en el desarrollo de los niños han constituido los supuestos teóricos para las intervenciones de apoyo a los padres. Dichos programas buscan tener injerencia en los resultados de los niños, generando cambios en los padres a través de una variedad de apoyos prácticos y sociales, incluyendo el manejo de casos que asocian las familias a los servicios, educación sobre desarrollo infantil y las prácticas parentales, así como el apoyo social a través de las relaciones con el personal de servicio y con otros padres.

Algunos programas para familias de escasos recursos también se focalizan en el mejoramiento de la auto sustentabilidad de las familias, así como en proporcionarles apoyo para continuar sus estudios, encontrar trabajo o demorar embarazos futuros.

Problemas

Existe abundante investigación sobre conducta parental relativa a la salud y desarrollo infantil. Recientemente, Brooks-Gunn sintetizó los avances en la materia al mostrar que la estimulación del lenguaje y los materiales de aprendizaje en el hogar son las prácticas más ligadas al apresto, vocabulario y logros escolares; en cambio, las estrategias de disciplina parental están más asociadas a resultados emocionales y sociales tales como mejoramiento conductual, control de impulsos y atención infantil³. Es decir, las prácticas que buscan imponer un tipo de disciplina rígida pueden afectar negativamente el aspecto emocional y el desempeño social de los niños, en relación a dificultar su adquisición de habilidades para desarrollar relaciones sociales sostenibles, así como considerar las necesidades y los sentimientos de otros, controlar y dirigir sus impulsos, y centrar su atención en planificar y completar sus tareas satisfactoriamente. La evidencia señala que el apoyo parental a la adaptación de los niños en la escuela se relaciona a los logros educativos de estos últimos.^{4,5}

Por otra parte, no hay unanimidad sobre la solidez de la evidencia en cuanto a la efectividad de los programas de apoyo parentales y los resultados en los niños, fundamentalmente por la escasez de estudios confiables, pues es muy frecuente encontrar sesgos de diferentes tipos. La pregunta queda abierta: es posible cambiar las creencias, actitudes y/o conductas de los padres a través de programas parentales; y, de ser así, si se traducirían estas transformaciones en un mejoramiento de los resultados de los aprendizajes para los niños.

Contexto de la Investigación

Hasta ahora, no hay evidencias contundentes que apoyen la efectividad de los programas de apoyo parental en los resultados en los niños, a consecuencia de la calidad, más que la cantidad, de los estudios de evaluación realizados. Sólo un número reducido de ellos ha utilizado metodologías confiables, ya sea en experimentos en los cuales las familias han sido asignadas aleatoriamente para recibir o no apoyo parental sistemático, o con diseños cuasi experimentales y grupos de comparación contruados adecuadamente. Además, existe contundente evidencia sobre la preparación cognitiva escolar de los niños, lo que puede deberse a la existencia de mediciones tipificadas y estandarizadas en esta área, o relacionadas a un sólido interés en la preparación cognitiva escolar y sus logros académicos posteriores. La ausencia de evidencia convincente de las investigaciones efectuadas ha dejado la puerta abierta a diferentes interpretaciones sobre la efectividad de estos programas y los resultados alcanzados.

Preguntas Clave de Investigación

La brecha entre los programas de apoyo parental y los resultados obtenidos en los niños tiene una serie de eslabones, comenzando por los programas sólidamente implementados y los niveles adecuados de participación de los padres. No obstante, más allá de estos indicadores, necesarios pero insuficientes, se asume que los resultados alcanzados en los niños están mediados por los cambios que el programa produce en los padres. Así, la primera pregunta sobre su impacto es si el programa de apoyo parental ha significado una transformación en las actitudes y conductas de los padres. De ser así, la siguiente pregunta de investigación consiste en si las modificaciones parentales han influido en el desarrollo cognitivo, emocional y social infantil. Una tercera pregunta, especialmente difícil de responder, pero de indudable interés para los profesionales en esta área, implica el indagar cuáles tipos de programas son los más efectivos, y si es posible encontrar elementos comunes entre ellos, tales como tipos de servicios, de personal, métodos o forma de

suministro de servicios, etc. Sin embargo, la pregunta de investigación de mayor complejidad se relaciona a qué tipo de programa funciona para quienes. Y, en consecuencia, si existen tipos de apoyos parentales más efectivos para los diferentes tipos de niños y familias.

Resultados de Investigaciones Recientes

Un meta-análisis exhaustivo sobre los efectos de los programas de apoyo parental que concentra datos de resultados de más de 200 programas realizados⁶ demuestra que los efectos promedio en los padres varían según el área de medición. El mayor efecto fue en la conducta parental y los conocimientos parentales, donde el promedio de la magnitud del efecto fue .24 (un cuarto de la desviación estándar en la escala de medición de resultados). En relación a los efectos en el funcionamiento de la familia y la salud mental de los padres el resultado fue menor, con un promedio inferior a .20. La medición de este efecto se realizó bajo la fuerte influencia de un número de programas que mostraron impactantes resultados.

A través de las evaluaciones, la magnitud del impacto osciló entre 0-.15 de una desviación estándar. El principal efecto promedio alcanzó a 20%- 25% de los programas que tuvieron magnitudes de efectos mayores a .5 (lo cual se considera un efecto moderado a grande). Al igual que los anteriores, los programas de apoyo parental también produjeron efectos significativos en los niños, tanto en el plano cognitivo como en el socioemocional. Dichos efectos presentaron diferencias en diversos niveles de medición: en el ámbito socioemocional, el efecto promedio fue .22, en tanto que en el desarrollo cognitivo el impacto alcanzó a .29, siendo ésta el área en la que se produjeron mayores impactos debido a los programas de preescolares (promedio=.39 desviación estándar). Sin embargo, la mayoría de estos programas mostraron efectos poco significativos en cuanto a los resultados en los niños, variando entre 0-.15 de una desviación estándar^a.

El hecho de que un pequeño porcentaje de programas de apoyo parental tuviese efectos significativos en tanto que los otros no hace cuestionarse si estos efectivos programas tienen o no elementos en común. El meta-análisis sugiere, además, que los programas con efectos más impactantes en el desarrollo social y emocional infantil presentan tres características en común: (a) se centran en los niños con necesidades especiales, identificadas por los padres, tal como un desorden conductual o de comportamiento o retraso en el desarrollo (confirmado también por Brooks-Gunn¹); (b) el programa trabaja con personal profesional en vez de recurrir a capacitadores semi profesionales; o (c) el programa brinda oportunidades para que diferentes padres se conozcan y se realicen iniciativas tendientes al apoyo entre pares, como parte de la metodología del servicio. En general, el manejo de casos, como, por ejemplo, ayudar a los padres a identificar y a acceder a los servicios requeridos, no constituyó una estrategia efectiva. Probablemente, lo anterior sea debido a que los servicios apropiados pueden no estar disponibles (por ejemplo, los de salud mental o de mejoramiento de viviendas).

Este meta-análisis reveló también que los programas que combinan servicios de apoyo parental y educación temprana, obtienen efectos más duraderos que el promedio tanto sobre los padres como sobre los hijos. Los hallazgos de este meta-análisis, que han sido corroborados por la evidencia, señalan que una parte considerable de las intervenciones de la educación infantil temprana que han probado tener efectos a largo plazo proporcionan servicios de apoyo al niño y sus padres.^{7,8,9}

Los mayores impactos de estos programas, que combinan el trabajo con los padres y con los servicios directos

de educación para niños, plantean la interrogante de cuál de estos componentes es la causa de su éxito: si el apoyo parental o la educación infantil temprana. Los análisis realizados sobre los logros de un programa intensivo de desarrollo temprano para recién nacidos con bajo peso y sus padres (el Programa de Desarrollo y Salud Infantil/Infant Health and Development Program) sugieren que los efectos cognitivos para los niños se mediaron a través de los efectos en los padres, y éstos explicaron entre el 20 y el 50%¹⁰. Un análisis reciente de los Centros para Padres y Hijos de Chicago/Chicago Child Parent Centers, programa en educación temprana con apoyo parental, examinó los factores que explican los efectos a largo plazo en el aumento de las tasas de finalización escolar y disminución de detenciones juveniles.¹¹ El objetivo del análisis era probar las hipótesis alternativas sobre los patrones desde los efectos significativos de corto plazo en los logros educacionales infantiles al final del ciclo preescolar hasta los impactos a largo plazo, que consistían en: (a) que la estimulación del lenguaje y desarrollo cognitivo que los niños experimentaban en los centros les permitía una ventaja cognoscitiva sostenida que producía, a la vez, efectos de largo plazo en la conducta escolar, o (b) que las prácticas parentales mejoradas, así como sus actitudes, expectativas y participación en la educación de los niños que se llevaron a efecto a inicios del programa derivaron en cambios sostenidos al interior de las familias que, a su vez, reforzaron su apoyo en los logros escolares y normas de conducta, los cuales produjeron efectos a largo plazo en su comportamiento. La ecuación estructural (modelling) mostró que la ventaja cognitiva obtenida por los niños cuyas familias participaron en los programas de apoyo estuvo asociada a efectos a largo plazo. Los factores familiares (participación en la escuela, disminución del abuso y descuido) fueron mediadores significativos sobre los efectos del programa preescolar para finalizar la escolaridad, en tanto que la sola participación de los padres en la escuela constituyó un factor disuasivo en las tasas de detención juvenil. Además, si bien factores como la ventaja cognitiva y el apoyo familiar explican el mejoramiento de los resultados de la infancia temprana, tales como rendimiento escolar, el segundo tiende más a reducir las tasas de delincuencia juvenil, además de incidir en la disminución de la deserción escolar.

Conclusiones

El debate sobre la efectividad del apoyo parental en los resultados de los niños no está zanjado: las evaluaciones de los programas han revelado las dificultades a la hora de producir cambios sostenidos e integrales en los padres, los cuales, hasta ahora, han sido difíciles de probar. Pese a que se han realizado un sinnúmero de investigaciones sobre el tema, éstas, por lo general, tienen escasa validez interna, y son susceptibles de presentar sesgos de diferentes tipos. En cambio, existen mayores evidencias en el caso del papel que juegan los servicios de apoyo a los padres para favorecer el desarrollo cognitivo infantil, especialmente en los niños en edad preescolar. Las cifras son particularmente contundentes a la hora de evaluar los programas combinados de intervención de apoyo a los padres con aquellos con servicios educacionales directos para los niños y existe cierta evidencia en el sentido que ambos componentes son factores fundamentales en el mejoramiento de los resultados obtenidos. No obstante, hay menor evidencia al considerar las áreas de desarrollo emocional y social; sin embargo, estudios longitudinales recientes de un programa que combinó ambos aspectos (participación parental y educación temprana) ha proporcionado nueva evidencia que permite asociar el involucramiento familiar a los resultados sociales a largo plazo.

Implicaciones

La gran mayoría de los programas que incluye la participación familiar son diseñados e implementados sin un seguimiento ni evaluación posterior. Ello ha significado que continuemos ofreciendo iniciativas sin aumentar

nuestra comprensión sobre el alcance y la forma en que nuestro trabajo puede tender a producir efectos positivos en los niños. Lo anterior queda especialmente demostrado en el área de funcionamiento social y emocional del infante, tanto por las mediciones poco adecuadas que se han realizado como por las políticas implementadas, centradas por lo general en los resultados cognitivos de los niños, que priorizan los logros académicos específicos, como el aprender a leer. La importancia fundamental de los padres en las vidas de sus hijos proporciona un fuerte incentivo a los legisladores e investigadores en el diseño de programas para que aprovechen estos potentes e íntimos procesos familiares. Sin embargo, hasta que entendamos más claramente hasta qué punto y cómo nuestras intervenciones afectan a los niños, la relevancia política de estos programas seguirá en duda.

Referencias

1. Brooks-Gunn J, Markman LB. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children* 2005;15(1):139-168. Disponible en: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/pg_139_markman_&_brooks-gunn.pdf. Visitado el 4 de abril de 2005.
2. Collins WA, Maccoby E, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.
3. Kreider H. A conversation with Jeanne Brooks-Gunn. *The Evaluation Exchange* Winter 2004/2005;10(4):12-13. Disponible en: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/eval/issue28/winter2004-2005.pdf>. Visitado el 4 de abril de 2005.
4. Barnett WS, Young JW, Schweinhart LJ. How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:167-184.
5. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development* 1996;67(3):1119-1140.
6. Layzer JL, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis. Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates Inc.; 2001. Disponible en: <http://www.abtassociates.com/reports/NEFSP-VolA.pdf>. Visitado el 4 de abril de 2005.
7. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children* 1995;5(3):51-75. Disponible en: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART3.pdf. Visitado el 4 de abril de 2005.
8. Zigler E, Taussig C, Black K. Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist* 1992;47(8):997-1006.
9. Seitz V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of child development: A research annual*, vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.
10. Brooks-Gunn JC, McCarton CM, Casey PH, McCormick MC, Bauer CR, Bernbaum JC, Tyson J, Swanson M, Bennett FC, Scott DT, Tonascia J, Meinert CL. Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1994;262(16):1257-1262.
11. Reynolds AJ, Ou SR, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.
12. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment. *Developmental Psychology* 2001;37:231-242.
13. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6:42-57.

Nota

^aCabe hacer notar que el meta-análisis de las evaluaciones de los programas de apoyo parental, así como otros meta-análisis, están fuertemente relacionados al tipo de diseño de la evaluación. Los mayores efectos promedio fueron informados antes y después del estudio; los siguientes en estudios cuasi experimentales; y los efectos menos relevantes están consignados en estudios aleatorios.

Programas Comunitarios de Apoyo Parental

Carol M. Trivette, PhD, Carl J. Dunst, PhD

Orelena Hawks Puckett Institute, EE.UU.

Octubre 2005

Introducción

Los programas comunitarios de apoyo parental se diferencian de los tradicionales tanto en la forma que se imparten como en la función que desempeñan.¹ Para el propósito de la presente revisión, éstos son definidos como iniciativas comunitarias diseñadas para promover el flujo de recursos y apoyos a los padres que refuerzan el funcionamiento, crecimiento y desarrollo de los miembros de las familias a nivel individual.

El objetivo fundamental de estos servicios es brindar apoyo e información a través de modalidades que ayuden a que los padres sean más capaces y competentes.^{2,3} Estudios en la materia indican que para alcanzar este propósito, es necesario que el personal implemente prácticas centradas en la familia, y no sólo en el éxito profesional.⁴⁻⁶ Las características clave de esta modalidad incluyen: tratar a las familias con dignidad y respeto, brindando apoyo receptivo, flexible e individual, compartiendo información para que las familias puedan tomar decisiones responsables; garantizando las opciones familiares en la intervención; y proporcionando los recursos y apoyo necesario a los padres para que éstos puedan cuidar a sus hijos de forma de producir resultados óptimos, tanto en los niños como en el núcleo familiar.⁷⁻¹⁰

Los programas de apoyo parental utilizan diversos métodos para brindar recursos y protección. Las visitas domiciliarias y los programas comunitarios desarrollan distintos enfoques tendientes a reforzar las habilidades parentales que apoyen el desarrollo de los niños.¹¹ Esta revisión analiza la evidencia relativa a la efectividad de los programas comunitarios de apoyo parental que ofrecen escuelas para padres, grupos de juego entre padres e hijos, información y asesoramiento, etc. Los programas que proporcionan las visitas a los hogares como el medio principal para entregar servicios parentales son descritos en otra sección.^{2,12} Los estudios demuestran que cuando los programas comunitarios de apoyo parental brindan diversas orientaciones a los padres y apoyan opciones basadas en enfoques centrados en la familia, aumenta su autoconfianza y competencia, así como su capacidad para interactuar con sus niños y favorecer su desarrollo emocional y social adecuado.¹³

Materia

Los programas de apoyo a los padres buscan favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promueven el desarrollo de nuevas competencias para que ellos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con sus responsabilidades hacia el niño y aportarles con experiencias y oportunidades que mejoren el aprendizaje y desarrollo infantil.¹⁴ Por lo general, los programas comunitarios incluyen los siguientes servicios: apoyo temprano, acceso universal, y participación de las familias en todos los niveles.¹⁵ A menudo, abarcan diversas actividades parentales, incluyendo grupos de juego padres/hijos, cursos

informativos, grupos de apoyo, publicación de materiales de difusión, y apoyos individuales para responder a preocupaciones particulares o consultas específicas, etc. Otro aspecto importante de este programa es que ayuda a los padres a acceder a otros tipos de servicios, tales como atención médica o cuidados del niño de modo que los padres puedan tener energía y tiempo físico y psicológico para poder criar bien a sus hijos.^{16,3}

Estos programas comunitarios se basan en el principio relativo a que cuando los padres reciben apoyo parental, así como la ayuda general que necesitan, fortalecen su autovaloración y sus habilidades parentales, e interactúan con sus niños de forma más receptiva y solidaria en la optimización de su desarrollo.³ Los fundamentos de estas propuestas provienen de diversas fuentes. Bronfenbrenner,¹⁶ Cochran,¹⁷ y otros^{18,19} han señalado que los conocimientos y las habilidades parentales se aprenden y refuerzan por los tipos de ayuda y asistencia brindados por los miembros de las redes de apoyo formales e informales. De estas estrategias dependerá el incremento del compromiso, competencia y confianza parental.²⁰⁻²³ En consecuencia, los esfuerzos para brindar apoyo y recursos a los padres deben realizarse de forma tal que logre una mayor participación de ellos, y no a la inversa. Este es el principal objetivo de las prácticas de ayuda centradas en las familias.^{2,24}

En los programas centrados en la familia que utilizan estrategias para fomentar la participación de los padres en la intervención, los profesionales cambian la perspectiva de considerarse a sí mismos como los expertos, quienes, desde su punto de vista, determinan las necesidades parentales y prescriben lo que la familia necesita hacer para mejorar sus circunstancias de vida.^{5,25} A diferencia de la perspectiva tradicional, en este tipo de iniciativas los capacitadores se perciben como agentes de los padres, que colaboran activamente en la obtención de los recursos individuales, apoyos y servicios necesarios^{4,26}. Consistentes con los objetivos y propósitos de los programas de apoyo parental, estas prácticas apoyan y refuerzan las capacidades de los padres para promover el desarrollo de los niños pequeños, incluyendo el área social y emocional.²⁷

Problema

Un resultado importante de este tipo de programas es el refuerzo y fortalecimiento de desarrollo emocional y social de los niños pequeños. La relación entre lo que hace el personal del programa (tanto las actividades como las prácticas) y el cómo los padres refuerzan el desarrollo social y emocional de sus niños a menudo está expuesta más implícita que explícitamente en los estudios de apoyo parental. El conocimiento de las características particulares de estos programas puede respaldar este tipo de prácticas. Este artículo incluye información sobre la evidencia empírica relativa a los servicios centrados en las familias, para incrementar la competencia y confianza parental, y mejorar el desarrollo social y emocional de los niños pequeños.

Contexto de Investigación

El diseño de la mayoría de estos programas incluye intervenciones multifacéticas e individuales a los padres para responder a sus diversas necesidades. Pese a que muchos estudios no tienen por objetivo el evaluar los efectos de estas intervenciones, es posible, si se pone una cuidadosa atención a las variables apropiadas, comprender las características más importantes de las prácticas de los programas de apoyo a las familias.

Preguntas Clave de Investigación

Las preguntas de investigación que se deben responder son las siguientes: (1) ¿Aumenta o no la confianza y competencia de la habilidad de los padres para criar a sus hijos cuando se les brinda apoyo en un programa que aplica la perspectiva centrada en las familias? y (2) ¿Aumenta o no la capacidad de los padres de interactuar con los niños pequeños, de forma de influir positivamente en su desarrollo social y emocional, cuando son apoyados por un programa especial?

Investigaciones Recientes

Las investigaciones efectuadas sobre la efectividad de los programas parentales comunitarios se basan en lo que se ha realizado y en la forma en que se ha efectuado. Sin embargo, se requiere comprender la relación entre estos dos aspectos, que permitan identificar la importancia de las características de dichos programas en relación a la competencia parental, y finalmente, la relación entre ellos y el desarrollo social y emocional de los niños pequeños.

La estrategia de ayudar centrada en la familia. La investigación ha demostrado que la forma de educar a los hijos y el apoyo familiar que se brinda en una modalidad centrada en la familia redundan en óptimos resultados, tanto en los padres como en la familia.^{6,9,13,28-35} Al respecto, se han descubierto recientemente dos importantes dimensiones de estas prácticas, la relacional y la participativa^{36,37} que han contribuido significativamente a una mejor forma de crianza de los hijos y un mejor funcionamiento de la familia. Las prácticas relacionales incluyen conductas asociadas tradicionalmente con la atención efectiva (compasión, escucha activa, etc.) y la actitud positiva del personal acerca de las capacidades de los participantes (confianza mutua, colaboración, etc.). Las prácticas participativas incluyen conductas que involucran opciones y toma de decisiones de los participantes del programa, en las que ellos se involucran directamente para procurar y obtener recursos o apoyo. Los estudios han demostrado reiteradamente que estas prácticas tienen una influencia mayor en el funcionamiento parental que en las prácticas relacionales de ayudar.³⁸

Confianza y competencia parental. Los hallazgos referidos a factores asociados a las diferencias en la competencia parental se sistematizaron en un estudio sobre programas de apoyo parental¹³. En él, se utilizaron dos enfoques (encuesta y estudios de caso) para identificar las formas en que se proporciona la intervención y como éstas se relacionaban con los diferentes aspectos de la competencia parental. Las mediciones incluyeron: (1) elección y control de la forma de educar y el apoyo familiar, y (2) creencias parentales sobre conductas infantiles deseables (abarcando en un continuo desde la conformidad con las instrucciones de los adultos a la propia competencia auto iniciada). Mediante un análisis de regresión múltiple, a través de juegos con datos de encuestas, se descubrió que la modalidad centrada en la familia fue la que produjo el mayor impacto en la competencia y confianza parentales. En segundo lugar, que la gran mayoría de las familias que participaron en los estudios de caso consideraban la interacción centrada en el niño como opuesta a aquella centrada en el adulto, valorando la primera en mayor medida. Este último hallazgo es muy interesante, porque sugiere que las intervenciones que enfatizan el aprendizaje centrado y dirigido al niño son más beneficiosas para los padres. Este tipo de conducta de los niños ha sido asociado con resultados sociales y emocionales óptimos.

Desarrollo Socioemocional. Se han realizado diversas evaluaciones de programas de apoyo parental que demuestran la relación entre estas prácticas y el desarrollo social y emocional de los niños pequeños. Una de las evaluaciones más extensas realizada en Estados Unidos fue la efectuada por Abt Associates.³⁹, que

consistió en un meta-análisis de 260 estudios; de ellos, un 63% utilizaron reuniones y clases de padres e hijos como las actividades principales (49% recurrieron a visitas domiciliarias). No obstante, los investigadores descubrieron que los efectos de los programas evaluados sobre el desarrollo emocional y social de los niños habían sido limitados. Sólo para estudios aleatorios, la magnitud del efecto de estas prácticas en el desarrollo socioemocional del niño fue de .26. Los programas que se enfocaron específicamente en el plano emocional, económico y/o educacional de los padres alcanzaron un nivel de .56 en resultados sociales y emocionales en los niños. En otra medición, al comparar los programas que incluyeron estrategias de grupos parentales versus aquéllos que implementaron visitas a los hogares, la magnitud promedio de los efectos en los resultados emocionales y sociales sólo alcanzó a .26 y .15, respectivamente. Estos hallazgos sugieren que los programas de apoyo parental que se centran en el desarrollo de los padres como un objetivo principal inciden positivamente en el desarrollo emocional y social infantil.

El caso de Avance, una organización comunitaria creada hace 30 años, que brinda apoyo parental y servicios de educación a familias empobrecidas y vulnerables, es digno de tomarse en cuenta.⁴⁰ El programa está destinado principalmente a familias hispanas de bajos ingresos que tienen niños menores de tres años de edad. Incluye clases semanales de educación parental durante nueve meses, seguimiento mensual con visitas domiciliarias, cuidado infantil, transporte, información, referencia y apoyo legal. Los estudios realizados sobre este programa han descubierto muchos efectos positivos obtenidos por Avance.⁴¹ En términos de desarrollo emocional y social infantil, los padres participantes demostraron que disfrutaron más de la interacción con sus hijos y fueron más receptivos a sus necesidades y requerimientos emocionales, comparados con padres de grupos que no participaron directamente en el programa.⁴⁰

Una evaluación coordinada por Dunst y Trivette¹³ analizó la relación entre las prácticas de apoyo centradas en la familia y el desarrollo social de los niños cuyos padres participaron en diferentes programas de apoyo, con un enfoque de educación infantil temprana. Los centros analizados incluían actividades de apoyo parental y brindaban o mediaban recursos familiares y comunitarios. Los resultados revelan que las prácticas de ayuda centradas en la familia, constituyeron el principal factor asociado a los cambios de la valoración parental relativa a la competencia emocional de sus niños. La magnitud de los efectos entre el uso de prácticas de ayudar aportando herramientas y de la competencia emocional del niño reporto satisfactorios resultados .35

Conclusiones

Existe evidencia que señala que estos programas, centrados en la familia, aumentan el sentido de confianza y competencia de los padres respecto del papel que juegan en el desarrollo de sus hijos. Las prácticas que involucran activamente a la familia para que los padres puedan decidir qué información requieren y además buscar la forma cómo obtener dicha información, son las que producen los mayores efectos en cuanto a competencia y confianza.¹³ Más específicamente, la evidencia de las investigaciones disponibles relativas al desarrollo emocional y social de los niños pequeños indican que un estilo que fomente la confianza y una educación más receptiva tiende a reforzar el desarrollo emocional y social positivo.^{39,40}

Implicaciones

Estos programas pueden producir importantes efectos en el desarrollo emocional y social de los niños pequeños. Sin embargo, uno de sus rasgos clave no sólo consiste en la asistencia que ofrece, sino como ésta

se proporciona. Las prácticas de ayuda centradas en las familias deben sentar las bases de las interacciones entre el personal y las familias para asegurar el reforzamiento de las capacidades parentales y brindarles la confianza necesaria para interactuar con los niños, junto con promover su desarrollo emocional y social.

Referencias

1. Weissbourd B. Family resource and support programs: Changes and challenges in human services. *Prevention in Human Services* 1990;9(1):69-85.
2. Comer EW, Fraser MW. Evaluation of six family-support programs: Are they effective? *Families in Society* 1998;79(2):134-148.
3. Dunst CJ. *Key characteristics and features of community-based family support programs*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition, Best Practices Project; 2005.
4. Allen NE, Foster-Fishman PG, Salem DA. Interagency teams: A vehicle for service delivery reform. *Journal of Community Psychology* 2002;30(5):475-497.
5. Dunst CJ, Boyd K, Trivette CM, Hamby DW. Family-oriented program models and professional helpgiving practices. *Family Relations* 2002;51(3):221-229.
6. Trivette CM, Dunst CJ, Boyd K, Hamby DW. Family-oriented program models, helpgiving practices, and parental control appraisals. *Exceptional Children* 1996;62(3):237-248.
7. Dunst CJ. Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. In: Illback RJ, Cobb CT, Joseph H Jr, eds. *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice*. Washington, DC: American Psychological Association; 1997:75-91.
8. Dunst CJ. Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education* 2002;36(3):139-147.
9. King G, King S, Rosenbaum P, Goffin R. Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: Linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology* 1999;24(1):41-53.
10. Shelton TL, Smith Stepanek J. *Family-centered care for children needing specialized health and developmental services*. 3rd ed. Bethesda, Md: Association for the Care of Children's Health; 1994.
11. Family Resource Coalition. *Guidelines for family support practice*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition, Best Practices Project; 1996.
12. Zercher C, Spiker D. Home visiting programs and their impact on young children. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-8. Disponible en: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Zercher-SpikerANGxp.pdf>. Visitado el 28 de junio de 2005.
13. Dunst CJ, Trivette CM. *Parenting supports and resources, helpgiving practices, and parenting competence*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2001.
14. Kagan SL, Weissbourd B, eds. *Putting families first: America's family support movement and the challenge of change*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass; 1994.
15. Canadian Association of Family Resource Programs. *Parenting and family supports: Moving beyond the rhetoric together*. Ottawa, Ontario: Canadian Association of Family Resource Programs; 2001. Disponible en: <http://www2.frp.ca/PDFDocuments/positionpaper2001.PDF>. Visitado el 26 de octubre de 2007.
16. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1979.
17. Cochran M. Parenting and personal social networks. In: Luster T, Okagaki L, eds. *Parenting: An ecological perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1993:149-178.
18. Bornstein MH, ed. *Status and social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1995. *Handbook of parenting*, vol 3.
19. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
20. Caplan PJ. *The new don't blame mother: mending the mother-daughter relationship*. New York, NY: Routledge; 2000.
21. Dunst CJ. Revisiting "rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education* 2000;20(2):95-104.
22. Dunst CJ. An integrated framework for practising early childhood intervention and family support. *Perspectives in Education* 2004;22(2):1-16.
23. Hewlett SA, West C. *The war against parents: what we can do for America's beleaguered moms and dads*. Boston, Mass: Houghton Mifflin; 1998.

24. King S, Teplicky R, King G, Rosenbaum P. Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: a review of the literature. *Seminars in Pediatric Neurology* 2004;11(1):78-86.
25. King S, King G, Rosenbaum P. Evaluating health service delivery to children with chronic conditions and their families: Development of a refined Measure of Processes of Care (MPOC-20). *Children's Health Care* 2004;33(1):33-57.
26. Dunst CJ, Johanson C, Trivette CM, Hamby D. Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children* 1991;58(2):115-126.
27. Dunst CJ, Brookfield J, Epstein J. *Family-centered early intervention and child, parent and family benefits: Final report*. Asheville, NC: Orelena Hawks Puckett Institute; 1998.
28. Dempsey I, Dunst CJ. Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 2004;29(1):40-51.
29. Dempsey I, Foreman P, Sharma N, Khanna D, Arora P. Correlates of parental empowerment in families with a member with a disability in Australia and India. *Developmental Disabilities Bulletin* 2001;29(2):113-131.
30. Dunst CJ, Hamby D, Brookfield J. *Modeling the effects of early intervention variables on parent and family well-being*, 2004. Manuscript submitted for publication.
31. Dunst CJ, Trivette CM. *Benefits associated with family resource center practices*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2001.
32. Dunst CJ, Trivette CM, Boyd K, Brookfield J. Help-giving practices and the self-efficacy appraisals of parents. In: Dunst CJ, Trivette CM, Deal AG, eds. *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Cambridge, Mass: Brookline Books; 1994:212-220.
33. Thompson L, Lobb C, Elling R, Herman S, Jurkiewicz T, Hulleza C. Pathways to family empowerment: Effects of family-centered delivery of early intervention services.
34. Trivette CM, Dunst CJ, Hamby DW. Characteristics and consequences of help-giving practices in contrasting human services programs. *American Journal of Community Psychology* 1996;24(2):273-293.
35. Trivette CM, Dunst CJ, Hamby DW. Factors associated with perceived control appraisals in a family-centered early intervention program. *Journal of Early Intervention* 1996;20(2):165-178.
36. Dunst CJ, Trivette CM. Empowerment, effective helpgiving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing* 1996;22(4):334-337, 343.
37. Trivette CM, Dunst CJ. Family-centered helpgiving practices. Paper presented at: 14th Annual Division for Early Childhood International Conference on Children with Special Needs; December, 1998; Chicago, Ill.
38. Dunst CJ, Trivette CM. *Family resource program staff adherence to family support principles: How are we doing?*, 2004. Manuscript in preparation.
39. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs: Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates; 2001.
40. Walker TB, Rodriguez GG, Johnson DL, Cortez CP. Avance Parent-Child Education Program. In: Smith S, ed. *Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy*. Westport, Conn: Ablex Publishing; 1995:67-90. *Advances in applied developmental psychology*; vol 9.
41. Rodriguez GC, Cortez CP. The evaluation experience of the Avance Parent-Child Education Program. In: Weiss HB, Jacobs FH, eds. *Evaluating family programs. Modern applications of social work*. Hawthorne, NY: Aldine De Gruyter; 1988:287-301.

Programas de Apoyo Parental y Desarrollo Infantil: Comentarios sobre Goodson, Trivette y Dunst

Jane Drummond, PhD

Faculty of Nursing, University of Alberta, Canadá

Noviembre 2005

Introducción

Los legisladores canadienses han sido alentados a sumarse a la convicción de que el desarrollo infantil temprano es un determinante para la salud y el patrimonio nacional.^{1,2} En un estudio que utilizó datos de la Encuesta Longitudinal Nacional Sobre Niños y Jóvenes (*National Longitudinal Survey of Children and Youth*, NLSCY), se determinó que alrededor de un tercio de los padres canadienses utilizan enfoques parentales óptimos³; no obstante, con el paso del tiempo, esta receptividad disminuye. En Canadá, el estilo parental es heterogéneo según los diversos estatus socioeconómicos de las familias. Pero los sectores de menores ingresos y formas de crianza problemáticas están ligados a cambios de conducta en los niños. Los dos artículos comentados se basan y se han desarrollado en programas de investigación sobre el desarrollo infantil y familiar. Los investigadores canadienses que se comprometen con el enfoque de salud y población quisieran ver esas ideas desarrolladas e implementadas rigurosamente en los programas sociales y de salud, y que ambas áreas se integren transversalmente.⁴

Trivette y Dunst han dedicado sus trayectorias de investigación a comprender los apoyos sociales a las familias jóvenes, lo que ha redundado en su enfoque centrado en la familia. Por ende, no sorprende descubrir que sus investigaciones presentadas estén enfocadas en entender las características particulares de las prácticas de ayudar, centradas en las familias y su relación con el desarrollo emocional y social en los niños. Este enfoque resalta la importancia de la relación entre *lo que* se ha realizado y el *cómo* se ha ejecutado. Como ejemplo, se analizan dos iniciativas concretas.^{5,6} Las prácticas relacionales debieran incluir conductas asociadas a la compasión y a la escucha activa, así como mayores atribuciones del personal respecto de las capacidades de los participantes que construyan confianza y colaboración mutuas. Estas prácticas participativas de ayuda incluyen conductas que consideran las opciones de los participantes, así como su toma de decisiones sobre cómo acceder a recursos y obtener el apoyo esperado.

Goodson se compromete a informar al lector sobre la contribución de los programas de apoyo parental al patrón causal de actitudes de los padres en los resultados alcanzados por los niños. Aclara que la revisión se desarrolla en un contexto de investigación en el que la calidad de los estudios de evaluación, y no la cantidad, es limitada, y las mediciones se centran principalmente en la adquisición cognitiva de los niños (en vez del desarrollo socioemocional). Los supuestos, a su vez, incluyen el rigor de la implementación del programa y la

retención de las familias.

Investigaciones y Conclusiones

En el documento de Trivette y Dunst, la capacidad de los padres para promover el desarrollo socioemocional del niño se operacionaliza como competencia. Ellos informan sobre cuatro hallazgos principales. Primero, los programas de apoyo mejoran la competencia y confianza de los padres y parten de la base que las interacciones del niño auto iniciadas son más importantes en las interacciones de padres e hijos.^{7,8} Segundo, pese a que los programas generales de apoyo parental orientan el desarrollo socioemocional de los niños, los padres apoyan la creencia que su propio desarrollo tiene un impacto decisivo en los resultados en los niños.⁹ Tercero, las prácticas participativas de ayuda contribuyen, por lo general, al juicio de los padres sobre la competencia emocional de sus niños.⁷ Cuarto, el enfoque grupal del apoyo parental tiene un efecto mayor en la competencia socioemocional de los niños que los enfoques que se basan en las visitas domiciliarias.⁹

En sus artículos⁹, Goodson se refiere a este meta-análisis, Trivette y Dunst, así como al trabajo longitudinal de Reynolds *et al.*^{10,11}, e informa sobre cuatro hallazgos. Primero, los programas de apoyo parental muestran efectos menores en la competencia socioemocional que en la adquisición cognitiva. Segundo, los programas con mayores efectos en la competencia socioemocional presentan tres características: niños con necesidades específicas, como grupo objetivo; servicio prestado por capacitadores profesionales y reuniones sistemáticas de los padres para otorgar y obtener ayuda de sus pares. Tercero, los programas que brindan directamente educación infantil temprana y servicios de apoyo parental tienen efectos más a largo plazo. Cuarto, el apoyo familiar tiene un efecto mayor que la adquisición cognitiva en la delincuencia juvenil (competencia socioemocional), aunque sus efectos sean similares en cuanto a finalizar la escolaridad (competencia cognitiva).

Por mi parte, estoy familiarizada con la literatura sobre apoyo familiar, las prácticas centradas en la familia, y el apoyo parental y no tengo objeciones con las posiciones asumidas por los autores de estos dos artículos. Junto a mis colegas, me he centrado en nuestro programa de investigación sobre apoyo parental en grupos vulnerables, y he descubierto, a través del uso de ensayos aleatorios de control, que las intervenciones sistemáticas dirigidas a las conductas de educación, mejoran la contingencia parental de los padres de menores recursos y en madres adolescentes.^{12,13} En forma similar, descubrimos que la intervención sistemática en la forma de resolver conflictos de los padres, lo que Trivette y Dunst denominan práctica participativa de ayudar, también aumenta la contingencia de las interacciones entre padres e hijos.¹⁴

No obstante, en mi opinión, se requiere de más investigación en las áreas que desarrolla Goodson para pronunciarse respecto de sus supuestos. Por ejemplo, sobre la rigurosidad en la implementación de los programas y la permanencia en ellos de los padres. Así como existe una brecha entre las intervenciones controladas y las aplicaciones clínicas de psicoterapia para niños y adolescentes,^{15,16} la transición de los enfoques de apoyo parental eficaces a una práctica comunitaria eficiente deben ser cuidadosamente implementadas y vigiladas.¹⁷

Implicancias para los Servicios, el Desarrollo y las Políticas

Trivette y Dunst señalan que las prácticas del ayudar centradas en la familia deben formar la base de las

interacciones entre los proveedores de los servicios parentales y las familias. Por su parte, Goodson es partidario de contar con investigadores, capacitadores y legisladores que atiendan la necesidad de una implementación rigurosa del programa y de los estudios de evaluación de los programas de apoyo parental que se centren en el desarrollo socioemocional infantil. Tales implicancias son evidentes en sí mismas, y se desprenden naturalmente de una revisión de la literatura en el segundo caso, al igual que de las disciplinas de los investigadores en el primero.

Un desafío al que se enfrentan tanto los proveedores de servicios sociales como los de salud es fomentar la educación de los niños³, pero de una forma proactiva y rentable. Existe una asociación negativa entre la vulnerabilidad familiar (debido a la situación socio-económica y los factores asociados a ella) además de las tasas de finalización de escolaridad y las actividades culturales, sociales, educativas, recreativas y de salud.^{18,19,20,21}

Los obstáculos incluyen la fragmentación de los servicios, pocas atribuciones, la calidad de los servicios debido los conocimientos de los proveedores, y las dificultades en el acceso debido a la ubicación geográfica, idioma y horas de disponibilidad. La combinación de éstos frente a los objetivos trazados en el programa se ha traducido en una reducción de oportunidades para lograr el acceso efectivo a los programa parentales preventivos y en un incremento del uso de servicios secundarios (por ejemplo, servicio médico de emergencia, servicios sociales de emergencia infantil, participación policial) por las familias vulnerables, con el consecuente aumento de los costos.

Debido a que los temas que enfrentan las familias de sectores en riesgo se originan en diversas condiciones políticas, económicas y sociales que se extienden más allá del control de cualquier sector de servicio, los sistemas comunitarios y gubernamentales deben colaborar mutuamente en la coordinación de los programas. Esta colaboración se requiere en los casos en que las organizaciones comparten un propósito común, y cuando este propósito común se relaciona con un problema intersectorial²², tal como la educación de los hijos en familias vulnerables. La colaboración se produce cuando un grupo autónomo de legisladores que comparten un área del problema, interactúan con estructuras, normas y reglas compartidas en asuntos relativos a esa área²³. Un factor inherente a la colaboración entre distintos programas es la noción que los resultados logrados son más efectivos, eficientes y/o sustentables de lo que podría lograrse si las organizaciones por separado^{24,25,26,27,28}. Asimismo, los investigadores^{28,29,30} han descubierto que la colaboración e interacción de los servicios a poblaciones de sectores vulnerables son más efectivas, eficientes y menos costosas que las iniciativas parciales. En esta dirección, se requiere de la implementación concertada de esfuerzos destinados a producir la colaboración intersectorial con el objetivo de mejorar el apoyo parental a las familias canadienses.

Referencias

1. Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999.
2. Raphael D, ed. *Social determinants of health: Canadian perspectives*. Toronto, Ontario: Canadian Scholar's Press; 2004.
3. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
4. Browne GB. Early childhood education and health. In: Raphael D, ed. *Social determinants of health: Canadian perspectives*. Toronto, Ontario: Canadian Scholar's Press; 2004:125-137.
5. Dunst CJ, Trivette CM. Empowerment, effective helping practices and family-centered care. *Pediatric Nursing* 1996;22(4):334-337, 343.

6. Trivette CM, Dunst CJ. Family-centered helping practices. Paper presented at: 14th Annual Division for Early Childhood International Conference on Children with Special Needs; December, 1998; Chicago, Ill.
7. Dunst CJ, Trivette CM. *Parenting supports and resources, helping practices, and parenting competence*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2001.
8. Walker TB, Rodriguez GG, Johnson DL, Cortez CP. Avance parent-child education program. In: Smith S, ed. *Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy*. Westport, Conn: Ablex Publishing; 1995:67-90. Advances in applied developmental psychology; vol 9.
9. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs: Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates; 2001.
10. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. *Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis*. Child Development 1996;67(3):1119-1140.
11. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.
12. Fleming D, McDonald L, Drummond J, Kysela GM. Parent training: can intervention improve parent-child interactions? *Exceptionality Education Canada*. En prensa. .
13. Letourneau N, Drummond J, Fleming D, Kysela GM, McDonald L, Stewart M. Supporting parents: Can intervention improve parent-child relationships? *Journal of Family Nursing* 2001;7(2):159-187.
14. Drummond J, Fleming D, McDonald L, Kysela GM. Randomized controlled trial of a family problem-solving intervention. *Clinical Nursing Research* 2005;14(1):57-80.
15. Lonigan CJ, Elbert JC, Johnson SB. Empirically supported psychosocial interventions for children: An overview. *Journal of Clinical Child Psychology* 1998;27(2):138-145.
16. Weisz JR, Donenberg GR, Han SS, Weiss B. Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(5):688-701.
17. Hoagwood K, Hibbs E, Brent D, Jensen P. Introduction to the special section: Efficacy and effectiveness in studies of child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(5):683-687.
18. Bischoff RJ, Sprenkle DH. Dropping out of marriage and family therapy: a critical review research. *Family Process* 1993;32(3):353-375.
19. Bitton JA, Gammon MD, Kelsey JL, Brogan DJ, Coates RJ, Schoenberg JB, Potischman N, Swanson CA, Stanford JL, Brinton LA. Characteristics associated with recent recreational exercise among women 20 to 44 years of age. *Women and Health* 2000;31(2-3):81-96.
20. Lipman EL, Offord DR, Boyle MH. What if we could eliminate child poverty? The theoretical effect on child psychosocial morbidity. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 1996;31(5):303-307.
21. Ross DP, Roberts P. *Income and child well-being: A new perspective on the poverty debate*. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Social Development; 1999. Disponible en: <http://www.ccsd.ca/pubs/inckids/index.htm>. Visitado el 26 de agosto de 2005.
22. Chisholm RF. On the meaning of networks. *Group and Organization Management* 1996;21(2):216-235.
23. Harris E, Wise M, Hawe P, Finlay P, Nutbeam D. *Working together: Intersectoral action for health*. Sydney, Australia: Commonwealth Department of Human Health and Services, Australian Centre for Health Promotion; 1995.
24. Browne G, Roberts J. *The integration of human services measure*. Hamilton, Ontario: McMaster University and Affiliated Health and Social Service Agencies; 2002.
25. Browne G, Byrne C, Roberts J, Gafni A, Watt S, Haldane S, et al. Benefiting all the beneficiaries of social assistance: The 2-year effects and expense of subsidized versus unsubsidized quality child care and recreation. *National Academies of Practice Forum: Issues in Interdisciplinary Care* 1999;1(2):131-142.
26. Huxham C, Vangen S. Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management Journal* 2000;43(6):1159-1175.
27. Lasker RD, Weiss ES, Miller R. *Partnership synergy: A practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage*. Milbank Quarterly 2001;79(2):179-205.
28. Organization for Economic Cooperation and Development. *Strategic governance and policy-making: Building policy coherence*. Paris, France: OECD; 2000.
29. Browne G, Byrne C, Roberts J, Gafni A, Whittaker S. When the bough breaks: Provider-initiated comprehensive care is more effective and less expensive for sole-support parents on social assistance. *Social Science and Medicine* 2001;53(12):1697-1710.

30. Browne G, Roberts J, Byrne C, Gafni A, Weir R, Majumdar B. Translating research. The costs and effects of addressing the needs of vulnerable populations: Results of 10 years of research. *Canadian Journal of Nursing Research* 2001;33(1):65-76.

Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño

Lea Bornstein, BA, Marc H. Bornstein, PhD

University of Pennsylvania, EE.UU., National Institute of Child Health and Human Development, EE.UU.
Enero 2007

Introducción

Durante los primeros años de vida, considerados por muchos como un período único del desarrollo humano, los padres asumen una importancia especial. Mientras que los padres guían a sus hijos desde una dependencia total hasta las primeras etapas de autonomía, sus estilos de crianza pueden tener efectos tanto inmediatos como duraderos en el funcionamiento social de los niños en áreas que van desde el desarrollo moral, juegos entre pares, hasta el desempeño académico. Garantizar los mejores resultados posibles en el desarrollo de los niños requiere que los padres enfrenten el desafío de equilibrar por un lado sus demandas de madurez y de disciplina, que hacen con el fin de facilitar la integración de los niños a la familia y al sistema social, con el mantener una atmósfera de afecto, receptividad y protección. Cuando las actitudes y prácticas parentales durante los años de preescolar no reflejan un balance apropiado de estos factores, los niños pueden vivir una serie de dificultades de adaptación. *¿Qué estilos de crianza logran mejor este equilibrio?*

Materia

Es probable que existan muchas opiniones diversas sobre lo que significa “educar o criar bien a los hijos”. Los nuevos padres a menudo son aconsejados y orientados sobre cómo educar a los hijos por sus propios padres y por expertos, también por sus pares, y por la cultura popular. El desarrollo de un estilo parental apropiado durante los primeros años de la vida del niño es un desafío para los nuevos padres, especialmente cuando las fuentes señalan caminos distintos. Las investigaciones realizadas sobre estilos y formas efectivos de educar pueden orientar a los padres hacia un equilibrio apropiado entre la sensibilidad y el control.

Problemas

El principal obstáculo en las investigaciones sobre los sistemas familiares radica en el tema de la relevancia: ¿pueden los investigadores llegar a una conclusión sobre los estilos parentales que reduzcan las brechas socioeconómicas y culturales? Diversos estudios muestran que un estilo con autoridad pero flexible es el patrón óptimo para niños blancos y de clase media, provenientes de una familia nuclear; no obstante, esta aseveración puede no ser adecuada en el caso de otros niños, que enfrentan circunstancias y situaciones distintas. Por otra parte, una crianza basada en la flexibilidad y la libertad pueden producir resultados positivos cuando los niños viven en áreas seguras y sus pares son menos proclives a adoptar conductas peligrosas; sin embargo, en sectores de alto riesgo puede ser necesario ejercer un control mayor sobre los hijos. Antes que los legisladores y los médicos puedan dictar orientaciones o realizar recomendaciones relativas a una

conducta parental adecuada, el grado en que los resultados de las investigaciones consideran las diferencias socioeconómicas, culturales, raciales, y étnicas existentes debe ser evaluado. Además, los resultados positivos y negativos evaluados según las distintas formas de crianza en niños preescolares pueden no necesariamente aplicarse a niños en estadios posteriores de desarrollo. Por ello, los hallazgos a largo plazo deben ser incluidos en materias de legislación y asesoría a los padres.

Contexto de Investigación

Los estudios recientes sobre los estilos parentales derivan en gran parte de algunos de los conceptos expuestos en la investigación formativa de Diana Baumrind durante la década de 1960. En ella, la autora clasifica tres tipos de estilos parentales. Desde el comienzo de este tipo de investigación, realizada principalmente a través de observaciones directas y por cuestionarios y entrevistas a los padres e hijos, la clasificación se ha basado en evaluaciones de dos amplias dimensiones de modelos parentales: control/exigencia (reclamos de los padres hacia el niño sobre la madurez, supervisión y disciplina) y receptividad (acciones que refuerzan la individualidad, auto-regulación y autoafirmación, al ser sensibles y de apoyo). Los estudios contemporáneos por lo general clasifican los estilos parentales en cuatro tipologías: padres autoritarios, con un alto grado de control y escasa receptividad; permisivos indulgentes, con bajos niveles de control y gran receptividad; padres con autoridad (pero no autoritarios), con niveles de control y afectividad igualmente altos; negligentes, con escaso control y escasa receptividad.

Resultados de Investigaciones Recientes

Los estudios en la materia tienden a asociar a los padres autoritarios, que presentan un equilibrio entre coerción y afecto, con el incremento de las competencias sociales de los niños. De este modo, los niños que han recibido este modelo parental muestran mayores competencias en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven. Pese a que tanto los modelos autoritarios como los permisivos aparecen como extremos opuestos en el espectro parental, ninguno de ellos se ha asociado a resultados positivos, se presume que es debido a que ambos minimizan las oportunidades para que los niños aprendan a sobrellevar el estrés. El estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades de los niños para tomar decisiones por sí mismos o hacer valer sus necesidades ante sus padres, en tanto que los niños que provienen de familias indulgentes/permisivas pueden carecer de la dirección y orientación necesaria para desarrollar valores morales y objetivos adecuados. Las investigaciones también han revelado asociaciones significativas entre distintos estilos, a través de las distintas generaciones; pareciera ser que las prácticas parentales malas, al igual que las buenas, se transmiten de generación en generación.

Pese a que este tipo de resultados parece ser contundente, su aplicabilidad transversal en las distintas culturas y ambientes es cuestionable. Diversos estudios se han centrado en niños y familias blancas y de clase media, pero los niños con diferentes antecedentes socioeconómicos, culturales, raciales, y étnicos pueden necesitar diferentes estilos parentales. La controversia actual concierne a los resultados de los diferentes estilos parentales en el desarrollo social, de niños provenientes de familias de bajo nivel económico, alto riesgo y que viven en zonas urbanas. Mientras que algunas investigaciones han sugerido que los estilos parentales más autoritarios pueden ser necesarios en áreas de alto riesgo, otros estudios han reiterado los beneficios permanentes del estilo con autoridad. Considerando lo anterior, surge la idea de que los padres podrían llegar

a ser “menos relevantes” en las familias de escasos recursos, debido a la fuerza superior de los factores ambientales en estos sectores, tales como las dificultades financieras y el aumento de tasas de delincuencia.

Las diferencias culturales y étnicas deben ser consideradas a la hora de estudiar los efectos de los estilos parentales en el desarrollo social del niño. Es difícil escapar a las presiones sociales que juzgan algunos estilos parentales como mejores, y que corresponden a aquéllos que refleja la cultura dominante. El estilo parental autoritario, asociado generalmente a resultados sociales menos positivos, tiende a prevalecer en las minorías étnicas. En las familias asiáticas, este estilo está asociado a resultados sociales positivos y al éxito académico, lo que parcialmente se debe a los objetivos de los padres y a la capacitación específica de las familias provenientes de este origen étnico.

Pese a que la calidad parental está sometida a ajustes permanentes, variando según el proceso de madurez del niño y los nuevos y diversos desafíos que enfrentan los padres, se obtiene un nivel de estabilidad en el estilo parental durante períodos largos.

Conclusiones

La información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño. Sin embargo, deben realizarse estudios adicionales sobre la interacción madre/padre-hijo, que permitan ampliar las evaluaciones no sólo de resultados en una amplia variedad de grupos socioeconómicos, culturales, raciales y étnicos, sino que también en niños de diferentes edades, para que todos los tipos de familias puedan beneficiarse de los hallazgos de las investigaciones.

Implicaciones para la Perspectiva de Servicios y Políticas Públicas

El desarrollo moral, de la personalidad, de los objetivos y de la resolución de conflictos que ocurre durante los primeros años de vida es decisivo y distinto desde el punto de vista del desarrollo, a cualquier otro período de la vida. Para los legisladores y los trabajadores sociales de los servicios de intervención familiar, es fundamental ayudar a los nuevos padres a que adopten las técnicas y estrategias de educación y crianza adecuadas para garantizar que los niños reciban la orientación que mejor les permita tener éxito en su vida. Sin embargo, la investigación sobre la aplicabilidad extensa de ciertos tipos de técnicas parentales debe continuar, para que los legisladores puedan adaptar sus orientaciones y asesoramiento, y así optimizar los resultados de todos los niños.

Referencias

1. Bornstein MH. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2002.
2. Darling N, Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 1993;113(3):487-496.
3. Grusec JE, Hastings PD. *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press; 2006.
4. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Hetherington EM, ed. *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983:1-101. Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. 4th ed; vol 4.

El Rol de los Padres en el Aprendizaje Infantil

Susan H. Landry, PhD

Children's Learning Institute; University of Texas Health Science Center, EE.UU.

Febrero 2008

Introducción

El desarrollo infantil de las habilidades sociales y cognitivas necesarias para un adecuado rendimiento escolar en los años posteriores puede ser apoyado con la adopción de un modelo de padres receptivos¹. La receptividad representa una dimensión del apoyo familiar descrito en diferentes teorías y marcos de investigación (por ejemplo, las relativas a apego, y los enfoques socio-culturales) que juega un papel importante a la hora de proporcionar bases sólidas para que los hijos se desarrollen de la mejor forma posible.²⁻

⁴ Los aspectos emocionales-afectivos fundamentales de un estilo de educación y crianza receptiva⁵ son el afecto positivo y el calor humano, así como una respuesta receptiva contingente a las señales entregadas por el niño pequeño (receptividad contingente). Estos aspectos, junto a conductas de receptividad contingente, según las necesidades del niño, y que incluyan mensajes verbales valiosos, a la vez que mantengan y desarrollen sus intereses, proporcionan una sólida base de sustentación necesaria para los múltiples aspectos del aprendizaje infantil.⁶

Este modelo educativo se basa en la aceptación de los padres a los intereses del niño con respuestas que sean rápidas y contingentes a sus necesidades de aprendizaje, y en una colaboración tendiente al desarrollo de mecanismos adecuados que permitan al niño enfrentar el estrés y los diversos estímulos ambientales.² Mediante la reiteración de experiencias positivas se desarrollan lazos afectivos y confiables entre padres e hijos que promueven la participación permanente del niño en actividades de aprendizaje.^{7,8} Así, estas conductas emocionales-afectivas transmiten al niño los intereses y la aceptación parental, fomentando su autorregulación y cooperación, componentes fundamentales para el logro de aprendizajes efectivos. Desde una perspectiva socio-cultural, las conductas receptivas en el plano cognitivo (por ejemplo, mantener versus redireccionar los intereses, o transmitir mensajes verbales de calidad) son concebidas como actitudes que facilitan un aumento de los niveles de aprendizaje, ya que proporcionan una estructura o soporte a las habilidades inmaduras del niño, tales como el desarrollo de las capacidades cognitivas y atencionales.⁹ En este marco, las conductas receptivas promueven la articulación de la reciprocidad y participación en la interacción madre/padre/hijo y ayudan al niño a asumir un rol independiente y más activo en el proceso de aprendizaje.¹⁰

Materia

El estilo parental receptivo es uno de los modelos descritos más frecuentemente al intentar entender el papel que desempeña el medioambiente en el desarrollo infantil. Las investigaciones en la materia revelan que este patrón tiene un potencial para promover trayectorias de desarrollo normal para niños en riesgo social, tales

como aquellos con antecedentes de bajos ingresos y/o en los nacidos antes de término.¹¹ Por contraste, los padres poco receptivos pueden poner en riesgo el desarrollo de los niños, particularmente de aquéllos con mayores posibilidades de presentar problemas de desarrollo.¹² Dada la importancia potencial del modelo receptivo, la adquisición de conocimientos más específicos sobre las conductas centrales que refuercen a su vez áreas específicas de aprendizaje infantil, podría mejorar nuestra comprensión sobre cómo reforzar prácticas parentales efectivas.

Problema

Pese al papel decisivo que juega el modelo de padres receptivos en los diversos marcos de investigación, gran parte de lo que conocemos sobre el estilo parental proviene de estudios descriptivos, lo que significa que sólo podemos inferir la importancia de este modelo. Asumir una influencia causal de la utilización de esta forma de crianza en los resultados de los niños requeriría de datos de estudios experimentales con diseño aleatorio. Un conjunto representativo de estudios experimentales que demuestren cómo la progresiva adopción del estilo receptivo por parte de los padres promueve mayores niveles de aprendizaje podría proporcionar una comprensión más clara del mecanismo a través del cual las conductas receptivas facilitan el aprendizaje infantil. Otras preguntas relacionadas que necesitan orientación incluyen si existe relación entre las conductas receptivas particulares y el apoyo que brindan para ciertas áreas del desarrollo del niño.

Contexto de la Investigación

La adquisición de habilidades cognitivas por parte de los niños pequeños se facilita por la interacción con sus padres. Al respecto, se dispone de cierta evidencia relativa a que el mecanismo por el cual la receptividad facilita el desarrollo cognitivo puede depender de la regularidad de la implementación de este modelo en el desarrollo.^{11,13} Como el niño y sus padres son parte de un contexto social más amplio, muchos factores pueden apoyar o vulnerar la regularidad de las conductas receptivas. Los factores personales que pueden comprometer su utilización incluyen depresión, mala imagen de los padres respecto de su propia historia infantil, o incluso creencias y actitudes de los padres que resten valor a la propia vida de su hijo.¹⁴ No obstante, otras circunstancias, como mayores niveles de apoyo social por parte de amigos y familiares, pueden mitigar algunos de estos componentes personales-sociales negativos.¹¹ En un estudio reciente, la percepción de los padres de una red de apoyo social positivo predijo, más allá de otros agentes, cuáles padres evolucionaron de un estilo parental no receptivo a uno receptivo, gracias a la intervención.¹⁵ Éste es un descubrimiento alentador, en la medida en que las intervenciones de los padres puedan proporcionar un nivel de apoyo social que las madres con antecedentes de riesgo social requieren para desarrollar patrones receptivos de comportamiento.¹⁶

Preguntas Clave de Investigación

1. ¿Es posible que las conductas parentales receptivas deriven en un mayor aprendizaje en los niños pequeños?
2. ¿Es la receptividad parental igualmente efectiva, o ésta difiere en los niños con diversas características (por ejemplo, antecedentes culturales, etnia y factores biológicos de riesgo)?
3. ¿Es posible que los cambios positivos de los diferentes aspectos del desarrollo cognitivo se expliquen por el aumento de ciertos ámbitos del estilo parental receptivo?

4. ¿Existe un período óptimo en el desarrollo del niño en el que la receptividad sea particularmente relevante, o es necesaria la adopción permanente de este patrón de comportamiento para que se produzca un aprendizaje óptimo?

Resultados de Investigaciones Recientes

Un estudio reciente de intervención aleatorio analizó si las conductas receptivas maternas podrían ser facilitadas y si tales comportamientos aumentarían el aprendizaje de los niños pequeños.⁶ Para examinar, además, el mejor período de intervención (por ejemplo, durante la infancia versus el período del niño pequeño versus ambos), las familias de los grupos de intervención y de no intervención fueron tomados al azar al final de la etapa infantil, ya fuera para recibir la intervención de receptividad o para no hacerlo.¹⁷ Esta intervención fue diseñada para facilitar la utilización de conductas clave por parte de la madre y para brindar apoyo emocional-afectivo y aquéllas que fueron cognitivamente receptivas, ya que se esperaba que ambos tipos de apoyo fueran necesarios para promover el aprendizaje. Después de la etapa de la infancia, las madres que recibieron la intervención mostraron un mejoramiento significativo en todas sus conductas receptivas y los niños presentaron niveles y tasas de crecimiento más acelerado en las diversas habilidades. Por ejemplo, una resolución de conflicto que se trató con un juego de roles con juguetes mostró un mayor avance en niños cuyas madres recibieron la intervención, en comparación con niños cuyas madres no la recibieron. La combinación de conductas receptivas cognitivas y emocionales-afectivas mediaron el efecto de la intervención en el aprendizaje infantil, demostrando que la efectividad del patrón receptivo puede ser mejor entendido si se lo define como un concepto amplio. Igualmente, los distintos aspectos del aprendizaje infantil fueron mejorados específicamente por cierto tipo de conductas receptivas específicas. Por ejemplo, la cooperación de los niños fue incrementada por el aumento de la utilización del estilo receptivo contingente, junto al reforzamiento verbal y las menores frecuencias de restricción de las actividades de los niños. En cambio, la ampliación del vocabulario de los niños fue intencionada por las madres que estuvieron más atentas a esta dimensión del desarrollo de sus hijos, reforzando sus intereses y señalando los objetos o acciones.

Al respecto, el análisis de la evidencia sobre la mejor oportunidad para realizar la intervención mostró que ello dependía de factores como el tipo de apoyo brindado por una conducta receptiva y el grado al que ésta se vinculaba a las necesidades del desarrollo del niño. Por ejemplo, las conductas como la sensibilidad afectiva (en un marco de apego) fueron mejor impartidas durante la etapa infantil, en tanto que aquellas de mayor complejidad, que deben responder a las diversas necesidades dinámicas de desarrollo del niño (por ejemplo, receptividad contingente), requieren de ambas fases de intervención. Finalmente, la intervención fue igualmente exitosa, tanto en los casos de los niños que estaban o no en riesgo biológico. Lo anterior apoya la idea de que el estilo receptivo facilita el aprendizaje a través de la sensibilidad de los padres y la voluntad de satisfacer las necesidades individuales de los niños.

Vacíos de Investigación

Los recientes hallazgos de los estudios experimentales demostraron que ciertas áreas del aprendizaje infantil son más apoyadas por conductas receptivas específicas o por las combinaciones de ellas. En la actualidad, se requieren nuevas investigaciones para trazar más detalladamente esta especificidad entre los tipos particulares de apoyo receptivo y los objetivos específicos del desarrollo.

Para ampliar nuestra comprensión sobre el estilo de padres receptivos y el trabajo en las distintas familias y características del niño se podría agregar el desarrollo de un modelo más específico de este patrón de comportamiento. Finalmente, la determinación de las intervenciones necesarias para implementar la ayuda a los padres en sus intentos de ser receptivos podría aumentar su efectividad.

Conclusiones

La adopción del estilo receptivo, de acuerdo a varios estudios descriptivos y a una cantidad más reducida de investigaciones de carácter experimental, es un factor importante de apoyo al aprendizaje de los niños pequeños. Actualmente, se dispone de apoyo para un rol causal de la opción de este patrón de crianza, ya que los mayores avances en las conductas de los padres asociados a este modelo fueron causantes del efecto de la intervención parental sobre mayores beneficios en el aprendizaje infantil. Tanto los niños con un ambiente adecuado como aquellos en riesgo social se beneficiaron de la adopción del estilo receptivo que proporcionó apoyo cognitivo y emocional. No obstante, la efectividad del estilo receptivo parece ser mejor comprendida a la hora de definirla como un concepto amplio. La evidencia reciente revela que cierta conducta de carácter receptivo puede brindar diferentes tipos de apoyo al aprendizaje infantil, según las necesidades particulares del desarrollo. Hay muchas nuevas aristas de la investigación que deben ser exploradas, así como preguntas orientadas en los últimos estudios que requieren de mayor análisis.

Implicancias

La importancia de la utilización del estilo receptivo por parte de los padres para el bienestar de los niños pequeños supone diversas repercusiones políticas. Los legisladores e implementadores de prácticas necesitan prestar especial atención a los padres que se encuentran en mayor riesgo social: se requiere de la utilización de diversas formas para facilitar el cambio conductual de los padres, considerando factores como las creencias familiares, el apoyo social y el estado de salud mental, que permitan maximizar la efectividad. La síntesis de las investigaciones relevantes podría determinar nuevas inversiones en programas para padres, al igual que el desarrollo de iniciativas de investigación relacionadas con padres receptivos. La ciencia del desarrollo, con frecuencia, no está integrada adecuadamente en la aplicación de los programas o políticas. Dado el papel decisivo de la experiencia temprana en el desarrollo del cerebro, los legisladores tienen mucho interés en garantizar que los ambientes de los niños pequeños (por ejemplo, el hogar o las salas cuna) sean de la más alta calidad para promover resultados positivos. Al realizar inversiones nuevas en servicios para los niños y las familias con fondos públicos, generalmente el énfasis recae sobre la responsabilidad. Esto debería servir para fomentar una mayor consideración a la investigación basada en la evidencia, lo que a su vez podría aumentar las posibilidades de garantizar la efectividad del programa.

Referencias

1. Bornstein MH, Tamis-Lemonda CS. Maternal responsiveness and cognitive development in children. In: Bornstein MH, ed. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass;1989:49-61.
2. Ainsworth M, Blehar M, Waters E, Wall S. *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978.
3. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):1-19.
4. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking*. New York, NY: Oxford University Press; 1990.

5. Stroufe LA. Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: Perlmutter M, ed. *Minnesota Symposia in Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1983:41-83. Vol. 16.
6. Landry SH, Smith KE, Swank PR. Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology* 2006;42(4):627-642.
7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. In: Mussen PH, Hetherington EM, eds. *Handbook of child psychology*. 4th ed. New York, NY: Wiley; 1983:1-101. Socialization, personality, and social development; vol. 4.
8. Baumrind D. Rearing competent children. In: Damon W, ed. *Child development today and tomorrow*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1989:349-378.
9. Tomasello M, Farrar JM. Joint attention and early language. *Child Development* 1986;57(6):1454-1463.
10. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, United Kingdom: Harvard University Press; 1978.
11. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Assel MA, Vellet S. Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology* 2001;37(3):387-403.
12. Landry SH, Smith KE, Miller-Loncar CL, Swank PR. Predicting cognitive-linguistic and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology* 1997;33(6): 1040-1053.
13. Bradley RH, Caldwell BM, Rock S. Home environment and school performance: A ten year followup and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.
14. Belsky J, Hertzog C, Rovine M. Causal analyses of multiple determinants of parenting: Empirical and methodological advances. In: Lamb M, Brown A, Rugoff B, eds. *Advances in Developmental Psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates;1986:153-202. Vol 4.
15. Guttentag C, Pedrosa-Josic C, Landry SH, Smith KE, Swank PR. Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2006; 27(4):349-369.
16. Dieterich SE, Landry SH, Smith KE, Swank PR. Impact of community mentors on maternal behaviors and child outcomes. *Journal of Early Intervention* 2006;28(2):111-124.
17. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Guttentag C. Responsive parenting: The optimal timing of an intervention across early childhood. *Developmental Psychology*. En prensa.

El Rol de los Padres en el Fomento del Aprendizaje Infantil y el Desarrollo del Lenguaje

Catherine S. Tamis-LeMonda, PhD, Eileen T. Rodriguez, PhD

New York University, EE.UU.

Marzo 2008

Introducción

La primera infancia es un período de aprendizaje dinámico, durante el cual los niños experimentan las principales transiciones del desarrollo, a través de una amplia variedad de ámbitos. En particular, el ingreso de los niños al “lenguaje formal” es uno de los logros más anunciados del desarrollo temprano. El lenguaje permite a los niños compartir significados con otros y participar en aprendizajes culturales de manera inédita; además es fundamental en el apresto escolar y sus logros. Por estas razones, un amplio conjunto de investigaciones se ha dedicado a la comprensión de los factores que promueven el lenguaje y aprendizaje temprano del niño. Este trabajo también es crucial para los capacitadores, educadores y legisladores que buscan promover resultados de desarrollo positivos en los niños pequeños.

Materia

Una considerable cantidad de investigaciones de desarrollo se ha centrado en documentar los orígenes sociales de la variación intra e intergrupala en el desarrollo temprano del lenguaje y aprendizaje.^{1,2,3} Este trabajo se basa en los escritos de autoridades en el tema, como Bruner^{4,5} y Vygotsky⁶, quienes propusieron que el aprendizaje se produce en un contexto socio-cultural en el que adultos y cuidadores principales apoyan o proporcionan una estructura que lleva a los niños pequeños hasta niveles más altos de pensamiento y acción. Según esta visión, los niños que provienen de ambientes familiares cognitivamente estimulantes y con sensibilidad positiva en una etapa temprana del desarrollo presentan ventajas en el proceso de aprendizaje.

Problemas

Las investigaciones en los factores que promueven el desarrollo del lenguaje positivo y del aprendizaje en los niños pequeños son fundamentales para zanjar las brechas en relación a los logros que existen en niños de diferentes orígenes socioeconómicos, raciales y étnicos. Los niños entran a la escuela con diferentes niveles de habilidades, y estas diferencias iniciales a menudo afectan el desarrollo cognitivo, el lenguaje y los logros académicos posteriores.^{7,8,9,10,11} Por ejemplo, los niños que muestran retraso en el inicio de la escolarización están en mayor riesgo en relación a las dificultades académicas tempranas y son más proclives a repetir de curso, requerir de educación especial y no finalizar la enseñanza secundaria.^{12,13,14} Estos retrasos son especialmente evidentes en niños que viven en hogares con desventajas económicas. Los niños que

proviene de sectores de bajos ingresos se retrasan respecto de sus pares en las habilidades del lenguaje desde el comienzo^{15,16,17}, y han demostrado desarrollar su vocabulario hasta cuatro veces más lentamente que sus pares que provienen de orígenes más aventajados económicamente^{18,19,20}. A la vez, el desarrollo de un vocabulario menos productivo y receptivo predice dificultades en la ortografía y la lectura en la escuela²¹.

Contexto de la Investigación

Cambios recientes en los perfiles demográficos de las minorías y poblaciones de inmigrantes de Estados Unidos y Canadá han llamado la atención sobre las desigualdades generalizadas en el apresto escolar y los logros académicos de los niños en líneas socio-económicas, raciales y étnicas. Debido a que las desigualdades de los grupos en el aprendizaje existen antes del ingreso al jardín infantil, los investigadores y capacitadores en igual grado buscan entender el papel que el ambiente de los hogares juega en el proceso de aprendizaje.^{22,23,24,25,26,27,28,29,30}

Pregunta de Investigación

Indagar sobre el papel que el ambiente del hogar juega en el lenguaje y aprendizaje del niño puede ser clasificado bajo preguntas de carácter general tales como: (1) *¿Qué aspectos de los estilos parentales de educación y crianza afectan el lenguaje temprano y el aprendizaje, y por qué?*, y (2) *¿Qué factores permiten a los padres brindar un ambiente de apoyo a sus niños pequeños?*

Resultados de Investigaciones Recientes

¿Qué aspectos de los estilos parentales de educación y crianza afectan el lenguaje temprano y aprendizaje, y por qué? Tres dimensiones de los patrones conductuales han sido destacadas como las más importantes en el lenguaje y aprendizaje temprano del niño: (1) la frecuencia de la participación del niño en la rutina relacionada con las *actividades de aprendizaje* (por ejemplo la lectura compartida, los cuentos); (2) *la calidad de la participación de los cuidadores* (por ejemplo, la estimulación cognitiva de los padres y su sensibilidad/receptividad); y (3) el suministro de *materiales de aprendizaje* apropiados para su edad (por ejemplo, libros y juguetes).

La participación temprana y sistemática en la rutina de *actividades de aprendizaje*, tales como lectura compartida, el cuento-cuentos, enseñanza de las letras y los números, y visitas a bibliotecas proporcionan las bases para un aprendizaje temprano, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización^{31,32,33,34,35,36,37}. Participar en actividades de aprendizaje amplía el vocabulario de los niños y su conocimiento del mundo^{38,29}. Las actividades rutinarias también proporcionan a los niños pequeños una estructura familiar para interpretar la conducta y el lenguaje de otros, anticipándose a la secuencia temporal de acontecimientos, y sacando deducciones de nuevas experiencias^{39,40,41}. En especial, la lectura compartida, así como contar historias con los niños, facilitan el desarrollo del vocabulario, las habilidades fonémicas, el concepto del conocimiento impreso y las actitudes positivas hacia la alfabetización^{42,43,44,45,35,46,47}.

Asimismo, abundantes estudios indican que las interacciones de calidad madre/padre/hijo juegan un papel formativo en el lenguaje temprano y aprendizaje de los niños. Por ejemplo, la cantidad y estilo del lenguaje que los padres utilizan al conversar con sus hijos es uno de los principales predictores del lenguaje y aprendizaje

temprano infantil. Los niños se benefician al exponerse por la forma de hablar del adulto si ésta es variada y con bastante información sobre objetos y acontecimientos de su medio ambiente.^{48,49,50,51,52} Adicionalmente, los padres que reaccionan contingentemente frente a las iniciativas exploratorias y verbales de sus niños a través de descripciones y preguntas verbales tienden a tener niños con mayores avances productivos y receptivos en lenguaje, conciencia fonológica y habilidades de comprensión de historias^{53,54,55,56,57}.

Finalmente, proporcionar materiales de aprendizaje apoya el desarrollo del lenguaje y aprendizaje del niño pequeño. La exposición a una variedad de materiales de aprendizaje apropiados para su edad predice el lenguaje y las habilidades de alfa-betización.^{58,59,60,61,35,62,63} Los materiales de aprendizaje brindan oportunidades para desarrollar intercambios coloquiales sobre objetos específicos o juguetes, tales como cuando padres e hijos negocian nuevas formas de clasificación o aparentan cocinar. A la vez, el acceso a juguetes y materiales de aprendizaje también puede facilitar la curiosidad infantil, la exploración y las motivaciones de exploración, así como la presentación de materiales y métodos positivos de aprendizaje^{64,65}, los cuales se han vinculado a los logros escolares tempranos y éxito posterior.⁶⁶ Los niños con oportunidades de jugar con materiales apropiados para su edad pueden llegar a valorar el autodescubrimiento y el aprendizaje.

¿Qué factores predicen el estilo parental positivo? Los investigadores concuerdan en que el estilo parental de educación y crianza está en gran parte determinado por características de ambos padres así como de los niños. En cuanto a las características de los padres, como edad, educación, ingresos y origen étnico (por nombrar algunos) han demostrado tener relación con las tres formas educar y criar analizadas anteriormente. Por ejemplo, comparadas con madres mayores, las madres adolescentes despliegan menores niveles de estimulación verbal y participación, mayores niveles de intrusismo, lenguaje menos variado y complejo.^{67,68} Las madres con menores niveles de educación les leen a sus hijos menos frecuentemente^{46,69} y demuestran un lenguaje más simple y menores habilidades de alfabetización⁷⁰, lo cual afecta la cantidad y calidad de las interacciones verbales madre/hijo^{18,71}. A su vez, la educación de los padres se relaciona con el ingreso familiar, y los padres que viven en la pobreza tienen niños en riesgo de presentar problemas socioemocionales, académicos y cognitivos.^{1,72,73} El estatus socioeconómico bajo está asociado a un lenguaje proveedor de experiencias más limitado durante los años de preescolar⁷⁴. Finalmente, las madres hispanas y africanas, en promedio, son menos proclives a leerles a sus hijos que las de raza blanca y no hispanas⁷⁵ y las familias hispanas que hablan español tienen menos libros para niños disponibles en el hogar que sus contrapartes no hispanas.⁴⁶ Probablemente, estos hallazgos étnicos y raciales se expliquen por las diferencias de los recursos familiares en los diversos grupos, dado que el estatus de minoría está frecuentemente asociado con diversos tipos de riesgos demográficos y sociales.

Las características del niño, como género y orden de nacimiento (dos de muchos ejemplos) también han sido asociadas a formas de lenguaje y aprendizaje temprano. Por ejemplo, las niñas tienden a presentar una ligera ventaja sobre los niños en las primeras fases del desarrollo del vocabulario^{76,77} y estudios en la materia han documentado que las familias ocupan sustancialmente más tiempo en actividades relativas a la educación con niñas que con niños⁷⁸. Los primogénitos presentan un vocabulario ligeramente más extenso en promedio que sus hermanos⁷⁹. Adicionalmente, las madres se diferencian en su lenguaje, el grado de compromiso y la receptividad hacia los primogénitos y los niños nacidos posteriormente; en esta distinción se favorece a los primeros.⁸⁰

Vacíos de Investigación

A partir de la evidencia que los niños que provienen de hogares de menores ingresos y de minorías son más proclives a presentar retrasos en el lenguaje y aprendizaje al entrar a la escuela, es necesario realizar estudios adicionales para entender las causas de estas diferencias y la mejor forma de apoyar a los padres en el suministro de ambientes positivos familiares para los niños. Los próximos estudios deberían investigar conjuntamente las formas en que las dimensiones múltiples de los ambientes de aprendizaje en los hogares contribuyen a los resultados para el desarrollo en los niños. Más aún, los estudios sobre apresto escolar deberían comenzar en las etapas más tempranas de la infancia, puesto que éste es el período de desarrollo del lenguaje y conocimiento fundacional. Finalmente, la mayoría de las investigaciones sobre el contexto social del lenguaje y aprendizaje infantil se enfoca en las interacciones de los niños con sus madres. Dadas las valiosas redes sociales que incluyen los ambientes de infantes y niños pequeños, los próximos estudios deberían examinar las oportunidades educacionales ofrecidas por los múltiples miembros de los entornos sociales de los niños pequeños, incluidos los padres, hermanos, miembros de las familias extendidas y cuidadores.

Conclusiones

Existe una evidencia irrefutable sobre la importancia del lenguaje y aprendizaje temprano de los niños para el apresto, participación y rendimiento escolar posterior. Los niños que muestran retrasos en el lenguaje y aprendizaje en los primeros años están en riesgo de desarrollar dificultades de lectura y aprendizaje, así como abandono escolar. Las experiencias infantiles en el hogar son decisivas para el desarrollo del lenguaje y aprendizaje temprano. En particular, existen tres aspectos del ambiente de aprendizaje que promueven el lenguaje y aprendizaje infantil: actividades de aprendizaje (por ejemplo, lectura diaria), calidad del modelo parental de educación y crianza (por ejemplo, receptividad) y materiales didácticos (por ejemplo, juguetes y libros apropiados para su edad). Los padres con mayores recursos (por ejemplo, educación, ingresos) están mejor capacitados para proporcionar experiencias de aprendizaje positivas a sus niños pequeños. Finalmente, los niños también juegan un papel fundamental en sus propias experiencias de aprendizaje, como se ejemplificó con los vínculos entre las características del niño y las conductas parentales de educación. Los niños afectan a los padres de la misma forma en que los padres afectan a sus hijos. Es primordial, por lo tanto, reconocer el carácter transaccional del lenguaje y las experiencias de aprendizaje.⁸¹

Implicaciones

Las investigaciones sobre el ambiente de aprendizaje infantil temprano son relevantes para los legisladores, educadores y capacitadores que busquen promover el desarrollo del lenguaje positivo y el aprendizaje de los niños pequeños. Las intervenciones y los esfuerzos preventivos deberían orientarse a los múltiples aspectos de los ambientes de lenguaje y alfabetización, incluyendo la calidad parental de educación, las actividades de aprendizaje y el suministro de materiales de aprendizaje apropiados para su edad. Además, estos esfuerzos deberían comenzar temprano en el desarrollo, cuando los niños son más propensos a obtener mayores beneficios de los ambientes protectores de los hogares durante los años formativos del desarrollo acelerado del lenguaje y aprendizaje^{28,82}. Finalmente, las intervenciones a los padres que buscan apoyar el aprendizaje infantil deberían también considerar el contexto social más amplio de la paternidad atendiendo a las barreras creadas por la pobreza y la baja escolaridad.

Referencias

1. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. *The effects of poverty on children*. The Future of Children 1997;7(2):55-71.
2. Burns MS, Griffin P, Snow CE, eds., Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
3. Hoff E, Laursen B, Tardif T. Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein MH, eds. *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. Vol 2. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc; 2002: 231-252.
4. Bruner JS. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 1975;2(1): 1-19.
5. Bruner J. *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton; 1983.
6. Vygotsky LS. *Myshlenie i rech'*. [Thought and language]. Cambridge, MA: MIT Press; 1962.
7. Chall JS, Jacobs VA, Baldwin LE. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
8. Dickinson DK. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994.
9. Hart B, Risley T. *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
10. Snow CE, Barnes WS, Chandler J, Goodman IF, Hemphill L. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1991.
11. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994;30(1):73-87.
12. Adams MJ. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press; 1990.
13. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
14. McGill-Franzen A. Failure to learn to read: Formulating a policy problem. *Reading Research Quarterly* 1987;22(4):475-490.
15. Bee H, Barnard K, Eyres S, Gray C, Hammond M, Sietz A, Snyder C, Clark B. Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction. *Child Development* 1982; 53(5):1134-1156.
16. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 2003;74(5):1368-1378.
17. Walker D, Greenwood C, Hart B, Carta J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development* 1994; 65(2):606-621.
18. Arriaga RI, Fenson L, Cronan T, Pethick SJ. Scores on the MacArthur communicative development inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(2):209-223.
19. Feldman HM, Dollaghan CA, Campbell TF, Kurs-Lasky M, Janosky JE, Paradise JL. Measurement properties of the MacArthur communicative development inventories at ages one and two years. *Child Development* 2000;71(2):310-322.
20. Hart B, Risley T. *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
21. Walker D, Greenwood C, Hart B, Carta J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development* 1994; 65(2):606-621.

22. Anderson RC, Freebody P. *Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge*. Greenwich, CT: JAI Press; 1983. *Advances in reading/language research: a research annual*, vol 5.
23. Beals DE, DeTemple JM, Dickinson DK. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: Dickinson DK, ed. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994:19-40.
24. Bornstein MH, Haynes OM. Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development* 1998; 69(3):654-671.
25. Chall JS, Jacobs VA, Baldwin LE. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
26. Dickinson DK, DeTemple J. Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(2):241-261.
27. Scarborough H. Prediction of reading dysfunction from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology* 1989;81(1):101-108.
28. Shonkoff J, Phillips D, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, eds. *From neurons to neighborhoods*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
29. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998.
30. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman SB, Dickinson DK, eds. *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford Press; 2003.
31. Baker L, Serpell R, Sonnenschein S. Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In: Morrow LM, ed. *Family literacy: Connections in schools and communities*. Newark, DE: International Reading Association; 1995:236-252.
32. Parker FL, Boak AY, Griffin KW, Ripple C, Peay L. Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review* 1999;28(3):413-425.
33. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):427-440.
34. Saracho ON. Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care* 2002;172(2):113-122.
35. Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 1996;88(3):520-536.
36. Snow CE, Dickinson DK. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 1990;10(29):87-103.
37. Watson R. Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In: Neuman SB, Dickinson DK, eds. *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford Press; 2002:43-53.
38. Bloom L. Language acquisition in its developmental context. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology*. 5th ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:309-370. Kuhn D, Siegler RS, eds. *Cognition, perception, and language*; vol 2.
39. Lucariello J, Nelson K. Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental Psychology* 1985;21(2):272-282.
40. Nelson K. How children represent knowledge of their world in and out of language. In: Siegler RS, ed. *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978:255-273.
41. Nelson K. *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1986.
42. DeBaryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language* 1993;20(2):455-462.
43. Dickinson DK, Tabors PO. Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 1991;6(1):30-46.
44. Lyytinen P, Laasko M, Poikkeus A. Parental contributions to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 1998;13(3):297-308.
45. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development* 2006;77(4):924-953.
46. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994;30(1):73-87.
47. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel J. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 1994;30(5):679-689.
48. Evans GW, Maxwell LE, Hart B. Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology* 1999;35(4):1020-1023.

49. Hart B, Risley T. *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
50. Keown LJ, Woodward LJ, Field J. Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development* 2001;10(3):129-145.
51. Tamis-LeMonda CS, Bornstein M. Maternal responsiveness and early language acquisition. New York, NY: Academic Press, 2002. *Advances in child development and behavior*, 29.
52. Weizman ZO, Snow CE. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology* 2001;37(2):265-279.
53. Beals DE, DeTemple JM. Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook* 1993;42:207-215.
54. Hann DM, Osofsky JD, Culp AM. Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal* 1996;17(4): 302-209.
55. Leseman PPM, de Jong PF. How important is home literacy for acquiring literacy in school? In: Verhoeven L, Snow CE, eds. *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;2001:71-93.
56. Silven M, Niemi P, Voeten M. Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development* 2002;17(1): 1133-1155.
57. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L. Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 2001;72(3): 748-767.
58. Bryant P, Bradley L. Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* 1987;33(3):255-281.
59. Elliott JA, Hewison J. Comprehension and interest in home reading. *British Journal of Educational Psychology* 1994;64(2):203-220.
60. Neuman SB, Roskos K. Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1): 95-122.
61. Purcell-Gates V. Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly* 1996;31(4):406-428.
62. Senechal M, LeFevre JA, Thomas E, Daley K. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33(1):96-116.
63. Tabors PO, Roach KA, Snow CE. Home language and literacy environment: Final results. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes;2001:111-138.
64. Gottfried AE. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology* 1990;82(3):525-538.
65. Wachs TD, Gruen GE. *Early experience and human development*. New York, NY: Plenum Press;1982.
66. Gottfried AE, Fleming JS, Gottfried AW. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 1998;69(5):1448-1460.
67. Keown LJ, Woodward LJ, Field J. Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development* 2001;10(3):129-145.
68. Whiteside-Mansell L, Pope SK, Bradley RH. Patterns of parenting behavior in young mothers. *Family Relations* 1996;45(3):273-281.
69. Scarborough HS, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 1994;14(3):245-302.
70. Rowe ML, Pan BA, Ayoub C. Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(3):259-283.
71. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 2003;74(5):1368-1378.
72. McLoyd VC. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* 1998;53(2):185-204.
73. Smith JR, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan GJ, Brooks-Gunn J, eds. *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage; 1997: 132-189.
74. Walker D, Greenwood C, Hart B, Carta J. Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development* 1994;65(2):606-621.
75. Yarosz DJ, Barnett WS. Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities. *Reading Psychology* 2001;22(1):67-81.

76. Bornstein MH, Haynes OM, Painter KM. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 1998;25(2):367-393.
77. Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ. Variability in early communicative development. Chicago, IL: Chigago Press; 1994. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol 5(59).
78. Teale WH. Home background and young children's literacy development. In: Teale WH, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.;1996:173-206.
79. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*.1998;19(4):603-631.
80. Bornstein MH. Parenting Infants. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed., Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; 2002:3-44. Children and parenting; vol 1.
81. Sameroff AJ. Transactional models in early social relations. *Human Development* 1975;18(1-2):65-79.
82. Tamis-LeMonda CS, Cristofaro TN, Rodriguez ET, Bornstein MH.. Early language development: Social influences in the first years of life. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, NY: Psychology Press;2006:79-108.

El Rol de los Padres en las Escuelas de Transición Infantil

Philip A. Cowan, PhD, Carolyn Pape Cowan, PhD

University of California, Berkeley, EE.UU.

Marzo 2009

Introducción

El modelo exploratorio imperante de la transición infantil exitosa del preescolar a la escuela primaria supone que el riesgo principal y los factores de protección radican fundamentalmente al interior de los niños en términos de “preparación” emocional y cognitiva para entrar a jardín infantil.¹ Según esta idea, la mayoría de las intervenciones involucran intentos basados en la escuela para mejorar las habilidades autorreguladoras y cognitivas del niño. Las investigaciones sobre los contextos sociales y las relaciones que afectan la transición infantil al colegio sólo han comenzado a emerger. Sorprendentemente, aunque el reconocimiento general relativo a que la relación madre/padre/hijo constituyen los contextos generales para el desarrollo infantil² no se ha puesto suficiente atención al papel que los padres desempeñan en la transición de los niños a las escuelas primarias, y casi ninguna a las intervenciones en la planificación o evaluación orientadas a los padres de preescolares. Nosotros intentamos enfrentar estos vacíos.

Materia

En la mayoría de los estudios sobre el desarrollo infantil, los “padres” significa la madre, y la paternidad es estudiada aisladamente de otros contextos familiares y sociales en los cuales se desarrollan las relaciones madre/padre/hijo. En este artículo presentamos un modelo multidominio de desarrollo infantil que sitúa las relaciones madre-hijo y padre-hijo al interior de un sistema dentro y fuera de la familia, poniendo especial atención a la calidad de la relación *entre* los padres. A continuación describimos los resultados en grupos de parejas guiadas por profesionales de la salud mental capacitados.

Problemas

Los desafíos para los preescolares relativos a entrar a jardín infantil han sido sólidamente documentados.^{3,4,5} Lo que vuelve a esta situación un período de transición al desarrollo especialmente importante es la evidencia relativa a que es una “hipótesis de trayectoria” tanto en las muestras de clases medias como de sectores de bajos ingresos: cómo los niños se desempeñan adecuadamente en el plano académico y social al comienzo de la escuela primaria es un predictor sólido de sus resultados académicos, sociales y de salud mental en la enseñanza secundaria.^{6,7,8} Estos hallazgos suponen que las intervenciones tendientes a mejorar la situación académica del niño al entrar a la escuela podrían redundar en una retribución a largo plazo.

Contexto y Vacíos de Investigación

La demanda por la realización de investigaciones que demuestren la importancia de la relación de la madre/padre/hijo en la adaptación de los niños a la escuela presenta algunos vacíos relevantes. A la fecha, carecemos de estudios longitudinales que sitúen las trayectorias familiares más allá de las escuelas de transición. La información relativa al rol potencial de los padres en la transición de los niños es extremadamente escasa. Sólo un conjunto muy reducido de estudios analizan otros aspectos del contexto del sistema familiar (por ejemplo, la relación de pareja) que pueden afectar el desempeño en la escuela. Finalmente, las intervenciones externas a la escuela que se centran en la preparación de los niños; disponemos de reducida evidencia sobre las intervenciones basadas en la familia durante el período preescolar que pudiera ayudar a los niños a enfrentar los nuevos desafíos para una inserción escolar satisfactoria.

Preguntas Clave de Investigación

¿Qué sabemos sobre las investigaciones actuales relativas al papel que los padres juegan en facilitar la entrada de los niños a la escuela? ¿Qué nos dicen los hallazgos sobre las intervenciones, que pudieran proporcionar a los niños una ventaja en la transición a la escuela primaria?

Resultados de Investigaciones Recientes

Correlaciones simultáneas. Un sinnúmero de estudios han establecido fundamentada y sólidamente que los padres afectuosos, receptivos a las preguntas y emociones de los niños proporcionan estructura, ponen límites y exigen competencia (padres con autoridad, en términos de Baumrind) tienen niños que son más proclives a ser exitosos en los primeros años de escuela y desempeñarse adecuadamente con sus pares.^{9,10,11} El problema con estos estudios es que ellos no establecen las conexiones entre causas y consecuencias.

Estudios longitudinales. Sólo un número reducido de estudios, incluyendo dos de nuestra autoría, evalúa las familias durante el período preescolar y nuevamente tras la entrada del niño a la escuela primaria.^{8,12,13} El hallazgo fundamental es de una consistencia considerable en ese período, en términos de las características maternas, paternas y de los niños. El estilo con autoridad, utilizado tanto por la madre como el padre durante el período preescolar, explica una variación significativa en los logros académicos de los niños, así como en las conductas internalizadas o externalizadas con los pares en los dos o tres años siguientes.

El contexto multidominio de los padres. Nuestros hallazgos apoyan un modelo de riesgo de los sistemas.⁴ que explica el desarrollo emocional, social y cognitivo del niño utilizando la información sobre cinco tipos de riesgos familiares o de factores protectores: (1) los niveles de adaptación, autopercepciones, salud mental y trastorno psicológico de cada uno de sus miembros; (2) la calidad de la relación madre-hijo y padre-hijo; (3) la calidad de la relación entre los padres, incluyendo estilos de comunicación, resolución de conflictos, estilos de solución de problemas y regulación emocional; (4) patrones de ambas parejas y de las relaciones madre/padre/hijo transmitida a través de generaciones; y (5) equilibrio entre factores estresantes de vida y apoyos sociales aparte del núcleo familiar. La mayoría de los estudios relativos al desarrollo infantil se basa en uno o a lo sumo dos de los cinco tipos de riesgo familiar y factores protectores señalados. Hemos mostrado que cada dominio, especialmente la calidad de la relación de pareja, contribuye únicamente a predecir la competencia

social y académica de los niños, y sus conductas problemáticas externalizadas e internalizadas al inicio de la escuela primaria¹⁵. Basándonos en la ciencia de la predicción, entonces, hemos identificado un conjunto de factores que pueden ser incluidos en intervenciones para disminuir la probabilidad de su influencia en las dificultades de los niños, y aumentar las posibilidades de lograr una competencia social e intelectual en la escuela primaria.

Intervenciones parentales basadas en la familia. En los últimos 35 años hemos realizado dos ensayos clínicos aleatorios, en los cuales algunas parejas fueron elegidas al azar para participar en grupos que en ciertos casos eran coordinados por profesionales de salud mental. Tanto las mujeres como los hombres que lideraban los grupos en forma conjunta se reunieron semanalmente con las parejas, durante a lo menos cuatro meses.

En el proyecto *Convirtiéndose en una Familia (Becoming a Family)*¹² realizamos el seguimiento de 96 parejas en base a entrevistas, cuestionarios y observaciones durante un período de cinco años desde la segunda mitad del embarazo hasta el egreso de jardín infantil. A algunos de los futuros padres, elegidos al azar, se les propuso participar en los grupos que habían sostenido reuniones con los líderes del proyecto durante 24 semanas por 6 meses. Cada sesión grupal incluyó tiempo abierto para intercambiar los acontecimientos y preocupaciones personales de sus vidas y un tema que orientó uno de los aspectos de la vida familiar de nuestro modelo conceptual. Descubrimos que, pese a que hubo una disminución en la satisfacción como pareja en los nuevos padres que no fueron parte de la intervención, los que participaron en un grupo inicial mantuvieron su nivel de satisfacción durante los cinco años siguientes hasta que sus hijos egresaron del jardín infantil. Cinco años después de finalizar el ensayo, las mediciones de la calidad de las relaciones tanto entre las parejas como entre padres e hijos, alcanzaron una diferencia significativa de 3-1/2 con la adaptación de los niños al jardín (autoinforme del niño, evaluación del maestro y logros comprobados).

Un segundo estudio de intervención, el Proyecto Alumnos y sus Familias.¹⁶, realizó un seguimiento a otras 100 parejas desde el año anterior al ingreso de su niño mayor a la escuela hasta tercero medio. En el estudio se plantearon tres condiciones asignadas aleatoriamente: una oportunidad para recurrir a nuestro personal como consultores una vez en el año (el grupo control), un grupo de parejas que recalcó sus relaciones con sus hijos durante los períodos de inicio y término (el enfoque más tradicional) y un tercer grupo que se centró en la relación entre los padres durante los mismos períodos que el grupo anterior. Cuando se realizó la distribución de las familias durante el jardín infantil y el primer año de primaria, los padres que habían participado en el grupo que recalca la relación padres-hijos presentaron un mejoramiento en su comportamiento en los parámetros que observamos relacionados con el cuarto de juguetes del proyecto, sin presentarse un mejoramiento en los participantes controlados. Al contrario, en el grupo en el que los padres se habían focalizado en los temas parentales, una pareja mostró una reducción del conflicto al ser observados, y su rol paterno/materno mejoró sustancialmente.

Ambos cambios de las intervenciones afectaron a los niños. Los hijos de padres participantes en el grupo que se centró en los conflictos entre los padres mejoraron su autoimagen y fueron menos proclives a mostrar timidez, retraimiento y conducta depresiva en la escuela, en tanto, que los hijos de los grupos de padres que se focalizaron en la relación de pareja presentaron ventajas en términos de puntajes más altos en las pruebas individuales de logros, así como menores niveles de conducta agresiva en la escuela. Las intervenciones continuaron mostrando un impacto significativo en las familias por más de diez años tanto en términos de autoevaluaciones como en la calidad de la relación de pareja observada y los problemas conductuales de los

estudiantes. El impacto de estos grupos centrados en las parejas se mantuvo igual o mayor que el exhibido por los grupos focalizados en los padres.¹⁷

Conclusiones

En síntesis, hemos demostrado, a través de estudios correlativos, que la calidad de las relaciones padres-hijos y madre-padre está relacionada con la adaptación del niño en la entrada a la escuela. En los resultados obtenidos en los estudios de intervención, observamos que al alternar el tono de las relaciones de pareja y las de madre/padre/hijo se produce un impacto causal de largo plazo, relacionado a la adaptación de los niños a la escuela.

Implicaciones

Nuestro énfasis en las relaciones familiares como contextos relevantes para las habilidades de los niños que les permiten enfrentarse a las exigencias de la escuela primaria supone un desafío para los legisladores y personal de educación, según sus propias declaraciones. Considerando lo anterior, sugerimos relacionarse con los padres antes de que los niños entren a la escuela y aconsejarlos en el sentido que los niños se beneficiarán de una relación más cercana con sus padres. No obstante, nuestra experiencia durante los años que ejercimos como consultores de personal de preescolar y de escuela primaria, señala que sólo en reducidos casos los profesionales se capacitaron en la comunicación con los padres, y en ninguno se proporcionaron intervenciones tendientes a mejorar la relación de los padres entre sí o con sus hijos.

Al respecto, una alternativa obvia sería contratar educadores familiares, trabajadores sociales, enfermeras o psicólogos clínicos entrenados que orienten y coordinen los grupos de parejas. Por supuesto, esto implicaría gastos. Lo que aún se desconoce es la relación costo-beneficio de esta medida. Si el presupuesto que implica el tratar a niños con problemas conductuales en la escuela y sociedad es mayor que aquél que representa los tipos de intervenciones familiares en curso, quizás es tiempo de considerar la provisión como un enfoque a ser aplicado.

Referencias

1. Rimm-Kaufman S., School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-7. Disponible en: <http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>. Visitado el 4 de marzo de 2009.
2. Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 2002.
3. Pianta RC, Cox MJ, National Center for Early Development & Learning (U.S.), eds. *The transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub; 1999.
4. Cowan PA, Heming G. How children and parents fare during the transition to school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
5. Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development.
6. Entwisle DR, Alexander KL. *Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it*. *The Elementary School Journal* 1998;98(4):351-364.
7. Kellam SG, Simon MB, Ensminger ME. Antecedents in first grade of teenage drug use and psychological well-being: A ten-year community-wide prospective study. In: Ricks DF, Dohrenwend BS, eds. *Origins of psychopathology: Research and public policy*. Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1983.

8. Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
9. Baumrind D. New directions in socialization research. *American Psychologist* 1980;35(7):639-652.
10. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 2001;11(1):1-19.
11. Parke RD, Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology* . 5th ed. New York : J. Wiley; 1998: 463-552. Eisenberg N, ed. Social, Emotional, and Personality Development; vol 3.
12. Cowan CP, Cowan PA. *When Partners Become Parents : the Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.
13. Barth JM, Parke RD. The impact of the family on children's early school social adjustment. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996: 329-361 The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development.
14. Cowan PA, Cowan CP. Interventions as tests of family systems theories: Marital and family relationships in children's development, and psychopathology. *Development and Psychopathology* 2002;14:731-760.
15. Cowan PA, Cowan CP. Five-domain models: Putting it all together. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
16. Cowan CP, Cowan PA, Heming G. Two variations of a preventive intervention for couples: effects on parents and children during the transition to elementary school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
17. Cowan PA, Cowan CP. Group Interventions for parents of preschoolers: 10-year impact on family functioning and teen's adaptation. Paper presented at: SRA Biennial Meeting; March 23-26, 2006; San Francisco, California.

Intervenciones de Capacitación Parental para los Niños en Edad Preescolar

Robert J. McMahon, PhD

University of Washington, EE.UU.

Mayo 2006

Introducción

Existe un número creciente de pruebas sustanciales relativas a la importancia del rol que los factores de riesgo familiares desempeñan al propiciar la entrada de los niños pequeños a la escuela y la evolución de los problemas de conducta a través de comenzar antes la escuela. Este modelo se caracteriza por tres elementos: el inicio de los trastornos conductuales (tales como los niveles excesivos del desarrollo de la agresividad, disconformidad, y otras conductas reactivas) en los años de preescolar e inicio de la escuela primaria; un alto nivel de continuidad de este comportamiento durante la infancia, adolescencia y edad adulta, y un mal pronóstico.^{1,2} La formulación más integral basada en la familia para el modelo un inicio temprano ha sido el modelo de coacción desarrollado por Patterson *et al.*^{3,4} Este modelo describe un proceso de entrenamiento básico en trastornos conductuales que se producen en el contexto de un ciclo progresivo de interacciones coactivas madre/padre-hijo en el hogar, comenzando antes del ingreso a la escuela. Se cree que la causa próxima de la entrada en el ciclo es debido al manejo ineficiente de estrategias parentales, particularmente en lo relativo al cumplimiento del niño con las órdenes, normas, y reglas durante el período preescolar. Los tipos de prácticas de los padres que han sido estrechamente asociadas con el desarrollo de problemas conductuales del niño incluyen la disciplina irracional, la disciplina explosiva irritable, la baja supervisión y participación y una disciplina rígida e inflexible.⁵ A medida que este proceso de manejo parental de crianza poco efectivo continúa desarrollándose en el tiempo, se producen aumentos significativos en el ritmo e intensidad de las conductas coactivas por parte del niño cuando los miembros de la familia refuerzan y participan de las conductas agresivas. Otros factores de riesgo familiar que pueden producir efectos directos o indirectos en las prácticas de los padres incluyen las cogniciones de inadaptación social personal (por ejemplo, conducta antisocial, uso de drogas, depresión maternal) y dificultades entre los padres (por ejemplo, problemas conyugales), angustia y mayor aislamiento social (por ejemplo, insularidad).¹

Materia

El Entrenamiento Parental, EP (PT por sus siglas en inglés) puede ser definido como un enfoque para tratar problemas de conducta infantil utilizando procedimientos en los cuales los padres son capacitados para cambiar su conducta hacia el niño en el hogar. Los padres se reúnen con un terapeuta o entrenador que les enseña a utilizar procedimientos específicos para alterar las interacciones con sus niños, promover conductas sociales, y reducir los comportamientos anormales.⁶ El EP ha sido aplicado en un amplio espectro de problemas de niños y poblaciones; pero se ha empleado fundamentalmente en el tratamiento de los pre-adolescentes (por ejemplo, en edad preescolar a escolar) que muestran conductas problemáticas declaradas,

tales como berrinches, agresividad y desobediencia excesiva, y es en esta área que el EP tiene el mayor apoyo empírico. Este artículo abordará las intervenciones de EP en los niños de edad preescolar (tres a cinco años) que presentan niveles excesivos de problemas conductuales declarados.

La suposición subyacente de modelos de EP basados en el aprendizaje es que algún tipo de déficit en las habilidades parentales de educación y crianza ha sido al menos parcialmente responsable del desarrollo y/o mantención de las conductas problemáticas. Los elementos centrales del modelo EP incluyen los siguientes enfoques: primero, la intervención es realizada fundamentalmente con los padres, y con un contacto mucho menor con el terapeuta del niño. Segundo, los terapeutas desplazan el foco de atención de los padres de la conducta problemática del niño hacia los objetivos sociales. Tercero, el contenido de estos programas generalmente incluye instrucción en los principios de aprendizaje social que subyacen en las técnicas parentales. Los padres son capacitados en la definición, monitoreo y seguimiento de la conducta del niño, en procedimientos de refuerzo positivo, incluyendo elogios y otras formas de atención parental positiva y sistemas de puntos o fichas, no utilización de castigos, aunque sean leves, como ignorar, costo de respuesta, y pausas en vez de castigos físicos; también aprenden a impartir instrucciones u órdenes claras y a resolver conflictos. Finalmente, en el enfoque EP, los terapeutas hacen uso extensivo de instrucciones, modelos, juego de roles, ensayos conductuales, y ejercicios estructurados para el hogar para promover padres efectivos.⁶⁻⁸

Problemas

Pese al progresivo énfasis en el uso de las prácticas sustentadas en la evidencia en esta área,⁹ la inmensa mayoría de las intervenciones basadas en la familia que están en el mercado nunca ha sido evaluada de una manera rigurosa y sistemática. Sin embargo, estos programas son usados extensa y progresivamente. El cuadro es más positivo con respecto a las intervenciones EP basadas en el aprendizaje social. Sin embargo, pese a que la eficacia del EP a corto plazo relativa a producir cambios en las conductas tanto de padres como de hijos ha sido demostrada en forma reiterada (ver a continuación), el EP no es efectivo para todas las familias. Primero, como otros tipos de tratamiento para niños, se produce deserción escolar, con tasas promedio aproximadas de 28 por ciento.¹⁰ Segundo, para las familias que no siguen participando, las intervenciones de EP han demostrado que son generalizadas (por ejemplo, al hogar, en el tiempo, a otros niños de la familia) y que tienen validez social (por ejemplo, si los cambios terapéuticos son “importantes clínica o socialmente” para el cliente)¹¹ en diferentes grados: algunos de modo impresionante, otros con efectos moderados, y otros sin ninguna variación.¹² Tercero, aunque hay datos sobre las diferentes características de las familias y los niños que predicen ciertos resultados (por ejemplo, gravedad del comportamiento del niño, conductas parentales irracionales y coactivas, problemas de adaptación de los padres), existe una relativa escasez en la atención prestada si: a) el proceso de cambio real que está orientado por el EP y b) existen ciertos subgrupos (por ejemplo, basados en género, o estatus de minoría del niño o el nivel socioeconómico de la familia) hacia quienes el EP es más o menos efectivo.

Contexto de Investigación

En los últimos 35 años, han aparecido cientos de estudios que se han centrado en el EP con niños con problemas conductuales.^{8,12-15} Los diseños de estos estudios han fluctuado desde descripciones de casos, diseños de casos particulares, y simples evaluaciones pre y post tratamiento a gran escala, así como ensayos clínicos aleatorios con diferentes condiciones comparadas de tratamiento alternativo y controlado. En general,

el grado de sofisticación metodológica de varias de estas evaluaciones es bastante alto.^{1,13,15}

Preguntas Clave de Investigación

1. ¿Cuál es la evidencia para la eficacia, generalización y validez social de las intervenciones de EP con niños pequeños?
2. ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales se logran los cambios en las conductas del niño?
3. ¿El EP es eficaz diferenciadamente a) para diversos subgrupos de niños, padres, o familias y b) como una función del tipo y forma de la intervención en sí misma? De no ser así, ¿son necesarias las intervenciones específicas de los subgrupos para mejorar el apoyo/la estrategia?
4. ¿Cuál es la mejor forma de difundir las intervenciones de EP basadas en la evidencia a un radio más amplio de la comunidad, para que se utilicen con una fidelidad razonable pero con tolerancia para adaptaciones necesarias en el terreno?

Resultados de Investigaciones Recientes

Eficacia, generalización y validez social

Los apoyos EP a niños pre-adolescentes (incluyendo los de cinco años de edad y menores) han sido el centro del conjunto más abundante y sofisticado de investigaciones de intervención con niños que presentan problemas conductuales, y han mostrado los más promisorios resultados. Las intervenciones EP han sido utilizadas exitosamente en los hogares y centros clínicos, e implementadas con familias individuales o con grupos de familias, y han involucrado algunas o todas las técnicas educativas citadas. Las intervenciones EP auto-administradas pueden ser efectivas con algunas familias, aunque en otros casos se puedan requerir estrategias de mayor intensidad.¹³ Los resultados del tratamiento inmediato han sido cuantificados por los cambios en las conductas de los padres (por ejemplo, menos autoritarios, controladores y críticos y más positivos), comportamiento del niño (por ejemplo, menos agresivo verbal y físicamente, más obediente, y menos destructivo), y percepciones de los padres sobre el ajuste de sus hijos. Revisiones recientes^{1,13,15} han identificado un número de intervenciones de EP que presentan una sólida base de evidencia para mejorar los problemas conductuales de niños de edad preescolar, incluyendo Ayudando al Niño Desobediente (*Helping the Noncompliant Child*),¹⁶ Los Años Increíbles,¹⁷ la Terapia de Interacción Madre/Padre/Hijo,¹⁸ Entrenamiento de Manejo Parental de Oregon,¹⁹ y Triple P (Programa de Padres Positivos).²⁰

Gran parte de las intervenciones que contemplan seguimientos los hogares, a los hermanos y a las conductas no tratadas durante un período significativo de tiempo, (hasta seis años y más del término del tratamiento), han arrojado efectos positivos. La validez social (por ejemplo, satisfacción del consumidor, mejoramiento del rango normativo) de estos efectos también ha sido documentada. Por ejemplo, en su revisión del meta-análisis del entrenamiento de padres, Serketich y Dumas¹⁵ informaron que 17 de 19 grupos de intervención cayeron bajo el rango clínico de al menos un factor de medición, y 14 grupos lo hicieron en todas las variables. Adicionalmente, cada uno de los cinco programas de EP señalados anteriormente han sido evaluados positivamente en comparación con las condiciones de la lista de espera controlada/sin tratamiento, así como con las terapias²¹ a los sistemas familiares y los servicios comunitarios de salud mental disponibles.²²

Mecanismos

Diversos estudios han demostrado que los cambios en las conductas de los padres²³⁻²⁶ median los efectos del EP en los niños pequeños con problemas de conducta. Éste es un descubrimiento fundamental que va al centro del EP, frente a la hipótesis relativa al mejoramiento de la conducta de los padres como el mecanismo central a través del cual se producen los cambios en el comportamiento del niño.

Moderación

En general, se ha brindado reducida atención a la magnitud en que el EP puede diferenciarse eficazmente con distintos subgrupos de niños, padres y familias, o como una función de ámbitos distintos (por ejemplo, estrategias de implementación del tratamiento). En los moderadores potenciales de eficacia están incluidas las características del niño como la intensidad del problema conductual, gravedad de los problemas mentales co mórbidos (por ejemplo, Síndrome de Déficit de Atención con Hiperactividad, TDAH (ADHD, por sus siglas en inglés), ansiedad/depresión), edad, género y estatus de minoría. Los ejemplos de las características de los padres y familiares que pudieran servir como moderadores potenciales incluyen adecuación conyugal y personal, familia monoparental y estatus socioeconómico familiar. Un estudio meta-analítico reciente que analizó los moderadores de EP descubrió que en los casos de los problemas de conducta del niño más severos, el estatus monoparental y, las desventajas económicas (por ejemplo, estatus socioeconómico bajo), con una administración grupal del programa, (por oposición a la administración individual) las consecuencias arrojaron resultados más precarios en el comportamiento de los padres y la percepción parental. Sorprendentemente, la edad del niño no constituyó un moderador significativo. Lundahl *et al.*¹³ informaron que en las familias con desventajas, el EP individual fue asociado con resultados de comportamiento más positivos tanto de los padres como del niño que en el EP grupal. Otros estudios han identificado el estatus de apego adulto²⁷ y las dificultades conyugales²⁸ como moderadores de resultados de EP. El género del niño no pareció moderar los resultados, aunque la investigación realizada tuvo un alcance limitado. Beauchaine *et al.*²³ informaron que factores como ansiedad/depresión co mórbida infantil (pero no el TDAH ni el género del niño), depresión de la madre, historias parentales de abuso de drogas, insatisfacción conyugal, y estatus de familia monoparental moderaron los efectos de la intervención del EP (en contraste con las intervenciones que no incluían el componente EP).

Efectividad/difusión

Los ensayos de efectividad de la implementación a gran escala del programa EP, así como los estudios de difusión intercultural, se están haciendo más frecuentes. Estos esfuerzos de investigación proporcionan información esencial sobre la viabilidad de utilizar las intervenciones EP en poblaciones diversas y replicar estas intervenciones en lugares del mundo real. Por ejemplo, los ensayos de efectividad interculturales de los programas Años Increíbles, Triple P y Entrenamiento de Manejo Parental de Oregón han sido orientadas o están funcionando en el Reino Unido²⁹, Canadá^{22,30}, Hong Kong³¹, Noruega³², y Australia.³³

Conclusiones

Se puede decir que el enfoque EP para la intervención en niños pequeños con problemas de orientación es el programa más requerido, dado el sustancial apoyo empírico que éste supone para la eficacia, generalización, y

validez social. Existen, además, crecientes apoyos empíricos orientados a la premisa relativa a que el cambio en la conducta de los padres es un mecanismo clave para producir cambios en el comportamiento del niño. No obstante, la investigación meta-analítica sugiere que la eficacia del EP es menor en los casos de familias con desventajas económicas y monoparentales; mayor al administrarlo a niños con problemas de conducta más graves, y a familias individuales que grupales, y similar al ser utilizado con niñas o niños y en muestras más amplias o más reducidas. Los ensayos de difusión y efectividad a gran escala, muchos de los cuales se realizan en otros países, están proporcionando información relevante en relación a la viabilidad de implementar las intervenciones de EP en el mundo real.

Implicancias

Como un primer paso, es fundamental que los legisladores elijan los programas EP que cuenten con una base empírica adecuada. Al respecto, las revisiones clave^{1,13} y las listas de buenas prácticas⁹ pueden ser útiles puntos de partida para la identificación de intervenciones potenciales de EP.

Con respecto a los sistemas de entrega, los programas EP grupales puede ser una alternativa mejor en cuanto a costo-beneficio, aunque la implementación con familias individuales sea más eficaz, especialmente con familias de menores ingresos.¹³ En algunos casos, puede ser suficiente la autoadministración del programa. Se requieren pautas de orientación para la selección de formas de implementación particulares. El interés en las intervenciones para la prevención de problemas de conducta ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años, en parte estimulado por el conocimiento progresivo sobre los patrones de inicio temprano de los problemas de conducta. El EP puede tener efectos preventivos significativos, especialmente si es aplicado durante el período preescolar.^{35,36} Si el programa puede desempeñar un papel positivo en la prevención de los problemas de conducta, entonces tendrá consecuencias importantes en la reducción de la necesidad de comenzar intervenciones en el período de desarrollo y adultez.

Quizás la principal razón para su utilización a gran escala sea la relación costo-beneficio. El apoyo empírico del EP, la viabilidad de los manuales (que ayudan en un uso y difusión estandarizado) para muchos programas y sistemas de entrega de nivel múltiple, y su potencial para efectos preventivos son propicios a la relación costo-beneficio. Sin embargo, un análisis económico de las diferentes estrategias de intervención indicó que el EP tuvo mejores resultados en términos de costo-beneficio en la prevención de conductas delictivas posteriores que las visitas a los hogares más centros abiertos o a la supervisión de delincuentes.³⁷

Pese a la positiva evaluación del programa para niños pequeños con problemas de conducta, existen un sinnúmero de áreas que justifican la mantención y aumento de la atención. Éstas incluyen: a) desarrollo de pautas de selección de tratamiento; b) énfasis continuado en la identificación y elaboración de procesos de participación y cambio familiar producidos por el EP;³⁸ c) análisis de cómo aumentar los resultados y la generalización de los efectos, especialmente respecto de grupos con escasa atención, tales como los de sectores económicamente vulnerables; d) el papel que el EP juega como intervención preventiva; y e) mayor atención a los temas pragmáticos, empíricos y conceptuales que están involucrados en la difusión a gran escala.³⁹

Referencias

1. McMahon RJ, Wells KC, Kotler JS. Conduct problems. In: Mash EJ, Barkley RA, eds. *Treatment of childhood disorders*. 3rd ed. New York NY: Guilford Press. In press.
2. Moffitt TE. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review* 1993;100(4):674-701.
3. Patterson GR. *Coercive family process*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1982.
4. Patterson GR, Reid JB, Dishion TJ. *Antisocial boys*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1992.
5. Chamberlain P, Reid JB, Ray J, Capaldi DM, Fisher P. Parent inadequate discipline (PID). In: Widiger TA, Frances AJ, Pincus HA, Ross R, First MB, Davis W, eds. *DSM-IV sourcebook*. Vol. 3. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1997:569-629.
6. Kazdin AE. *Conduct disorders in childhood and adolescence*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1995:82.
7. Duman JE. *Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches*. *Clinical Psychology Review* 1989;9(2):197-222.
8. Miller GE, Prinz RJ. Enhancement of social learning family interventions for childhood conduct disorder. *Psychological Bulletin* 1990;108(2):291-307.
9. Metzler C, Eddy M, Taylor TK. The evidence standards of ten "best practices" lists and the evidence base of the top family-focused programs. Paper presented at: Symposium conducted at the meeting of the Society for Prevention Research, "Finding common ground among "best practices" lists: The evidence base and program elements of top family focused and school-based programs", [Metzler, Chair]; May, 2002; Seattle, Wash.
10. Forehand R, Middlebrook J, Rogers TR, Steffe M. Dropping out of parent training. *Behaviour Research and Therapy* 1983;21(6):663-668.
11. Kazdin AE. Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification* 1977;1(4):427-452.
12. McMahon RJ. Parent training. In: Russ SW, Ollendick TH, eds. *Handbook of psychotherapies with children and families*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers; 1999:153-180.
13. Lundahl B, Risser HJ, Lovejoy MC. A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review* 2006;26(1):86-104.
14. O'Dell SL. Training parents in behavior modification: A review. *Psychological Bulletin* 1974;81(7):418-433.
15. Serketich WJ, Dumas JE. The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 1996;27(2):171-186.
16. McMahon RJ, Forehand RL. *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2003.
17. Webster-Stratton C. The Incredible Years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children. In: Hibbs ED, Jensen PS, eds. *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association; 2005:507-555.
18. Querido JG, Eyberg SM. Parent-child interaction therapy: Maintaining treatment gains of preschoolers with disruptive behavior disorders. In: Hibbs ED, Jensen PS, eds. *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association; 2005:575-597.
19. Patterson GR, Reid JB, Jones RR, Conger RE. *A social learning approach to family intervention*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1975. *Families with aggressive children*; vol 1.
20. Sanders MR, Markie-Dadds C, Turner KMT. *Theoretical, scientific, and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence*. St-Lucia, Australia: The Parenting and Family Support Centre, University of Queensland; 2003. Parenting Research and Practice, Monograph No. 1. Disponible en: http://www.pfsc.uq.edu.au/papers/Monograph_1.pdf. Visitado el 26 de octubre de 2007.
21. Wells KC, Egan J. Social learning and systems family therapy for childhood oppositional disorder: Comparative treatment outcome. *Comprehensive Psychiatry* 1988;29(2):138-146.
22. Taylor TK, Schmidt F, Pepler D, Hodgins C. A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children's series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy* 1998;29(2):221-240.
23. Beauchaine TP, Webster-Stratton C, Reid MJ. Mediators, moderators, and predictors of 1-year outcomes among children treated for early-onset conduct problems: A latent growth curve analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2005;73(3):371-388.
24. DeGarmo DS, Patterson GR, Forgatch MS. How do outcomes in a specified parent training intervention maintain or wane over time? *Prevention Science* 2004;5(2):73-89.

25. Feinfield KA, Baker BL. Empirical support for a treatment program for families of young children with externalizing problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 2004;33(1):182-195.
26. Martinez CR Jr, Forgatch MS. Preventing problems with boys' noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2001;69(3):416-428.
27. Routh CP, Hill JW, Steele H, Elliott CE, Dewey ME. Maternal attachment status, psychosocial stressors and problem behaviour: Follow-up after parent training courses for conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1995;36(7):1179-1198.
28. Dadds MR, Sanders MR, James JE. The generalization of treatment effects in parent training with multidistressed parents. *Behavioural Psychotherapy* 1987;15(4):289-313.
29. Scott S, Spender Q, Doolan M, Jacobs B, Aspland H. Multicentre controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal* 2001;323(7306):194-197.
30. Patterson J, Barlow J, Mockford C, Klimes I, Pyper C, Stewart-Brown S. Improving mental health through parenting programmes: block randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood* 2002;87(6):472-477.
31. Leung C, Sanders MR, Leung S, Mak R, Lau J. An outcome evaluation of the implementation of the Triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process* 2003;42(4):531-544.
32. Ogden T, Forgatch MS, Askeland E, Patterson GR, Bullock BM. Implementation of parent management training at the national level: The case of Norway. *Journal of Social Work Practice* 2005;19(3):317-329.
33. Zubrick SR, Ward KA, Silburn SR, Lawrence D, Williams AA, Blair E, Robertson D, Sanders MR. Prevention of child behavior problems through universal implementation of a group behavioral family intervention. *Prevention Science* 2005;6(4):287-304.
34. Reid JB. Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology* 1993;5(1-2):243-262.
35. Bierman KL, Coie JD, Dodge KA, Greenberg MT, Lochman JE, McMahon RJ, Conduct Problems Prevention Research Group. A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology* 1992;4(4):509-527.
36. Tremblay RE, Vitaro F, Bertrand L, LeBlanc M, Beauchesne H, Boileau H, David L. Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In: McCord J, Tremblay RE, eds. *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence*. New York, NY: Guilford Press; 1992:117-138.
37. Greenwood PW, Model KE, Rydell CP, Chiesa J. *Diverting children from a life of crime: measuring costs and benefits*. Santa Monica, Calif: The RAND Corporation; 1996.
38. Nock MK, Ferriter C. Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: A conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review* 2005;8(2):149-166.
39. Turner KMT, Sanders MR. Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: learning from the Triple P – Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior* 2006;11(2):176-193.

Determinantes Socio-Contextuales de los Estilos de Crianza

Jay Belsky, PhD

Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Birkbeck University of London, Gran Bretaña
Octubre 2005

Introducción

Por tradición, los estudiantes de socialización han orientado sus principales energías hacia los procesos a través de los cuales las estrategias y el comportamiento de los padres en la crianza de sus hijos influyen el desarrollo de estos últimos. Al respecto, existe un sinnúmero de evidencias, la mayor parte correlacionales, pero algunas de carácter experimental, que subrayan las prácticas parentales que, en general, promueven el bienestar de los niños. En los niños pequeños e infantes, éstas adoptan el estilo receptivo-sensible, el que es reconocido por reforzar la seguridad del apego¹ y las relaciones padres-hijos recíprocamente positivas, que promueven en sí mismas la cooperación de los niños, la obediencia y el desarrollo de la conciencia.² Desde los años de preescolar hasta la adolescencia, el estilo con autoridad responsable (versus el negligente), el cual combina altos niveles de calidez y aceptación con un control firme, y límites claros y consistentes, promueve una orientación prosocial, esfuerzos por obtener logros, y relaciones positivas con los pares.^{3,4,5} A través de la infancia y adolescencia, entonces, los padres que tratan a sus hijos como individuos, respetando sus necesidades de autonomía apropiadas al nivel de desarrollo, sin que sea de una forma manipuladora/invasiva psicológicamente o severamente coercitiva, contribuye al desarrollo del tipo de resultados psicológicos y de comportamiento valorados en el mundo occidental.

Pregunta de Investigación

El hecho que no todos los padres participen en estos procesos de crianza que generalmente promueven el crecimiento supone una pregunta fundamental, omitida hasta hace unos 15 o 20 años: ¿por qué los padres ejercen su rol de la forma en que lo hacen? Mientras que el trabajo pionero en este tema enfatizó el estatus socioeconómico de los padres y la forma en que ellos mismos (padres que fueron maltratados) fueron criados, el trabajo posterior, guiado principalmente por el modelo de los factores determinantes de Belsky⁶, destaca los factores socio-contextuales y las fuerzas que intervienen en la forma de criar.⁷ Éstos incluyen (a) los atributos de los niños; (b) la historia del desarrollo de los padres y su propio perfil psicológico; y (c) el contexto social más amplio en el que se sitúan los padres y su relación con sus hijos.

Resultados de Investigaciones Recientes

Prácticamente todo el trabajo a considerar proviene de estudios correlacionales (y algunas veces longitudinales) que asocian determinantes putativos con rasgos de algún estilo de crianza. Como tales, la mayoría de los trabajos no logra explicar el hecho que la forma de educar y criar a los hijos, como gran parte

del funcionamiento conductual, sea un factor genético.^{8,9} Así, los hallazgos a sintetizar que asocian a determinantes socio contextuales con resultados parentales, más bien aclaran los procesos potenciales causales, en vez de confirmarlos.

Características de los Niños

Por largo tiempo, se ha supuesto que los niños demandantes, emocionalmente negativos y difíciles de manejar no sólo son más proclives a desarrollar problemas conductuales, especialmente de variación externalizada, sino que lo hacen debido al estilo de crianza invasivo-hostil o indiferente-desinvolucrado que ellos mismos evocan. Varios estudios sí vinculan la negatividad/dificultad del niño o infante con un menor apoyo, o inclusive con estilos de crianza problemáticos^{10,11} así como la emotividad positiva de los niños con estilos de crianza receptivos y sensibles.¹¹ Pike *et al.*¹² descubrieron, de hecho, que adolescentes agresivos e irritables recibían estilos de crianza más negativos incluso tras considerar el factor de la heredabilidad. Estos resultados están en la línea de los experimentos que manipulan los comportamientos de los niños para investigar su efecto causal en los estilos de crianza.¹³ Sin embargo, lo anterior no es para afirmar que los diversos estilos de crianza corresponden exclusiva, o incluso principalmente, a funciones de la conducta o del temperamento de los niños, sino que estos aportan una contribución, especialmente al considerarlos en el contexto junto con otros factores de influencia.⁷

Características de los padres

Las investigaciones sobre la etiología del maltrato infantil hicieron resaltar el rol del historial de crianza en la formación del estilo de crianza propio. Lo que ha quedado claro, no obstante, es que la transmisión intergeneracional de la parentalidad, ya sea de maltrato, o que estimule el crecimiento no es, de ninguna manera, inevitable.⁷ Sin embargo, en lo principal, tanto el estilo de crianza rudo^{14,15} como el de apoyo^{16,17} tienden a transmitirse por la vía generacional, ya sea a través de la madre, o del padre, o de ambos.

Los atributos psicológicos de los padres también influyen en la forma en que los padres manejan a sus hijos¹⁸. Los padres que propenden a estados emocionales negativos, ya sea de depresión, irritabilidad y/o ira, tienden a comportarse de una forma menos sensible, menos receptiva y/o con más rudeza que otros padres, y esto parece ser cierto ya sea si tienen niños pequeños/infantes,¹⁹ hijos mayores²⁰ o adolescentes²¹. Cuando los padres son extrovertidos, es decir, cuando experimentan frecuentes emociones positivas, y disfrutan de compromisos sociales, su estilo de crianza tiende a ser sensible, receptivo y estimulador durante la infancia temprana^{22,23} y en los años posteriores.⁹ El grado en que los padres son agradables también parece hacer una diferencia en la adopción de los estilos parentales: cuando son más cínicos, vengativos, manipuladores, desconfiados, y ofrecen menos apoyo y son menos indulgentes, ejercen un control más negativo que otros padres,⁹ particularmente ante situaciones que exigen disciplina.²⁴

Hay razones para creer que estas características de personalidad moldean a los estilos de crianza al influenciar las emociones que los padres experimentan y/o las explicaciones que se formulan sobre las causas de la conducta del niño (por ejemplo, el llanto es causado ya sea por el cansancio o por el deseo de manipular a los padres)^{7,25}. La posibilidad de que estos procesos sean a la vez un producto de cómo los padres fueron criados también debe ser considerada^{6,28}.

El Contexto Social: Relaciones Conyugales/de pareja

La evidencia que remonta al menos a la década los años 1930, vinculando los matrimonios conflictivos a los trastornos de conducta infantil condujeron a la hipótesis de que mientras una parte de la asociación entre los procesos conyugales y el funcionamiento infantil es directa y no está mediada por el estilo de crianza,²⁷ otra parte de esa asociación es el resultado del efecto del matrimonio sobre el estilo de crianza.^{6,28,29} Una forma en que los matrimonios afectan al estilo de crianza involucra las emociones, sean positivas o negativas, desbordándose de una relación para afectar a la otra¹⁰. Algunos mecanismos de compensación también parecen estar funcionando en algunas familias, cuando los problemas en el matrimonio fomentan estilos de crianza más sensibles e involucrados.³⁰ En algunos casos esto probablemente refleje los esfuerzos para proteger a los niños del estrés conyugal³¹, pero en otros puede reflejar un enredo inadecuado desde el punto de vista del desarrollo, mediante el cual los adultos utilizan las relaciones padres-hijos para satisfacer las necesidades emocionales que no logran satisfacer en su relación conyugal.³² La ira en el matrimonio también puede fomentar un distanciamiento parental³³, algo que los niños pueden percibir como rechazo. Pero también ocurre que el distanciamiento de uno de los esposos del conflicto conyugal pueda engendrar un estilo parental hostil e intrusivo.^{33,34} El hecho que los vínculos parentales-conyugales sean tan diversos probablemente explique la razón por la cual las correlaciones parentales-conyugales simples no siempre sean tan sólidas como podría esperarse.^{16,31}

Conclusión

Hace veinte años, Belsky⁶ argumentó que el estilo de crianza está determinado por múltiples factores y fuerzas y que la debilidad o fortaleza en alguno de ellos está lejos de determinar el comportamiento de los padres, ya que una contribución positiva de la primera aminora el efecto de la segunda. Así, lo más importante para entender por qué los padres criaban de la manera en que lo hacían era la *acumulación* de tensiones y apoyos o, en la terminología de la psicopatología del desarrollo, los factores de protección y de riesgo³⁵. Por lo tanto, mientras la evidencia citada llama la atención de algunos de los determinantes socio-contextuales de la parentalidad, éstos necesitan ser considerados dentro de un contexto; es decir, en el contexto de otros determinantes, de los cuales sólo algunos han sido discutidos.

Implicaciones

La implicación más importante de esta observación es que no debería existir una sola forma de promover estilos de crianza que fomentan el crecimiento. En algunos casos, la mejor vía podría ser el promover las relaciones maritales; en otros, puede ser el moldear cómo los padres se explican las causas del comportamiento infantil. Incluso en otros casos sería de ayudar a los padres a que regulen mejor sus emociones negativas. Por supuesto, si se realiza adecuadamente; no hay razón que impida una intervención sobre múltiples áreas de influencia potencial.

Referencias

1. De Wolff MS, Van IJzendoorn MH. Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development* 1997;68(4):571-591.
2. Kochanska G, Forman DR, Aksan N, Dunbar SB. Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005;46(1):19-34.

3. Ackerman BP, Brown ED, Izard CE. The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology* 2004;40(2):204-216.
4. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2002;39(1):133-164.
5. Skinner E, Johnson S, Snyder T. Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(2):175-235.
6. Belsky J. The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 1984;55(1):83-96.
7. Belsky J, Jaffee S. The multiple determinants of parenting. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology*. 2nd ed. New York, NY: Wiley; In press.
8. Spinath FM, O'Connor TG. A behavioral genetic study of the overlap between personality and parenting. *Journal of Personality* 2003;71(5):785-808.
9. Losoya SH, Callor S, Rowe DC, Goldsmith HH. Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology* 1997;33(6):1012-1023.
10. Goldberg WA, Clarke-Stewart KA, Rice JA, Dellis E. Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice* 2002;2(4):379-408.
11. McBride BA, Schoppe SJ, Rane TR. Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and the Family* 2002;64(4):998-1011.
12. Pike A, McGuire S, Hetherington EM, Reiss D, Plomin R. Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: A multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology* 1996;32(4):590-603.
13. Brunk MA, Henggeler SW. Child influences on adult controls: An experimental investigation. *Developmental Psychology* 1984;20(6):1074-1081.
14. Capaldi DM, Pears KC, Patterson GR, Owen LD. Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2003;31(2):127-142.
15. Conger RD, Nepl T, Kim KJ, Scaramella L. Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2003;31(2):143-160.
16. Belsky J, Fearon RMP. Exploring marriage-parenting typologies and their contextual antecedents and developmental sequelae. *Development and Psychopathology* 2004;16(3):501-523.
17. Chen ZY, Kaplan HB. Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and the Family* 2001;63(1):17-31.
18. Belsky J, Barends N. Personality and parenting. In: Bornstein MH, ed. *Being and becoming a parent*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:415-438. *Handbook of parenting*, vol 3.
19. NICHD Early Child Care Research Network. Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and child functioning at 36 months. *Developmental Psychology* 1999;35(5):1297-1310.
20. Kanoy K, Ulku-Steiner B, Cox M, Burchinal M. Marital relationship and individual psychological characteristics that predict physical punishment of children. *Journal of Family Psychology* 2003;17(1):20-28.
21. Brody GH, McBride Murry V, Kim S, Brown AC. Longitudinal pathways to competence and psychological adjustment among African American children living in rural single-parent households. *Child Development* 2002;73(5):1505-1516.
22. Belsky J, Crnic K, Woodworth S. Personality and parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality* 1995;63(4):905-929.
23. Belsky J, Jaffee SR, Sligo J, Woodward L, Silva PA. Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year olds. *Child Development* 2005;76(2):384-396.
24. Clark LA, Kochanska G, Ready R. Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 2000;79(2):274-285.
25. Bugental DB, Happaney K. Parental attributions. In: Bornstein MH. *Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:509-535. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 3.
26. Serbin L, Karp J. Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science* 2003;12(4):138-142.
27. Wilson BJ, Gottman JM. Marital conflict, repair, and parenting. In: Bornstein MH, ed. *Social conditions and applied parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:227-258. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 4.
28. Belsky J. Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology* 1981;17(1):3-23.

29. Emery RE. Family violence. *American Psychologist* 1989;44(2):321-328.
30. Cox MJ, Paley B. Families as systems. *Annual Review of Psychology* 1997;48:243-267.
31. Grych JH. Marital relationships and parenting. In: Bornstein MH, ed. *Social conditions and applied parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:203-225. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 4.
32. Margolin G, Oliver PH, Medina AM. Conceptual issues in understanding the relation between interparental conflict and child adjustment: Integrating developmental psychopathology and risk/resilience perspectives. In: Grych JH, Fincham FD, eds. *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. New York, NY: Cambridge University Press; 2001:9-38.
33. Lindahl KM, Malik NM. Observations of marital conflict and power: Relations with parenting in the triad. *Journal of Marriage and the Family* 1999;61(2):320-330.
34. Katz LF, Woodin EM. Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development* 2002;73(2):636-652.
35. Cicchetti D, Toth SL. Perspectives on research and practice in developmental psychopathology. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York, NY: John Wiley and Sons; 1998:479-583. *Handbook of child psychology*. 5th ed; vol 4.

Programas Parentales y sus Impactos en el Desarrollo Emocional y Social de los Niños Pequeños

Daniel S. Shaw, PhD

University of Pittsburgh, EE.UU.

Marzo 2006

Introducción

La modificación de las actitudes y comportamientos parentales ha sido el foco central de muchos programas diseñados para mejorar el desarrollo emocional y social de los niños pequeños. El ímpetu para centrarse en este tema se basa en el sentido común y a la vez en un amplio conjunto de investigaciones que demuestran las asociaciones entre este patrón de comportamiento y un sinnúmero de resultados socioemocionales posteriores.^{1,2} Incluso antes que los estudios de investigación formales se iniciaran sobre los efectos de las prácticas de socialización temprana en relación a los resultados psicológicos posteriores en los niños, muchos programas comunitarios se focalizaron en la parentalidad por la dependencia psicológica de los niños pequeños hacia sus cuidadores. Este énfasis en los estilos de crianza ha sido reforzado desde la década de los años 1940, cuando la investigación en los efectos de la parentalidad temprana se inició formalmente.^{3,4} Desde entonces, han aparecido abundantes estudios, incluyendo aquéllos que utilizan diseños informados genéticamente, que han señalado asociaciones entre las conductas de los cuidadores de los niños pequeños y los resultados posteriores.⁵ Además, se han establecido vínculos entre un sinnúmero de dimensiones parentales con diversos tipos de ajustes del niño. Desde un punto de vista positivo, por ejemplo, los cuidados tempranos los cuidadores con una estructura proveedora, proactiva, comprometida, receptiva y sensible y ajustes socioemocionales positivos del niño. A la inversa, los padres de niños que durante su primera infancia (desde el nacimiento hasta los cinco años de edad) se mostraron reactivos, intrusivos, punitivos, distantes, violentos y negligentes influyeron en niños con diversos tipos de desajustes. En general, los programas parentales para niños pequeños difieren en orientaciones teóricas de modelos de intervención (por ejemplo, aprendizaje social⁶ apego⁷), estatus del desarrollo del niño (por ejemplo, prenatal, infancia, edad preescolar), y amplitud de las conductas del preescolar calificada para las intervenciones (por ejemplo, aquéllos que muestran problemas de externalización, resultados sociales y cognitivos). Algunos programas se realizan con grupos de padres⁸, en tanto, que otros incorporan a los padres como parte del programa educativo basado en la interacción escuela (o centro de cuidado diario) y familia.^{9,10}

Materia

En los últimos 20 años, los programas parentales de educación y crianza de los hijos iniciados en la temprana infancia se han ido extendiendo en relación de las familias beneficiarias cuyos niños están en mayores riesgos

de obtener resultados sociales y emocionales precarios. Durante los períodos prenatal e infantil, las familias han sido identificadas sobre la base del riesgo socioeconómico (educación parental, ingresos, edad^{8,11}) y/o de factores de riesgo como los familiares (por ejemplo, depresión de la madre) o del niño (por ejemplo, niño prematuro y bajo peso al nacer¹²); en tanto, que se ha dado un énfasis importante a preescolares ante la aparición de comportamiento disruptivo del niño, retardo en lenguaje/discapacidad cognitiva y/o retraso más generalizado del desarrollo.⁶ Mediante un progresivo énfasis en las familias de estratos socioeconómicos más bajos, que tradicionalmente enfrentan múltiples tipos de adversidad (por ejemplo, escasos logros en educación y habilidades laborales, vivienda precaria, bajo apoyo social, barrios peligrosos), diversos programas parentales han incorporado componentes que brindan apoyo al cuidado propio de los padres (por ejemplo, depresión, control de natalidad), funcionamiento conyugal y/o autosuficiencia económica (por ejemplo, mejorando los recursos educacionales, laborales y de vivienda).^{8,13,14} Esta tendencia a ampliar el campo de los programas “parentales” refleja los descubrimientos recientes en predictores tempranos de habilidades emocionales y sociales de niños provenientes de sectores de bajos ingresos. No obstante, se ha descubierto que para aquéllos que viven en la pobreza, aunque se ha demostrado que los padres constituyen un predictor consistente del funcionamiento posterior del niño, otros factores del ambiente social contribuyen como variable independiente a su adaptación, que no están considerados en el tema parental.¹⁵ Estos factores incluyen la edad de los padres, bienestar, historia de conducta antisocial, apoyo social dentro y fuera de la familia, y, en Canadá, la calidad de los barrios en que viven los niños de entre tres y cuatro años, así como el ser hijo de familias de menores ingresos.¹⁶

Desafíos, Contexto de Investigación y Preguntas Clave de Investigación

Pese a que los puntajes de los programas parentales para niños pequeños están siendo utilizados actualmente por el conjunto de las comunidades en América del Norte, sólo un grupo relativamente reducido de las intervenciones ha demostrado eficacia a largo plazo en las pruebas que utilizan grupos de comparación, muy inferiores a los ensayos clínicos aleatorios con grupos control, GC (RCT, por sus siglas en inglés).^{17,18} Así, el diseño de conclusiones sólidas sobre su efectividad en el mejoramiento de los resultados emocionales y sociales de los niños se limita a reducidos investigadores que han utilizado métodos más rigurosos. Incluso en casos donde los grupos de comparación han sido utilizados, existen un par de advertencias relevantes, dignas de mencionarse. Primero, en estudios en los cuales los padres son los únicos informantes de los resultados de los niños posteriores a la intervención, existe un potencial de parcialidad en los informes, aunque los padres puedan estar más comprometidos en las condiciones de ésta y motivados para informar sobre eventuales mejoramientos en el funcionamiento del niño que los padres en los grupos control. Segundo, los primeros estudios limitados a la forma de educar y criar en sí, que no incluyeron otros temas del niño y su ecología (por ejemplo, habilidades verbales, contexto socioeconómico familiar y bienestar de los padres) se descubrieron dimensiones bastante modestas en los efectos que se tendieron a disipar en el tiempo y el contexto (por ejemplo, la magnitud del efecto promedio bajo²⁰, escasa generalización a largo plazo de la conducta del niño en la escuela¹⁹). Tercero, y relativo a la ampliación de los programas parentales para incorporar factores ecológicos (por ejemplo, bienestar de los padres, autosuficiencia económica), se vuelve progresivamente difícil deshacer los efectos de los componentes específicos de las intervenciones multifacéticas. Mientras este objetivo podría identificar y atribuir cambios en la conducta de los niños a los cambios específicos de los padres, este propósito pudiera ser menos realista de lograrse en la medida en que más programas parentales apliquen una perspectiva multisistémica para seleccionar las múltiples necesidades de las familias de

ambientes de alto riesgo.

Resultados de Investigaciones Recientes

Más que proporcionar una revisión exhaustiva y sistemática de la literatura, el objetivo es identificar trabajos promisorios y temas en los estudios que pudieran conducir a resultados positivos similares en trabajos futuros. Como se señaló antes, debido a lo reducido de los estudios que han asignado aleatoriamente a las familias a la intervención basada en los padres, la reducción de la cantidad de proyectos metodológicos de élite no ha sido una tarea fácil. En términos de cómo el diseño de un estudio pudiera comprometer la credibilidad de estos descubrimientos, es importante señalar que la magnitud de los efectos de los programas de apoyo parental tienden a ser consistentemente superiores para aquellos estudios que utilizan diseños que implican menos riesgos (por ejemplo, estudios previos y posteriores, sin grupos controlados) y sistemáticamente menores en los casos de estudios aleatorios.¹⁹ Pese a estas advertencias, hay temas emergentes que caracterizan muchos programas exitosos.

- **La especificidad sí importa.** Los programas parentales de educación y crianza de los hijos orientados a tipos específicos de comportamiento del niño (por ejemplo, dificultades del desarrollo, problemas de conducta del niño) o dirigidos a las transiciones específicas del desarrollo (por ejemplo, convertirse en padre, los “terribles dos”) parecieran ser más exitosos que aquéllos que tratan un amplio rango de comportamientos problemáticos o una gran variedad de niños pequeños.^{6,8,14}
- **Cobertura de dominios múltiples.** Los programas exitosos tienden a recalcar la parentalidad y los factores que pudieran comprometer su funcionamiento, incluyendo a cuidadores capacitados en otras áreas (por ejemplo, jardines y centros abiertos), así como la salud maternal, independencia económica familiar y calidad conyugal.^{6,8,14}
- **Entrenamiento profesional de los capacitadores.** Los programas más exitosos tienden a dedicar enormes esfuerzos en el entrenamiento inicial del personal y la continuidad de la fidelidad de la intervención en el tiempo.^{6,8} Existe también cierto apoyo para el uso del personal profesional por sobre los técnicos,¹⁹ pero una parte de esta investigación está confundida por la calidad de los capacitadores responsables de estos estudios (por ejemplo, los estudios que tienden a utilizar profesionales también tienden a un entrenamiento y seguimiento más intensivos).
- **Capacidad de los entrenadores para comprometer a los padres.** Los programas exitosos han desarrollado formas para optimizar la inversión de los padres, recalcando la importancia del desarrollo de los niños pequeños y vinculándolos con habilidades parentales y padres que adoptan decisiones saludables sobre su propio bienestar.^{6,8,14} Además, para cubrir múltiples aspectos de la vida familiar, estas iniciativas generalmente incluyen un intenso y reiterado contacto con los padres, fluctuando desde varios meses a uno o dos años.

Dos excelentes ejemplos de programas exitosos con niños pequeños incluyen el trabajo programático de Olds *et al.*^{8,20,21} y de Webster-Stratton.^{6,22} A pesar de las diferencias en sus énfasis teóricos, la época de intervención (período prenatal e infancia versus preescolar a edad escolar temprana) y su estructura (basada en el hogar, contacto personal versus formatos de reuniones grupales en una clínica), los dos programas comparten las cuatro líneas comunes descritas anteriormente. El modelo de Old se orienta a madres durante el embarazo e inmediatamente después del parto, realizando un seguimiento sobre la protección en la salud de los infantes así como la calidad de la relación padre-hijo. Actualmente, este programa ha sido validado en GC con tres

grandes muestras de niños con alto riesgo de resultados negativos.^{8,20,21} Además de incluir un componente para mejorar la calidad de la relación madre-hijo (una tasa inferior al 79% de maltrato infantil en el grupo de intervención vs. el grupo control), la intervención también contempla cambios en los comportamientos relativos a la salud de la madre durante el embarazo (por ejemplo, fumar, beber alcohol) y en sus elecciones de estilos de vida y de salud durante los primeros años de vida del niño (por ejemplo, tasas inferiores al 43% de embarazos posteriores, y al 84% de mayor participación en la fuerza de trabajo). Se han descubierto diferencias grupales en diversos aspectos a los 15 años de edad, con jóvenes en el grupo de intervención que demostraban un número significativamente menor de arrestos, al igual que de madres adolescentes en el grupo control. Asimismo, resultados de un estudio inicial realizado en el área rural del estado de Nueva York, que fue replicado en las ciudades de Memphis y Denver, en comunidades más urbanas y con familias más diversas étnicamente que en el estudio de la muestra original. Los primeros resultados del seguimiento de la muestra de Memphis sugieren efectos similares pero con mayor mutación en conductas de problemas de niños (por ejemplo, informes de madres pero no de maestros muestran los efectos de la intervención) y funcionamiento maternal (por ejemplo, una tasa inferior de embarazos posteriores, al igual que de hipertensión durante el embarazo hasta los seis años). Sorprendentemente, la intervención concentra múltiples temas junto con la transición del desarrollo, incluyendo los comportamientos de salud de la madre, la calidad del ambiente que los padres brindan al niño (por ejemplo, habilidades de trabajo maternal, número de niños nacidos en los dos años posteriores) y habilidades parentales.

El trabajo programático de Webster-Stratton et al también es notable. Mientras que el trabajo de Old se ha focalizado en los desafíos de convertirse en padre (por ejemplo, programa limitado a los padres primerizos), Webster-Stratton ha previsto el último periodo preescolar y la transición a la escuela formal, cuando las habilidades de regulación emocional de los niños se están volviendo más estables y probadas en el contexto de las jornadas escolares completas.^{6,22} Un foco central del programa de Webster-Stratton es el entrenamiento del manejo de los padres para promover la competencia social del niño y prevenir el desarrollo de problemas conductuales. Para cumplir este propósito, los padres aprenden a observar la conducta de su hijo de una forma racional y objetiva y a implementar acciones apropiadas como respuestas a los comportamientos disruptivos. Webster-Stratton realiza sesiones de entrenamiento parental en grupos utilizando cintas de vídeo elaboradas cuidadosamente, donde los padres pueden observar formas de manejar las conductas de sus hijos y aprender, en forma simultánea, de experiencias de líderes de grupo y de otros padres. Pese a haber comenzado fundamentalmente como una intervención parental, el ámbito del programa se ha extendido para incluir un componente de manejo de aula basado en el/la maestro/a para mejorar las estrategias de regulación y la preparación escolar. En GC con muestras que varían de preescolares de clase media referidos clínicamente a preescolares del programa Head Start, provenientes de sectores de bajos ingresos, se han descubierto mejoramientos significativos en forma reiterada, uno o dos años después de la intervención en la promoción de ajuste prosocial, al igual que la disminución de comportamientos problemáticos de los niños.

Conclusiones e Implicancias

Las recientes innovaciones en el ámbito de los programas parentales son prometedoras. Los primeros programas han evolucionado al incorporar descubrimientos de la psicopatología del desarrollo que destacan la influencia de las cualidades de los padres e hijos, así como los factores comunitarios y familiares que pueden comprometer el desarrollo psicosocial de los padres e hijos. Un mayor cuidado metodológico se está volviendo

más normativo en la evaluación de la eficacia de los programas parentales individuales, incluyendo el uso progresivo de GC. Sustancialmente, los datos sugieren que los programas parentales de educación y crianza de los hijos que también abarcan la ecología social de las familias y los niños, incluyendo los contextos externos al hogar donde los niños ocupan un tiempo significativo, son más proclives a ser asociados con los últimos mejoramientos en resultados de los niños. El trabajo de Olds y Webster-Stratton entrega ejemplos sobre el avance logrado en la materia. Estos programas modelo también sugieren la necesidad de reevaluar la pertinencia de utilizar el término “programas parentales” para describir el ámbito de intervenciones exitosas basadas en las familias para los niños pequeños. Claramente, las estrategias más promisorias incorporan el estilo de crianza como fundamentos centrales, pero los programas modelo también incluyen componentes adicionales para orientar aspectos críticos de los contextos sociales de los padres e hijos. Estas adiciones a los programas parentales tradicionales parecen constituir los ingredientes fundamentales para maximizar/optimizar el potencial de los niños en el desarrollo emocional y social dentro y fuera del hogar.

Referencias

1. Renken B, Egeland B, Marvinney D, Mangelsdorf S, Sroufe A. Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality* 1989;57(2):257-281.
2. Shaw DS, Gilliom M, Ingoldsby EM, Nagin DS. Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology* 2003;39(2):189-200.
3. Baldwin AL, Kalthorn J, Breese FH. Patterns of parent behaviour. *Psychological Monographs* 1945;58(3).
4. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization. *Minnesota Symposia on Child Psychology* 1972;7:3-46.
5. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.
6. Webster-Stratton C, Hammond M. Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1997;65(1):93-109.
7. Lieberman AF, Weston DR, Pawl JH. Preventive intervention and outcome with anxiously attached dyads. *Child Development* 1991;62(1):199-209.
8. Olds DL. Prenatal and infancy home visiting by nurses: From randomized trials to community replication. *Prevention Science* 2002;3(3):153-172.
9. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
10. Schweinhart LJ. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
11. Brooks-Gunn J, McCormick MC, Shapiro S, Benasich A, Black GW. The effects of early education intervention on maternal employment, public assistance, and health insurance: the Infant Health and Development Program. *American Journal of Public Health* 1994;84(6):924-931.
12. Brooks-Gunn JC, McCarton CM, Casey PH, McCormick MC, Bauer CR, Bernbaum JC, Tyson J, Swanson M, Bennett FC, Scott DT, Tonascia J, Meinert CL. Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1994;272(16):1257-1262.
13. Gross D, Fogg L, Tucker S. The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships. *Research in Nursing and Health* 1995;18(6):489-499.
14. Shaw DS, Dishion TJ, Supplee LH, Gardner F, Arnds K. A family-centered approach to the prevention of early-onset antisocial behaviour: Two-year effects of the family check-up in early childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. In press.
15. Shaw DS, Bell RQ, Gilliom M. A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review* 2000;3(3):155-172.
16. Kohen DE, Brooks-Gunn J, Leventhal T, Hertzman C. Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies. *Child Development* 2002;73(6):1844-1860.
17. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.

18. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children* 1995;5(3):51-75. Disponible en: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART3.pdf. Visitado el 6 de marzo de 2006.
19. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs. Final report. Volume A: The meta-analysis*. Cambridge, Mass: Abt Associates; 2001. Disponible en: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/abuse_neglect/fam_sup/reports/famsu.... Visitado el 6 de marzo de 2006.
20. Eckenrode J, Zielinski D, Smith E, Marcynyszyn LA, Henderson CR Jr, Kitzman H, Cole R, Powers J, Olds DL. Child maltreatment and the early onset of problem behaviors: Can a program of nurse home visitation break the link? *Development and Psychopathology* 2001;13(4):873-890.
21. Olds D, Hill P, Robinson J, Song N, Little C. Update on home visiting for pregnant women and parents of young children. *Current Problems in Pediatrics* 2000;30(4):107-141.
22. Baydar N, Reid MJ, Webster-Stratton C. The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for Head Start mothers. *Child Development* 2003;74(5):1433-1453.

¿Es Posible que el Conocimiento de los Padres, las Competencias y Expectativas Disfuncionales, y la Regulación Emocional mejoren los resultados de los Niños?

Matthew R. Sanders, PhD, Alina Morawska, PhD

University of Queensland, Australia

Diciembre 2005

Introducción

La más extensa literatura sobre la capacitación de los padres ha incorporado progresivamente la consideración explícita de elementos afectivos y cognitivos del papel de los padres en las explicaciones de sus dificultades y en descripciones sobre la forma de intervenir exitosamente con ellos.^{1,2} Hasta cierto punto, se ha asumido la noción de que los padres necesitan entender qué es apropiado para el niño en relación a su edad, y para desarrollar expectativas razonables sobre el comportamiento de los niños. Sin embargo, la evidencia que apoya la idea relativa a que los programas parentales de educación y crianza de los hijos de la primera infancia que priorizan los cambios afectivos y cognitivos logran mejores resultados que aquéllos basados en el aumento de las habilidades conductuales, es menos clara. Este artículo analiza las bases empíricas y conceptuales para las estrategias como el conocimiento progresivo de los padres acerca de las pautas de desarrollo, disminuyendo las expectativas de lo inadecuado para la edad o las competencias disfuncionales, y mejorando la capacidad de los padres para regular sus propias emociones.

Materia

El factor de riesgo modificable más sólido potencialmente contribuye al desarrollo de problemas emocionales y conductuales en los niños y la calidad del modelo de crianza que éste recibe. Evidencia de las investigaciones genéticas del comportamiento y estudios experimentales, correlacionales y epidemiológicos, demuestran que las prácticas parentales influyen principalmente en el desarrollo de los niños.³

Problemas

Pese a que las investigaciones han analizado el conocimiento parental como un factor de riesgo para el desarrollo de los niños más pobres a través de una variedad de aspectos, existe una falta de comprensión clara sobre los mecanismos a través de los cuales el conocimiento de los padres afecta la conducta y el desarrollo de los niños. Además, los estudios que han evaluado específicamente los cambios en el conocimiento de los padres han estado metodológicamente limitados y no han delineado los procesos por los cuales se producen los cambios en el conocimiento, así como si en efecto esta alteración está asociada con

los cambios en el desarrollo y conducta del niño o si otros factores median este efecto.

En forma similar, no existe una explicación clara del vínculo entre conocimiento de los padres, conducta parental, ánimo de los padres y eficacia parental y específicamente cómo éstos cambian como una función de intervención. Pese a que la literatura apoya la idea relativa a que el conocimiento de los padres, su competencia y eficacia no están relacionadas necesariamente⁴, los procesos que soportan el desarrollo de discrepancias entre los dominios de habilidades afectivas y cognitivas no están claros. Por ejemplo, ¿cómo sienten o creen los padres que son competentes en sus roles, cuando la evidencia objetiva sugiere habilidades parentales precarias y poco conocimiento sobre el desarrollo de los niños?

El énfasis de la literatura en la materia, y particularmente en relación a las conductas parentales, ha sido la conducta externalizada de los niños, el descontento y la psicopatología, y diversos modelos de procesos familiares coactivos que conducen a esta externalización han sido delineados/definidos y apoyados.⁵ Sin embargo, hasta ahora, se han llevado a cabo sólo reducidas investigaciones que analizan las competencias de los niños, tanto en términos de desarrollo como conductuales (emocionales, cognitivas y sociales) y cómo la auto eficacia, el ánimo y las conductas parentales interactúan y producen efectos en estas competencias. Como resultado, aunque se han realizado un sinnúmero de intervenciones para cambiar las habilidades parentales y las conductas de los niños, estos estudios por lo general no se han centrado en los resultados en términos de conocimiento parental del desarrollo de los niños.

Contexto de Investigación

A pesar que un sinnúmero de factores intraorgánicos influyen en el desarrollo de los niños, muchas de las habilidades que ellos adquieren dependen fundamentalmente de sus interacciones con sus cuidadores y el medioambiente social más amplio. Además de los factores intrínsecos, como exposición al alcohol durante la etapa fetal, prematuridad y bajo peso al nacer, se han identificado diversos factores de riesgo ambientales como contribuyentes a los resultados precarios en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, la pobreza ha sido identificada como un factor de riesgo y un aumento de problemas conductuales que se reflejan en bajos resultados en las pruebas cognitivas aplicadas al niño.⁶ Los efectos de la pobreza son mediados y moderados a través de barrios peligrosos, escuelas de mala calidad, falta de acceso a los servicios básicos, mayores riesgos para la salud ambiental, y a través del estrés que estos factores causan en los padres, afectando la relación padre-hijo.^{7,8} En general, los factores de riesgo de los ambientes de los cuidadores son transmitidos a través de las experiencias del niño en sus relaciones primordiales de cuidado profesional.⁹

Preguntas Clave de Investigación

1. ¿Cuáles son los mecanismos por los que el conocimiento parental afecta el comportamiento y el desarrollo de los niños?
2. La adquisición de conocimientos por parte de los padres ¿está asociada con cambios en el desarrollo de los niños o se produce una mediación de los efectos por otros factores?
3. ¿Cuál es el vínculo entre el conocimiento de los padres, conducta parental, ánimo de los padres y eficacia parental, y cómo éstos cambian como función de intervención?
4. ¿Cómo afectan las relaciones parentales en las competencias del desarrollo de los niños?

5. ¿Cómo se pueden reforzar los impactos de las intervenciones parentales?

Resultados de Investigaciones Recientes

El ambiente familiar es uno de los factores contribuyentes potenciales más importantes para el desarrollo del niño. Bradley¹⁰ concluyó que, en general, las correlaciones entre los puntajes del inventario Calidad del Ambiente del Hogar como un instrumento de medición (HOME por sus siglas en inglés), que incluyen los materiales de aprendizaje, estimulación del lenguaje y del aprendizaje, variedad de las experiencias y estimulación activa y mediciones del estatus de desarrollo e inteligencia del niño, son bajas a moderadas (2 a 6) durante los primeros dos años, y moderadas (3 a 6) de 3 a 5 años de edad. En forma similar, Jackson y Schemes¹¹ descubrieron que los niños de preescolar cuyas madres fueron afectuosas y protectoras y proporcionaron estímulos cognitivos en el hogar mostraron mayores capacidades en el desarrollo del lenguaje, según las calificaciones de sus maestros de escuela. Más específicamente, cuando los padres son más protectores y menos autoritarios, sus niños alcanzan puntajes verbales y de inteligencia más altos, al examinarlo prospectivamente.^{12,13} En forma similar, los efectos alcanzados a través del meta-análisis fluctúan entre pequeñas y medianas magnitudes en lo relativo a la relación de apego madre-hijo y a la relación del niño con sus pares,¹⁴ y existe evidencia relativa a que el estilo de apego actúa como predictor de las diferentes trayectorias en términos de la regulación emocional del niño.¹⁵

El conocimiento de los padres sobre el desarrollo del niño ha sido mencionado frecuentemente como un factor relativo a los resultados en el desarrollo del niño. Puede definirse como la comprensión de “procesos, hitos y pautas del desarrollo del niño, y familiaridad con las habilidades de los cuidadores”¹⁶. Al respecto, se cree que el conocimiento de los padres proporciona una organización cognitiva global para la adaptación o anticipación de cambios en el desarrollo de los niños.¹⁷ Las madres con alto nivel cultural responden más sensiblemente a las iniciaciones de sus niños,¹⁸ en tanto que aquéllas con expectativas imprecisas sobre el desarrollo de sus hijos tienden a ser más violentas.^{19,20,21} Estudios en la materia han indicado que cuando las madres poseen mayores conocimientos del desarrollo del niño e infante, muestran mayores niveles de habilidades parentales^{16,24} y se producen menos problemas de conducta¹⁶ Adicionalmente, se ha descubierto una asociación positiva entre la autoeficacia parental y la competencia de los padres cuando el conocimiento sobre el niño es alto. Sin embargo, las madres que despliegan una alta autoeficacia parental pero escaso conocimiento son menos sensibles en sus interacciones con sus hijos.⁴

En general, no hay suficiente investigación sobre conocimiento de los padres y particularmente en el vínculo entre conocimiento parental y otras habilidades, tales como manejo conductual, eficacia parental, ánimo de los padres y conflicto parental. Además, la mayoría de las investigaciones se han centrado en muestras de alto riesgo, específicamente en las madres adolescentes y/o bajo peso al nacer e infantes prematuros. Un sinnúmero de estudios ha analizado si las intervenciones parentales y familiares aumentan el conocimiento de los padres, y existe evidencia que éste es el caso.^{25,26,27,28} Sin embargo, en general estos estudios no han sido controlados, y son muestras pequeñas, que analizan muestras de muy alto riesgo, y sin un análisis del mecanismo de acción entre el aumento del conocimiento y los resultados potenciales en el niño.

Las creencias de los padres sobre el desarrollo del niño y la naturaleza y causas de estas conductas también se han analizado como factores relativos a los resultados en el desarrollo del niño. No hay evidencia que las creencias poco precisas de la madre o la sobrevaloración del rendimiento del niño realmente aminoren su

desempeño^{29,30,31} y que las expectativas tengan un efecto en las conductas de los padres.³² Por ejemplo, las madres adolescentes que presentaron expectativas más maduras, realistas y punitivas sobre su propia función, los niños y la relación de los padres con sus hijos tuvieron niños con mayor capacidad para enfrentar los problemas cotidianos, como fue calificado en la observación.¹⁷ Las expectativas realistas sobre las capacidades de los hijos han sido relacionadas con mayores competencias cognitivas y socioemocionales.³³ Sin embargo, esta asociación puede funcionar indirectamente a través de comportamientos de los padres³⁴, tales como el que las expectativas de la madre afectan su propia conducta, la cual a su vez produce impactos en las competencias para el desarrollo del niño.

Las conductas y habilidades parentales específicas han sido analizadas, particularmente en relación al desarrollo de comportamientos disruptivos y agresivos. Los padres de niños agresivos se caracterizan por ser altamente críticos y punitivos con sus hijos³⁶ y más proclives a atribuir la mala conducta de sus hijos a causas estables, de predisposición, comparados con padres de hijos sin problemas.^{37,38,39} Estos procesos de atribuciones tienden a agravarse en el curso del tiempo.⁴⁰

Las interacciones padres-hijos afectan múltiples dominios de desarrollo.^{41,42,43} Las actitudes parentales moderadamente controladas y receptivas basadas en el niño han sido asociadas positivamente con la autoestima, los logros académicos, el desarrollo cognitivo y problemas menores de conducta.^{44,45} Adicionalmente, el patrón afectivo y los padres receptivos contingentes promueven una amplia variedad de resultados positivos en el desarrollo.^{46,47,48,49} El estilo de manejo parental y el involucramiento afectivo puede ser especialmente relevante para el desarrollo social de los niños, el autocontrol y la internalización de normas de conducta.⁴¹ Se ha descubierto que la calidad de este modelo de comportamiento es importante para la socialización del niño^{50,51}; las variables parentales muestran vínculos directos con la adecuación del niño.⁵²

La investigación sobre el ánimo de los padres indica que los trastornos en el ánimo y el estrés de la madre están asociados con mayores problemas emocionales y conductuales^{53,54,55} y este descubrimiento también ha sido demostrado en el caso de los padres.⁵⁶ Sin embargo, en general, el vínculo es mayor en el caso de la psicopatología materna que paterna.⁵⁷ Mayores síntomas depresivos en el período posparto también han sido relacionados con un conocimiento menos preciso sobre el desarrollo infantil.⁵⁸ La articulación entre el humor y el estrés de los padres y la conducta de los niños es algo confusa, puesto que un sinnúmero de estudios no han logrado descubrir un efecto mediador de la conducta parental entre el estrés y los resultados en el niño.^{53,59}

Existe menos evidencia que apoya el vínculo entre los cambios de humor de los padres y el desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, Kurstjens y Wolke⁶⁰ concluyeron que la depresión materna tenía efectos insignificantes en el desarrollo cognitivo del niño (a los seis años de edad), pero podría ser más relevante a largo plazo en los casos de depresión crónica, si el niño es varón y si existe riesgo neonatal o riesgos sociales en la familia. Sin embargo, el estrés de los padres en los años del preescolar ha sido relacionado con las calificaciones en competencia social por parte de los maestros, así como la internalización de la conducta y la externalización de los problemas.⁵⁹ Además, Schmidt, Demulder, y Denham⁶¹ descubrieron que el aumento de la tensión familiar durante los años de preescolar se asociaba al incremento de la agresividad y ansiedad del niño y a una menor competencia social en el jardín infantil.

La importancia de las intervenciones parentales en el mejoramiento de las prácticas de los padres

Las intervenciones del programa Capacitación para el Manejo Parental, CMP (PMT por sus siglas en inglés), derivadas del aprendizaje social, análisis funcional y principios conductuales-cognitivos son consideradas como las iniciativas de más alta calidad para orientar los problemas de conducta de los niños pequeños.^{62,63,64} Los programas CMP también han probado ser eficaces en los estudios de prevención.^{65,66} Los efectos positivos de las intervenciones CMP han sido replicados en muchas ocasiones en diversos estudios, y recogidos por investigadores y países y en diversos ámbitos de poblaciones clientelistas.¹ En los programas CMP, los padres son concebidos de la forma tradicional, para aumentar las interacciones positivas con los niños y reducir las prácticas parentales incoherentes y coactivas. Los estudios que demuestran la *eficacia* del CMP muestra mejoramientos en las percepciones de los padres y las habilidades parentales, en destrezas sociales de los niños y adecuación escolar, y reducciones en los problemas de atención y conducta.^{66,67} Las intervenciones CMP están asociadas con grandes efectos⁶⁸ y éstos a menudo se generalizan en diversos tipos de hogares y centros comunitarios^{69,70} se mantienen en el tiempo⁷¹ y están asociados con altos niveles de satisfacción de los consumidores⁷². Además, el programa ha sido exitosamente utilizado con dos familias de padres biológicos, la pareja madre/padrastro y en hogares monoparentales. Existe una progresiva evidencia relativa a que la diversidad de las formas de entrega puede producir resultados positivos para los niños¹ incluyendo programas presenciales administrados individualmente,⁷³ programas de grupo^{74,75,76} programas para realizar llamadas^{77,78} y programas autodirigidos.^{79,80} Además, un sinnúmero de ensayos de efectividad de las intervenciones de CMP han demostrado efectos significativos para los niños con problemas de conducta.^{81,82}

Conclusiones

Pese a que los programas parentales que se basan en modelos de aprendizaje social han logrado ayudar a los padres a cambiar el comportamiento hacia sus hijos y mejorar su relación con ellos, aún queda mucho por aprender sobre la forma de promover el cambio simultáneo a través del nivel conductual, afectivo y cognitivo del estilo de crianza. Para ello, se necesita mayor conocimiento de los mecanismos afectivos y cognitivos que pueden apuntalar a los padres a desarrollar sus aspectos positivos en vez de los negativos con sus hijos.

Implicancias

Reforzando el impacto de las intervenciones parentales

Pese a lo sólido de la evidencia del CMP, anteriormente citada, quedan diversas líneas potencialmente importantes que explorar que pudieran reforzar su alcance y cobertura, y aumentar el impacto de las intervenciones parentales.

El uso del diseño y demostración de las principales habilidades parentales parecen ser el rasgo principal de cualquier intervención efectiva sobre el patrón de crianza de los padres hacia sus hijos. Las investigaciones sobre la importancia de la observación en el aprendizaje y las iniciativas basadas en programas de vídeo^{83,84,85} validan la importancia de este enfoque. No obstante, elementos clave de modelos de cambio de actitudes y comportamientos (modelos basados en la aceptación, influencia social y teoría del aprendizaje social cognitivo) aún están subutilizados. La teoría del aprendizaje social cognitivo de Bandura^{83,84} es un marco conceptual útil para el desarrollo de intervenciones en los medios, y recalca la importancia de los factores internos y externos, incluyendo los mecanismos cognitivos asociados que influyen en el comportamiento humano. Esta teoría aborda la importancia de la implementación de estrategias que aumenten la autoeficacia de los padres y

que creen expectativas de resultados favorables, las que a su vez mejoren las intenciones de comportamiento de los padres, el conjunto de estándares de funciones personales y la autoevaluación de su desempeño. El modelo de influencia social⁸⁶ también brinda un marco útil en lo conceptual para orientar el desarrollo de las intervenciones en los medios, cuando se reiteran los principios fundamentales que promueven exitosamente la influencia y la persuasión; por ejemplo, en lo relativo a que las intervenciones hacen uso del poder de la validación social por pares o como otros (por ejemplo, otros como yo están en esto) y de la tendencia humana a actuar de acuerdo a compromisos anteriores con otros según valores profundamente arraigados, parecen tener más influencia sobre comportamientos, intentos y actitudes en los telespectadores. Finalmente, los modelos de conducta basados en la aceptación de manejo de reflexiones, sentimientos y situaciones dolorosas en una forma tal que no interfiere con la efectiva ejecución de las acciones.

Para reforzar el impacto de la intervención de las habilidades parentales, es posible recurrir a diversos elementos de la teoría del aprendizaje social cognitivo, de la influencia social y de la aceptación, con el fin de reforzar los cambios en la cognición, afecto y conducta de los padres. Estos últimos están más proclives a aprender las habilidades, aumentar sus intenciones de implementarlas e implementarlas realmente, así como mantenerlas cuando las habilidades parentales calificadas son diseñadas y demostradas, y (a) otorgar atribuciones o creencias disfuncionales sobre las razones de los cambios en las conductas de los niños, (b) mejorar la autoeficacia de los padres y de sus expectativas positivas; (c) activar los apoyos sociales, y (d) aprender a manejar los impactos de situaciones dolorosas que interfieran con la paternidad efectiva.

Referencias

1. Sanders MR. Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1999;2(2):71-90.
2. Webster-Stratton C, Hancock L. Training for parents of young children with conduct problems: Content, methods, and therapeutic processes In: Briesmeister JM, Schaefer CE, eds. *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 1998:98-152.
3. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.
4. Hess CR, Teti DM, Hussey-Gardner B. Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2004;25(4):423-437.
5. Patterson GR. *Coercive family process*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Co; 1982.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development* 2005;76(4):795-810.
7. Aber JL, Jones S, Cohen J. The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*, 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:113-128.
8. Sameroff AJ, Fiese BH. Models of development and developmental risk. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:3-19.
9. Zeanah CH Jr, Larrieu JA, Heller SS, Valliere J. Infant-parent relationship assessment. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:222-235.
10. Bradley RH. The HOME Inventory: Review and reflections. In: Reese HW, ed. *Advances in child development and behavior*. Vol 25. San Diego, Calif: Academic Press; 1994:241-288.
11. Jackson AP, Schemes R. Single mothers' self-efficacy, parenting in the home environment, and children's development in a two-wave study. *Social Work Research* 2005;29(1):7-20.
12. Shears J, Robinson J. Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice* 2005;11(1):63-79.
13. Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb ME. Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development* 2004;75(6):1806-1820.

14. Schneider BH, Atkinson L, Tardif C. Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology* 2001;37(1):86-100.
15. Kochanska G. Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development* 2001;72(2):474-490.
16. Benasich AA, Brooks-Gunn J. Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development* 1996;67(3):1186-1205.
17. Stoiber KC, Houghton TG. The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge, and beliefs to their young children's coping behavior. *Infant Mental Health Journal* 1993;14(1):61-79.
18. Damast AM, Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH. Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development* 1996;67(4):1752-1766.
19. Azar ST, Robinson DR, Hekimian E, Twentyman CT. Unrealistic expectations and problem solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1984;52(4):687-691.
20. Fry PS. Relations between teenagers' age, knowledge, expectations and maternal behaviour. *British Journal of Developmental Psychology* 1985;3(1):47-55.
21. Twentyman CT, Plotkin RC. Unrealistic expectations of parents who maltreat their children: An educational deficit that pertains to child development. *Journal of Clinical Psychology* 1982;38(3):497-503.
22. Huang KY, Caughy MOB, Genevro JL, Miller TL. Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2005;26(2):149-170.
23. Stevens JH. Child development knowledge and parenting skills. *Family Relations* 1984;33(2):237-244.
24. Dichtelmiller M, Meisels SJ, Plunkett JW, Bozynski MEA, Claffin C, Mangelsdorf SC. The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention* 1992;16(3):210-220.
25. Culp AM, Culp RE, Blankemeyer M, Passmark L. Parent education home visitation program: Adolescent and nonadolescent mother comparison after six months of intervention. *Infant Mental Health Journal* 1998;19(2):111-123.
26. Fulton AM, Murphy KR, Anderson SL. Increasing adolescent mothers' knowledge of child development: An intervention program. *Adolescence* 1991;26(101):73-81.
27. Hammond-Ratzlaff A, Fulton A. Knowledge gained by mothers enrolled in a home visitation program. *Adolescence* 2001;36(143):435-442.
28. Velez ML, Jansson LM, Montoya ID, Schweitzer W, Golden A, Svikis D. Parenting knowledge among substance abusing women in treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment* 2004;27(3):215-222.
29. Miller SA. Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development* 1988;59(2):259-285.
30. Miller SA, Manhal M, Mee LL. Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology* 1991;27(2):267-276.
31. Stoiber KC. Parents' beliefs about their children's cognitive, social, and motor functioning. *Early Education and Development* 1992;3(3):244-257.
32. Donahue ML, Pearl R, Herzog A. Mothers' referential communication with preschoolers: Effects of children's syntax and mothers' beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1997;18(1):133-147.
33. McGillicuddy-DeLisi AV. Parental beliefs and developmental processes. *Human Development* 1982;25(3):192-200.
34. Miller-Loncar CL, Landry SH, Smith KE, Swank PR. The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(3):335-356.
35. Dishion TJ. The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 1990;61(3):874-892.
36. Rubin KH. Parents of aggressive and withdrawn children. In: Bornstein MH, ed. *Children and parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1995:255-284. *Handbook of parenting*; vol 1.
37. Baden AD, Howe GW. Mothers' attributions and expectancies regarding their conduct-disordered children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20(5):467-485.
38. Barkley RA, Guevremont DC, Anastopoulos AD, Fletcher KE. A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992;60(3):450-462.
39. Dix T, Lochman JE. Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology* 1990;9(4):418-438.

40. Hastings PD, Rubin KH. Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development* 1999;70(3):722-741.
41. Campbell SB. Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology* 1997;19:1-26.
42. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.
43. Yoshikawa H. Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin* 1994;115(1):28-54.
44. Kendziora KT, O'Leary SG. Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. *Advances in Clinical Child Psychology* 1993;15:175-206.
45. Stein MT, Robinson JR. Feeding problems, sleep disturbances, and negative behaviors in a toddler. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2001;22(2 Suppl):S81-S85.
46. Bornstein MH, Tamis-LeMonda CS. Maternal responsiveness and cognitive development in children. In: Bornstein MH, ed. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass/Pfeiffer; 1989:49-61.
47. Parpal M, Maccoby EE. Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development* 1985;56(5):1326-1334.
48. Rocissano L, Slade A, Lynch V. Dyadic synchrony and toddler compliance. *Developmental Psychology* 1987;23(5):698-704.
49. Smith KE, Landry SH, Swank PR. The influence of early patterns of positive parenting on children's preschool outcomes. *Early Education and Development* 2000;11(2):147-169.
50. Dunn JF. Relations among relationships. In: Duck S, Hay DF, Hobfoll SE, Ickes W, Montgomery BM, eds. *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1988:193-209.
51. Kochanska G. Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development* 1991;62(6):1379-1392.
52. Rothbaum F, Weisz JR. Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 1994;116(1):55-74.
53. Crnic KA, Gaze C, Hoffman C. Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development* 2005;14(2):117-132.
54. Leinonen JA, Solantaus TS, Punamaki R-L. Parental mental health and children's adjustment: The quality of marital interaction and parenting as mediating factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2003;44(2):227-241.
55. Luoma I, Koivisto A-M, Tamminen T. Fathers' and mothers' perceptions of their child and maternal depressive symptoms. *Nordic Journal of Psychiatry* 2004;58(3):205-211.
56. Ramchandani P, Stein A, Evans J, O'Connor TG, ALSPAC study team. Paternal depression in the postnatal period and child development: a prospective population study. *Lancet* 2005;365(9478):2201-2205.
57. Connell AM, Goodman SH. The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 2002;128(5):746-773.
58. Veddovi M, Kenny DT, Gibson F, Bowen J, Starte D. The relationship between depressive symptoms following premature birth, mothers' coping style, and knowledge of infant development. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 2001;19(4):313-323.
59. Anthony LG, Anthony BJ, Glanville DN, Naiman DQ, Waanders C, Shaffer S. The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development* 2005;14(2):133-154.
60. Kurstjens S, Wolke D. Effects of maternal depression on cognitive development of children over the first 7 years of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(5):623-636.
61. Schmidt ME, Demulder EK, Denham S. Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care* 2002;172(5):451-462.
62. Prinz RJ, Jones TL. Family-based interventions. In: Essau CA, ed. *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003:279-298.
63. Sanders MR, Ralph A. Towards a multi-level model of parenting intervention. In: Hoghugh M, Long N, eds. *Handbook of parenting: theory and research for practice*. London, England: Sage Publications; 2004:352-368.
64. Taylor TK, Biglan A. Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1998;1(1):41-60.

65. Sanders MR, Markie-Dadds C, Turner KMT, Ralph A. Using the Triple P system of intervention to prevent behavioural problems in children and adolescents. In: Barrett PM, Ollendick TH, eds. *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*. Chichester, England: John Wiley; 2004:489-516.
66. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1998;66(5):715-730.
67. Barlow J, Stewart-Brown S. Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2000;21(5):356-370.
68. Serketich WJ, Dumas JE. The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 1996;27(2):171-186.
69. McNeil CB, Eyberg S, Eisenstadt TH, Newcomb K, Funderburk B. Parent-child interaction therapy with behavior problem children: Generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology* 1991;20(2):140-151.
70. Sanders MR, Dadds MR. The effects of planned activities and child management procedures in parent training: An analysis of setting generality. *Behavior Therapy* 1982;13(4):452-461.
71. Long P, Forehand R, Wierson M, Morgan A. Does parent training with young noncompliant children have long-term effects? *Behaviour Research and Therapy* 1994;32(1):101-107.
72. Webster-Stratton C. Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct problem children. *Behavior Therapy* 1989;20(1):103-115.
73. Forehand RL, McMahon RJ. *Helping the noncompliant child: a clinician's guide to parent training*. New York, NY: Guilford Press; 1981.
74. Ralph A, Sanders MR. Preliminary evaluation of the Group Teen Triple P program for parents of teenagers making the transition to high school. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health* 2003;2(3).
75. Sanders MR, Markie-Dadds C, Tully LA, Bor W. The Triple P - Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2000;68(4):624-640.
76. Webster-Stratton C. Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology* 1990;19(2):144-149.
77. Connell S, Sanders MR, Markie-Dadds C. Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification* 1997;21(4):379-408.
78. Morawska A, Sanders MR. Self-administered behavioural family intervention for parents of toddlers: Part I - Efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. In press.
79. Gordon DA. Parent training via CD-ROM: Using technology to disseminate effective prevention practices. *Journal of Primary Prevention* 2000;21(2):227-251.
80. Webster-Stratton C, Hollinsworth T, Kolpacoff M. The long-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1989;57(4):550-553.
81. Scott S, Spender Q, Doolan M, Jacobs B, Aspland H. Multicenter controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal* 2001;323(7306):194-198.
82. Taylor TK, Schmidt F, Pepler D, Hodgins C. A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy* 1998;29(2):221-240.
83. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 1977;84(2):191-215.
84. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.
85. Harwood RL, Weissberg RP. The potential of video in the promotion of social competence in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence* 1987;7(3):345-363.
86. Cialdini RB. *Influence: science and practice*. 4th ed. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 2001.
87. Hayes SC, Strosahl KD, eds. *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York, NY: Springer Science; 2005.

Actitudes y Creencias Parentales: Su Impacto en el Desarrollo de los Niños

Joan E. Grusec, PhD

University of Toronto, Canadá

Febrero 2006

Introducción

¿Por qué los padres se comportan de la forma en que lo hacen cuando tienen la responsabilidad de la crianza de sus hijos? Una respuesta obvia es que ellos están repitiendo el modelo de comportamiento de sus propios padres, en base al ejemplo que éstos mostraban en ellos mismos. No obstante, la alternativa es que pueden actuar de acuerdo con la información adquirida sobre un tipo parental adecuado, al cual se puede acceder fácilmente ya que está disponible en libros, revistas, sitios web, sugerencias formales e informales, etc. Otro determinante principal de este comportamiento, tema de este ensayo, radica en los sentimientos, reflexiones, creencias y actitudes que se activan durante la parentalidad. Éstos a menudo tienen un efecto muy poderoso sobre el comportamiento, incluso si los padres están viviendo una situación dolorosa o ni siquiera están conscientes de ese impacto. Para las investigaciones sobre desarrollo infantil, las actitudes, cogniciones y emociones de los padres (tales como ira o alegría) son de profundo interés porque orientan la conducta parental, la cual a su vez produce efectos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños.

Materia

Las actitudes hacia los niños son cogniciones que predisponen a un individuo a actuar positiva o negativamente frente a él. Han sido consideradas para ser predictores eficaces de la conducta parental debido a que son una indicación del clima emocional en el cual los niños y sus padres funcionan y por lo tanto de lo adecuado de la relación. Las actitudes más frecuentemente consideradas se relacionan con el grado de calidez y aceptación o frialdad y rechazo existentes en la relación padre-hijo, así como en el ámbito en el cual los padres son permisivos o restrictivos y en los límites que establecen a sus hijos. Adicionalmente, los investigadores han comenzado recientemente a poner atención a esquemas o pensamientos más situacionales: filtros a través de los cuales los acontecimientos, algunos particularmente ambiguos, son interpretados y enfrentados. Estos incluyen cogniciones como creencias sobre habilidades parentales, expectativas acerca de lo que los niños son capaces de hacer o lo que se debería esperar que hicieran, y las causas de un determinado comportamiento.

Problemas

Pese a que la influencia de las actitudes en las conductas parentales ha sido el principal tema de investigación, los resultados logrados generalmente han sido modestos.¹ Esto se debe, en parte, a que las actitudes informadas no siempre han tenido un impacto directo en las acciones parentales, las que a menudo son

conducidas por situaciones específicas. Por ejemplo, los padres debieran adherir o valorar la conducta afectuosa y receptiva hacia los hijos, pero tienen dificultades para expresar esos sentimientos cuando su hijo no se comporta adecuadamente. Así, los investigadores han comenzado a observar reflexiones particulares en situaciones específicas, como las creencias de los padres sobre las causas de la mala conducta de los niños o sobre lo efectivos que pueden llegar a ser al enfrentar este problema particular. Algunas de estas ideas pertenecen a la esfera de la conciencia y son accesibles, en tanto, que otras radican en el inconsciente y se expresan de forma automática. En el caso anterior, los padres pueden ser renuentes a presentarse a sí mismos de una forma demasiado negativa y por ende pueden no ser lo suficientemente precisos en los informes que suministran a los investigadores (una dificultad que se menciona también en el estudio de actitudes). En el último caso, las investigaciones se enfrentan al desafío de descubrir formas para medir los procesos de pensamientos inconscientes o automáticos.

Contexto de Investigación

El estudio de las actitudes parentales, sistemas de creencias e ideas ha tenido lugar junto con el cambio en las concepciones de la crianza que han enfatizado la naturaleza bidireccional de las interacciones, con los niños influyendo en sus padres y a la inversa.² Pese a que diversos estudios han orientado las correspondencias entre las reflexiones y las acciones parentales, cada vez más las investigaciones abordan la influencia de las ideas y acciones de los padres en las conductas de sus hijos, con acciones determinadas como conectores. La mayor parte del trabajo se ha realizado con las madres, aunque las investigaciones progresivamente se han ido ampliando hacia los padres.

Resultados de Investigaciones Recientes

Un amplio conjunto de investigaciones sobre actitudes indican que el calor parental, junto con niveles razonables de control o restricción, tienden a producir resultados positivos en el niño. Pese a que estos resultados no son definitivos, sí son bastante consistentes.³ Al respecto, investigadores en la materia han señalado que lo que parece ser un nivel razonable de control varía como función del contexto cultural. Así, las actitudes hacia ejercer control son generalmente más positivas en contextos de estatus socioeconómico más bajos y en culturas no anglo europeas, como la china, en la que los efectos de un estilo autoritario serían menos perjudiciales en el desarrollo de los niños.^{3,4}

Con respecto a cogniciones parentales específicas, los padres buscan las causas de sus propias actitudes. Estas atribuciones, cuando son precisas, pueden facilitar una mayor eficiencia parental, pero también pueden interferir con un estilo efectivo de paternidad cuando provocan sentimientos de enojo o depresión (atribuyendo la mala conducta de los niños a una mala disposición o a un deseo intencional de hacer daño, al igual que al fracaso o la inadecuación de los padres). Estos sentimientos negativos los distraen de la tarea de la crianza, y les dificulta el reaccionar apropiada y efectivamente ante los cambios de socialización de sus hijos.⁵

Bugental et al han estudiado a las madres que creen que sus niños tienen más capacidad que ellas en situaciones adversas.⁶ Ellas se sienten amenazadas y se vuelven abusivas y hostiles o poco asertivas y sumisas, y transmiten señales confusas a sus hijos, con el resultado que los niños dejan de ponerles atención y también reducen su capacidad cognitiva.⁷ Esta visión sobre las relaciones de poder se incrementa en la capacidad de las madres de solucionar los problemas y por tanto de ejercer efectivamente su papel en la

crianza. De una forma similar, las madres que tienen una habilidad baja en la autoeficacia, es decir, que no creen que puedan ejercer su función en forma correcta, se rinden ante el desafío y se deprimen. Son frías, poco emocionales y no se involucran en las acciones de sus hijos.⁸ Brody et al, en un estudio de familias afroamericanas monoparentales, informaron que la eficacia se relacionaba con las expectativas que las madres depositaban en sus hijos, tales como ser bien educados y con un comportamiento correcto, y eran éstos los objetivos que transmitían en su práctica parental los que, en última instancia, se vinculaban con las habilidades de los niños para regular su propio comportamiento y planificación.⁹ Otras madres tienen creencias positivas poco realistas sobre el papel que juegan en la crianza y tienden a la ira y a ser muy críticas con los preescolares, quienes a su vez, desarrollan actitudes rebeldes.¹⁰

Las investigaciones también han evaluado que las habilidades paternas para adoptar su perspectiva y prever más certeramente su mejor desempeño cognitivo, seguramente se debe a que pueden adecuar mejor la formación de los niños con las necesidades de estos últimos.¹¹ De igual forma, Hasting y Grusec descubrieron que los padres que podían identificar con precisión las ideas y sentimientos de sus hijos durante los conflictos estaban más capacitados para lograr resultados satisfactorios de esas situaciones.¹² Finalmente, la actitud de amplitud mental o la habilidad parental de creer que los niños pueden razonar por su cuenta y ser precisos en sus apreciaciones, ha sido vinculada al apego seguro de los hijos.¹³

Conclusiones

Los padres observan a sus hijos a través de un filtro de pensamientos y actitudes conscientes e inconscientes, y estos filtros orientan la forma en la que ellos perciben las acciones de sus hijos y el cómo se comportan frente a ellas. Cuando los pensamientos son certeros y positivos, realizan acciones positivas. Sin embargo, cuando son distorsionados y angustiantes, impiden a los padres concentrarse en la tarea de la crianza y orientan emociones y atribuciones que impiden ejercer un rol efectivo en la formación de sus hijos.

Implicancias para las Políticas y Servicios

La mayoría de los programas de intervención para padres integran la enseñanza de estrategias efectivas para manejar las conductas de sus hijos. Sin embargo, en algunos casos, ejercer esta función no está asociado a la carencia de conocimiento sobre cómo controlar la conducta de sus hijos, sino a una desadaptación de formas de pensamiento determinadas. En estas ocasiones, los investigadores y médicos necesitan reflexionar sobre otras intervenciones que cambiarán sus esquemas y formas de concebir las relaciones con otros para poder ejercer una parentalidad efectiva.

Referencias

1. Holden GW, Buck MJ. Parental attitudes toward childrearing. In: Bornstein MH, ed. *Being and becoming a parent*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:537-562. *Handbook of parenting*; vol 3.
2. Kuczynski L, ed. *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 2003.
3. Bugental DB, Grusec JE. Socialization processes. In: Eisenberg N, ed. Social, emotional, and personality development. New York, NY: John Wiley and Sons. *Handbook of child psychology*; vol 3. In press.
4. Chao RK. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 1994;65(4):1111-1119.
5. Bugental DB, Brown M, Reiss C. Cognitive representations of power in caregiving relationships: Biasing effects on interpersonal interaction and information processing. *Journal of Family Psychology* 1996;10(4):397-407.

6. Bugental DB, Happaney K. Parental attributions. In: Bornstein MH, ed. *Being and becoming a parent*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:509-535. Handbook of parenting; vol 3.
7. Bugental DB, Lyon JE, Lin EK, McGrath EP, Bimbela A. Children “tune out” in response to ambiguous communication style of powerless adults. *Child Development* 1999;70(1):214-230.
8. Teti DM, Gelfand DM. Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development* 1991;62(5):918-929.
9. Brody GH, Flor DL, Gibson NM. Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development* 1999;70(5):1197-1208.
10. Donovan WL, Leavitt LA, Walsh RO. Maternal illusory control predicts socialization strategies and toddler compliance. *Developmental Psychology* 2000;36(3):402-411.
11. Miller SA, Manhal M, Mee LL. Parental beliefs, parental accuracy, and children’s cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology* 1991;27(2):267-276.
12. Hastings P, Grusec JE. Conflict outcome as a function of parental accuracy in perceiving child cognitions and affect. *Social Development* 1997;6(1):76-90.
13. Bernier A, Dozier M. Bridging the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(4):355-365.

Fuentes, Efectos y Cambios Posibles en Habilidades Parentales: Comentarios sobre Belsky, Grusec, y Sanders y Morawska

Jacqueline J. Goodnow, PhD

Macquarie University, Sydney, Australia

Febrero 2006

Introducción

Las investigaciones realizadas en el área de habilidades parentales ofrecen una vía para comprender el desarrollo y las bases potenciales para la acción social, educacional y clínica. Para ello, los autores plantean la hipótesis relativa a que la calidad del estilo de crianza de los padres es relevante y que es un tema susceptible de cambios, al igual que compartir un registro de rupturas de enfoques tradicionales, en base a nuevas orientaciones y posibilitando cambios en las implicaciones para la acción. Las discrepancias se centran en la naturaleza de estos puntos de inflexión.

Grusec, por ejemplo, desde hace mucho tiempo ha concentrado su interés en los *estilos* generales de los padres (por ejemplo, calor humano, coacción, coherencia, sentido de eficacia) y los *esquemas* (por ejemplo, su perspectiva sobre los métodos apropiados de control). Existe un reconocimiento adicional relativo a que los padres pueden desarrollar más de una perspectiva parental (por ejemplo, la paternidad es fácil o imposible). Lo relevante, entonces, son las acciones, sentimientos y reflexiones particulares que saltan a la vista en situaciones específicas, especialmente en situaciones problemáticas.

Belsky comienza con reconocimiento de larga data sobre las dos influencias de la parentalidad: las características del niño y de los padres. Al final, retoma un tema tradicional sobre la propia historia de los padres (en este sentido, el modelo parental sería “heredable”, desde un énfasis mayor en el contexto social más amplio (lo que incluye la relación entre ambos padres) y sobre la acumulación de tensiones y apoyos de influencias múltiples.

Sanders y Marawska comienzan su artículo desde una acción tradicional a menudo proyectada en un marco clínico. Los autores abogan por ir más allá de los padres que ya están viviendo situaciones problemáticas; según los autores, ellos pueden beneficiarse de instrucción o asesoramiento relativo a la naturaleza del desarrollo y a estrategias útiles. Las expectativas parentales, por ejemplo, pueden ser las más apropiadas para la edad, pudiendo evitarse estrategias de coacción, replanteándose desde un enfoque alternativo al actual.

Investigaciones y Conclusiones

Sería poco razonable esperar artículos breves que dieran cuenta del tema, debido a sus alcances e

implicaciones. De ahí que habría preferido tener más espacio para explayarme sobre cuatro tendencias.

La primera se relaciona con las formas de especificación del término *habilidades parentales*, tanto en el hogar como en la vida social. En el primer caso, las destrezas se refieren a la interpretación de acontecimientos y el establecimiento de algún grado de rutina o patrón de la vida familiar que haya emergido como importante, tanto para la vida cotidiana (por ejemplo, el entender los programas de televisión, o establecer normas de seguridad), así como en ocasiones de situaciones traumáticas o de cambio radical.¹⁻⁴ Al exterior de la vida familiar, estas habilidades adoptan la forma de una llamada de alerta a lo que el barrio en el que vive la familia ofrece y es capaz de negociar con centros abiertos o escuelas para los objetivos trazados.^{5,6} Asimismo, también se demuestra como seguimiento efectivo. No siempre los niños están bajo la vigilancia de los padres, y éstos necesitan poder estar informados sobre lo que hacen sus hijos, ya sea a través de un control directo o, desde la juventud, promoviendo una voluntad de revelación.^{7,8} Para la combinación de los ambientes internos y externos, estas habilidades pueden manifestarse a través de una preparación efectiva de los niños para las situaciones a las que se pueden enfrentar (especialmente, a las experiencias negativas).^{9,10}

La segunda tendencia se relaciona a las formas de *precisar los resultados, para los niños o los padres*. Existe un consenso general relativo a la explicación más sólida de los ámbitos de los padres relacionados a los resultados y procesos, en el curso del tiempo. También precisamos disponer de un mayor reconocimiento de resultados en términos relacionales: por ejemplo, en términos del sentido de reciprocidad del niño o de su membresía (por ejemplo, “*somos una familia*”) o identidad colectiva.¹¹⁻¹⁴

La tercera tendencia guarda relación con las formas de *poner a los niños dentro de un marco*. Actualmente, conocemos más de los enfoques de los padres y de los niños que de las visiones de los niños sobre lo que es ser un buen padre o lo que significa una acción parental apropiada.¹⁵ Esto es lo más sorprendente, en vista a que las interpretaciones de los niños corresponden a la adaptación de los valores de sus padres y los conciben como propios.^{16,17}

La cuarta y última corriente que percibo como necesaria de más énfasis se relaciona a *las variaciones culturales de las formas de pensar de los padres*, analizada brevemente por Grusec y actualmente más documentada.¹⁸⁻²⁰ Estas variaciones afectan no sólo como una forma de documentar los puntos de discrepancia de las personas, sino porque son un vívido recuerdo de las necesidades, cuando un grupo cultural o social decide que las habilidades de otros necesitan ser mejoradas, para examinar los valores y supuestos de ambos grupos y las perspectivas recíprocas.²¹

Implicaciones para las Políticas

Las investigaciones pueden contribuir a la acción de dos amplias formas.²² Una es a través de diseños generales que orienten las decisiones: patrones, por ejemplo sobre los cuales los padres actúan de determinada forma, menos aparente en los artículos actuales, o de las formas en que se producen cambios en los niños (por ejemplo, si el niño aprende o rechaza conductas agresivas²³). El otro camino es a través de aportes de preguntas políticas más específicas, relacionadas al por qué, cuándo, quién y cómo.

Las preguntas relativas a “quién” proporcionan un punto de partida para comparar los artículos actuales. En un enfoque (a menudo descrito como calificado) el énfasis estriba en los grupos particulares de padres. Grusec,

por ejemplo, coloca el énfasis en los padres que ya están experimentando problemas. El tema crítico, entonces, se centra en determinar dónde radica el problema y cómo puede ser abordado. Grusec apunta al valor de considerar situaciones problemáticas específicas (en términos cotidianos, esto significaría ubicar con exactitud *los peores momentos del día* o las ocasiones en que los padres están en riesgo de perder la calma). La acción, entonces, puede estar dirigida a las formas de enfrentar los sentimientos particulares, pensamientos y estrategias que son activadas en estas ocasiones, y que conducen a una acción efectiva.

Sanders y Morawska, por su parte, se aproximan en enfoques que se han llamado universales. En ellos, las habilidades parentales para educar y criar son vistas en muchos casos como comparables a las destrezas para manejar un auto. Por lo general, se carece de estos conocimientos, y siempre se requiere de algún tipo de instrucción. Los padres de la mayoría de los interesados son primerizos (primer embarazo, o primeras experiencias con un problema nuevo). No obstante, potencialmente, Sanders y Morawska sugieren esta ampliación, el proporcionar una combinación de estrategias e informaciones útiles podría ser relacionado a todos los ámbitos de las conductas y de todos los grupos de padres, antes o después de la aparición de las dificultades. Incluso podría brindarse a través de formas que no se limitaran a los enfoques de contacto personal.

No obstante, ninguno de estos artículos apunta directamente a los cambios en el medioambiente social o físico. Es posible enfocarse en intentar cambiar las formas de funcionamiento de los centros abiertos de cuidado diario o de las escuelas para intentar mejorar los contextos sociales (por ejemplo, a través de la promoción de prácticas de trabajo amigables de los padres) o aumentar los recursos financieros de los padres, de forma que puedan circular con fluidez en lo que los padres hacen y como los niños lo desarrollan²⁴. El énfasis de Belsky en las múltiples influencias de los padres se aproxima a este enfoque. Según el autor, existe más de una forma para avanzar; un sinnúmero de etapas pueden alterar la acumulación de tensiones y apoyos que determinan el tipo de estilo parental.

En efecto, las implicancias para la acción son diversas. Sin embargo, los tres artículos comparten un énfasis del objetivo final del cambio al interior del niño y de las interacciones padre-hijo. Estos cambios también continúan los indicadores de los efectos fundamentales de las acciones emprendidas. Asimismo, proporcionan un sentido claro sobre la preocupación central y un enérgico llamado de atención sobre la necesidad de continuar tanto con las investigaciones como con los análisis de cuales resultados y conceptos subyacentes explican la forma de practicar la crianza.

Referencias

1. Gralinski JH, Kopp CB. Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology* 1993;29(3):573-584.
2. Pecora N, Murray JP, Wartella EA, eds. *Children and television: 50 years of research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006.
3. La Greca AM, Silverman WK, Vernberg EM, Roberts MC, eds. *Helping children cope with disasters and terrorism*. Washington, DC: American Psychological Association; 2002.
4. Lowe ED, Weisner TS, Geis S, Huston AC. Child-care instability and the effort to sustain a working daily routine: Evidence from the New Hope Ethnographic Study of Low-Income Families. In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2005:121-144.
5. Furstenberg FF Jr, Cook TD, Eccles, J, Elder GH Jr, Sameroff A. *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1999.

6. Weiss HB, Dearing E, Mayer E, Kreider H, McCartney K. Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford? In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005:17-39.
7. Stattin H, Kerr M. Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development* 2000;71(4):1072-1085.
8. Barber BK, Stolz HE, Olsen JA. Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2005;70(4):1-137.
9. Hughes D, Chen L. The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York, NY: Psychology Press; 1999:467-490.
10. Goodnow JJ. Parenting and the transmission and internalization of values: From social-cultural perspectives to within-family analyses. In: Grusec JE, Kuczynski L, eds. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 1997:333-361.
11. Parpal M, Maccoby EE. Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development* 1985;56(5):1326-1334.
12. Collins WA, Laursen B. Parent-adolescent relationships and influences. In: Lerner RM, Steinberg L, eds. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 2004:331-362.
13. Fuligni AJ, Alvarez J, Bachman, M, Ruble DN. Family obligation and the academic motivation of young children from immigrant families. In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005:261-282.
14. Hudley EVP, Haight W, Miller PJ. *"Raise up a child": Human development in an African-American family*. Chicago, Ill: Lyceum Books; 2003.
15. Smetana JG, Asquith P. Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development* 1994;65(4):1147-1162.
16. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1): 4-19.
17. Seginer R, Vermulst A. Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2002;33(6):540-558.
18. Chao RK. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 1994;65(4):1111-1119.
19. Harkness S, Super CM, eds. *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. New York, NY: Guilford Press; 1996.
20. Miller PJ, Wiley AR, Fung H, Liang, C-H. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development* 1997;68(3):557-568.
21. Goodnow JJ. Interconnections: families and communities, concepts and interactions. In: Clarke-Stewart A, Dunn C. *Families matter*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press. In press.
22. Goodnow JJ. Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In: Bornstein MH, ed. *Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:439-460. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 3.
23. Tremblay RE. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the last century? *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(2):129-141.
24. Huston AC, Duncan GJ, Granger R, Bos J, McLoyd V, Mistry R, Crosby D, Gibson C, Magnuson K, Romich J, Ventura A. Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development* 2001;72(1):318-336.