

# EL PAPEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

MARÍA AURELIA RAMÍREZ CASTILLO y TOMÁS SOLA MARTÍNEZ  
Universidad de Granada

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto el papel educativo de la familia en la socialización de los hijos desde un enfoque ecológico y sistémico. Se enfatiza en el poder socializador de las prácticas de crianza y se revisa un gran número de investigaciones que señalan los efectos de las prácticas de crianza que utilizan los padres sobre la conducta de los hijos y sobre su desarrollo social.

**Palabras clave:** *Educación familiar, Prácticas de crianza, Efectos de las prácticas, Desarrollo social.*

## Introducción

Los psicólogos evolutivos coinciden en afirmar que los padres influyen en el desarrollo general de los hijos y en el desarrollo social en particular. Y esto es así porque los padres realizan unas funciones en donde se establecen unas relaciones intrafamiliares que van contribuyendo al desarrollo socio-emocional del niño. Al producirse las interacciones, los padres despliegan estilos educativos y prácticas de crianza y explícitamente van socializando a los hijos.

En principio, los padres inician un proyecto vital educativo que van llenando de contenido a medida que realizan sus funciones. Cada padre realizará sus funciones más o menos acertadamente de acuerdo a cómo se impliquen personal y emocionalmente en el cuidado y la crianza de sus hijos, al cariño y al afecto que establezcan con los hijos, al grado de estimulación del desarrollo que pongan en marcha y a la función socializadora que realicen.

Para ello, los padres deberían garantizar el sustento, alojamiento y cuidado de los hijos mientras fuese necesario, deberían estar atentos y sensibles a las necesidades emocionales de los hijos, deberían controlar el comportamiento, el equilibrio, las necesidades y los apoyos cuando se necesiten y siempre deberían establecer la apertura hacia otros contextos educativos, hacia las relaciones humanas y hacia los amigos.

Como decíamos, el grado de implicación que vayan estableciendo irá marcando las relaciones padres-hijo y, en consecuencia, una mejor o peor interacción. Son pues las interacciones las que van a determinar el clima emocional. Por ello, son muy importantes tanto las primeras relaciones —las de apego— como todas las que van ocurriendo a través de todo el ciclo vital y que incluyen a las relaciones de diada, triada y a todas las redes sociales que se van estableciendo en las etapas evolutivas ya que la familia es un microsistema dentro del macrosistema sociedad.

Es decir, en la familia (como sistema de relaciones en interacción, enmarcado en múltiples contextos de influencias que sufren procesos sociales e históricos de cambio), cada una de las relaciones familiares va a afectar a todos los otros miembros de la familia y todas las relaciones van a ejercer una influencia mutua.

El logro de unas buenas interacciones repercutirá en una mejor socialización. La socialización implica convertirse en un miembro idóneo de la comunidad social, en desarrollar la personalidad y la adaptación a la vida social. Los padres contribuyen al desarrollo social de los niños facilitando un clima adecuado de seguridad y aceptación y mediante estimulaciones tempranas, sensoriales, afectivas y sociales (Hurlock, 1978). También por impregnación (Moraleda, 1980), mediante la iniciación en la lengua materna, en juegos, reuniones familiares, distracciones, calma, paz, valores. Se convierten en modelos educativos que permiten al niño descubrir el contacto con el otro y con el grupo, las prohibiciones, la solidaridad y los valores (Bandura, 1989). Bronfrenhener (1986) señala que los padres guían al niño para que pueda incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja y a comportarse de forma aprobada socialmente.

El proceso de socialización se extiende a lo largo de todo el ciclo vital y la unidad de análisis se abre a la díada, a la tríada y al grupo, pero en la familia es donde por primera vez interactúa el niño con otros seres humanos y en donde adquiere normas básicas de comportamiento (Musitu *et al.*, 1988) pues los padres se convierten en agentes de socialización activos. Tiene carácter unidireccional y bidireccional (Parke *et al.*, 1992), alcanza la dimensión ecológica (Musitu *et al.*, 1988), se extiende a una visión interdisciplinar (Hoffman, 1991) y se contempla bajo una perspectiva integradora (Palacios *et al.*, 1994). Es decir, en la socialización tiene importancia la inteligencia, el desarrollo cognitivo y las capacidades lingüísticas y de comunicación, y el papel educativo de la familia y del

contexto social en el que se integra. Así, la familia encauza la vida del niño en interacción con los distintos contextos; por ello, su influencia se va prolongando y modificando al mismo tiempo por estar incardinada en la sociedad.

### Prácticas de crianza

Los padres ejercen de padres educando a sus hijos. Pero cada padre tiene su modo de educar: mayor o menor grado de comunicación, mayor o menor coerción y castigo o mayor o menor comprensión y apoyo, y utiliza distintas estrategias y mecanismos (refuerzos positivos o negativos) para regular la conducta e inculcar valores y actitudes. Es decir, el modo de educar implica variables como afecto, comunicación y estrategias para dirigir el comportamiento y cada una de estas variables difiere cualitativa y cuantitativamente al usarlas los padres. Los usos de estas variables en determinadas ocasiones constituyen las prácticas de crianza y cuando las prácticas se combinan y se convierten en tendencias globales constituyen los estilos de crianza.

La verdad es que la tarea de educar es compleja. El uso de una u otra práctica de crianza así como la configuración de los estilos educativos pueden estar determinados por factores relacionados con el niño, con los padres, y/o con la situación en la que se lleva a cabo la interacción (Rodrigo *et al.*, 1998). Por ello, las diferencias en prácticas de crianza entre unos padres y otros hay que buscarlas en el marco ecológico y sistémico del proceso evolutivo: educación familiar influenciada por variables culturales, sociales y familiares que configuran el contexto concreto en que el niño se desarrolla y socializa. Las influencias se relacionan con las propias limitaciones o posibilidades de cada niño, las experiencias concretas de estimulación y socialización, las ideas específicas y expectativas respecto a sus capacidades, la experiencia previa como padre, la profesión, el nivel educativo, la forma en que los padres recuerdan su propia educación, el bienestar económico, la personalidad de los padres.

La combinación de influencias mutuas, configurada por factores relacionados con la cultura, la religión, la etnia y el género puede hacer que los padres utilicen prácticas de crianza distintas.

Existe una larga tradición en psicología evolutiva en hacer clasificaciones de las prácticas de crianza y de los estilos. Así, algunos autores, para controlar la conducta del niño, hablan de utilizar disciplina corporal o psicológica (Allinsmith, 1960); disciplina basada en negación de objetos o de afecto (Sears *et al.*, 1963); castigos o inducción (Aronfreed, 1976); métodos disciplinarios de afecto o métodos autoritarios agresivos (Becker, 1964); técnicas de control verbales o no verbales (Schaffer *et al.*, 1981); técnicas deliberadas o no deliberadas (Christopherson, 1988); afirmación de poder, negación de afecto o inducción (Hoffman, 1983). Se describen estilos autoritario, democrático y permisivo (Baumrind, 1973); democrático-indulgente y de rechazo-abandono (MacCoby *et al.*, 1983); apoyo a la autonomía, estructuración o involucración (Grolnik *et al.*, 1989); apoyo, afirmación de poder o exigencia e inducción (Block, 1981); padres modernos, tradicionales o paradójicos (Palacios *et al.*, 1992); y en fin, se pueden utilizar prácticas de crianza de ayuda, socializadora, intrusiva, ambivalente, abandono o infanticida (DeMause, 1989).

Si bien, algunos investigadores como Petschauer (1989) piensan que clasificar las técnicas de crianza induce a error, no obstante, aunque no existan estándares universales para el trato óptimo, aparte de la diversidad de culturas, hoy, la tendencia general es dar libertad y rechazar castigos, utilizar prácticas democráticas que son las que implican equilibrio entre nivel de exigencias, apoyo y afecto y erradicar prácticas abusivas.

### **Efectos de las prácticas de crianza en los hijos**

El establecer prácticas de crianza y estilos educativos juega un papel importante en la estructuración de la vida de los niños que los adultos

llevan a cabo. Las diferencias en las pautas de crianza y en los valores que subyacen a las mismas contribuyen a configurar el crecimiento emocional del niño. La conducta de los hijos se adapta a estos diferentes estilos de organización de la vida diaria, por lo que su conducta acaba siendo parte coherente del sistema de crianza. La forma en que los estilos de crianza afecta a los hijos dependerá de cómo se adapte al temperamento del niño. Por ello, las prácticas de crianza de los padres son muy importantes para el desarrollo psicosocial por la infinidad de formas de los padres al orientar la experiencia vital de sus hijos. Las decisiones que toman los padres sobre cómo criar y educar a sus niños afectan al bienestar emocional, al crecimiento intelectual, a la competencia social y al desarrollo global de los niños. Aunque también es cierto que los niños influyen mucho en la vida de los padres, probablemente no exista ninguna incidencia mayor sobre el crecimiento psicosocial que el enfoque que dan los padres a la paternidad (Dunn, 1993).

El afecto es un determinante fundamental en las prácticas de crianza. De hecho, inicia o bloquea la adquisición de un valor. Dentro de la familia es una de las variables fundamentales que posibilita la socialización de sus miembros e influye en el desarrollo de valores. Los padres que presentan manifestaciones de afecto, que expresan sentimientos de aceptación incondicional y que favorecen márgenes de autonomía, permiten al hijo sentirse seguro y confiado para explorar el mundo y están formando personas autónomas, con atribuciones internas e innovadoras (Rollins *et al.*, 1979). Tanto el afecto como la utilización que hagan los padres del control tendrán consecuencias en algunos aspectos del desarrollo y del comportamiento.

No es suficiente sólo con el afecto, sino que es esencial la comunicación familiar (Smith, 1982). Cuando existe una buena comunicación se están promocionando valores de autodirección, empáticos y prosociales. Los acuerdos entre los padres sobre las orientaciones de las

técnicas de crianza, en principio puede representar al modelo de buenos padres, cuyas prácticas de crianza coinciden con otros buenos padres (Deal *et al.*, 1989).

La situación es otro condicionante importante a la hora de seleccionar las prácticas educativas. En general, se pueden diferenciar tres tipos de situaciones asociadas a determinados problemas de los hijos. En primer lugar, los problemas externos que consisten en la transgresión de normas morales. En segundo lugar, los problemas internos consistentes en conductas de aislamiento, rechazo social e inseguridad. En tercer lugar, los problemas de violación de convenciones sociales que se dan cuando los hijos se saltan ciertas normas de aceptación generalizada.

En la mayoría de las investigaciones sobre problemas de conducta se utiliza el cuestionario Child Behavior Checklist (CBCL) de Achenback & Edelbrock (1983). Los ítems del CBCL puntúan alto en la objetividad, observabilidad, molecularidad, perturbabilidad e indeseabilidad social. Hay evidencia de que los ítems de la escala referidos a conducta externa consiguen mayor acuerdo entre los padres y son más objetivos, observables y socialmente indeseables que los ítems que se refieren a la conducta interna (Christensen *et al.*, 1992).

Pero los padres varían sus estilos educativos según la naturaleza del problema (Hoffman, 1983), dependiendo del tipo de atribución causal que realizan ante la conducta del niño y de acuerdo con la reacción emocional ante esa conducta. Respecto al tipo de atribución, los padres dan más importancia a los problemas externos e internos que a los problemas de violación de convenciones sociales porque interpretan que tanto la conducta externa como la interna son resultado de la personalidad de los hijos mientras que los problemas de violación de convenciones sociales los atribuyen a las circunstancias. Por tanto, para la mayoría de los padres, los problemas externos suscitan indignación y uso de prácticas coercitivas, los internos promueven

pena y utilización de inducción y/o permisividad, y la violación de convenciones les preocupa menos y emplean distintos procedimientos educativos para corregirlos (Ceballos *et al.*, 1998).

Existe consenso acerca de la incidencia e importancia de las prácticas de crianza sobre la personalidad y de que cada estilo que utilizan los padres en su acción educativa tiene efectos distintos en la conducta de sus hijos. A lo largo de la historia, distintas investigaciones han coincidido en demostrar que esto es así. Existe una amplia tradición investigadora que ha relacionado las prácticas de crianza y la conducta de los hijos.

Según numerosas investigaciones las prácticas de crianza tienen efectos sobre la conducta del niño. Así, la disciplina psicológica tiene efectos positivos mientras que la disciplina corporal negativos (Allinsmith, 1960); la negación de afectos modifica la conducta mientras que la negación de objetos tangibles no la modifica (Sears *et al.*, 1963); se ha relacionado al afecto con conducta aceptable, al rechazo con dependencia, a la hostilidad con agresividad y a la severidad con ansiedad, agresividad y retraimiento (Becker, 1964). Del mismo modo, se ha confirmado que la retirada de amor reprime las emociones, el poder de la fuerza configura conciencia exteriorizada, y la inducción promueve conducta prosocial (Brody *et al.*, 1982); y, por último, que utilizando prácticas punitivas la conducta depende de la sanción externa, que la retirada de amor relaciona con ansiedad y temor, y la inducción con conducta prosocial y empatía (Hoffman, 1983).

También las investigaciones sobre los estilos confirman que el autoritarismo correlaciona con cólera, dependencia y pasividad, la permisividad con inmadurez, pasividad e irresponsabilidad, y la democracia con autocontrol, autoestima y positividad (Baumrind, 1973); MacCoby *et al.* (1983) también relacionan el autoritarismo con agresividad y menor adaptación social, la democracia con mayor adaptación social y autocontrol, la negligencia con menor competencia social

y menor autocontrol, y la indulgencia con menor competencia social y menor control; y Darling *et al.* (1993) confirman que la democracia predice mayor éxito y regulación de la conducta.

Podemos comprobar en todas estas investigaciones que las relaciones democráticas entre padres e hijos son las más adecuadas puesto que los valores se interiorizan. Las ventajas del enfoque democrático pueden ampliarse con el tiempo (Steinberg *et al.*, 1989). Por ejemplo, con el ejercicio de una paternidad democrática, los padres logran proteger a sus adolescentes, en gran medida, del problema del consumo de drogas y consiguen generar competencia en sus hijos (Baumrind, 1991). El estilo democrático normalmente contribuye a hacer que los niños se sientan más seguros, se autocontrolen y consigan mejor sus objetivos.

Así, a largo plazo, la forma más efectiva de disciplina es la que se asocia con el estilo democrático, que utiliza estrategias positivas para fomentar la cooperación y el cumplimiento de las normas de buena conducta por parte de los niños. Los padres que practican un estilo democrático proporcionan un modelo positivo que genera la conducta deseada, escuchando y reflexionando antes de actuar. También están realizando una labor preventiva para evitar que aparezcan los problemas. Por ello, las prácticas democráticas se relacionan con características positivas en los niños.

No obstante, aunque el estilo de educación democrática pueda representar el ideal de una educación familiar efectiva en la mayoría de las circunstancias, en la práctica real cotidiana de la vida familiar el equilibrio ideal entre libertad y control no queda siempre tan claro (Berger y Thompson, 1997).

Pero lo que sí está claro es que los niños cuyos padres les ofrecen tanto amor como límites tienen más probabilidades de ser felices consigo mismos, generosos con los demás y alcanzan mayores éxitos en la vida (Darling *et al.*, 1993).

Por ello, si los esfuerzos disciplinarios tienen éxito, los hijos desarrollan la autorregulación, que es la habilidad para controlar su propia conducta (Maccoby y Martín, 1983). Por el contrario, los niños de padres indiferentes presentan como lo más característico la debilidad de la propia identidad, la escasa motivación, la pobreza de autocontrol y el escaso respeto a las normas.

También se ha comprobado en las investigaciones que tanto las prácticas de crianza autoritarias como las negligentes se relacionan con problemas de conducta tanto en niños como en adolescentes. El autoritarismo implica agresividad e impulsividad y escasa competencia social en los niños. La negligencia correlaciona con baja competencia social, pobre autocontrol, escaso respeto a normas y personas, inseguridad, inestabilidad y debilidad en la propia identidad. La práctica indulgente relaciona con bajo control de impulsos y agresividad. Respecto a los adolescentes, las consecuencias de los estilos educativos parentales son parecidas a las consecuencias en niños aunque con algunas modificaciones, los adolescentes presentan obediencia y conformidad frente a la agresividad e impulsividad de los niños ante el estilo autoritario. Cuando existe un estilo negligente, los adolescentes presentan problemas de conducta y estrés psicológico, y ante padres indulgentes, el principal problema de los adolescentes es el abuso de drogas (MacCoby & Martín, 1983).

Pero según los contextos, pueden resultar unos estilos más efectivos que otros (Darling *et al.*, 1993). Los estudios longitudinales sugieren que los estilos tradicionales y los democrático-indulgentes, respecto a su eficacia, se sitúan entre los democráticos y los autoritarios y los de rechazo: tienen menos éxito que la paternidad democrática, pero más que la autoritaria o la de rechazo-abandono. En cambio, no existen diferencias significativas en autoestima y autonomía en niños de padres conservadores *versus* liberales, en estudios de personalidad y actitudes en las prácticas de crianza y controlando orden de nacimiento y sexo (Eisenman *et al.*, 1991).

## Prácticas de crianza positivas y sus consecuencias

Hay investigaciones que establecen de forma bastante clara cuál es el impacto de ciertos estilos de educación, sin establecer que un cierto estilo sea siempre el mejor, pero mostrando claramente que algunas prácticas de socialización tienen más probabilidades de dar como resultado niños más confiados y competentes que otras. Las prácticas de crianza positivas implican conductas deseables como mayor afecto y comunicación, dar autonomía a los hijos, ser padres participativos, ofrecer apoyo, ser padres eficaces y competentes, establecer buenas relaciones, implicarse en la socialización, ofrecer estimulación. Todas ellas pueden considerarse prácticas de socialización democráticas que predicen conductas más adaptadas en los niños.

Las prácticas positivas correlacionan con conductas positivas según numerosas investigaciones. Así, la participación de los padres relaciona con habilidades sociales y con niños más estimados (La Greca *et al.*, 1993); el apoyo correlaciona con niños participativos (Yamasaki, 1990); las prácticas democráticas predicen conductas positivas (Baumrind, 1973; MacCoby y Martin, 1983); la competencia predispone a conducta prosocial (Johnston *et al.*, 1989; Schaefer, 1991); las buenas relaciones implican conducta prosocial (Dekovic *et al.*, 1991); el apoyo, la autonomía, la estructuración y la implicación relacionan con autorregulación e independencia, control de las percepciones y éxito y confianza en sí mismos (Gronick *et al.*, 1989); y la autonomía y la inducción correlacionan con autonomía, conducta prosocial, autorregulación y sociabilidad (Shaffer, 1989; Steinberg *et al.*, 1992; Smith, 1994).

Los resultados de todas estas investigaciones indican que cuando los padres desarrollan ideas positivas respecto a sí mismos como personas y como padres, potencian las expectativas positivas hacia sus hijos, proporcionan muestras de

apoyo incondicional y proponen criterios razonados y se convierten en un buen modelo para los hijos. Cuando permiten tomar decisiones a sus hijos pero estableciendo límites y haciéndoles responsables de las consecuencias de sus decisiones, promueven valores de autodirección, prosociales y empáticos (García *et al.*, 1998).

En general, las investigaciones sobre prácticas de crianza positivas demuestran que cuando los padres utilizan prácticas de crianza positivas como expresión de afecto, guía razonada, disfrutar con el niño e independencia, los hijos tendrán una mejor adaptación y, en consecuencia, presentarán menos problemas de conducta. O lo que es lo mismo, al disminuir las prácticas positivas aumentan los problemas de conducta. Concretamente, nosotros (Ramírez, 2002) comprobamos que a medida que aumentan las puntuaciones en conducta delictiva de los hijos disminuye el disfrutar con el niño por parte de los padres, y que a medida que se incrementan las puntuaciones en ansiedad/depresión y en problemas internos en los niños, disminuye la expresión de afecto por parte de los padres.

## Prácticas de crianza de riesgo y sus consecuencias

Los padres, de forma natural y a través de prácticas de crianza positivas, quieren fomentar el desarrollo de sus hijos y protegerlos de cualquier peligro. Sin embargo, a veces nos presentan historias de padres con estilos educativos negativos que en realidad hacen daño a sus hijos. No obstante, antes de llegar a la conclusión de que una práctica o una costumbre concreta es negativa, debemos tener en cuenta los valores sociales. Los niños de todo el mundo sienten el afecto cuando sus padres los educan de forma similar al promedio de niños de la misma familia, barrio y cultura y cuando los padres utilizan pautas de crianza comunes a la mayoría de padres de la comunidad y basadas en la sabiduría y la lógica. Pero dada la diversidad de las sociedades, es necesario distinguir

entre los aspectos naturales y los culturales y diferenciar las costumbres que dañan a cualquier niño en cualquier parte del mundo de las que solamente son dañinas en un lugar concreto (Woodhead, 1991).

Pero, aún teniendo en cuenta esas consideraciones, existe una amplia gama de prácticas de crianza de riesgo caracterizadas por la negatividad tanto en las relaciones como en el uso de estrategias y que deben ser descartadas y erradicadas por sus consecuencias muy negativas para los hijos, como problemas de conducta, depresión infantil, bajo rendimiento y comportamiento antisocial. Estas pautas son principalmente la disciplina incoherente, la disciplina colérica y explosiva, la baja implicación y supervisión y la disciplina rígida e inflexible (DSM-IV). Hay numerosas investigaciones que demuestran que las prácticas negativas tienen consecuencias negativas para el desarrollo del niño. Además, un número importante de ellas han mostrado cómo los efectos no se limitan al corto plazo, sino que se prolongan en manifestaciones psicológicas y conductuales muchos años después.

Las prácticas de crianza negativas correlacionan con problemas en el comportamiento del niño según numerosas investigaciones. Así, las discrepancias y la ineficacia relacionan con problemas de conducta (Christensen *et al.*, 1992; los mensajes incongruentes e incoherentes se relacionan con conformidad, autoconservación y problemas de conducta (Jouriles *et al.*, 1991); la falta de disponibilidad, con problemas adaptativos (Braver *et al.*, 1992); las interacciones negativas y el rechazo implican problemas de conducta (Emery, 1988); las relaciones agresivas predicen conductas disruptivas (Dumas, 1996); y los castigos implican trastornos adaptativos, delincuencia, violencia y agresión (Rojo *et al.*, 1993; Carey, 1994; Strassberg *et al.*, 1994).

Del mismo modo, los estilos negativos, como el autoritarismo y la permisividad, correlacionan con conductas negativas y menor competencia

social (Baumrind, 1973; MacCoby *et al.*, 1983); el control autoritario implica falta de control en los niños (Janssens, 1994); el excesivo autoritarismo y la hostilidad predicen actitudes hostiles, ira, resentimiento, síntomas clínicos y problemas de conducta (Ge *et al.*, 1996; Koudelkova, 1989); el estilo aversivo-severo da lugar a problemas de conducta (Day *et al.*, 1994); el sermoneo, el castigo corporal y el control se relacionan con conformidad (Ellis *et al.*, 1992); el estilo autoritario o castigo, con hostilidad y agresividad (Weis *et al.*, 1992); la agresividad con conducta agresiva intergeneracional (McCord, 1988; Salzinger *et al.*, 1991; Rivero *et al.*, 1994; Blair *et al.*, 1979); y la violencia psíquica o verbal implica violencia transgeneracional (Hemenway *et al.*, 1994).

Nosotros (Ramírez, 2002) comprobamos que, en general, las prácticas negativas correlacionan con problemas externos e internos de conducta. Así, el control autoritario, el afecto negativo, los castigos y el excesivo énfasis en el logro, fueron predictoras de diversos problemas de conducta tanto internos como externos. Concretamente, el afecto negativo por parte de los padres desempeña un papel importante en la explicación de los problemas externos de los hijos, y el control autoritario y un fuerte énfasis en los logros pueden provocar efectos importantes en los hijos derivando en problemas internos. De hecho, los niños y niñas que tienden a una puntuación total más elevada en problemas de conducta son aquellos cuyos padres incrementan el afecto negativo (rechazo) hacia sus hijos y aumentan la imposición de castigos no físicos.

### **Variables que modulan los efectos de las prácticas de crianza**

A pesar de la generalización de los efectos de las prácticas de crianza, hay que tener en cuenta el impacto de cada estilo en cada niño en concreto dependiendo, en parte, de la edad, el temperamento, el género y las aptitudes del

niño (McGee & Wolfe, 1991). Es decir, los estilos de comportamiento de los hijos obligan a los padres a adaptarse a sus características específicas, ya que los hijos pueden influir en las pautas de crianza tanto como ellos mismos son influidos por ellas. Así, los niños conflictivos necesitan más control y los niños pacíficos necesitan prácticas de crianza más flexibles; hay niños que evitan y rechazan órdenes y solamente aceptan la actitud afectiva (Kochanska, 1991). Además, cada niño puede percibir los estilos de forma distinta; por ejemplo, los niños perciben los mensajes de los padres de forma diferente a medida que van madurando (Bretherton *et al.*, 1990) y en función del género; así, los niños perciben a los padres más restrictivos, negligentes y rechazantes que las niñas (Sinha *et al.*, 1989).

Con la experiencia, muchos padres ajustan sus pautas de crianza para adaptarse a cada una de las personalidades o temperamentos individuales de los niños. También, la aceptación de las prácticas educativas de los padres por los hijos influye para la existencia de un buen clima en las interacciones y para una mejor socialización. Por ello, la elección de métodos educativos debe estar de acuerdo al momento evolutivo del niño. A medida que los niños van madurando, los padres, para lograr que se cumplan las normas de conducta, se basan menos en el castigo y más en estrategias verbales como explicaciones y negociaciones (Kuczynski *et al.*, 1987). Aunque la tendencia general se orienta hacia un estilo educativo más democrático y responsable a medida que los niños van creciendo, otras veces no es posible esta tendencia porque los padres se ven desbordados por la mala conducta de los niños mayores y pueden adoptar un estilo más autoritario (Dix *et al.*, 1986).

De entre otras variables relacionadas con los padres (que influyen en las prácticas de crianza) como edad, estado civil, nivel de educación, número de hijos, vivienda y status familiar, es el nivel educativo tal vez el más relevante para

explicar los problemas de conducta de los hijos. Así, se evidencia que las prácticas de crianza menos positivas de los padres se encuentran entre madres muy jóvenes y con un nivel de estudios muy bajo. Sin embargo, la influencia negativa de algunos factores como el bajo nivel de ingresos es moderada por la presencia de otros factores determinantes como mayor nivel educativo. El número de hijos no es significativo (Fox *et al.*, 1995).

Dentro de los factores ambientales, tanto el nivel económico como la filosofía de crianza, el nivel de estudios, la organización familiar, los relacionados exclusivamente con la madre (creencias maternas) tienen un peso definitivo en las prácticas de crianza y en la conducta de los niños. Así, de la relación madre-hijo se puede predecir ciertos problemas de comportamiento y de competencia. La interacción se relaciona significativamente con la afectividad, la orientación hacia las tareas, la autoestima, el apoyo y la instrucción (Pianta *et al.*, 1991). Igualmente, la desorganización infantil y los problemas psicosociales maternos predicen una conducta agresiva y hostil en preescolares (Lyons *et al.*, 1993). También la cultura, la etnia y la comunidad desempeñan papeles importantes en las pautas de crianza, lo que no sólo afecta a los objetivos y valores de los padres, sino también al carácter apropiado y efectivo de los diferentes estilos de educación de los padres. Y por supuesto, los conflictos entre padres pueden influir en la educación de los hijos, en la utilización de determinadas prácticas de crianza y en los problemas de conducta (Ramírez, 2004; Shaw *et al.*, 2001; Manassis, 2001; Smith *et al.*, 2004).

## Discusión y conclusiones

Tras esta revisión, podemos concluir, de acuerdo con Schaffer (1989), que los padres comienzan a socializar a los hijos configurando la conducta del niño de acuerdo con las normas preferidas por cada cultura y por cada familia (Schaffer, 1989). Desde este punto de vista, la

familia cumple para el niño una función de transmisión y modelo de un estilo de vida, reglas, valores y roles sociales específicos. El niño adquiere no sólo unas pautas de conducta que le facilitan su adaptación a la sociedad en el nivel de relaciones interpersonales, sino también una imagen interna del mundo y del contexto social para una total integración y adaptación (Utting *et al.*, 2004).

Hay que poner de manifiesto que ya desde los primeros momentos del desarrollo de la socialización es importante una relación emocional positiva y estable con los padres para una mejor adaptación progresiva de los hijos al ambiente. En etapas más avanzadas del desarrollo, los hijos también participan en el proceso de socialización y las interacciones positivas influirán en una mejor adaptación del niño a nivel intra y extrafamiliar.

Hemos comprobado también el papel relevante que para socializar a los hijos tienen las prácticas de crianza, si bien señalamos la dificultad de abarcarlas y definir las y clasificarlas (Petschauer, 1989), no obstante, se puede distinguir a grandes rasgos entre prácticas positivas y negativas. Las prácticas positivas tienen como base el afecto y la comunicación (prácticas democráticas); y por el contrario, las prácticas abusivas o negativas implican una disciplina incoherente, colérica, rígida o de no implicación (prácticas negligentes y autoritarias). No obstante, hay que tener siempre en cuenta la dimensión cuantitativa.

En todas las investigaciones sobre los efectos de las prácticas de crianza se ha puesto de relieve la idoneidad y eficacia de unas prácticas (las positivas) sobre otras (las negativas). Hemos comprobado que la relación positiva entre los padres y el niño ayuda a mantener la disciplina y a una mejor adaptación. También hemos comprobado que todas estas investigaciones demuestran que, cuando los padres utilizan prácticas de crianza negativas, los valores emergentes en los hijos serán, en buena parte, los

mismos que ellos practican y que se traducen casi siempre en conductas desadaptativas o en problemas de conducta.

Pero a pesar de los resultados generales de las investigaciones revisadas, consideramos que no existe una relación causa-efecto garantizada entre el estilo educativo de los padres y la personalidad posterior del niño. Efectivamente, los padres adoptan muchos estilos aceptables, desde el muy involucrado hasta el bastante relajado y el niño educado en cierto tipo de familia puede que no sea muy diferente de otro niño criado de forma muy distinta, y a la inversa: los niños que han sido educados en una misma familia pueden presentar diferencias bastante marcadas en respuesta al mismo estilo de educación. Por ello, cualquier generalización sobre los resultados causales de los diversos estilos educativos particulares, incluso la idea de que el estilo democrático da como resultado niños más competentes, no puede ser considerada como una relación causa-efecto, pues pueden estar incidiendo otras variables. Es decir, sólo hay que afirmar que las prácticas de crianza son variables influyentes, junto con otras muchas variables, en la conducta de los hijos.

No obstante, aunque no exista una relación causa-efecto garantizada entre el estilo educativo y la personalidad posterior del niño y puedan existir diferencias, ciertos estilos (los positivos) tienen probabilidad más elevada de dar resultados más positivos, y por el contrario, las prácticas de crianza negativas pueden tener efectos negativos o pueden dañar a los hijos; y aunque hay que contemplar los valores sociales antes de establecer el mayor o menor daño que implican las prácticas de crianza, hay prácticas que, considerando su vertiente cualitativa y cuantitativa, tienen gran probabilidad de dañar y no sólo a corto plazo sino que los efectos se pueden prolongar en manifestaciones psicológicas y conductuales muchos años después.

También podemos destacar que existen factores que modulan los efectos negativos de las prácticas

de crianza y, en este sentido y puesto que los padres utilizan un *continuum* de prácticas (más o menos negativas y positivas cualitativa y cuantitativamente), cabe citar que cuando se utilizan conjuntamente prácticas positivas y negativas, las positivas no sólo van a implicar conductas más adaptadas en los niños sino que van a modular los efectos de las negativas (Ramírez, 2004).

Para concluir y puesto que la educación en la familia constituye un elemento inseparable de una red más amplia de costumbres, creencias y apoyos externos, los efectos del estilo de educación de los padres deben considerarse dentro de un contexto cultural y comunitario. En consecuencia, tanto si son positivas como negativas, todas las situaciones familiares de cambio ponen de relieve el hecho de que las pautas de crianza y sus efectos fueron determinadas por una compleja y amplia variedad de factores. Las

acciones de los padres forman parte de un crisol de contextos comunitarios y familiares, influidos por el temperamento y la edad de los niños, configurados por las interacciones previas entre los padres y los niños y entre el padre y la madre y sujetas al cambio constante a medida que van variando las condiciones históricas, económicas, culturales y sociales. Se desprende, por tanto, la necesidad de intervención y de mediación en contextos familiares que pongan en riesgo el desarrollo del niño (McMahon *et al.*, 2003).

En definitiva, queremos enfatizar el papel educativo de la familia en la socialización de los hijos desde un enfoque ecológico y sistémico y la validez de las prácticas de crianza en relación con la educación familiar y la prevención de ciertas formas de violencia doméstica hacia los hijos.

## Referencias bibliográficas

- ACHENBACH, T. M. y EDELBROCK, C. (1983) *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Child Psychiatry.
- ALLINSMITH, W. (1960) The Learning of moral standards. En D. MILLER y G. SWANSON (eds.), *Inner conflict and defence*. New York: Holt.
- ARONFRED, J. (1976) Moral development from the standpoint of a general psychological theory. En J. LICKONA (ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- BANDURA, A. (1989) Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- BAUMRIND, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- BAUMRIND, D. (1973) The development of instrumental competence through socialization. En A. D. PICK (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 7, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BECKER, W. C. (1964) Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. HOFFMAN & L. W. HOFFMAN (eds.), *Review of child development research*, (vol. 1, cap. 9). New York: Russell Sage Foundation.
- BERGER, K. y THOMPSON, R. (1997) *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*, 370-407. Madrid: Editorial médica Panamericana.
- BLAIR, G. M.; JONES, R. S. y SIMPSON, R. H. (1979) *Psicología Educativa*. México: FCE.
- BLOCK, J. H. (1981) *The Child Rearing Practices Report: A set of items for the description of parental socialization attitudes and values*. Institute of human development, Berkeley: University of California.
- BRAVER, M.; BUMBERRY, J.; GREEN, K. y RAWSON, R. (1992) Childhood abuse and current psychological functioning in a university counseling center population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 39, 2, 252-257.
- BRETHERTON, I. y WATSON, M. W. (1990) Children's perspectives on the family. *New Directions for Child Development*, 48. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRODY, G. H. y SCHAFFER, D. R. (1982) Contribution of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- BRONFENBRENNER, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research

- perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- CAREY, T. A. (1994) Spare the rod and spoil the child: Is this a sensible justification for the use of punishment in child rearing? *Child Abuse and Neglect*, vol. 18(12), 1005-1010.
- CEBALLOS, E. M. y RODRIGO, M. J. (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*, 225-242. Madrid: Alianza Editorial.
- CHRISTENSEN, A.; MARGOLIN, G. y SULLAWAY, M. (1992) Interparental agreement on child behavior problems. *Psychological assessment*, vol. 4(4), 419-425.
- CHRISTOPHERSON, V. A. (1988) The family as a socialization context. En T. D. YAWKEY y J. E. JOHNSON, *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. New Jersey: LEA.
- DARLING, N. y STEINBERG, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DAY, D. M.; FACTOR, D. C. y SZKIBA, D. P. (1994) Relations among discipline style, children behavior problems, and perceived ineffectiveness a caregiver among parents with conduct problem children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 26(4), 520-533.
- DEAL, J. E.; HALVERSON, C. F. y WAMPLER, K. S. (1989) Parental agreement on child rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, vol. 60(5), 1025-1034.
- DEKOVIC, M. y JANSSENS, J. M. (1991) Child rearing, behaviour and peer acceptance. *Kind in Adolescent*, vol. 12(2), 65-77.
- DEMAUSE, L. (1989) On chidrearing modes. *Journal of psychohistory*, vol. 17(1), 34-41.
- DIX, T.; RUBLE, D. N.; GRUSEC, J. E. y NIXON, S. (1986) Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- DUMAS, J. E. (1996) Why was this child referred? Interactional correlates of referral status in families of children with disruptive behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 25(1), 106-115.
- DUNN, J. (1993) *Yung children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage.
- EISENMAN, R. y SIRGO, H. B. (1991) Liberals versus conservatives: Personality, child rearing attitudes, and birth order/sex differences. *Bulletin of the Psychonomic Society*, vol. 29(3), 240-242.
- ELLIS, G. J. y PETERSEN, L. R. (1992) Socialization values and parental control techniques: A cross-cultural analysis of child-rearing. *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 23(1) 39-54.
- EMERY, R. E. (1988) *Marriage, divorce and children's adjustment*. Beverly Hills: Sage.
- FOX, R. A.; PLATZ, D. L. y BENTLEY, K. S. (1995) Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, vol. 156(4), 431-441.
- GARCÍA, D.; RAMÍREZ, G. y LIMA, A. (1998) La construcción de valores en la familia. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*, 201-220. Madrid: Alianza Editorial.
- GE, X.; BEST, K. M.; CONGER, R. D. y SIMONS, R. L. (1996) Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- GROLNICK, W. S. y RYAN, R. M. (1989) Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- HEMENWAY, D.; SOLNICK, S. y CARTER, J. (1994) Child rearing violence. *Child Abuse and Neglect*, vol. 18(12), 1011-1020.
- HOFFMAN, L. W. (1991) The influence of family environment on personality: A Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187-203.
- HOFFMAN, M. (1983) Affective and cognitive processes in moral internalization. En E. T. HIGGINS, D. N. RUBBLE y W.W. HARTUP (eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, 236-274. Cambridge: Cambridge University Press.
- HURLOCK, E. (1978) *Child Development*. México: McGraw Hill. (Trad. cast.: *Desarrollo del niño*. México: McGraw Hill, 1982).
- JANSSENS, J. M. (1994) Authoritarian child rearing, parent locus of control, and the child's behaviour style. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 17(3), 485-501.
- JOHNSTON, C. y MASH, E. J. (1989) A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 18(2), 167-175.
- JOURILES, E. N.; MURPHY, C. M.; FARRIS, A. M. y SMITH, D. A. et al. (1991) Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. *Child Development*, vol. 62(6), 1424-1433.
- KOCHANSKA, G. (1991) Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-92.

- KOUDELKOVA, A. (1989) The problem of correlation between dimensions of hostility and authoritative in parental child rearing practices. *Studia Psychologica*, vol. 31(4), 295-308.
- KUCZYNSKI, L.; KOCHANSKA, G.; RADKE-YARROW, M. y GIRNIUS-BROWN, O. (1987) A developmental interpretations of young children's noncompliance. *Development in infancy*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- LA-GRECA, A. y SILVERMAN, W. K. (1993) Parent reports of child behavior problems: Bias in participation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 21(1), 89-101.
- LYONS, R. K.; ALPERN, L. y REPACHOLI, B. (1993) Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, vol. 64(2), 572-585.
- MACCOBY, E. E. y MARTÍN, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interactions. En E. M. HETHERINGTON, P.H. MUSSEN (eds.), *Socialization, personality and social development. Handbook of child psychology*, vol. IV, 1-102). Nueva York: Wiley.
- MANASSIS, K. (2001) Child parent relations: Attachment and anxiety disorder. En W. K. SILVERMAN y P. D. TREFFERS (eds.), *Anxiety disorders in children and adolescent: Research, assessment and intervention* (255-272). Nueva York: Cambridge University Press.
- MCCORD, J. (1988) Parental Behavior in the Cycle of Aggression. *Psychiatry*, 51, 14-23.
- MCGEE, R. A. y WOLFE, D. A. (1991) Psychological maltreatment: Toward an operational definition. *Developmental and Psychopathology*, 3, 3-18.
- MCMAHON, R. J. y FOREHAND, R. (2003) *Helping the noncompliant child: A clinician's Guide to effective Parent Training*. Nueva York: Guilford.
- MORALEDA, M. (1980) Educación familiar. En J. BELTRÁN, *Psicología de la Educación* (pp. 423-438). Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense, S.A.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J. y GRACIA, E. (1988) *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los Padres y Socialización de los Hijos*. Barcelona: Labor.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M. y MORENO, M. C. (1992) Stimulating the child in the zone of proximal development: the role parents' ideas. En I. SIGEL; J. GOODNOW y A.V. MCGILLICULDDY-De Lise (eds.), *Parent beliefs systems. The psychological consequences for children*, 71-94. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- PALACIOS, J. y MORENO, M. C. (1994) Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (ed.), *Contexto y Desarrollo Social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis Psicología.
- PARKE, R. D. y LADD, G. W. (1992) *Family-peer relationship: modes of linkage*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- PETSCHAUER, P. (1989) The child rearing modes in flux: An historian's reflections. *Journal of Psychology*, vol. 17(1), 1-34.
- PIANTA, R. C.; SMITH, N. y REEVE, R. E. (1991) Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, vol 6(1) 1-15.
- RAMÍREZ, M. A. (2004) Conflictos matrimoniales y problemas en los hijos. *Revista de Psicología Social*, vol. 19(3), 265-274.
- RAMÍREZ, M. A. (2002) Prácticas de crianza conducta de riesgo y problemas de conducta. *Apuntes de Psicología*, vol. 20(2), 273-282.
- RIVERO, A. M. y DE PAÚL, J. (1994) La transmisión intergeneracional de pautas de comportamiento social en las familias maltratadoras: agresividad, patrones de relación y competencia social. *Infancia y sociedad*, 24, 119-137.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROJO, L., LIVIANOS-ALDANA, A., DOMÍNGUEZ, A., CERVERA, G. et al. (1993) La crianza como factor de vulnerabilidad en los trastornos adaptativos: un estudio caso control. *Anales de Psiquiatría*, vol. 9(8), 326-330.
- ROLLINS, B. & THOMAS, D. (1979) Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En W. R. BURR et al. (eds.), *Contemporary Theories about the family* (vol. 1, pp. 137-364). Nueva York: Free Press.
- SALZINGER, S., FEDMAN, R.S., HAMMER, M. & ROSARIO, M. (1991) Risk for physical child abuse and the personal consequences for its victims. *Criminal Justice and Behaviour*, 18(11), 64-81.
- SHAW, D. S., OWENS, E. B., GIOVANNELLI, J., & WINSLOW, E. B. (2001) Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 36-43.
- SCHAEFER, E. S. (1991) Goals for parent and future-parent education: Research on parental beliefs and behaviour. Special Issue: Educational partnerships: Home-school-community. *Elementary School Journal*, vol. 91(3), 239-247.
- SCHAFFER, H. R. (1989) *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- SCHAFFER, H. R. y CROOK, CH. K. (1981) El papel de la madre en el desarrollo social temprano.

- Infancia y aprendizaje*, 15, 19-37.
- SEARS, R. R.; MACCOBY, E. & LEVIN, H. (1963) *Pattern of child rearing*. Nueva York: Harper.
- SINHA, A. K., PRASAD, H. N. & SINHA, B.P. (1989) A study of parental attitudes in child rearing of school students. *Manas*, vol. 361(1-2), 11-16.
- SMITH, T. (1982) The case for parental transmission of educational goals: the importance of accurate offspring's perceptions. *Journal of marriage and the family*, 44, 661-664.
- SMITH, D. K.; SPENDGELMEYER, P.G. y MOORE, K.J. (2004). Parenting and antisocial behaviour. En M. HOGHUGH & N. LONG (eds.), *Handbook of Parenting* (pp.237-255). Londres: Sage.
- SMITH, M. C. (1994) Child rearing practices associated with better developmental outcomes in preschool age foster children. *Child Study Journal*, vol. 24(4), 299-326.
- STEINBERG, L. ELMEN, J. y MOUNTS, N. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child development*, 60, 1424-1436.
- STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D., DORNBUSCH, S. M. y DARLING, N. (1992) Impact of parenting practices on adolescent achievement; Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, vol. 63(5), 1266-1281.
- STRASSBERG, Z.; DODGE, K. A., PETTIT, G. S. y BATES, J. E. (1994) Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-462.
- UTTING, D. y PUGH, G. (2004). The social context of parenting. En M. HOGHUGH & N. LONG (eds.), *Handbook of Parenting* (pp. 19-37). Londres: Sage.
- WEISS, B.; DODGE, K. A.; BATES, J. E. y PETTIT, G. S. (1992) Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- WOODHEAD, M. (1991) Psychology and the cultural construction of «children's needs». En M. WOODHEAD, P. LIGHT & R. CARR (eds.), *Child development in social context. Growing up in a changing society*, vol. 39. London: Routledge.
- YAMASAKI, K. (1990) Parental child rearing attitudes associated with Type A behaviors in children. *Psychological Reports*, vol. 67(1), 235-239.

## Abstract

The goal of this paper is to state the educative role that the family plays in the socialization of their children from an ecologic and systemic perspective. We emphasize the socializing power of the rearing practices and we revise a great deal of researches that highlight the effects of rearing practices used by parents and that study their effect upon their children's behaviour and social development.

**Key words:** *Familiar education, Child rearing practices, Effects of the rearing practices, Social development.*