

Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos

Rita Antunes Ribeiro

<http://hdl.handle.net/10803/668744>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración:
transmisión intergeneracional abuelos- padres- nietos

Realizada por Rita Antunes Ribeiro

en el Centro Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del
Deporte Blanquerna

y en el Departamento Psicología

Dirigida por Dr. José A. Castillo Garayoa y Dr. Ignasi Cifre León

AGRADECIMIENTOS



*"Quando as coisas não acontecem
do jeito que a gente quer,
é porque vão acontecer melhor
do que a gente pensa"*

Fernando Pessoa

Fue una jornada muy larga desde que empecé mi primer programa doctoral. Durante estos casi 18 años la vida se ha puesto muchas veces por delante del doctorado. Finalmente he podido terminarlo. Estoy muy feliz por no haber desistido después de tantos años. Un sueño más ya cumplido. ¡Qué alegría!

Agradecer es siempre algo mágico para mí. Han sido muchos quienes que me han ayudado a lo largo de todos estos años. Los menciono a comunicación, siendo todos igual de importantes para mi.

Agradezco a...

A mi Director de tesis Dr. José Castillo por ser un ejemplo de Director. Un ejemplo de estructura, seguridad, soporte y amistad, definitivamente el estilo autoritativo. Has estado siempre presente: cuando intentaba correr me decías que siguiera con calma, cuando me faltaba el ánimo me animabas. Sin tu ayuda nunca hubiera logrado terminar el doctorado. ¡Siempre te estaré agradecida!

A mi Co- Director de tesis Dr. Ignacio Cifre. Tu conocimiento ha sido muy importante para mi doctorado. Eres el "mago" que hace las transformaciones más rápidas y extraordinarias con el excel. ¡Muchas gracias por tu conocimiento!

A mi tía Teresa por tu ayuda en excel. Lo que me enseñaste sobre el excel fue fundamental para poder manéjalo. ¡Te quiero mucho!

A Fernanda Diamantino por la dulzura y suavidad en la forma de transformar el complejo en simple. Tu ayuda ha sido determinante para terminar el doctorado. ¡Cuando crezca quiero hacerlo como tú!

A mi amiga Lisete por haber sido el puente imprescindible para el principio del fin de mi tesis. ¡Jamás me olvidaré de tu ayuda!

A mi amiga, Psicóloga Clínica y ex- alumna del Lycée Français Maria João Pimentel, por haber revisado la traducción del francés al portugués del texto de las imágenes de la Prueba de Tolerancia a la Frustración de Rozenwzweig- forma de niños. Tu ayuda ha sido muy importante. ¡Muchas gracias!

A la Dirección del Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, sobre todo a la Dra. Maria José Soares y Dra. Adélia Silva, y a todos los profesores estupendos que me recibían con los "brazos abiertos", agradezco la simpatía y la oportunidad de acceder a las familias.

Al Director del *Clube Atlético de Moscavide* por haber permitido la aplicación de las pruebas de los niños y la Prof. Fátima Piedad por la agilización en el contacto con los padres y por la entrega y recepción de los sobres a los padres.

A todas las familias que participaran en la investigación. A los padres por la paciencia inmensa por rellenar un protocolo tan largo, por el esfuerzo y dedicación en "entrar" en un tema tan delicado como las relaciones padres- hijos por todo los sentimientos que producen internamente. A los niños por el interés, la curiosidad en la investigación y la alegría que han demostrado en general. Vuestra ayuda ha sido muy valiosa para el desarrollo de la psicología y educación. ¡Os lo agradeceré eternamente!

A Mabel por tu amistad de tantos años. Gracias por acogerme tan maravillosamente en tu casa, cuidarme y por todos los buenos momentos pasados contigo en mi segunda ciudad, Barcelona. Y, claro, por tu excelente capacidad de revisar el castellano de tantas páginas. Te agradezco con todo mi corazón. ¡Te quiero mucho!

A Ana, Fernanda, Isabel, Juan Carlos, Esperanza y Concha por el soporte emocional y espiritual. Cada uno ha sido especial a su medida.

A mis amigas de la vida Cristina, Filipa, Elisabete (*minha mana*), Vanessa, Ana y Mónica, a todas por su soporte, amistad y cariño. Teneros como amigas me ayudó a crecer como persona. A Mónica y a Elisabete añado vuestra capacidad de análisis e inteligencia para ayudarme a ver partes del doctorado.

A mi hermano por ser diferente de mí. Nuestra diferencia me ha desafiado a salir de mi visión y entender que hay otras formas de ver las mismas cosas. ¡Gracias por existir!

A mis padres por todo lo que me ayudaron a ser. Mi capacidad de lucha viene de vuestro ejemplo. A mi madre se añade su presencia permanente en mis viajes a Barcelona. Sin tu presencia nunca hubiera seguido el sueño. ¡Sin ti nunca hubiera logrado alcanzar mi sueño! ¡Os quiero mucho!

A mis abuelos maternos por su ejemplo de vida. Sentir vuestro amor ha sido el mejor regalo que podía haber tenido en la vida. ¡Estaréis siempre en mi corazón!

A mi abuelo Adelino por su coraje y fuerza, manteniendo siempre el deseo de conquistar el objetivo sin suspender, postergar o desistir. ¡Un gran ejemplo de vida!

Por último pero no menos importantes, a mis hijas. Ser madre es lo mejor que tengo en mi vida. Os agradezco la paciencia, el cariño y el soporte en los últimos años. No ha sido fácil pasar por tantas privaciones, pero *¡somos mais fortes! ¡Amo-vos até à lua!!!!!!!!!!*

A Dios, claro, por Tu Presencia permanente y compasiva. También en los momentos de oscuridad estuviste SIEMPRE conmigo.

"El conocimiento descansa no sólo sobre la verdad sino también sobre el error"

Carl Jung

ÍNDICE

Introducción	1
PARTE I- MARCO TEÓRICO	
1. La familia y los estilos parentales	4
1.1. La familia	4
1.2 La familia y los cambios psicosociales	5
1.3. La familia y la parentalidad	8
1.4 Estilos y Prácticas Educativas Parentales	11
1.4.1 Estudios iniciales de Estilos Parentales	13
1.4.2. El Modelo Tipológico de Baumrind	14
1.4.3. Modelo de Maccoby y Martin	18
1.4.4. Modelo Integrador de Darling y Steinberg	20
1.4.5. Modelo de Construcción Conjunta o Influencias Múltiples	21
1.5. Influencia del género y la edad de los niños y el género de los padres en la adopción de estilos parentales	23
2. El apego	25
2.1. El concepto y la Teoría del Apego	25
2.2. Conceptos principales de la Teoría del Apego	28
2.2.1. Figura de Apego	28
2.2.2. Base Segura	29
2.2.3. Comportamiento de Apego y Sistema de Apego	29
2.2.4. Patrones de Apego Internos	32
2.2.5. Representación y Modelos Dinámicos de Apego	34
3. La tolerancia a la frustración	37
3.1. El concepto de Frustración	37
3.2. Teorías de la Frustración	39
3.2.1. Teoría Clásica de la Frustración-Agresión	40
3.2.2. Teoría Psicoanalítica	41
3.2.3. Teoría General de la Frustración y Tolerancia a la Frustración (Rosenzweig)	43
3.3. Estudios sobre agresividad y tolerancia a la frustración	49
4. Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración. Relaciones entre sí y sus consecuencias en el desarrollo de los niños	55

5. La transmisión intergeneracional	71
5.1. Concepciones sobre Transmisión Intergeneracional	71
5.2. La Transmisión intergeneracional de los estilos parentales, apego y de la tolerancia a la frustración	78

PARTE II- ESTUDIO EMPÍRICO

6. Diseño, instrumentos, hipótesis y aspectos éticos	101
6.1. Diseño e hipótesis	101
6.2. Muestra	102
6.3. Instrumentos	108
6.3.1. Cuestionario socio demográfico	109
6.3.2. EMBU-M Memorias de Infancia	109
6.3.3. EMBU-P	111
6.3.4. Escala de Apego del Adulto (EVA)	112
6.3.5. Test de Tolerancia a la Frustración de Rozenzweig Adultos	113
6.3.6. EDS-20	118
6.3.7. EMBU- C	119
6.3.8. Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig Niños	120
6.3.9. Kerns Security Scale (KSS)	123
6.4. Procedimiento	124
6.4.1. Las familias de las escuelas	124
6.4.2 Familias del Barrio Parque das Nações	126
6.5 Cálculos estadísticos	126
6.6. Cuestiones éticas	127
7. Presentación de resultados	129
7.1. Resultados de las pruebas	129
7.1.1. Pruebas de Estilos Parentales (EMBU)	129
7.1.1.1. <i>EMBU-M</i>	129
7.1.1.2. <i>EMBU-P</i>	133
7.1.1.3. <i>EMBU-C</i>	137
7.1.2. Pruebas de Apego	141
7.1.2.1. <i>EVA</i>	141
7.1.2.2. <i>KSS</i>	142
7.1.3. Pruebas de Tolerancia a la Frustración (PFT)	145
7.1.3.1. Prueba de Tolerancia a la Frustración Adultos	145

7.1.3.2. Prueba de Tolerancia a la Frustración Niños	149
7.1.4. EDS-20	152
7.2. Correlaciones Intergeneracionales	154
7.2.1. Transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales (G1, G2 e G3)	154
7.2.2. Transmisión intergeneracional del apego (G2 y G3)	157
7.2.3. Transmisión intergeneracional de la tolerancia a la frustración (G2 y G3)	159
7.2.4. Correlaciones de Estilos parentales y Apego (G1 y G2)	162
7.2.5. Correlaciones entre Estilos parentales y Apego (G2 y G3)	163
7.2.6. Correlaciones entre Estilos parentales y Apego (G1 y G3)	164
7.2.8. Estilos Parentales y Tolerancia a la Frustración (G2 y G3)	167
7.2.9. Estilos Parentales y Tolerancia a la Frustración (G1 y G3)	167
7.2.10. Apego y Tolerancia a la Frustración (G2 y G3)	168
7.3. Comparación cualitativa Intergeneracional de los Estilos Parentales y del Apego	168
7.3.1. Estilos Parentales	169
7.3.2. Apego	176
8. Discusión	180
9. Limitaciones y líneas futuras	201
10. Conclusión	204
Referencias bibliográficas	205
Anexos	232

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Tipología de los Estilos Parentales según Maccoby y Martin (1983)

Tabla 2: Definiciones de frustración

Tabla 3: Variables socio demográficas

Tabla 4. Instrumentos aplicados a los padres/ madres (G2) e hijos/as (G3)

Tabla 5. La combinación de los dos ejes de respuesta a la frustración (Detry y Castro, 1990)

Tabla 6. Situaciones de frustración similares entre niños y adultos

Tabla 7. Comparaciones de la escala *Refugio Seguro* (SHS) y la escala *Base Segura* (SBS) para la madre y el padre

Tabla 8: Valores de cada prueba y su comparación con los valores normativos de la población portuguesa

Tabla 9. Valores de tolerancia a la frustración de las madres y padres (G2) y su comparación con los valores normativos de la población portuguesa

Tabla 10. PFT, valores de nota T para los varios tipos de respuestas dadas por los hijos/as

Tabla 11. Resultados de la Prueba PFT para las Madres, Padres y Hijo/as

Tabla 12. Correlaciones de tolerancia a la frustración entre madre (G2) y hijos/as (G3)

Tabla 13. Correlaciones intergeneracionales de estilos parentales de G1 y G2

Tabla 14. Correlaciones intergeneracionales de Estilos Parentales entre G2 y G3

Tabla 15. Correlaciones intergeneracionales de Estilos Parentales entre G1 y G3

FIGURAS

Figura 1: Prototipo parental de Baumrind que es visto como un continuum entre calidez y control

Figura 2. Modelo Integrador de Darling e Steinberg (1993)

Figura 3: Disponibilidad psicológica parental y control parental en combinación con probables resultados del desarrollo (Hautamaki, 2014)

Figura 4. Modelo "a" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (Van Ijzendoorn, 1992)

Figura 5. Modelo "b" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (Van Ijzendoorn, 1992)

Figura 6. Modelo "c" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (van Ijzendoorn, 1992)

Figura 7. Modelo de transmisión intergeneracional de la parentalidad constructiva (Kerr y cols., 2009)

Figura 8. Resultados para las 3 generaciones del estudio de Bengston (1975)

Figura 9. Edad: madres y padres

Figura 10. Estado civil: madres y padres

Figura 11. Estudios: madres y padres

Figura 12. Situación Profesional: madres y padres

Figura 13. Vive siempre con el hijo: madres y padres

Figura 14. Histograma de las edades de las hijas

Figura 15. Histograma de las edades de los hijos

Figura 16. Estudios: hijos/as

Figura 17. Imagen 1 del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (PFT), versión adultos y adolescentes

Figura 18. Imagen 1 del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (PFT), versión niños

Figura 19. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala calidez* abuelas

Figura 20. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala calidez* abuelos

Figura 21. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala rechazo* abuelas

Figura 22. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala rechazo* abuelos

Figura 23. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala control* abuelas

Figura 24. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala control* abuelos

Figura 25. Distribución de las puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU- Memorias abuelas y abuelos

Figura 26. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala calidez* madres

Figura 27. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala calidez* padres

Figura 28. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala rechazo* madres

Figura 29. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala rechazo* padres

Figura 30. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala control* madres

Figura 31. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala control* padres

- Figura 32. Distribución de las puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU-P madres y padres
- Figura 33. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala calidez* madres
- Figura 34. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala calidez* padres
- Figura 35. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala rechazo* madres
- Figura 36. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala rechazo* padres
- Figura 37. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala control* madres
- Figura 38. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala control* padres
- Figura 39. Distribución de puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU-C madres y padres
- Figura 40. Distribución de puntuaciones de las escalas (Ansiedad, Confort y Confianza) de la Prueba EVA
- Figura 41. Histograma de la Prueba *KSS Refugio Seguro (SHS)* madre
- Figura 42. Histograma de la Prueba *KSS Refugio Seguro (SHS)* padre
- Figura 43. Histograma de la Prueba *KSS Base Segura (SBS)* madre
- Figura 44. Histograma de la Prueba *KSS Base Segura (SBS)* padre
- Figura 45. Distribución de puntuaciones de la Prueba *KSS Refugio Seguro (SHS)* madre y padre y *KSS Base Segura (SBS)* madre y padre
- Figura 46. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT General* madres y *PFT General* padres
- Figura 47. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Dirección de la Agresión (E, I, M)* para madres y padres
- Figura 48. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Tipo de Reacción (OD, ED, NP)* para madres y padres
- Figura 49. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Dirección de la Agresión (E, I, M)* hijos/as
- Figura 50. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Tipo de Reacción (O-D, E-D, N-P)* hijos/as
- Figura 51. Histograma de la Prueba *EDS-20* madre
- Figura 52. Histograma de la Prueba *EDS-20* padre
- Figura 53. Distribución de las puntuaciones de la Prueba *EDS-20* madre y padre
- Figura 54. Correlaciones intergeneracionales de la escala calidez
- Figura 55. Correlaciones intergeneracionales de la escala rechazo

Figura 56. Correlaciones intergeneracionales de la escala control

Figura 57. Correlaciones de Apego

Figura 58. Correlaciones de tolerancia a la frustración madre (G2)- hijo(a) (G3)

Figura 59. Correlaciones de Tolerancia a la frustración padre (G2)- hijo(a) (G3)

Figura 60. Diagramas representativos de las correlaciones entre las escalas de EMBU entre los miembros de la familia

Figura 61. Diagramas explicativos de las correlaciones entre el Apego y entre la Tolerancia a la Frustración entre los miembros de la familia

Figura 62. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (EP) y el Apego entre G1 y G2

Figura 63. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (G2) y el Apego (G3)

Figura 64. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (EP) y el Apego entre G1 y G3

Figura 65. Correlaciones entre los Estilos Parentales (G1) y la Tolerancia a la Frustración entre (G2) (parte I)

Figura 66. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales de los abuelos (G1) y el Tolerancia a la Frustración de los Padres (G2) (parte II)

Figura 67. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales de los abuelos (G1) y la Tolerancia a la Frustración de los Niños/as (G3)

Figura 68. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las abuelas maternas (G1)

Figura 69. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los abuelos maternos (G1)

Figura 70. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de la madre (G2)

Figura 71. Relación entre la calidez y el control (estilos parentales) por vía materna (G1 y G2)

Figura 72. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las madres en la percepción de los hijos/as (G3)

Figura 73. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las abuelas paternas (G1)

Figura 74. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los abuelos paternos (G1)

Figura 75. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los padres (G2)

Figura 76. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los padres en la percepción de los hijos/as (G3)

Figura 77. Grafico de puntos de la relación de la escala confort y ansiedad de las madres (G2)

Figura 78. Grafico de puntos de la relación de la escala confort y ansiedad de los padres (G2)

Figura 79. Grafico de puntos de la relación de la escala seguridad y confort de los hijos/as (G2) en relación a las madres

Figura 80. Grafico de puntos de la relación de la escala seguridad y confort de los hijos/as (G2) en relación a los padres

RESUMEN

La literatura tiene demostrado la transmisión intergeneracional de los estilos parentales y del apego. Sin embargo, existe poca literatura sobre la transmisión de la tolerancia a la frustración y la transmisión intergeneracional de éstas tres dimensiones en familias con más de 2 generaciones. En nuestro estudio contamos con información sobre el estilo parental de tres generaciones (G1: abuelos/as; G2: padres/madres; G3: hijos/as) y sobre el apego y la tolerancia a la frustración de dos (G2 y G3). El objetivo fue evaluar la transmisión intergeneracional de las diferentes dimensiones: estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración. Participaron en ésta investigación 148 familias en total (145 madres, 119 padres y 148 niños en edad escolar: 6-12 años). El protocolo de investigación consistió en pruebas de estilos parentales (*EMBU-M*, *EMBU-P* Y *EMBU-C*), de apego (*EVA* y *KSS*), de Tolerancia a la Frustración (Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig para Adultos y para Niños) y una Prueba de Deseabilidad Social (*EDS- 20*, aplicada apenas a los padres/ madres). Los resultados sugieren que hay una tendencia de transmisión de todas las variables, aunque la transmisión sea más fuerte entre G1 y G2, como muestra la literatura actual. Por otro lado, verificamos también que la crianza actual más cálida y con menos control parece que no da seguridad y sentimiento de protección a los niños. Estos resultados dan robustez a la idea de que el controle es tan necesario en la crianza como la calidez y sin control existe el riesgo de que tengamos generaciones inmaduras, inseguras y tiranas. El presente estudio permite subrayar la importancia de la presencia firme y adecuada de los padres/ madres en la crianza, así como de la existencia de programas educativos que tengan un buen equilibrio entre calidez y control. En síntesis, recomendamos con fuerza el mayor uso del estilo educativo autoritativo en la crianza.

Palabras-clave: Estilos parentales, apego, tolerancia a la frustración, transmisión intergeneracional

RESUM

La literatura té demostrat la transmissió intergeneracional dels estils parentals i de l'aferrament. No obstant això, hi ha poca literatura sobre la transmissió de la tolerància a la frustració i la transmissió intergeneracional d'aquestes tres dimensions en famílies amb més de 2 generacions. En el nostre estudi comptem amb informació sobre l'estil parental de tres generacions (G1: avis / es; G2: pares / mares; G3: fills / es) i sobre l'afecció i la tolerància a la frustració de dos (G2 i G3). L'objectiu va ser avaluar la transmissió intergeneracional de les diferents dimensions: estils parentals, afecció i tolerància a la frustració. Participaran en aquesta investigació 148 famílies en total (145 mares, 119 pares i 148 nens en edat escolar: 6-12 anys). El protocol de recerca va consistir en proves d'estils parental (*EMBU-M*, *EMBU-P* Y *EMBU-C*), d'afecció (*EVA* i *KSS*), de Tolerància a la Frustració (Test de Tolerància a la Frustració de Rosenzweig per Adults i per a Nens) i una Prova d'Desitjabilitat Social (*EDS- 20*, aplicada amb prou feines als pares / mares). Els resultats suggereixen que hi ha una tendència de transmissió de totes les variables, encara que la transmissió sigui més forta entre G1 i G2, com mostra la literatura actual. D'altra banda, verifiquem també que la criança actual més càlida i amb menys control sembla que no dóna seguretat i sentiment de protecció als nens. Aquests resultats donen robustesa a la idea que el control és tan necessari en la criança com la calidesa i sense control existeix el risc que tinguem generacions immadures, insegures i tiranas. El present estudi permet subratllar la importància de la presència ferma i adequada dels pares / mares en la criança, així com de l'existència de programes educatius que tinguin un bon equilibri entre calidesa i control. En síntesi, recomanem amb força el major ús de l'estil educatiu autoritatiu en la criança.

Paraules-clau: Estils parentals, afecció, tolerància a la frustració, transmissió intergeneracional

ABSTRACT

Research has shown the intergenerational transmission of parental and attachment styles. However, there is little literature on the transmission of tolerance to frustration and the intergenerational transmission of these three dimensions in families with more than 2 generations. The parental style of three generations is studied (G1: grandparents; G2: fathers/mothers; G3: children), and the attachment and tolerance to frustration of G2 and G3, in order to assess their intergenerational transmission. The sample includes 148 families (145 mothers, 119 fathers and 148 children aged 6-12 years). The research protocol consisted of tests of parental styles (EMBU-M, EMBU-P and EMBU-C), of attachment (EVA and KSS), of Frustration Tolerance (Rosenzweig Frustration Tolerance Test for Adults and for Children) and a Social Desirability Test (EDS-20, applied to fathers and mothers). The results suggest that there is a tendency to intergenerational transmission of all variables, especially between G1 and G2. It is also observed that the current warmer and less controlled upbringing seems to not foster the feeling of safety and protection in children. These results reinforce the idea that control is as necessary in breeding as warmth, and that without control there is a risk that immature, unsafe and tyrannical generations will develop. This study allows us to underline the importance of the firm and adequate presence of fathers / mothers in the upbringing, as well as the application of educational programs that have a good balance between warmth and control. In summary, we strongly recommend the increased use of authoritative educational style in parenting.

Keywords: Parental styles, attachment, frustration tolerance, intergenerational transmission

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos asistido a profundas modificaciones culturales y sociales en la sociedad en general. En Portugal específicamente (país donde nací y soy residente), después de la revolución de 1974, en la que hubo una abertura hacia la libertad individual, verificamos un gran cambio en las relaciones familiares, sobre todo en el padre como figura de autoridad. Si antiguamente el padre “dictaba la ley” y los hijos lo respectaban muchísimo, hoy la realidad es bien diferente. Las relaciones padres- hijos son de mayor proximidad, llegando a existir, en muchos casos, relaciones que se transforman casi en relaciones de igualdad. Todo esto ha traído grandes transformaciones en la crianza actual.

La semilla de este doctorado remonta a 1999 cuando comencé a trabajar en un colegio y entre muchas situaciones, hubo una que me llamó particularmente la atención. Acababa de llegar al colegio por la mañana y, aún en la entrada, vi a una madre de un niño de tres años preguntándole a la señora quién los acogía si podía ponerse los zapatos a su hijo porque ella no había podido hacerlo, es decir, en sus palabras su hijo no la había dejado ponerse los zapatos. Me quedé desconcertada por tal incapacidad para establecer límites o falta de deseo de educar adecuadamente a su hijo. Inmediatamente me acordé de mi bisabuelo Miguel (un hombre muy cariñoso, pero con una muy buena capacidad para poner orden firme en la casa) y pensé que si volviera a la Tierra y veía a esta situación, pensaría que el mundo estaba perdido, de "patas arriba". ¿Y quién diría algo como "¿Desde cuándo los niños gobiernan a sus padres/ madres?".

En los años siguientes en el colegio y en la clínica encontré numerosos casos de falta de control en la educación de los niños y sentí la necesidad de hacer algo que pudiera dar respuesta y visibilidad a esta mi preocupación. Por lo que he decidido investigar y hacer esta tesis sobre el tema y ver qué pasaría en una muestra más alargada.

En la primera parte de la tesis haremos una revisión de la literatura de los temas teóricos de la tesis. Empezaremos por referirnos a la familia, cómo los cambios psicosociales la han afectado, y la parentalidad, para después revisar los modelos existentes sobre estilos parentales. Enseguida, abordaremos el apego, la tolerancia a la frustración y los estudios empíricos que los relacionan entre sí. Por último, revisaremos la transmisión

intergeneracional, particularmente la transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración.

En la segunda parte abordaremos el estudio empírico que hemos desarrollado, empezando por el diseño, los instrumentos, las hipótesis y las cuestiones éticas. En los apartados siguientes hablaremos de la presentación y discusión de resultados, seguido de las limitaciones de la investigación, las líneas futuras y las conclusiones.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

1.

LA FAMILIA Y LOS ESTILOS PARENTALES

Después de una breve introducción socio-histórica, en este apartado nos centraremos los cambios psicosociales que en las últimas décadas han afectado a la familia y a la parentalidad. A continuación revisaremos los principales modelos teóricos y empíricos sobre los estilos y las prácticas educativas parentales.

1.1. La familia

Desde la Antigüedad la familia y el papel del niño han evolucionado profundamente. Según Ariés (1988) en la Sociedad Medieval no existía la infancia. Esto no implicaba que se abandonase o despreciase a los niños, que no se les cuidara. La concepción sobre la infancia no se confunde con el afecto por los niños; corresponde a una conciencia de la especificidad del niño, a distinguir entre niño y adulto. Tal conciencia no existía. Por lo tanto, tan pronto como el niño podía vivir sin la atención de su madre o de otra figura adulta, se convertía en parte de la sociedad adulta y ya no se distinguía de ella.

Para Shorter (1995) la familia tradicional era mucho más una unidad productiva y reproductiva que emocional. Era un mecanismo diseñado para transmitir patrimonio y posición social de generación en generación. El linaje era importante, estar juntos alrededor de la mesa no lo era.

Debido a que sabían que el propósito de la vida era preparar a las generaciones futuras para actuar como habían actuado los antepasados, tenían reglas bien definidas para configurar las relaciones dentro de la familia, para decidir qué era esencial y qué no.

En su viaje al interior del mundo moderno, la familia debilitó los lazos con el mundo exterior y los vínculos que unían a los miembros de la familia se fortalecieron, las prioridades se invirtieron. Se erigió un escudo de privacidad para proteger el hogar de la intrusión de extraños. Y la familia moderna nació en el refugio de lo doméstico.

La familia se ha separado de la comunidad circundante, estando ahora custodiada por altos muros de privacidad. Ha aflojado sus lazos con parientes lejanos y ha alterado incluso su relación con los parientes cercanos. Se apartó del linaje, de la cadena de generaciones que se extiende a través del tiempo: mientras que antes la gente podía

contestar a preguntas como "¿quién soy yo?" señalando a los que habían vivido antes y vendrían más tarde, en el siglo XX las respuestas ya fueron otras (Shorter, 1995).

En la familia moderna las energías están dedicadas a la promoción de los niños, a cada uno en particular, sin ninguna ambición colectiva: los niños van por delante de la familia (Ariés, 1988). En este contexto, el niño dejó de ser algo accesorio para ser, a menudo, el centro de la familia. Ya en 1974 Berge defendía que era la familia la que parecía adaptarse al niño y no al revés. Según el autor, se evaluaba a la familia en función de las condiciones que podía ofrecer al niño para su desarrollo, crecimiento y su maduración.

Por tanto, los conceptos tradicionales sobre familia ya no sirven para la familia contemporánea, ya que ésta está en constante interacción y transformación, influida por los cambios socioeconómicos y culturales que cuestionan los roles predefinidos, como los de masculino y femenino, así como los derechos y deberes (Perlin y Diniz, 2005).

1.2. La familia y los cambios psicosociales

En las últimas cuatro décadas, y en comparación con otras sociedades europeas, los cambios en la sociedad portuguesa han sido enormes, tanto por lo que respecta a su profundidad como, sobre todo, a su rapidez. En menos de cuarenta años, aunque el país sea el mismo, se vive en una sociedad muy diferente. La revolución del 25 de abril de 1974 en Portugal (llamada "Revolución de los Claveles"), que puso fin a la dictadura vigente desde 1933 y que inició un proceso que acabaría con la implantación de un régimen democrático, alteró radicalmente la vida política y tuvo importantes implicaciones sociales, culturales, económicas y familiares.

Para Wall (2010) antes de la revolución la familia era la piedra angular de la ideología del *Estado Novo* en Portugal. Humilde y cristiana, basada en un matrimonio religioso para toda la vida, la familia era un símbolo de estabilidad institucional y vigor moral, el lugar de la transmisión de las costumbres y la continuidad de la tradición, con la cual se afirmaba la identidad de la nación. La familia, construida e invocada en singular, se basaba en una rígida jerarquía de autoridad y poder, de un género (masculino) sobre otro (femenino) y de una generación (padres) sobre otra (hijos). Y también la división del trabajo se definía naturalmente desde el principio: el padre, fuera de casa, responsable de "ganar el pan"; la madre, en la modestia del hogar, dedicada a las tareas domésticas y a la crianza de una gran descendencia. Resumidamente, se vivía en una sociedad rural, pobre e

iletrada y sobre todo marcada -como decíamos- por la diferenciación de género, ya que los hombres y mujeres tenían funciones muy distintas, como era la prerrogativa de esa época. Al hombre le correspondía el papel de sostener y proteger a la familia, mientras que la mujer debía permanecer en el hogar, fiel a las labores de esposa y madre (Aboim, 2010).

Así, se trataba de un contrato desigual de género (Hirdman, 1998) entre la "ama de casa" y el "patriarca/ autoridad, proveedor y protector familiar" que alimentaba la ideología dominante. La ley legitimaba la desigualdad de género y codificaba los roles que se ajustaban a hombres y mujeres, y solo después de la Revolución el texto legal legitimó la igualdad sexual de derechos y deberes (Wall, Aboim & Cunha, 2010).

Así como en otros países europeos, la crianza de los hijos en la dictadura estaba a cargo sobre todo de las madres que eran las que estaban más presentes en el hogar y que ayudaban a los hijos a aprender los papeles sociales que les estaban destinados. A los hijos (hombres) aprender a estar en el medido social para trabajar y sostener a la familia económicamente, y a las hijas (mujeres) aprender su lugar en la familia y todas las tareas/funciones del hogar, entre ellos la crianza de los hijos. Mientras que el padre era el que ponía orden, el jefe de la familia, la figura de autoridad, de la madre se esperaba el calor, el afecto.

Según Barreto (2002) el nuevo clima democrático ha tenido consecuencias en todos los ámbitos de la sociedad. Desde el punto de vista familiar, el tamaño de las familias ha disminuido considerablemente (son una pequeña proporción del total de hogares los integrados por cinco o seis miembros) y su naturaleza también. Estamos hoy en presencia de la familia estrictamente nuclear, de una o dos generaciones, en la que trabajan el padre y la madre. Cada vez menos familias reúnen a más de dos generaciones bajo un mismo techo. También el número de uniones de facto y de familias monoparentales ha crecido; el número de divorcios y segundas nupcias ha aumentado, al igual que el número de hijos fuera del matrimonio.

La creciente entrada de la mujer en el mundo del trabajo y en la esfera pública también ha tenido implicaciones importantes en la dinámica y relaciones familiares. La madre ha ganado poder en el mundo exterior al hogar y, por oposición, el padre también ha ganado espacio en el mundo privado de la familia, ha habido una "sentimentalización" del lugar del hombre, cada vez más permeable a la manifestación de los afectos, redefiniendo el equilibrio de las desigualdades de género. Todo y que persisten las desigualdades, una

sociedad patriarcal y masculina ha dado paso a un mayor equilibrio de género (Barreto, 2002; Wall, Aboim & Cunha, 2010).

Podemos afirmar que la revolución de 1974, en la que hubo una abertura hacia la libertad individual, ha traído una transformación doble: por un lado, cambiar el modelo de roles de familia y género que subyace a la situación política anterior; por otro, promover una nueva relación entre el Estado y la familia, reconociendo la autonomía y libertad de los individuos y familias en la esfera privada, pero al mismo tiempo asegurando el apoyo y protección del Estado. Por lo tanto, tenemos un modelo normativo que apunta a una familia "igualitaria y democráticamente horizontal" y, desde el punto de vista de la división sexual del trabajo, a una familia de "doble empleo" en oposición a la familia donde el hombre es quien "gana el pan" (Wall, 2010).

En el estudio sociológico realizado por Wall, Aboim y Cunha (2010), se observa que en las familias encuestadas una gran parte de las obligaciones domésticas y de cuidado de los niños todavía recaen en las mujeres, con la excepción de reparaciones menores en el hogar y tareas administrativas. Sin embargo, hay una diferencia significativa en la crianza por ejemplo de los niños en edad escolar: el 98% de los hombres realizan tareas asociadas a la crianza. Este aumento en la participación masculina en los cuidados a los hijos es una tendencia también identificada en otras encuestas (Andre, 1993; Torres e Silva, 1998). El trabajo escolar, las tareas de llevar a los niños a la escuela y estar con niños a la hora de acostarse son las tareas que con mayor frecuencia comparten las parejas: 49%. La adhesión de los portugueses a los ideales de participación masculina en el ámbito doméstico y en la crianza es muy alta cuando se comparan con los valores obtenidos en otros países europeos (Aboim, 2010).

En resumen, podemos decir que tradicionalmente, la maternidad estaba íntimamente relacionada con las manifestaciones afectivas hacia los niños. La buena madre era la que cuidaba, era afectuosa y alimentaba. A su vez, la paternidad siguió el camino opuesto a la maternidad, se asoció con el papel de la provisión material, la exhortación, la configuración del buen padre como uno que no permitía que faltara la comida y daba lecciones de la vida a sus hijos (Freitas, Coelho, Cavalcanti da Silva 2007). Como hemos visto, tanto en este apartado como en los siguientes nos referimos a parejas heterosexuales, ya que -como veremos- nuestra muestra de estudio está constituida por parejas de ese tipo.

Wall (2010), por su parte, afirma que la revolución portuguesa de abril de 1974 transformó la concepción sobre la familia. El hombre dejó de ser considerado jefe único de

la familia, de modo que la administración económica y la responsabilidad parental pasaron a ser tareas compartidas con la madre. Así mismo, hombres y mujeres pasaron a ser responsables de los ingresos económicos (la mujer podía trabajar sin el consentimiento del marido) y de las funciones de protección y de orientación de los miembros de la familia.

Observamos, así, un gran cambio en las relaciones familiares, sobre todo en los papeles familiares del padre y de la madre. Si antiguamente el padre “dictaba la ley” y los hijos lo respetaban muchísimo y la madre aportaba el afecto, hoy la realidad es bien diferente. Las relaciones padres-hijos son de mayor proximidad, llegando a existir, en muchos casos, relaciones que se transforman casi en relaciones de igualdad.

1.3. La familia y la parentalidad

La familia es el contexto donde el niño nace, crece y adquiere autonomía. Como es sabido, las relaciones familiares son de gran importancia para el comportamiento y el desarrollo del niño. Los cambios en las relaciones familiares en las últimas décadas han aumentado el cuestionamiento de los roles parentales en la crianza (Ceconnello, De Antoni & Koller, 2003; Costa, Teixeira & Gomes, 2000) y han hecho que la familia se readapte a una nueva realidad.

La parentalidad, entendida como un proceso de socialización, comprende el conjunto de actitudes y actividades de cuidado que llevan a cabo las personas que asumen el papel y las funciones de crianza, para responder a las necesidades de desarrollo de los hijos. Esto no puede verse como una simple influencia de los padres sobre sus hijos, sino como un proceso de co-construcción, es decir, como un conjunto de procesos interactivos en los que los padres y los hijos reaccionan a las características de disposición y comportamiento de los demás, enmarcado en un determinado entorno que también tiene influencia.

Por lo tanto, el comportamiento de los padres y la trayectoria evolutiva de los niños se entrelazan con procesos de influencia recíproca y múltiple, y aunque los padres no son la única fuente de influencia en la trayectoria de desarrollo de sus hijos, la investigación enfatiza el peso de los progenitores en dicho desarrollo (Baumrind, 1966, 1978, 1991; Bornstein, 2002, 2006; Maccoby, 2000; Parke & Buriel, 2006; Sroufe, 2000). La calidad de los cuidados parentales destaca como una característica especialmente relevante (Sroufe, 2002).

En la literatura encontramos varios enfoques para conceptualizar la crianza de los hijos, que destacan diferentes construcciones teóricas en sus perspectivas. Algunas teorías sobre la crianza abordan el proceso de socialización infantil y consideran que el comportamiento de los padres debe incluir dos dimensiones: una dimensión afectiva, caracterizada por la presencia de capacidad de respuesta, apoyo y afecto, y una dimensión instrumental, donde el control y la disciplina se utilizan para socializar a los niños promoviendo el cumplimiento de las reglas y normas sociales (Barber, Stolz; Olsen, Collins & Burchinal, 2005; Darling & Steinberg, 1993).

Otras teorías sobre la crianza de los hijos se centran principalmente en el contexto emocional de la relación paterno-materno/filial, como la teoría del apego, considerando que la sensibilidad de los padres promueve la seguridad del apego del hijo, lo que tiene consecuencias de desarrollo positivas (Cassidy, 1999; Conley, Caldwell, Flynn, Dupre, y Rudolph, 2004).

Por todo ello, podemos decir que los padres son los principales gestores para el desarrollo de los hijos y los pioneros en practicar los estilos de crianza que influyen en los procesos de socialización (Izzedin & Pachajoa, 2009). Las metas y estrategias de socialización que emplean los padres se corresponden con el tono de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación- rechazo, calidez-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distancia) y con conductas para encauzar el comportamiento del niño o la niña (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad- restricción). Los estilos educativos o las pautas de crianza representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos (Torío-López, Peña-Calvo & Rodríguez-Menéndez, 2008).

La familia es, por tanto, el primer grupo donde se implementan este tipo de estrategias, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables (Goodnow, 1985, citado en Torío-López, Peña-Calvo & Rodríguez-Menéndez, 2008).

Los niños presentan diferentes necesidades y competencias y los padres poseen diferentes expectativas sobre los comportamientos adecuados para cada etapa evolutiva, ejerciendo un determinado estilo parental y educativo para lograr que esas expectativas se hagan realidad. Es la responsabilidad de los padres elegir lo que enseñan a los hijos, ya que saben lo que la sociedad les va a exigir, y también cómo adecuar el proceso de aprendizaje

a la edad y fase de desarrollo del niño, de forma que éste aprenda de forma satisfactoria (Baumrind, 1966).

El comportamiento parental ha sido ampliamente estudiado por su papel determinante en la comprensión del desarrollo y funcionamiento del ser humano. Inspirándose en Bornstein (2002), Palacios, Gonzalez y Moreno (1992) y Parke y Buriel (1998), Cruz (2005) sistematizó cinco funciones de la parentalidad: 1) satisfacción de las necesidades más básicas de supervivencia y salud; 2) dar al niño un mundo físico organizado y previsible, con espacios, objetos y tiempos que permiten la existencia de rutinas; 3) dar respuesta a las necesidades de comprensión cognitiva de las realidades extrafamiliares; 4) satisfacer las necesidades de afecto, confianza y seguridad, que se traducen en el desarrollo de relaciones de apego; 5) satisfacer las necesidades de interacción social del niño y su integración en la comunidad.

Durante el primer año de vida, la interacción del adulto con el niño es sobre todo la crianza. La demostración de afecto a través del contacto físico es bastante frecuente, y éstas se van sustituyendo progresivamente por otras formas de demostración afectiva. Las primeras formas de control del comportamiento tienen un fuerte componente no verbal: intervenciones directas físicas, orientaciones forzadas y distracciones de la atención (Mills & Grusec, 1988, en Cruz, 2005).

La entrada del niño en la escuela es una etapa marcada por una clara apertura al exterior y por un movimiento de autonomía y separación que no puede ser ignorado, como apunta Alarcão (2006). Sin perder su influencia en la crianza, el subsistema parental se enfrenta a la necesidad de cohabitar con otro sistema, la escuela. Los padres continúan protegiendo a sus hijos y tienen que darles cada vez más autonomía, al mismo tiempo que les imponen, también, un conjunto cada vez más complejo de reglas y normas de actuación.

A medida que el niño va creciendo, las madres parecen ejercer menos comportamientos de control para hacer frente a sus conductas sociales, como mostraron Mills y Rubin (1992, citado por Roskam & Meunier, 2009). Vandenplas-Holper, Roskam y Pirot (2006) corroboran la teoría de Mills y Rubin, observando que las madres de niños de nueve años estimulaban más sus exigencias de autonomía que las madres de niños de tres años. En la adolescencia la autonomía gana todavía más importancia, de modo que el papel de los padres en esta fase es gestionarla y hacerla compatible con la necesidad de control (aceptación de las reglas y costumbres propios de cada familia y de cada cultura).

En este modelo se plantea un tipo de crianza que busca favorecer la “adaptación” de los hijos a las demandas sociales. Se podría plantear también una crianza centrada en los valores que se quieren fomentar: libertad, solidaridad, capacidad reflexiva, etc.

1.4. Estilos y Prácticas Educativas Parentales

Acompañar a un niño durante su proceso de desarrollo implica que los padres pongan en marcha diferentes estrategias y modos de actuación que deriven tanto de lo que son como de lo aprendido de la cultura donde están insertados. Se trata de la trayectoria personal de cada uno de los padres, de su historia (las estrategias que fueron usadas por sus propios padres con él/ella), y también de la forma en que se sintieron apoyados afectivamente.

Para percibir cómo los estilos parentales influyen en el desarrollo del niño/joven, según Darling y Steinberg (1993), hay que tener en cuenta tres aspectos principales: los objetivos relacionados con la socialización; las prácticas parentales utilizadas para ayudar al niño/ joven a alcanzar estos objetivos; y el clima emocional en el cual la socialización ocurre. Los mencionados autores han revisado el concepto de estilo parental destacando la importancia de distinguir el estilo parental de las prácticas parentales, ya que ambos conceptos se usan a menudo de manera indiferenciada. Así, las *prácticas educativas parentales* son comportamientos específicos orientados por objetivos, por los cuales los padres cumplen sus responsabilidades parentales en determinados contextos específicos. Las prácticas educativas parentales, a menudo denominadas estrategias educativas o de socialización, engloban las estrategias y técnicas que los padres utilizan para orientar el comportamiento de sus hijos. Por lo tanto, éstas se utilizan en ciertas situaciones con objetivos establecidos, teniendo como función transmitir al niño cómo los padres pretenden que se comporte (Darling, 1993; Alvarenga, 2001).

Por su parte, los *estilos educativos parentales* comprenden un conjunto de actitudes parentales en relación al niño, incluyendo los comportamientos correspondientes a las prácticas educativas en particular, pero también la actitud afectiva, es decir, la dimensión emocional presente en la relación (Darling & Steinberg, 1993). En este sentido, aunque el estilo educativo pueda ser inferido a partir de las *prácticas educativas parentales*, transmite al niño la actitud de los padres frente a su comportamiento, siendo guiado por objetivos específicos, y contiene también otras dimensiones de la interacción que pertenecen a la vertiente emocional de la relación. Es decir, el estilo parental comunica una

actitud afectiva frente al niño a través de la calidad de la atención dedicada, del tono de voz, de las respuestas emocionales y de otros comportamientos que transmiten la forma en que los padres se sienten en relación a ella (el amor y aceptación frente a la indiferencia y/o la hostilidad) (Teti & Candelaria, 2002).

Subyacentes a los estilos parentales usados por los padres, están dos dimensiones relacionadas con el comportamiento parental y consideradas por varios autores: la dimensión *control* y la dimensión *afecto*, aceptación y soporte (Darling & Steinberg, 1993; Pereira, 2007), que Baumrind designa como *responsividad* (1973).

La dimensión *responsividad* se refiere a un conjunto de características parentales que incluyen el soporte parental, la disponibilidad afectiva, las expresiones de afecto y el tono emocional positivo, la aceptación, la implicación positiva, la sensibilidad hacia los estados psicológicos del niño y las respuestas adecuadas a esas necesidades (Rohner, 2004).

La dimensión *control* tiene importantes implicaciones para el funcionamiento adaptativo del niño, especialmente en lo que se refiere a su capacidad para vivir en grupo y en sociedad. El control, mecanismo que promueve la conformidad y aceptación de las reglas y normas sociales, puede ser simultáneamente inhibitorio, cuando se trata de control psicológico, y facilitador, cuando se trata de control del comportamiento (Barber, 2002).

El control se manifiesta a través de un conjunto diverso de comportamientos, como la comunicación de reglas de conducta, acciones que apuntan a su cumplimiento por parte del niño/ joven, monitorización y supervisión de la misma (Barber, 2002; Steinberg, 2005).

En cuanto al control psicológico, se trata de un control intrusivo y/ o coercitivo con técnicas de manipulación de emociones e interfiere en el desarrollo psicológico y emocional del niño/joven (Steinberg, 2005). A diferencia del primero, éste ejerce un efecto negativo en la medida en que interfiere en el desarrollo de la autonomía y de un sentido de identidad y evaluación de uno mismo como ser competente y autónomo (Barber, 2002; Steinberg, 2005).

Se consideran dos tipos de comportamientos subyacentes a esta dimensión de control: los de aceptación (transmitidos a través del afecto) y los de rechazo (transmitidos a través de la hostilidad, la agresividad física y verbal, la indiferencia o la negligencia) (Rohner, 2004).

En este camino conjunto entre padres-hijos hay momentos de encuentro y otros de desencuentro en la parentalidad. Es a través de las estrategias disciplinarias específicas que

los padres promueven comportamientos sociales y moralmente deseables y buscan eliminar o reducir comportamientos menos deseables o inadecuados (Baumrind, 1997).

También Palacios, Hidalgo y Moreno (2008) confirman que el estilo educativo parental influye en la eficacia de prácticas educativas específicas y resulta tradicionalmente de la combinación de dos dimensiones de análisis básicas: 1) la sensibilidad de los padres frente a las necesidades del niño, la aceptación de su individualidad y el afecto que les expresan; 2) el tipo de disciplina y las estrategias de control utilizadas.

El estudio de la relación padres-hijos a través de estilos parentales tiene su relevancia para evitar el riesgo de interpretaciones erróneas respecto a asociaciones entre aspectos aislados de la conducta de los padres y características de los hijos. Comportamientos específicos de padres, como pegar o golpear, pueden traer consecuencias para el desarrollo de los hijos; sin embargo, enfocar cualquiera de estos comportamientos aisladamente puede llevar a una interpretación errónea (Darling, 1999).

1.4.1. Estudios iniciales de Estilos Parentales

El inicio del estudio sistemático de los estilos parentales se remonta al siglo pasado. Basado en el trabajo de la psicología social de Lewin, Lippit y White (1939) sobre los tres estilos de autoridad: autoritaria, democrática y *laissez-faire*. Baldwin, Kalhorn & Breese (1949) describen los estilos *autoritario vs democrático-reciproco*, como factores de riesgo y protección, respectivamente.

Baldwin y cols. (1949) caracterizaron el estilo parental *democrático-reciproco* por el intento amistoso de incluir activamente al niño en el proceso de decisión familiar, de acuerdo con su desarrollo. Consideraba que la cantidad de control ejercido por los padres (con valores elevados en la dimensión democracia) era suficiente para evitar que la no conformidad a reglas y la agresividad de los niños llegara a un nivel elevado. En sentido contrario, definió el estilo *autoritario* como invariablemente impositivo, hostil o insensible a los intereses y voluntades del niño.

Los estudios de Baldwin y cols. (1949) no estuvieron exentos de críticas, ya que la clasificación de las prácticas educativas variaba de publicación en publicación y los análisis de datos no se presentaban con suficiente detalle. Por otro lado, los padres y los hijos de las familias clasificadas de *democráticas* tenían valores más altos de CI y un mejor nivel educativo que las familias de los otros grupos, lo que impidió la obtención de conclusiones válidas (Grusec & Lytton, 1988, citado en Cruz, 2005).

De acuerdo con Cruz (2005), entre los estudios más antiguos podemos mencionar los de Becker (1964), que, a partir del análisis de las evaluaciones del comportamiento parental, concluyó la existencia de tres dimensiones: *aceptación vs hostilidad, restricción vs permisividad e implicación emocional ansiosa vs desapego-calma*. La autora también destaca a Schaeffer (1965) que, a partir de los informes hechos por los hijos en relación al comportamiento de los padres, verificó también la existencia de tres dimensiones: *aceptación vs rechazo, autonomía psicológica vs control psicológico y control firme vs control relajado*.

1.4.2. El Modelo Tipológico de Baumrind

A partir de los años sesenta, la contribución más significativa en este campo fue el trabajo clásico de Baumrind (1966, 1967, 1971, 1991, 1996). Baumrind (1971) retomó la línea de investigación de Baldwin y, usando múltiples observaciones y entrevistas, propuso el abordaje tipológico más influyente en el campo del comportamiento parental (Spera, 2005).

La autora dió una gran importancia a la influencia de los padres en el desarrollo de los niños con su propuesta de estilos parentales, definidos como la autoridad que los padres tienen sobre sus hijos, y destacó que este control es la expresión de las creencias y valores parentales (Baumrind, 1966).

El enfoque tipológico es un intento de integrar y unificar las prácticas y estrategias utilizadas por los padres para educar a sus hijos. Para esta autora, y al contrario de otros investigadores de su época, el papel de los padres consiste esencialmente en socializar de acuerdo con las exigencias de la sociedad, sin que el niño o la niña pierda el sentido de integridad personal. Baumrind, influenciada por los estudios predominantes en la época, hizo un análisis exhaustivo de las prácticas educativas de los progenitores, principalmente sobre el control ejercido por los padres.

Sugiere que la disposición parental para socializar a sus hijos es conceptualmente distinta de la severidad parental, y usó el concepto de *control* para referirse a los intentos de los padres de integrar al niño a la familia y a la sociedad, a la exigencia de conformidad (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind (1997) enfatizó que la autoridad que los padres ejercen sobre los hijos es consecuencia de las creencias y valores parentales y no consideró a la autoridad parental como dimensión continua. En su concepción, el control está

relacionado con exigencias y expectativas de madurez impuestas por los padres a través de confrontaciones directas, supervisión y disciplina consistente.

La investigación de Baumrind tuvo como objetivo estudiar el impacto de los patrones conductuales de los padres y su repercusión en la personalidad de los niños. La autora diferenció tres estilos parentales, añadiendo un estilo parental al propuesto por Baldwin: el estilo *permissivo*.

En sus estudios iniciales, Baumrind configuró una tipología de tres estilos parentales: *autoritario*, *permissivo* y *autoritativo* (Baumrind, 1966, 1967, 1971; Darling, 1993, Parke, 2006) que engloban formas diferentes de abordar el papel de control y responsabilidad en los diversos ámbitos de la práctica de la parentalidad.

En el *estilo autoritario* los padres presentan una afectividad reducida y elevados niveles de control y restricción. Ejercen un control psicológico rígido, no incentivan la autonomía e individualidad del niño ni la comunicación entre ellos. Estos padres desean moldear, evaluar y controlar el comportamiento de los hijos a través de patrones, en general, rígidos. En este estilo se valora la obediencia como virtud y la opinión del niño a menudo no es considerada, con la creencia de que debe aceptar la palabra del adulto como la verdad. Los padres usan con frecuencia punitivos y refuerzos negativos, e intentan inculcar valores tradicionales como el respeto por la autoridad, el trabajo, la tradición y el orden (Baumrind, 1966, 1967, 1971).

Los padres *permissivos* intentan comportarse de una forma no punitiva, aceptante y positiva en relación a los impulsos, deseos y acciones del niño, a quien se consulta antes de las decisiones familiares y se le dan explicaciones. Estos padres evitan ejercer la autoridad e imponer límites. La figura parental se presenta como un recurso para el niño, que él puede usar como quiera, y no como alguien al que ver como modelo o como alguien que debe ayudar a modelar su comportamiento futuro. Son poco punitivos, permiten que sea el niño el que regule su propio comportamiento (auto-regulación), se evita el control y la necesidad del niño de obedecer a los estándares externos definidos. Siempre que es posible les permiten tomar sus propias decisiones y les exigen pocas reglas de rutina. La figura parental intenta usar la razón y la sugestión, pero no abusa de su poder (Baumrind, 1966, 1967).

Según Baumrind (1967) tanto los padres con *estilo permissivo* como los de *estilo autoritario* exigen poca madurez y comunican de modo ineficaz.

El patrón de los padres que siguen un *estilo autoritativo* (lo defendido por Baumrind y término que proviene de la palabra “autoridad”), se caracterizan por un alto nivel de control, de exigencia y de estímulo positivo de la autonomía del niño, pero también por un alto nivel de comunicación y afecto. Estos padres tratan de dirigir las actividades del niño de una manera racional, fomentar el diálogo y el intercambio de ideas y compartir con el niño las razones de las reglas impuestas en la familia, teniendo en cuenta sus objeciones cuando se niega a cumplir. Tanto la autonomía como las reglas son valorados por los padres autoritativos. En situaciones de divergencia, refuerzan su perspectiva sin dejar de reconocer los intereses del niño. Así, ejercen un control firme, adoptando una actitud de confrontación cuando hay divergencias, pero no exageran en las restricciones. Afirman sus valores de forma clara y esperan que los hijos cumplan las normas que les conciernen. Las decisiones que toman no se basan en el consenso del grupo o únicamente en los deseos del niño, pero tampoco se ven a ellos mismos como infalibles o poseedores de la verdad en todas las situaciones. Los padres autoritativos, siendo exigentes, son también responsivos tanto afectiva como cognitivamente. Estos padres reconocen sus propios derechos como adultos pero también respetan los derechos y las peculiaridades de sus hijos, existiendo reciprocidad en los compromisos asumidos.

En este modelo, los padres son al mismo tiempo exigentes y atentos, simultáneamente controlan y apoyan a sus hijos, establecen reglas pero también fomentan su autonomía. Los padres autoritativos están muy comprometidos y hacen una gran inversión en la crianza (Baumrind, 1967, 1993).

En resumen, como puede verse en la Figura 1, el patrón *autoritario*, típico del grupo de niños inhibidos, se caracterizaba por mucho control y poca afectividad parental. En el estándar *autoritativo*, presente en el grupo de niños competentes, los padres presentaban un alto nivel de control, de exigencia y de aliento de la autonomía, eran cariñosos y utilizaban el razonamiento en la comunicación con los hijos. En el patrón *permisivo*, característico del grupo de niños inmaduros, los padres demostraban una afectividad razonable combinada con bajos niveles de control y de exigencia (Baumrind, 1966).

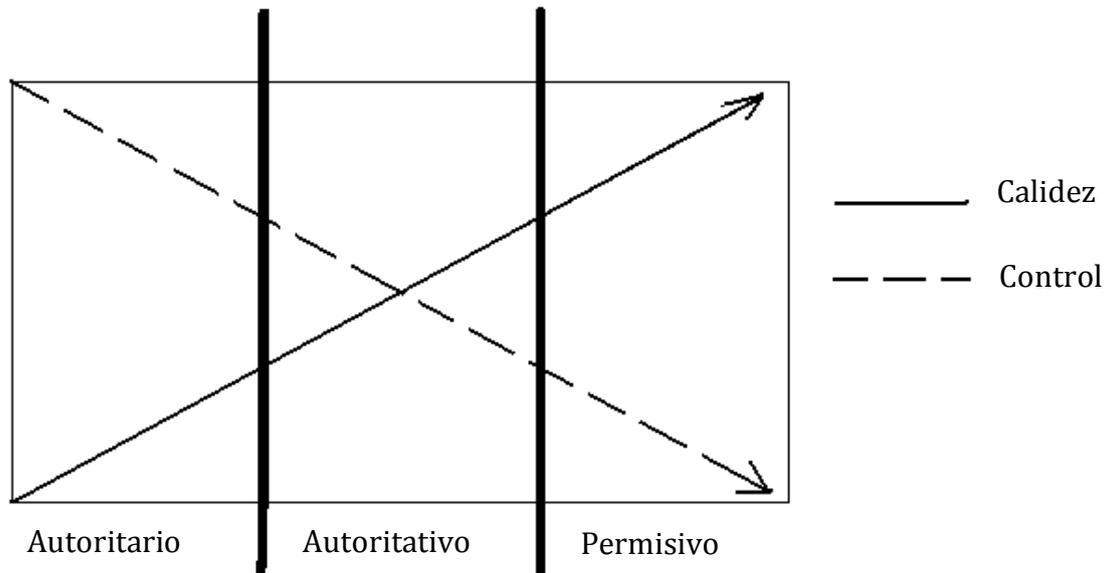


Figura 1. Prototipo parental de Baumrind que es visto como un continuum entre calidez y control. La línea continua indica los niveles crecientes de calidez; la línea discontinua indica los niveles decrecientes de control (citado por Littlewood, 2009)

A pesar de todo el mérito del trabajo desarrollado por Baumrind, éste también ha sido objeto de algunas críticas, en particular por haber recurrido sólo a muestras de familias blancas, de nivel socioeconómico medio y de zonas urbanas (citado por Pereira, 2007; Darling, 1993), ya que otros estudios han mostrado resultados diferentes en otros grupos étnicos (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991). Hay claramente una falta de entendimiento de cómo la autoridad puede tener impacto en el desarrollo de los niños, según las diferencias étnicas (Darling & Steinberg, 1993).

Otra crítica es que no existe base empírica que permita sacar conclusiones de cómo los diferentes estilos parentales pueden variar según la fase de desarrollo del niño (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989) y además, se cuestiona también que los trabajos de Baumrind se centran demasiado en la dimensión del control parental, en oposición a la dimensión afecto-aceptación (Pereira, 2007).

En la reinterpretación del trabajo de Baumrind, Lewis (1981) sugirió que no son las características de control de las familias autoritativas, las reglas parentales, las que ayudan a los niños a desarrollar su sentido de independencia y autonomía, sino que lo que contribuye a ello son las características comunicativas, en especial la capacidad para argumentar. Lewis (1981) también nos dice que cualquier tipología parental (incluida la de Baumrind) abarca una configuración de las prácticas parentales, lo que hace difícil saber

qué aspecto de la parentalidad influye en el desarrollo de los niños. Por ello, puede ser útil evaluar las prácticas parentales junto con los estilos parentales.

1.4.3. Modelo de Maccoby y Martin

Maccoby y Martin (1983) integran un nuevo estilo parental en la tipología de Baumrind, el estilo *negligente* (Darling & Steinberg, 1993; Hoff, Laursen, & Tardif (2002); Rodriguez, Donovanick, & Crowley, 2009), que deriva de la división del estilo *permissivo* en *indulgente* y *negligente*. Según los autores, los padres negligentes no exigen responsabilidad a los hijos, y tampoco alientan su independencia. Se presentan como padres fríos, inaccesibles, indiferentes, centrados en ellos mismos, no dan al niño los estímulos afectivos que necesita, siendo también incapaces de auto-organizarse para responder a sus necesidades físicas, emocionales y afectivas (Darling & Steinberg, 1993; Hoff, Laursen & Tardif, 2002; Rodriguez, Donovanick, & Crowley, 2009).

Los autores hicieron las distinciones entre los estilos parentales conjugando dos variables: el nivel de exigencia (alto o baja) y la sensibilidad/responsividad (alta o baja). Entendieron la exigencia como la actitud de los padres de imponer límites y reglas, mientras que la responsividad se refiere a las actitudes de los padres de comprensión hacia los hijos. En base a ello han creado el modelo de cuatro estilos parentales.

Como podemos ver en la tabla siguiente (Tabla 1) los padres *autoritarios* son exigentes y no responsivos, es decir, sus exigencias están en desequilibrio con la aceptación de las exigencias de los hijos, de los cuales se espera que inhiban sus demandas y necesidades. Al contrario que los padres *permissivos-indulgentes*, son responsivos pero no exigentes. Los padres de estilo *autoritativo* son exigentes y responsivos, hay una reciprocidad, los hijos deben responder a las exigencias de los padres, pero los padres también aceptan la responsabilidad de hacerlo cuando posible a los puntos de vista y exigencias de los hijos. Y, por último, los padres *permissivos-negligentes* no son exigentes ni sensibles, tienden a huir de las dificultades y a aceptar siempre las demandas de los niños (Hoff y cols., 2002; Maccoby y Martin, 1983; Rodriguez, Donovanick, y Crowley, 2009; Weber, Prado, Viezzer y Brandenburg, 2004; Weber; Selig; Bernardi y Salvador, 2006).

Maccoby y Martin (1983) defienden que el estilo parental influye en el comportamiento del niño y que los estilos parentales *negligentes* y *indulgentes* están en general asociados a problemas de desarrollo de los niños; mientras que los padres

autoritativos -con altos niveles de exigencia y responsabilidad- se asocian a niños más competentes emocional y socialmente (Weber, Selie, Bernardi & Salvador, 2006).

Tabla 1. Tipología de los Estilos Parentales según Maccoby y Martin (1983)

		Afecto y comunicación	
		Alto Afecto y apoyo explícito, aceptación e interés por las cosas del niño y sensibilidad ante sus necesidades	Bajo Afecto controlado y no explícito, distanciamiento, frialdad en las relaciones, hostilidad o rechazo
Control y exigencia	Alto Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta, exigencias elevadas	AUTORITATIVO	AUTORITARIO
	Bajo Ausencia de control y disciplina, ausencia de retos y escasas exigencias	INDULGENTE	NEGLIGENTE

También Dornbusch Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987), hicieron referencia a los estilos *indulgente* y *negligente* dentro de la configuración *permissiva* y la propia Baumrind, más tarde, señaló las dimensiones *exigencia* y *responsividad*, así como el estilo *rechazante-negligente*, enmarcado en un patrón no implicado y caracterizado igualmente por baja exigencia y responsividad (Baumrind, 1989, 1991).

Los trabajos posteriores de Baumrind (1989, 1991) ayudaron a comprender cómo se asocian diferentes patrones de control del comportamiento de los padres con el funcionamiento infantil / juvenil, subrayando que el estilo parental *autoritativo* es el más ventajoso en diferentes fases de desarrollo y en ambos géneros, siendo particularmente ventajoso para los chicos. Los padres *autoritativos* equilibran el afecto y el control dirigidos al niño, en la medida en que se preocupan por su bienestar y le atribuyen cierta autonomía para elegir y, recíprocamente, promueven la responsabilización adecuada para su edad y nivel de desarrollo. Estas características parentales promueven la asertividad, la responsabilidad, la autoconfianza, la satisfacción, la internalización y el autocontrol, por lo que contribuyen a un mejor desarrollo cognitivo, emocional y social.

El concepto de estilos parentales sigue ampliándose a partir de los trabajos iniciales de Baumrind. Como hemos visto hasta ahora, el concepto ha dejado de estar enfocado

sobre todo en el control parental para incluir igualmente la sensibilidad parental (responsividad) a las necesidades del niño.

1.4.4. Modelo Integrador de Darling y Steinberg

El modelo desarrollado por Darling y Steinberg (1993) y representado en la Figura 1, presupone que los atributos / características parentales, influenciados por los objetivos de socialización, son de dos tipos: estilos parentales educativos y prácticas parentales (1 y 2, ver Figura 2). A través de estas características parentales, los padres actúan como agentes socializadores en relación con los niños (competencias académicas de los niños, competencias sociales, etc.) (3 y 5). Y el proceso de socialización, a su vez, influirá sobre todo el proceso de desarrollo del niño (6). De acuerdo con este modelo, los estilos parentales se expresan parcialmente a través de las prácticas parentales (4), ya que las prácticas representan algunos comportamientos a partir de los cuales los niños infieren las actitudes emocionales de sus padres (Darling & Steinberg, 1993).

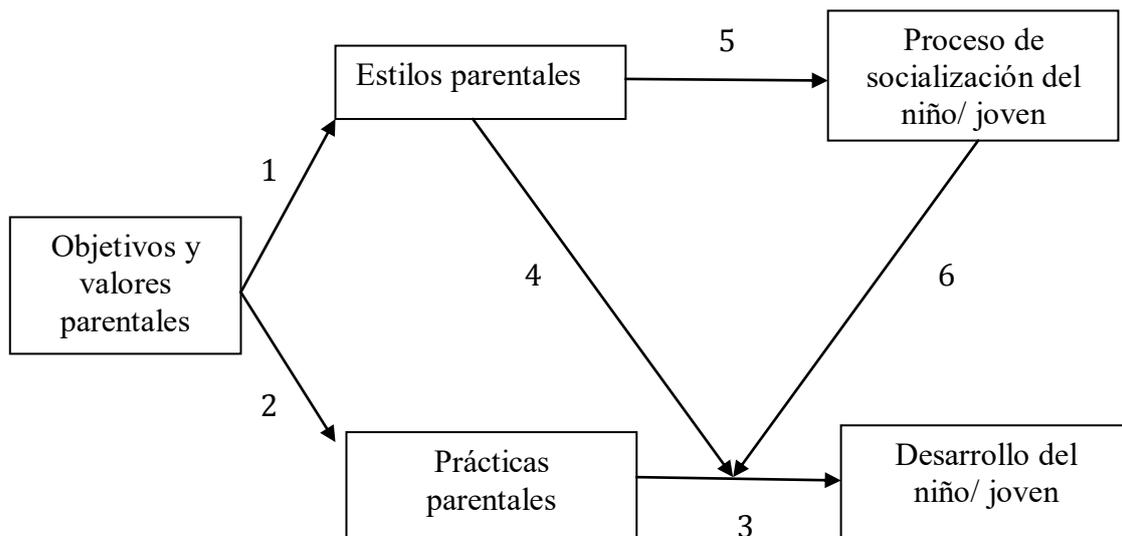


Figura 2. Modelo Integrador de Darling e Steinberg (1993)

De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), las prácticas parentales (por ejemplo la implicación parental en el hogar) tienen un efecto directo en el desarrollo de comportamientos específicos y características del niño (por ejemplo, competencias sociales, problemas de internalización y de externalización). Por su parte, los estilos parentales educativos (por ejemplo, *autoritativo*, *autoritario*, *permisivo*) influyen

indirectamente en el desarrollo del niño, por lo que corresponden a una variable contextual, ejerciendo un efecto moderador en la asociación entre prácticas parentales específicas y diversos aspectos del desarrollo infantil, transformando la naturaleza de la relación progenitor-niño.

Esto sugiere que, por ejemplo, los padres que supervisan los trabajos de casa del hijo, y que revelan al mismo tiempo un estilo parental *autoritativo*, son más susceptibles de facilitar el desempeño escolar del niño. Por el contrario, los padres que supervisan los trabajos de casa del hijo bajo un estilo parental *autoritario*, probablemente inhiben el desempeño escolar de su hijo (Spera, 2005).

Los estilos parentales son, entonces, el conjunto de actitudes de los padres que crean un clima emocional donde se expresan sus conductas: aspectos de las prácticas parentales y otros aspectos verbales y no verbales de la interacción como el tono de voz o el lenguaje del cuerpo, contextualizan la crianza (Darling & Steinberg, 1993; Harkness & Super, 2002; Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

De este modo, los estilos parentales se pueden inferir a partir de las prácticas educativas (Pereira, 2009), e influyen indirectamente en la capacidad de los padres como agentes de socializadores del niño, pues pueden alterar la eficacia de sus prácticas educativas. El estilo parental, desde esta perspectiva, puede entenderse como una variable contextual que modera la relación entre las prácticas educativas específicas y el desarrollo del niño (Darling & Steinberg, 1993; Dishion & McMahon, 1998; Maccoby & Martin, 1983). Las prácticas educativas ejercidas con más frecuencia por los progenitores son aquellas que se encuentran más relacionadas con el estilo parental adoptado (Darling & Steinberg, 1993; Lila, 2009). En síntesis, para Cowan, Powell & Cowan (1998) la parentalidad puede ser vista como una dimensión global donde se incluyen los estilos parentales y las prácticas educativas.

1.4.5. Modelo de Construcción Conjunta o Influencias Múltiples

A finales de los años 90 surge un nuevo enfoque en el modo de entender las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional, denominado *modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples* (Palacios y Rodrigo, 1998). Tanto Palacios como otros autores (Rodrigo, Janssens, & Ceballos, 1999) destacan que las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales y que las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los niños y promocionan su desarrollo. Es decir, el

proceso de socialización familiar consiste en un conjunto de procesos multidireccionales caracterizados por la reciprocidad y determinados por las características de la situación y de los participantes. Por tanto, los estilos educativos familiares se entienden como formas de llevar a cabo la acción educativa en el contexto familiar, que se matizarán en función de las personas y de las situaciones (Musitu & García, 2004).

En la actualidad se sigue considerando este carácter mediador y bidireccional, de manera tal que las prácticas educativas paternas son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos (Gómez, Romera, & Ortega- Ruiz, 2017; Martínez, García, Musitu & Yubero, 2012).

En los diversos estudios y modelos presentados anteriormente se muestra que una parentalidad competente o eficaz se caracteriza por la utilización de un estilo educativo parental *autoritativo* adaptado a las necesidades y reacciones de un determinado niño, ya que los padres autoritativos ponen un gran énfasis en reconocer las necesidades y las capacidades desarrolladas de sus hijos, en escucharlos y en reconocer la bidireccionalidad de la parentalidad (Baumrind, 1991).

Así, los padres deben hacer un uso equilibrado y apropiado a la situación y edad del niño del afecto, soporte, sensibilidad y responsividad, junto con las técnicas disciplinarias inductivas, de retirada de afecto y de afirmación de poder, con vistas a la socialización exitosa del hijo (Davidov y Grusec, 2006a; Grusec y Ungerer, 2003; Teti y Candelaria, 2002).

Se añade que una socialización eficaz deberá conjugar, de modo equilibrado, la promoción de la autonomía con la aceptación de las reglas sociales. Y, para que sean adecuadas y eficaces, las prácticas educativas parentales deben ocurrir en un contexto afectivo de total reconocimiento y aceptación de las necesidades, de los intereses y preocupaciones del niño (Barber, 1996, 2006; Ceballos & Rodrigo, 1998; Crouter & Head, 2002; Darling & Steinberg, 1993; McLoyd & Smith, 2002; Towe-Goodman & Teti, 2008).

En conclusión, debido a la diferencia entre los valores de cada cultura y los objetivos de socialización, el estilo de crianza óptimo debe tener en cuenta el contexto sociodemográfico y cultural (Keller et al., 2005; Simons, Beaman, Conger & Chao, 1993; Spera, 2005) y también debe ayudar a los hijos a desarrollar su capacidad crítico-reflexiva sobre la sociedad, para desarrollar valores, para ganar consciencia de si mismo, del otro,...

1.5. Influencia del género y la edad de los niños y el género de los padres en la adopción de estilos parentales

Algunos autores consideran que características de los niños como la edad y el género pueden influir en las prácticas parentales (Belsky, 1984; Canavarro y Pereira, 2007a; Maccoby, 2000; Siegal, 1987; Vitali, 2004; Weber, Selig, Bernardi y Salvador, 2006). Según Weber, Selig, Bernardi y Salvador (2006) tanto la madre como el padre tienden a recrear el modelo de crianza que se desarrolló en su experiencia como niños, es decir, las prácticas que se usaron con ellos en su infancia tienden a ser repetidas con sus propios hijos.

Con respecto al género, los padres parecen tener diferentes prácticas parentales. Aunque los estudios no son concluyentes, los padres parecen estimular más a los niños para la realización, la competencia, la responsabilidad personal y el control de las expresiones de afecto, mientras que las niñas reciben un mayor incentivo para ser cariñosas, obedientes, amigables y atractivas, lo que está de acuerdo con los papeles tradicionales de género. De los 39 estudios revisados por Siegal (1987), se encontraron diferencias en 20: los padres informan que son más firmes y más restrictivos, menos afectivos y más directivos con los niños que con las niñas. El autor también señala que parece haber una mayor diferencia en las prácticas educativas entre niños y niñas por parte de los padres vs madres, especialmente en las medidas de participación física y disciplina.

Vitali (2007) añade que cuando se hace una comparación entre la figura materna y la figura paterna, se nota que hay un mayor énfasis en la figura materna, en el sentido de que ella es la que más contribuye a la educación de los niños, mostrando ser más sólida y cercana que la figura paterna. Aún así, las madres tienden a estar asociadas con el cuidado de sus hijos, así como con su seguridad, mientras que los padres están asociados con la aplicación de la disciplina (Gomes, 2010).

En el estudio de Canavarro y Pereira (2007a), se encontraron diferencias en la práctica de los estilos de crianza según el género del niño: las niñas son menos rechazadas por las figuras paternas y madres, y tienden a estar menos controladas por su padre. Aún así, reciben más apoyo emocional de su madre que los niños.

Ducharne y col. (2006, citado por Soares y Almeida, 2011) corroboran lo que se mencionó anteriormente, los padres tratan a las niñas con mayor responsividad y control, por lo que las niñas tienden a percibirlos como una figura más autoritaria, mientras que los niños, ven a la figura paterna como algo permisiva y negligente.

En general, las madres tienden a ser cálidas y a dar apoyo, con relaciones más cercanas con sus hijos (niños) (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Phares, 1999). En cuanto a las reglas, parecen tener interacciones más conflictivas con las madres que con los padres. También tienden a percibir a las madres como más intrusivas y sobreprotectoras, pero también como más cálidas y abiertas (a diferencia de los padres, que se consideran distantes y menos cálidos). También ven a los padres como alguien con quien pueden realizar actividades de ocio y pedir consejo. Por su parte, las hijas tienden a destacar de las madres el apoyo y ven a los padres como figuras con las que pueden pasar el tiempo libre (Holmbeck y cols., 1995).

En un estudio sobre la tipología de Baumrind (1991), Russell, Aloa, Feder, Glover, Miller & Palmer (1998) en una muestra de niños en edad preescolar observan que las madres tienen mayor probabilidad de usar el estilo educativo *autoritativo*, mientras que los padres tienen más probabilidades de utilizar el estilo *autoritario*. Además, el estilo *autoritario* es más probable que se use con niños y el estilo *autoritativo* con hijas. Algunos estudios con adolescentes confirman estos datos: las madres parecen ser más igualitarias (Hosley y Montemayor, 1997) y usan un estilo más *autoritativo* (Smetana, 1995) que los padres. También Conrade y Ho (2001) encontraron que las madres y los padres usaban diferentes estilos educativos, al igual que observaron diferencias en función del sexo del adolescente. Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, es más probable que las madres usen un estilo *autoritativo*, mientras que los padres adoptan un estilo más *autoritario*. Los hijos (niños) ven a las madres como más propensas a adoptar un estilo *permissivo* y a los padres como un estilo *autoritario*. Las hijas perciben a las madres como más propensas a ser *autoritativas*. McKinney y Renk (2008) confirmaron, en una muestra de adolescentes, que las madres tienen puntajes de estilo *autoritativo* más altos que sus padres, mientras que los padres tienen puntajes de estilo *autoritario* más altos y más bajos de estilo *permissivo*.

Respecto a la edad, Maccoby y Martin (1983) afirma que es muy frecuente la demostración de afecto a través del contacto físico cuando los niños son pequeños, disminuyendo con el paso del tiempo. Con el aumento de la edad, los padres ya no son protectores y pasan menos tiempo en contacto directo con sus hijos.

2.

EL APEGO

2.1. El concepto y la Teoría del Apego

El desarrollo del concepto y de la teoría del apego está relacionado con los trabajos pioneros de Bowlby y Ainsworth en el siglo pasado.

Bowlby, médico y psicoanalista, se interesó sobre todo por entender las consecuencias de las privaciones de los cuidados parentales en la infancia (Guedeney, 2004a; Soares, 2007). Trabajó con niños y jóvenes con esta problemática ingresados en casas de acogida. Inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, los niños huérfanos y sin hogar tuvieron muchas dificultades y Bowlby fue invitado por las Naciones Unidas a escribir un folleto sobre el tema (Cassidy, 1999). Bowlby observó a estos niños que habían sido privados de los cuidados parentales y entendió que algún aspecto relevante para el desarrollo había sido profundamente perturbado. La interrupción del apego es su punto de partida para el desarrollo de su teoría, que por su importancia se extiende hasta hoy. Bowlby afirma como principio más importante que el bebé necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador primario para su adecuado desarrollo social y emocional (Bowlby, 1986, 1988).

Bowlby comienza a explorar el concepto de apego al criticar la teoría de Freud, destacando la importancia de la interacción social como algo innato en el bebé. Estaba profundamente en desacuerdo con la creencia psicoanalítica predominante de que las reacciones de los recién nacidos se relacionan con su vida de fantasía interior más que con los eventos de la vida real y señala que los bebés nacen con necesidades de interacción. Bowlby también describe que este comportamiento no solo está motivado por el placer del contacto, sino también por el miedo innato a lo desconocido y no familiar (Guedeney & Guedeney, 2004).

La teoría del apego desarrollada por Bowlby integra así conceptos de varias áreas: etología, cibernética, del procesamiento de la información, de la psicología del desarrollo y del psicoanálisis. Con su teoría y visión interdisciplinar Bowlby ha revolucionado la visión del vínculo entre el niño y la figura de apego.

Las concepciones teóricas de Bowlby encuentran robustez empírica en las obras de Ainsworth. Ainsworth, psicóloga del desarrollo estadounidense, en su estudio en Uganda verifica la relevancia de la etología en la relación madre-hijo de Bowlby (Ainsworth, 1967). Enfatizando la dimensión contextual del apego, en relación con la cultura del país, permite que el individuo se adapte y sobreviva a las demandas del entorno (Guedeney & Guedeney, 2004).

La innovadora metodología de Ainsworth también hizo posible probar algunas de las ideas de Bowlby y expandir su propia teoría, siendo responsable de algunas de las direcciones que estaba tomando. Ainsworth incluso contribuye al concepto de figura de apego como una *base segura* sobre la cual el niño puede explorar el mundo. También formula el concepto de sensibilidad materna y su papel en el desarrollo de los patrones de apego madre-hijo (Bretherthon, 1992).

Según la teoría del apego, el individuo tiene como necesidad de supervivencia el desarrollo de lazos afectivos a lo largo de su vida. El apego es la disposición de un niño a buscar y mantener la proximidad a una figura específica bajo ciertas condiciones, como cuando está asustado, cansado o enfermo, para sentirse seguro y cómodo (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005; Soares, 1996a). Dicho de otra forma, una relación de apego es una relación emocional profunda y perdurable que une una persona a otra (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969). El apego es, pues, discriminatorio y específico. Como si fueran "relaciones de objeto", el apego ocurre a cualquier edad y no implica necesariamente inmadurez o desesperación. El primer vínculo afectivo tiende a formarse con la madre, pero muy pronto se pueden crear vínculos con otros cuidadores (Ainsworth, 1969).

Ainsworth (1969) también señala -como decíamos- que una vez que se forma un vínculo, ya sea con la madre o con otra persona, éste tiende a perdurar. El apego no es un término aplicable a una relación de dependencia transitoria o puramente situacional. El apego es duradero a pesar del impacto de las condiciones adversas. Esto implica la formación de estructuras de naturaleza neurofisiológica, lo que le da a la persona la propensión a seguir directamente sus conductas de apego.

El objetivo del apego es mantener la proximidad a la figura del cuidador y su función es garantizar la seguridad y la protección de los peligros, aumentando así la probabilidad de supervivencia (Pereira, Canavarró, Cardoso & Mendonça, 2009).

El apego es un tipo de vínculo afectivo que Ainsworth (1985) caracterizó como:

- a) Persistente y no transitorio;
- b) Implica una figura específica y traduce la inclinación de un individuo por otro individuo;
- c) Es una relación emocionalmente significativa;
- d) El individuo quiere mantener la proximidad o el contacto con esa figura, aunque ésta pueda depender de variables como la edad y estado o de las condiciones ambientales;
- e) Ante una situación de separación involuntaria, y especialmente cuando uno quiere estar cerca y no es posible, el individuo experimenta malestar.

Se añade a estos criterios de caracterización del apego otro muy relevante: el individuo busca en la relación con esta persona seguridad y confort (Soares, 2007). En opinión de Cassidy (1999), este último criterio es fundamental en la distinción entre las relaciones con los padres y el apego de los niños a los padres. Por lo tanto, una vez establecida, una relación de apego tiende a persistir, lo que implica un apego relativamente duradero en el que la figura de vinculación no puede reemplazarse por otra (Bowlby, 1969; Mayseless, 2005).

El apego se activa durante el primer año de vida del bebé, cuando éste se vincula de forma privilegiada a la persona que le cuida. Así, el bebé tiene desde el inicio la capacidad de evocar cuidados y atención de los cuidadores y de promover la atención parental, con independencia de la calidad de los cuidados que recibe (Bowlby, 1969; Ungerer & McMahon, 2005; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Cuando el niño está estresado o amenazado organiza su comportamiento de vinculación para encontrar un *refugio seguro* en la figura de apego y, cuando está seguro, utiliza la figura de apego como *base segura* para apoyar su exploración del medio (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Kerns, Schlegelmilch, Morgan, & Abraham, 2005; Soares, 1996b).

Las investigaciones han demostrado que los padres que son cuidadores sensibles tienden a promover el apego seguro en sus hijos, lo que tiene consecuencias positivas para el desarrollo (Bowlby, 1969; Grossmann, Grossmann & Kindler., 2005; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsky & Dubois- Comtois, 2005b; Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005).

2.2. Conceptos principales de la Teoría del Apego

A continuación, se desarrollarán los conceptos principales de la teoría de apego, a saber: figura de apego, base segura, comportamiento de apego, sistema de apego, patrones de apego y modelos dinámicos internos.

2.2.1. Figura de Apego y Base Segura

Para Bowlby (1969) durante el primer año el bebé desarrolla una relación especial con la figura que le presta cuidados básicos y asegura su supervivencia, la cual, al desempeñar habitualmente este papel, se convierte en la *figura de apego* para el bebé. La figura de apego es, entonces, la persona que cuida física y psicológicamente del niño y que está de manera sólida y permanente en su vida (Howes, 1999). En el mismo sentido, Soares (2001) considera que deben ser contemplados tres aspectos fundamentales en la construcción de la relación madre-bebé: seguridad, protección y regulación emocional.

La seguridad del apego se observa en cómo los niños organizan sus comportamientos para mantener el equilibrio entre sus necesidades de protección y de exploración (Bowlby, 1971; Monteiro, 2008). Para sentirse seguro, el niño deberá experimentar que la figura de apego es accesible y sensible, ya que una figura puede estar físicamente presente pero inaccesible emocionalmente (Soares, 2007).

El concepto de figura de apego se ha redefinido con el tiempo, no sólo a la madre (idea inicial de Bowlby). Según Salvaterra (2011), casi desde el comienzo de la vida el niño tiene más de una figura a la que dirige su comportamiento de apego.

Aunque la mayoría de los niños puedan tener más de una figura de apego, Bowlby (1969) refirió que no tienen todas el mismo significado, por lo que se aplica el principio de la monotropía, que es la tendencia a vincularse a una figura de forma especial. El autor considera que el niño organiza las figuras de apego en una jerarquía de apego, hay una figura primaria y una o más secundarias (Mayseless, 2005). El proceso de selección y jerarquía de estas figuras de apego privilegiadas está influido por la forma en que están estructuradas las rutinas de cuidado infantil (Bowlby, 1969; Howes, 1999). Así, los niños pueden tener diferentes tipos de apego a los progenitores dependiendo del tipo de relación establecida (Grossmann et al., 2002; Paquette, 2004).

Guedeney y Guedeney (2004) refuerzan la posición de Bowlby al referirse al concepto de Holmes (1995) de que el niño tiene una tendencia innata hacia el apego,

especialmente a una figura, lo que implica que en un grupo estable de adultos, una de las figuras se convertirá en la figura privilegiada.

La relación de apego se desarrolla con el tiempo y se construye progresivamente. Esta relación es diferente de otras relaciones sociales y se define por cuatro características específicas: la búsqueda de proximidad, el concepto de base segura, el concepto de comportamiento de refugio y reacciones marcadas a la separación (Ainsworth, 1989).

2.2.2. Base Segura

El concepto de *base segura* de Ainsworth fue esencial en el diseño del procedimiento de la situación extraña, ya que nos permite ver cómo se consideraba a la madre como un apoyo desde el cual el bebé se sentía más o menos seguro para explorar el ambiente e interactuar con otras personas. Cuando el bebé empieza a gatear su exploración aumenta significativamente. La exploración del bebé es todavía mayor cuando el cuidador está presente porque su sistema de apego no está activado. Si la figura de apego no está presente o es insensible, el comportamiento de apego se muestra con mayor fuerza (Ainsworth, 1967).

En este sentido, la figura de apego puede funcionar para el niño como una *base segura* que le permite explorar el ambiente sin sentirse ansioso, estando accesible y disponible para protegerlo y apoyarlo cuando sea necesario (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall; Guedeney, 2004b; Jongenelen, 2004).

2.2.3. Comportamiento de Apego y Sistema de Apego

El comportamiento de apego designando cualquier forma de comportamiento utilizado (por ejemplo, sonreír, agarrar, seguir y vocalizar) para lograr o mantener la proximidad deseada. Por tanto, son comportamientos de señalización que informan a la madre. El lloro, por ejemplo, implica alerta (Guedeney & Guedeney, 2004; Salvaterra, 2011). Posteriormente, al avanzar el desarrollo aparecen conductas de aproximación más activas, como gatear o coger algo.

Según Weiss (1982), los comportamientos de apego en la infancia se caracterizan por la búsqueda de proximidad, los signos de comodidad y seguridad en presencia de la figura de apego, y por la incomodidad, la protesta y conductas de acercamiento cuando se produce la separación o la amenaza de ella.

Las conductas de apego, como decíamos, buscan mantener la proximidad con la madre, lo que comporta elementos de orientación, señalización y ejecución (Ainsworth, 1969). Para mantener a la figura de apego informada de la situación, el niño la orienta y sigue sus movimientos de forma visual u oral. Para atraer a la madre hacia él, puede señalar a través del llanto, la sonrisa y los gestos (como levantar los brazos). Por lo tanto, el niño puede regular la proximidad al acercarse o seguir a la madre.

Bowlby (citado en Ainsworth 1969) sugiere que hay cinco clases de conductas asociadas a la proximidad con la figura de apego:

- a) Conductas que inician una interacción, como saludar, tocar, acercarse, abrazarse, llamar y sonreír;
- b) Conductas de respuesta hacia iniciativas de interacción con la madre que mantienen esa interacción;
- c) Conductas que previenen las rupturas, como llorar;
- d) Conductas exploratorias, orientadas a tener a la madre como referencia;
- e) Conductas de miedo, destinadas a lograr o mantener la proximidad.

Bowlby (1969) considera que habría una organización de los comportamientos de apego que surgen en respuesta a ciertas señales internas o externas en un *sistema de comportamiento de apego*. También Ainsworth describe la noción de esquema de apego como componente de un modelo operativo del ambiente y el organismo construido y elaborado por el niño (Guedeney & Guedeney, 2004). El sistema de apego se define entonces como un conjunto de comportamientos de apego que el niño usa en un contexto dado para lograr el mismo objetivo, mantener la proximidad de la figura de apego (Salvaterra, 2011).

El sistema de conductas de apego abarca componentes conductuales, cognitivos y emocionales, y regula la predisposición innata a la formación de vínculos emocionales (Sroufe & Waters, 1977). El repertorio se organiza a lo largo del desarrollo, con una diferenciación, articulación y complejidad de comportamientos, en los que el niño asume un papel cada vez más activo en la interacción (Bowlby, 1969; Canavarró y Pedrosa, 2005; Soares, 1996a, 2001). El sistema conductual de apego se puede activar en cualquier momento del ciclo de vida de un individuo, especialmente frente a experiencias de pérdida, enfermedad, fatiga y ansiedad (Bowlby, 1973; Bretherton, 2005).

Según Guedeney y Guedeney (2004), el desarrollo del sistema de apego se divide en tres períodos: (1) De 0 a 6 meses, donde se inician los procedimientos de

discriminación, con un período particularmente sensible entre 4 y 6 meses; (2) de 6 meses a 3 años, cuando los esquemas de apego se centran en el mantenimiento de la proximidad. El niño percibe las relaciones de causa y efecto. El sistema de vinculación está en pleno funcionamiento entre los 7 y los 9 meses de edad; (3) después de los 3 años, cuando se forma una relación recíproca: el niño desarrolla una voluntad propia y una comprensión de las intenciones del otro. El desarrollo de sus habilidades de pensamiento en el tiempo y el espacio aumenta sus habilidades cognitivas y le permite resistir la separación de la figura de apego.

Más adelante, al darse cuenta de las limitaciones de definir como objetivo del sistema de apego la proximidad física o la presencia de la figura de apego, Bowlby (1973) sugiere que la presencia se entienda como accesibilidad y la ausencia como inaccesibilidad. La separación se referiría a la indisponibilidad temporal de la figura de apego y la pérdida implicaría indisponibilidad permanente. Sin embargo, la accesibilidad de la figura de apego no es una garantía de seguridad para el niño, por lo que el autor definió la responsividad como el segundo criterio a considerar en la evaluación de la seguridad del apego. Por lo tanto, para sentirse seguro el niño debe ver la figura de apego como accesible pero también como sensible y responsiva a sus necesidades, ya que una figura parental puede ser físicamente accesible pero emocionalmente inaccesible (Soares, 2007).

Esta redefinición del objetivo del sistema de apego hace posible explicar la evolución del comportamiento del niño cuando experimenta una separación de la figura de apego durante la infancia, y también permite la aplicación de la teoría del apego a niños mayores, adolescentes y adultos.

La regulación del sistema de apego se logra mediante la articulación con otros sistemas de comportamiento: el *sistema exploratorio*, el *sistema de afiliación*, el *sistema de miedo-angustia* y el *sistema de cuidado*, señalando como particularmente importantes entre el niño y la figura parental los sistemas exploratorio y de cuidado (Cassidy, 1999; Marvin & Britner, 1999).

Cuando el niño se siente seguro, deja que la curiosidad lo lleve a explorar el entorno en busca de nuevos estímulos. El niño explorará el mundo desde la base segura que constituye su figura de apego (Ainsworth et al., 1978) y activará así el sistema exploratorio. Es decir, la activación del sistema exploratorio ocurre cuando el sistema de apego está desactivado porque el niño se siente seguro. De esta manera, el sistema

exploratorio se activa mediante señales antagónicas a las señales que activan el sistema de apego (Cassidy, 1999; Guedeney, 2004b) y, dado que tienen funciones distintas, se activan alternativamente. La alternancia entre los sistemas exploratorio y de apego se realiza evaluando la disponibilidad de la figura de apego y su comportamiento probable, así como las características ambientales (Cassidy, 1999; Kerns et al., 2005).

El sistema de cuidado también es complementario al sistema de apego. El sistema de cuidado asegura que la figura de apego asuma la protección del bebé cuando éste lo requiere, cumpliendo el objetivo común de mantener la cercanía entre la figura de apego y el niño (Rabouam y Moralès-Huet, 2004; Soares, 1996b). Incluye las funciones parentales de protección contra amenazas potenciales y la provisión de cuidado físico y emocional para que el niño satisfaga sus necesidades básicas (por ejemplo, alimentos, cuidado) (George & Solomon, 1999; Rabouam & Moralès-Huet, 2004; Waters & Cumings, 2000).

2.2.4. Patrones de Apego Internos

Durante la década de los 70, la investigadora Ainsworth amplió el trabajo de Bowlby con el estudio de la "situación del extraño". A través de esta experiencia de laboratorio, la psicóloga del desarrollo pudo estudiar los comportamientos de los niños como respuesta a la separación y reunión con la figura de apego y con una persona desconocida, comprobando empíricamente los principios de la teoría del apego.

El procedimiento "Situación del extraño" comenzaba con el niño en compañía de la madre, seguido de su salida del medio ambiente y un regreso posterior. Mientras tanto, el niño era observado en una habitación que le era extraña y estaba acompañado por la presencia de un adulto desconocido. El procedimiento consistía en una serie de tres minutos (con una duración total de 20 minutos). De esta manera se activaba el sistema de apego y Ainsworth podía evaluar las reacciones del niño en ausencia de la madre. Dichas reacciones estaban asociadas a la respuesta de la figura de apego ante las necesidades de proximidad del niño (Bretherton, 1992). El procedimiento abarcaba dos separaciones y dos breves reuniones entre la figura de apego y el bebé, que consistía en una secuencia fija de 8 episodios, cuyo objetivo -como decíamos- era intensificar y/o activar el sistema de apego de bebés de aproximadamente 1 año de edad (Soares, Martins y Terrain, 2007b). Salvaterra (2011) afirma que la "Situación del extraño" solo permite la evaluación de los niños de entre 12 y 24 meses, ya que después de esta edad el niño está mucho más acostumbrado a separarse de la madre y a encontrarse con extraños, por lo que se genera menos ansiedad.

Los tipos de evaluación utilizados por Ainsworth en 1978 fueron tres: a) frecuencia de comportamientos específicos en cada episodio; b) la conducta del bebé con la figura del apego a través de cuatro escalas de comportamientos interactivos: buscar contacto y establecer proximidad, mantener contacto, resistencia, evitación; c) clasificación de los bebés según los patrones de comportamiento (Cunha, Relvas y Soares, 2009).

Este procedimiento de observación permitió a Ainsworth la diferenciación de tres patrones de apego del bebé a la madre: el apego *seguro* (patrón B), el apego *inseguro-ambivalente/ resistente* y el apego *inseguro-evitativo*.

El apego *seguro* (patrón B) caracteriza a los bebés que, en situaciones de estrés, buscan activamente a la figura de apego (que funciona como fuente de seguridad o base segura) para expresarle su malestar, esperando encontrar seguridad y tranquilidad, para que tras calmarse puedan volver al movimiento de exploración (Ainsworth, 1967; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1971, 1989; Guedeney, 2004b; Kerns, Schlegelmilch, Morgan, & Abraham, 2005; Jongenelen, 2004; Soares, 1996b). Así, el niño tiene a la madre como una base segura para explorar el entorno, separarse para jugar, compartir emociones mientras juega, establecer una relación con el extraño en presencia de la madre; se siente rápidamente consolado después de una situación que induce estrés (Abreu, 2005). Los bebés seguros tienen capacidad de alternar, de forma equilibrada, los comportamientos de apego y de exploración, a través de una comunicación abierta y clara e integrando afectos positivos y negativos (Soares, 1996a).

Los bebés de apego *inseguro-ambivalente/ resistente* (patrón C) interiorizaron una figura de apego inconsistente en los cuidados. Aunque en situaciones de estrés busquen a la figura de apego, pueden presentar comportamientos de resistencia y protesta (para llamar la atención) o permanecer de forma pasiva mirando a los padres incluso cuando el ambiente estimula comportamientos de exploración (Ainsworth et al., 1978; Ungerer & McMahon, 2005).

El apego *inseguro- evitativo* (patrón A) es típico de bebés que se quedan ansiosos en situaciones de estrés, evitando a la figura de apego. Estos bebés sienten a la figura de apego como poco sensible a sus necesidades (poco responsiva) y que les rechaza, por lo que minimizan la expresión de emociones negativas (Ainsworth et al., 1978). El niño tiene comportamientos de evitación en relación con la figura del apego, especialmente en los episodios de reunión en los que los ignora o se aleja. Además, el niño no muestra tendencia a resistirse activamente al contacto físico ni a protestar por la ausencia de la figura de

apego. Por su parte, el niño trata al extraño de manera similar a la figura del apego, y puede haber incluso menos evitación (Soares, 2009). Abreu (2005) añade que este tipo de niños demuestra ser bastante evasivo y se caracteriza por la impersonalidad y por la dificultad a profundizar en las conversaciones.

Estudios realizados en varios países, entre ellos Portugal, han confirmado y validado estos tres patrones de apego, clasificando a la mayoría de los bebés (de dos tercios a tres cuartos) con un patrón *seguro*, de un quinto a un tercio como *inseguros*, con una mayoría en el tipo *inseguro ambivalente/ resistente* (Ainsworth et al., 1978; Matos & Costa, 2006; Ríos, 2006; Soares, 1996a; Rabouam, 2004; Soares, 1996a; Van Ijzendoorn y Sagi-Schwartz, 2008). La investigación con niños y adolescentes también ha identificado la misma distribución por patrones de apego, con un mayor número de individuos clasificados de apego *seguro* (Jongenelen, 2006; Matos y Costa, 2006; Ríos, 2006). Sin embargo, cuando la muestra incluye grupos de riesgo se observa un aumento del apego *inseguro* (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999; Weinfield, Sroufe y Egeland, 2000).

Años más tarde, Main y Solomon (1990) encontraron casos en los que la clasificación en los patrones A/B/C no era suficiente para describir el comportamiento observado y añadieron un cuarto tipo de apego: el *inseguro-desorganizado-desorientado* (Patrón D). Se trataba de bebés que presentaban al mismo tiempo comportamientos contradictorios, estereotipias, confusión, desorganización, desorientación y aprehensión ante la figura de apego. Estos comportamientos son el resultado del colapso de una estrategia organizativa para manejar el estrés. Algunos investigadores sugieren que este patrón aparece cuando el cuidador principal ha estado deprimido o ha maltratado al bebé (Hazan y Shaver, 1994). Los estudios que han evaluado el apego *desorganizado* informan que aproximadamente del 10 al 15% de los niños en muestras de bajo riesgo tienen apego desorganizado. En muestras de alto riesgo de entornos sociales desfavorecidos y en grupos clínicos, el porcentaje puede ser mucho mayor (van Ijzendoorn, Schuengel y Bakemans-Kranenburg, 1999).

2.2.5. Representación y Modelos Dinámicos de Apego

Como hemos afirmado antes, durante el primer año de vida, el bebé reúne un conjunto de conocimientos y expectativas sobre los cuidadores con los que interactúa repetidamente, incluida la accesibilidad y la responsividad a sus solicitudes de ayuda y

protección, así como sobre el yo, es decir, sobre su valor y la capacidad de influir en los demás. Bowlby (1969) se refiere a tales conocimientos y expectativas como *modelos internos dinámicos de apego*, organizados internamente durante los primeros años, en forma de representaciones generalizadas del yo, de las figuras de apego y de las relaciones, por lo que las relaciones de apego temprano vienen a formar un prototipo para posteriores relaciones fuera de la familia (Bartholomew & Horowitz, 1991) y determinan la naturaleza de otros lazos afectivos futuros (Ainsworth, 1989; Bretherton, 2008; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Marvin & Britner, 1999; Soares, 2007; Ungerer & McMahon, 2005).

No hay consenso respecto a si los modelos internos dinámicos están organizados jerárquicamente, con diferentes influencias que dependen del dominio específico considerado, o si se integran a medida que el niño crece, tal vez durante el período escolar (Raikes y Thompson, 2005; Thompson, 2005).

Main et al. (1985) proponen tener en cuenta no sólo las conductas específicas de las figuras de apego sino también las representaciones y la forma de experimentar la conducta “real” del cuidador.

Las personas con un apego *seguro* tienen un modelo mental de su cuidador como responsivo y disponible, viéndose a sí mismos merecedores de afecto y a otros como sensibles a sus necesidades y solidarios. Por contra, los individuos con un apego *inseguro* tienden a verse a sí mismos como no merecedores de amor y a los demás como rechazantes, no responsivos y poco confiables (Bosmans, Braet, van Leeuwen & Beyers, 2006; Bowlby, 1973; Bretherton, 2005; Dwyer, 2005; Ungerer & McMahon, 2005).

Esta nueva visión del apego como representación condujo a un creciente interés en la investigación sobre el vínculo (Fonagy, 2000, 2001, 2002; Sroufe, 2000; Van IJzendoorn, 1988, 1997). La investigación ha subrayado la importancia del tipo de apego desarrollado en la infancia, ya que tiene una alta probabilidad de permanecer estable en el tiempo y de influir en diversos campos del desarrollo socio-emocional de los niños (Rutter, 2002).

En resumen, los bebés se apegan a adultos que son sensibles y receptivos a las relaciones con ellos, y que les cuidan entre los seis meses y los dos años. Cuando un bebé comienza a gatear y caminar, usa a las figuras de apego como una base segura para explorar más y regresar a ellos. La reacción de los padres conduce al desarrollo de patrones de apego; estos, a su vez, conducen a modelos internos de funcionamiento, que guiarán las percepciones individuales, las emociones, los pensamientos y las expectativas en las

relaciones posteriores (Bretherton & Munholland, 1999). La ansiedad o el dolor por la separación o pérdida de la figura de apego se considera una reacción normal y adaptativa para un bebé apegado. Estos comportamientos pueden haber evolucionado porque aumentan la probabilidad de supervivencia del niño (Prior & Gaser, 1999).

La teoría del apego ha reforzado el impacto de las experiencias tempranas en el desarrollo posterior del niño. El apego *seguro* permitirá a los niños enfrentarse de una manera organizada y competente a emociones negativas y eventos estresantes. De esta manera, la calidad de las primeras relaciones se refleja en las relaciones interpersonales que se forman y mantienen a lo largo de la vida. Por otro lado, si las experiencias tempranas afectan la forma en que un individuo interpreta y reacciona a las situaciones presentes, las experiencias actuales también causan cambios en las representaciones del apego (Sroufe et al., 2005; Thompson, 1999). De cualquier manera, son las continuidades y discontinuidades en las experiencias a lo largo del tiempo las que determinarán la calidad del apego del niño (Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann & Scheuerer-Englisch, 1996; Rutter, 2002).

LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

3.1. El concepto de Frustración

La frustración se entiende como un estado emocional negativo que resulta relevante para comprender cómo la persona reacciona cuando se enfrenta a dificultades. Es un estado de tensión contra el cual el individuo afectado canaliza su energía, de forma más o menos determinada dependiendo de su historia de vida y de su personalidad, para eliminarlo o para evitarlo.

Encontramos en la literatura diversas definiciones de frustración que presentamos en la Tabla 2. A pesar de las diferencias en el concepto de frustración y de las diversas definiciones que este constructo asume en la literatura, la mayor parte de las definiciones están de acuerdo con el hecho de existir un obstáculo o una interferencia en el proceso por la búsqueda de la satisfacción de una necesidad (Parrek, 1964). Hay siempre un elemento en común: la condición de obstáculo, externo o interno, un impedimento a la satisfacción, causando entonces alguna reacción en el organismo.

La frustración, como resultado de obstáculos, deficiencias o conflictos, puede tener consecuencias inmediatas o remotas. El individuo tanto puede reaccionar inmediatamente como, por el contrario, desarrollar actitudes cuyas consecuencias son muy duraderas.

La naturaleza y la intensidad de las frustraciones, así como la personalidad de quien las sufre, determinarán el estilo de respuesta.

La palabra frustración representa, así, un concepto psicológico empleado habitualmente en lo cotidiano pero que es muy susceptible de tener diferentes significados. Como hemos visto, tal diferencia aparece incluso entre psicólogos, que tanto consideran este fenómeno como una condición instigadora externa, como la reacción de un organismo a un determinado evento (Berkowitz, 1993). En este sentido, la frustración viene siendo tradicionalmente comprendida bajo dos perspectivas diferentes. Por un lado, la frustración puede ser comprendida como la representación de un objeto impeditivo de la realización de una necesidad, algo externo al sujeto, o sea, un obstáculo o un evento. En otra perspectiva, la frustración ha sido referida como un sentimiento, o sea, un sentimiento negativo que

representa fracaso o tristeza, por no haber alcanzado algo pretendido (Moura & Pasquali, 2006c).

Tabla 2. Definiciones de frustración (adaptado de Faiad de Moura, 2008)

Autor	Definición
Dollard (1939)	Frustración es todo obstáculo que se traduce en un impedimento a la acción de un individuo cuando éste intenta alcanzar un determinado fin
Roudinesco y Plon (1944)	Estado en que queda un sujeto cuando se le rechaza o cuando se prohíbe la satisfacción de una demanda de origen pulsional
Davis (1958)	La frustración está vinculada a la privación de algo
Pieron (1973)	Una condición de un organismo que encuentra un obstáculo, más o menos insuperable, exterior o interior, a la satisfacción de una necesidad
Yates (1975)	Una interferencia que ocurre cuando un individuo se encuentra en una secuencia del comportamiento
Rosenzweig (1976)	Algo que ocurre siempre que el organismo encuentra un obstáculo, o una obstrucción, más o menos insuperable, en el camino que conduciría a la satisfacción de una necesidad vital cualquiera
Berkowitz (1989)	Estímulos aversivos desagradables que activan afectos negativos, por medio de procesos cognitivos, que se asocian con tendencia agresiva
Dill e Anderson (1995)	Acto de bloquear a alguien de alcanzar o alcanzar una gratificación esperada
Laplanche y Pontalis (1998)	Ausencia de un objeto externo susceptible de satisfacer la pulsión. Acto o efecto de frustrarse
Anderson (2000)	Cuando algo bloquea la realización o amenaza la continuidad de un objetivo que tiene importancia para el individuo
Oliveira (2000)	Algo que ocurre en la ausencia de un objeto o por el encuentro de un obstáculo en la vía de la satisfacción de los deseos
Soto (2005)	Bloqueo que un individuo sufre ante una meta u objetivo
Ballone (2006)	Es un sentimiento de no realización o no satisfacción ante un destino que se aleja de la voluntad. Lo más correcto sería denominarlo cuadro de tristeza, dolor, aburrimiento, desesperación

En nuestra investigación, entendemos la frustración como un estado emocional negativo y no como un obstáculo o evento. Este estado emocional o sentimiento negativo viene de la no satisfacción de algo o de una necesidad que sea importante para el individuo, aunque este algo sea un objeto real o ficticio.

A pesar de que el concepto de frustración se utiliza a menudo tanto en la sociedad como entre los profesionales de la salud mental, son escasas las investigaciones recientes sobre el tema. El concepto de frustración, sin embargo, gana mayor significado y presencia en los estudios científicos cuando está asociado a la agresión.

Los efectos de las frustraciones son acumulativos, es decir, el estado de frustración de un individuo en un determinado momento depende del número de secuencias de comportamiento que han sufrido impedimentos hasta ese momento y de la predisposición del individuo a cometer actos agresivos. Esta tendencia se relaciona con la cantidad y el tipo de frustraciones sufridas por la persona en su objetivo de conseguir sus deseos más intensos.

De hecho, los estudios sobre frustración, hasta la década de 1960, estaban orientados casi exclusivamente a la verificación de la relación entre frustración y agresión (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1989, 1990), relación que se había empezado a formular en los años 50 (Dill & Anderson, 1995).

En las últimas décadas, a pesar de una disminución en el énfasis causal entre frustración-agresión, el estudio de esta relación sigue predominando en la literatura sobre esta temática (Moura, 2004), si bien ampliándose a otras características psicológicas.

Las investigaciones más recientes han resaltado la frustración como una característica individual general que no se relaciona exclusivamente con la agresividad, sino también con cuestiones relacionadas con la salud, el trabajo y las organizaciones (Beghi & cols., 2002; Dyer, Abrahams, Mokoena, Lombard & Van Der Spuy, 2005).

En el área del trabajo y de la salud, la manera de enfrentarse a la frustración se ha evidenciado como uno de los factores relacionados con el desempeño y el bienestar de los trabajadores (Cebulak, 2001).

3.2. Teorías de la Frustración

Enseguida veremos que hay varias teorías explicativas de la frustración. Como los instrumentos que elegimos usar para evaluar la frustración en la parte empírica de esta Tesis (Prueba de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig, en su versión de adultos y de

niños) se basan en la teoría psicoanalítica y la teoría general de la frustración, éstos serán los marcos teóricos de referencia para nuestra investigación.

3.2.1. Teoría Clásica de la Frustración-Agresión

A pesar de que la hipótesis de la asociación entre frustración y agresión ya se encontraba presente en los escritos de Freud, esa hipótesis se transformó en teoría en 1939, por la iniciativa de un equipo de la Universidad de Yale. Fue ese año, en efecto, cuando se formuló la Teoría Clásica de la Frustración-Agresión de Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (citado por Berkowitz, 1989). El denominado Grupo de Yale planteó dicha Teoría Clásica para el análisis de la agresión social (Moura & Pasquali, 2006a).

La teoría clásica fue expuesta en una monografía que llegó a convertirse en un clásico: *Frustración y Agresión* (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939) y se basa esencialmente en dos afirmaciones: (1) todos los actos de agresión son el resultado de una frustración anterior; (2) toda frustración conduce a una agresión, de modo que se plantea una relación causal directa entre frustración y agresión (Anderson, 2000; Dollard y cols., 1939).

Esta teoría suscitó numerosos trabajos experimentales y aún hoy es la que con mayor frecuencia se usa para explicar los comportamientos agresivos. En la disciplina de la psicología, la teoría de la frustración-agresión se ha utilizado en ámbitos como el aprendizaje por imitación (Hanratty, O'Neal, y Sulzer, 1972), psicología de las organizaciones (Fox & Spector, 1999) y psicología de los medios de comunicación (Breuer, Scharkow & Quandt, 2015).

Pero la teoría clásica de la agresión también fue objeto de críticas (Amsel, 1992; Berkowitz & Harmon-Jones, 2004). Los propios autores de la monografía de 1939 rectificaron el texto original dos años más tarde porque éste daba a entender que toda la frustración induciría a una reacción agresiva de quien la sufriera (Miller, 1941). Entre estas críticas destaca el cuestionamiento de la relación causal entre ambos constructos, si bien la asociación entre frustración y agresión continuó utilizándose (Parrek, 1964).

Como decimos, la investigación sobre frustración siguió a través de reformulaciones de la Teoría Clásica que la desvinculaban de la agresión, si bien estudios relativamente recientes insisten en ello (por ejemplo, Norman & Ryan, 2008). La conexión entre agresión y frustración es más débil de lo que se pensaba en un inicio, ya que ni la frustración lleva inevitablemente al individuo a agredir, ni la agresión es precedida,

necesariamente, por la frustración, entre otras cosas porque la persona puede aprender conductas alternativas a la agresión cuando se frustra.

3.2.2. Teoría Psicoanalítica

Para la Teoría Psicoanalítica, el término frustración proviene de la traducción de *versagung* (Kaufmann, 1996; Laplanche & Pontalis, 1998; Zimmerman, 2001), cuyo significado remite a indiferencia, insatisfacción o displacer. Según Freud (citado por Zimmerman, 2001) frustración designa un desequilibrio entre un deseo que busca satisfacción y su grado insuficiente de realización. Sin embargo, este desequilibrio no proviene necesariamente de frustraciones externas; puede suceder que una tendencia interna del propio sujeto (por ejemplo el superyó, los mecanismos de defensa,...) se oponga a la realización del deseo.

El psicoanálisis estudia los mecanismos de defensa y defiende su importancia para la adaptación y la supervivencia física y mental (Villemor-Amaral, 2008). La sublimación, por ejemplo, es un mecanismo de defensa presente en los individuos, y que puede ayudar a gestionar la frustración (Freud, 1920; Pitta, 1999).

En el año 1920, Freud, en *Más allá del Principio del Placer*, consideró que los hechos mentales siguen un curso que está automáticamente regulado por ese principio. Ante una tensión desagradable (pulsión) el curso de los acontecimientos mentales se pone en movimiento para reducir esa tensión, evitando el dolor y promoviendo placer. El principio del placer en un niño implica la satisfacción inmediata de su deseo; sin embargo, conforme el adulto toma contacto con la realidad visualiza también otras posibilidades para postergar la satisfacción (Freud, 1920).

Por otro lado, la frustración podría estar vinculada a las diferentes estrategias inconscientes que un individuo busca en el intento de resolver situaciones de conflicto (Freud, 1920), en el análisis de la imposición del superyó al ello. Después de formado, el superyó pasa a imponer al ello reglas y deberes y se convierte en un obstáculo que impide la satisfacción de sus pulsiones. Roudinesco y Plon (1944) amplían ese significado al afirmar que es como consecuencia de la frustración que los seres humanos se vuelven neuróticos o que la frustración debe ser, al menos, tratada como una de las causas de la neurosis. En esa línea, Freud (1927) afirmaba que la frustración es inherente a un estado que es inherente a la condición humana, aunque también es fruto de limitaciones que son impuestas por la cultura y por la sociedad.

También Kaufmann (1996) defiende que la frustración surge de la incapacidad de la pulsión para alcanzar su finalidad (disminuir las tensiones internas). Fleming (2003) considera que por ese motivo el individuo intenta apartarse de la fuente de displacer, para producir estados psíquicos que aporten satisfacción.

El proceso educativo en la infancia, especialmente en lo que respecta a la disciplina, contribuye significativamente a la construcción de la tolerancia a la frustración, fomentando madurez. En 1971 Winnicott define el concepto de "Madre Suficientemente Buena", señalando que tras un período en el que la madre ejerce un cuidado activo a las necesidades del bebé (simbiosis con el bebé), debe empezar de manera gradual a frustrarlo para que pueda aprender a tolerar esa frustración y a hacerse autónomo. También Melanie Klein (1996) abordó la cuestión cuando desarrolló el concepto de "buena madre y mala madre" y estableció que es esencial integrar las dos partes para el buen desarrollo del niño. La misma autora considera que la frustración es fuente de ansiedad primaria, es decir, del miedo al aniquilamiento o la muerte psíquica, del trauma del nacimiento unido a la ansiedad de la separación y a la propia frustración de las necesidades corporales.

Para Bion (1991) la capacidad de tolerar la frustración es innata, teniendo la madre el importante papel de continente de angustia y proveedora de las necesidades básicas del bebé. Bion (1980) escribió sobre el papel de la madre en la contención emocional del bebé (Teoría de la Función α) y sobre cómo el bebé aprende a gestionar la frustración con la ayuda de esta acción materna. Bion describe cómo cuando un bebé es bombardeado por sentimientos que pueden ser arrasadores (y seguramente frustrantes), el papel de la madre es internalizar esos sentimientos (contenido) para dentro de sí (continente), procesarlos y elaborarlos, para entonces presentarlos de nuevo al bebé de forma más aceptable. Con este proceso, la madre transforma una experiencia difícil de sustentar en algo que puede ser comprendido. Este movimiento materno (que hoy se reconoce como un movimiento de contención que también puede ser realizado por el padre o otro cuidador atento) ayudará al bebé a aprender a hacer frente a la frustración. La intolerancia a la frustración puede manifestarse, en el adulto, a través de actuaciones para evadir y expulsar la experiencia internalizada como algo malo (Ferreira & Capitão, 2006).

En esta teoría, la formación del pensamiento tiene como punto de partida la frustración de algunas necesidades básicas que se imponen al bebé, en un proceso en el que debe desarrollarse la capacidad de tolerar el odio resultante de las frustraciones. Cuando la capacidad de tolerar la frustración es suficiente, la experiencia se convierte en un elemento

del pensamiento y en capacidad para pensar. A la inversa, si la capacidad de tolerar la frustración es insuficiente, la experiencia se internaliza como algo malo que debe ser evadido y expulsado. La evasión y expulsión de esta cosa “mala” se realiza a través de la agitación motora en el niño y en el adulto a través de la actuación (Bion, 1991).

El problema radica en encontrar un nivel adecuado de frustración para un desarrollo saludable del niño porque si es deficiente, excesiva o inadecuada durante el proceso de madurez o desarrollo, puede generar áreas de baja tolerancia a la frustración en la personalidad (Rosenzweig, 1938). Por otro lado, demasiada frustración también dificultar la generación de tolerancia a ella, obligando al niño a utilizar defensas del yo que pueden inhibir su desarrollo (Rosenzweig, 1944).

3.2.3. Teoría General de la Frustración y Tolerancia a la Frustración (Rosenzweig)

El concepto de tolerancia a la frustración fue introducido por Rosenzweig (1944) como parte de su Teoría general de la frustración para expresar un continuo cuantificable entre la defensa del yo y la necesidad- persistencia. Para Rosenzweig, la tolerancia a la frustración es la predisposición de la persona a superar la frustración sin perder su adaptación psicológica. Esta definición implica la existencia de diferencias individuales en la tolerancia a la frustración, diferencias que se relacionan con la gravedad de la presión que se soporta y con las características de personalidad del individuo. Proveniente del psicoanálisis, el concepto de tolerancia a la frustración exige referirse al principio de placer y al principio de realidad, así como a la fuerza y debilidad del yo, que permitirá posponer o no la gratificación. La tolerancia a la frustración tiene implicaciones en la esfera emocional y intelectual.

Teniendo en cuenta la Teoría Clásica y el Psicoanálisis, Rosenzweig (1938a) planteó que uno de los principales desafíos sería la comprensión misma del concepto. Para Rosenzweig la frustración se genera por situaciones de privación, conflictos, obstáculos para obtener la satisfacción de un deseo o, incluso, por experiencias traumáticas. La frustración está asociada a dificultades para la adaptación (relacionada con cuestiones ambientales que la persona no logra afrontar con éxito), tensión (estado del individuo) y desequilibrio o perturbación de la homeostasis (conexión entre los factores ambientales y el organismo). En efecto, la defensa del yo protege a la personalidad de los impulsos psicológicos (Rosenzweig, 1944). Si el sufrimiento físico y el miedo se refieren a niveles de defensa biológica, la ansiedad y el estrés pueden surgir de los imperativos de defensa

del yo. Esta visión más sistemática y empírica daría cuenta de cuestiones que, según el autor, el ello y el inconsciente no podrían explicar.

La defensa psicobiológica del organismo se plantea en tres niveles: a) celular o inmunológico, que se refiere a los anticuerpos o acciones de defensa del cuerpo en casos de infección; b) autónomo o de urgencia, que trata de reacciones del organismo contra el dolor, las agresiones y el miedo, traducidas en cambios biológicos; c) nivel superior, de defensa del yo o cortical, que refleja la defensa de la personalidad contra agresiones de carácter psicológico. Así, la base de la Teoría General de la Frustración se enmarcaba en este tercer nivel, aunque sin ignorar la existencia de los demás (Rosenweig, 1976). Las interrelaciones normales y anormales de estos niveles en el funcionamiento unificado del organismo proporcionan la clave para el comportamiento tanto ajustado como desajustado. Como se puede apreciar fácilmente, una teoría general de la enfermedad y de la salud está implícita en el continuo indicado anteriormente: frustración-crecimiento-creatividad.

Los factores determinantes de la tolerancia a la frustración son somáticos y psicológicos. Los factores somáticos incluyen factores constitucionales y hereditarios (variabilidad del sistema nervioso, etc.) y elementos somáticos adquiridos (fatiga, enfermedad física, etc.); Los factores psicológicos están determinados por la evitación y la protección contra situaciones frustrantes en la primera infancia, lo que incapacita a la persona para que luego responda adecuadamente a la frustración. Por otra parte, demasiada frustración contribuye a crear zonas de baja tolerancia a la frustración, porque obliga a los niños a usar defensas del yo que pueden inhibir su desarrollo posterior (Rosenzweig, 1944).

Podemos decir entonces que Rosenzweig nunca dejó de defender una posición global del organismo, que llama igualmente "múltiples niveles" del comportamiento. Su perspectiva ha mantenido su originalidad: a pesar de tratar el estudio de dos dimensiones del comportamiento manifiesto, observable -la frustración y la agresión-, su aportación también es valiosa para comprender los problemas generales de la personalidad e incluso de la psicodinámica (Rosenzweig, 1983, citado por Detry y Castro, 1990).

En este contexto, surge la Teoría General de la Frustración, propuesta por Rosenzweig en 1934. En el intento de reformular conceptos del psicoanálisis y proporcionar estudios experimentales en el área de frustración.

La frustración, pues, ocurre cuando el organismo se enfrenta a un obstáculo o a algo que le impida satisfacer una necesidad que se considera vital, pudiendo diferenciar dos tipos (Rosenzweig, 1976):

- Frustración primaria o privación: tensión y displacer provocados por la ausencia de la situación final necesaria para el apaciguamiento de la necesidad activa. La privación de comida, por ejemplo, sería un tipo de frustración primaria.

- Frustración secundaria: presencia de obstáculos en el camino que impiden satisfacer una necesidad. La frustración secundaria está relacionada con la naturaleza del obstáculo o fuente de la frustración, y asociada a un tipo de defensa del yo que se activa cuando éste (el yo) se siente amenazado. El interés de Rosenzweig se centra en este tipo de frustración.

Según Rosenzweig (1938b), para analizar la frustración, deberían comprenderse los tipos de situaciones frustrantes que pueden afectar a una persona, definidos por cuatro aspectos:

a) Situaciones en que hay necesidades o deseos individuales implicados y que normalmente pueden ser satisfechos por el medio externo;

b) Situaciones de carácter endógeno, cuestiones internas de la persona. Tanto las situaciones externas como las internas comportan la pérdida de un objeto del ambiente o personal y tienen un carácter de privación externa (exógena) o interna (endógena);

c) Situaciones en que la propia existencia de algo es lo que motiva la frustración;

d) Por último, conflictos psicológicos, aspectos de la personalidad que impiden a la persona satisfacer ciertos objetivos.

Según Rosenzweig (citado por Detry y Castro, 1990) la literatura científica describe 3 situaciones en las que la frustración puede convertirse en agresión: privación (necesidades vitales/ frustración primaria), conflicto y persecución.

Frente a situaciones frustrantes (obstáculos o factores estresantes) la persona responde de formas diversas. El análisis de aquello que supone un obstáculo que genera frustración se realiza a partir de dos dimensiones (Rosenzweig, 1938b): si el obstáculo es pasivo (el obstáculo no es amenazador) o activo (obstáculo amenazador) y si es interno (el obstáculo tiene como fuente al propio individuo) o externo (el obstáculo está en el medio externo). Estas dimensiones u obstáculos frustrantes dan lugar a cuatro categorías (Rosenzweig, 1938b, 1945):

- Pasivo externo (por ejemplo, un objeto inanimado que se coloca entre el individuo y su meta);
- Activo externo (por ejemplo, un peligro físico que separa a la persona de su objetivo);
- Pasivo interno (por ejemplo, las propias incapacidades del individuo)
- Activo interno (por ejemplo, conflictos intrapsíquicos que resultan de necesidades opuestas).

Rosenzweig utilizó esas subdivisiones para categorizar las reacciones a la frustración, y sirven de base para la construcción de su Prueba de Tolerancia a la Frustración, de la que hablaremos más adelante.

Como ya afirmamos antes, un individuo frustrado puede reaccionar de diferentes maneras frente a una situación considerada frustrante, como forma de defenderse. Rosenzweig (1945, 1976) propuso tres grandes tipos de reacciones a la frustración, consideradas patrones o universales. Por influencia de la Teoría Clásica, todas estas reacciones están necesariamente vinculadas a la agresión. Por lo tanto, las reacciones dependen: a) de las necesidades frustradas; b) del nivel de reacción y c) de la adecuación de la reacción.

El tipo de reacción a la frustración pueden ser tanto por *predominancia del obstáculo (O-D)*, por *defensa del yo (E-D)* o por la reacción de *persistencia de la necesidad (N-P)* (Rosenzweig, 1938b, 1944; Detry y Castro, 1990). Cuanto a la dirección de la agresión el individuo puede presentar tres tipos de respuestas:

- a) *Extrapunitivas(E)*: la persona atribuye agresivamente la frustración al medio externo. Las emociones asociadas son la cólera y el resentimiento.
- b) *Intrapunitivas(I)*: la persona atribuye agresivamente la frustración a sí mismo. Las emociones asociadas son la culpabilidad y el remordimiento. Los mecanismos de defensa subyacentes son el desplazamiento y el aislamiento.
- c) *No punitivas(M)*: la frustración no genera agresión. Son respuestas más socializadas. Se intenta evitar la crítica a los demás y a sí mismo, y superar las situaciones frustrantes de manera conciliadora.

Los diversos tipos de respuesta se organizan de manera jerárquica en el desarrollo humano: las respuestas extrapunitivas serían las primeras, las intrapunitivas las segundas y las impunitivas son las más tardías (Detry y Castro, 1990).

El *nivel de reacción* se refiere a si dicha reacción es directa (la respuesta tiene como objetivo persistir en el logro de la necesidad frustrada) o indirecta (se sustituye esa necesidad por otra).

La *adecuación de una reacción o tipo de reacción* considera que toda reacción a la frustración tiene, desde un punto de vista biológico, una función adaptativa. Si la persona busca una solución adaptativa, querrá satisfacer su necesidad aunque tenga que superar obstáculos. Si la persona busca soluciones no adaptativas, realiza conductas repetidas que no solucionan el problema.

Así, habrá frustración cuando el organismo sufre la ausencia de un estímulo agradable, o la ausencia de un objeto externo susceptible de satisfacer la pulsión. Las respuestas son adecuadas cuando son apropiadas a la situación e inadecuadas cuando el individuo reitera las mismas respuestas a la frustración, sin la debida atención a las exigencias del ambiente. Rosenzweig (1976) refiere, entonces, que la tolerancia a la frustración no es más que la capacidad del individuo para contrarrestar la frustración sin el uso de modos inadecuados de respuesta. En esta última concepción, las propuestas de Rosenzweig se aproximan a las ideas de Freud, pues la frustración giraría en torno a la defensa del yo.

Rosenzweig reconoció en las pruebas proyectivas de personalidad una gran contribución del psicoanálisis al área clínica, aunque dirigió sus estudios a lo que denominó Psicoanálisis Experimental (Kaufman, 2007, Rosenzweig, 1945). Ya que consideraba que las pruebas proyectivas permitían evaluar los patrones de reacción a situaciones de estrés y evaluar la tolerancia a la frustración, construyó el *Picture-Association Study for Assessing Reaction to Frustration – PFT* (Rosenzweig, 1938a), instrumento que utilizamos en nuestro estudio.

Para el autor el concepto de tolerancia a la frustración tiene ventajas sobre otros conceptos psicoanalíticos anteriores, ya que puede ser evaluado cuantitativamente mediante el test que ha desarrollado, diferenciando la dirección y el tipo de reacción (Rosenzweig, 1938b). A partir de este concepto planteó una teoría de la frustración con base experimental (Rosenzweig, 1944).

Una baja tolerancia a la frustración puede detectarse a través de la facilidad de la persona para sentirse irritado, de comportamientos y comunicación no asertiva, falta de motivación y renuncia a objetivos, por lo que puede promover malestar psicológico y disfunciones en la manera como la persona se percibe a sí mismo y al mundo. Según Detry

y Castro (1990) la persona normal tendría bastante capacidad para gestionar la frustración, lo contrario que la persona neurótica o psicótica. En una lectura psicoanalítica junguiana de la prueba, las zonas de poca tolerancia a la frustración corresponderían aproximadamente a los "complejos".

Las respuestas menos adecuadas a la frustración no permiten a la persona hacer frente a nuevas situaciones (Rosenzweig 1944, Ferreira & Capitão, 2010). Ya que la frustración es vista como una fuente de dificultades y problemas para el individuo, también se espera que permita el desarrollo de mecanismos de defensa y la superación de la propia frustración (Faiad de Moura, 2006).

Clark (1946) describe los conflictos psicológicos originados por la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos, pero advierte que las diferencias individuales en la expresión de la agresión pueden deberse en gran medida tanto a influencias del entorno cultural como a aspectos particulares del desarrollo infantil de cada persona, lo que está de acuerdo con los principios básicos de la Teoría General de La frustración de Rosenzweig.

En resumen (según Rosenzweig):

- La frustración es un fenómeno originado por la privación, la no satisfacción o el conflicto que suponen situaciones que impiden u obstaculiz la descarga de un impulso o el logro de una necesidad;
- La frustración provoca a menudo choques o experiencias traumáticas movilizadoras de defensas que se traducen en tipos específicos de reacciones;
- Las reacciones son la respuesta a una amenaza para el logro de la necesidad frustrada, o a una amenaza contra la propia personalidad;
- La tolerancia a la frustración nos da una medida de la adaptación de la persona al medio.

3.2.4. Otras teorías sobre la frustración

Como ya hemos dicho, se han desarrollado varias teorías e investigaciones empíricas para tratar de explicar y comprender los comportamientos de frustración y agresión, abarcando desde la visión psicoanalítica a la conductual. Actualmente la perspectiva de las ciencias sociales es la más prominente.

Estas teorías más recientes reafirman la relación frustración-agresión, pero consideran que la agresión es solo una de las posibles reacciones que la persona puede expresar cuando se frustra. La teoría neo-asociacionista de Berkowitz (1989, 1990, 1993,

2004) y Berkowitz, Jaffee, Jo y Tróccoli (2000), es la que mejor aclara el concepto de frustración, añadiendo a la teoría clásica una visión cognitiva del proceso.

Además de la teoría de Berkowitz, podemos enumerar otros modelos desarrollados para comprender el fenómeno de la frustración: la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría del Script, la Teoría de la Transferencia de la Excitación, la Teoría de la Interacción Social y, más recientemente, la Teoría Evolucionista.

También en el ámbito conductual y cognitivo surge el concepto de Intolerancia a la Frustración, definido por la Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) como la negativa a aceptar la diferencia entre el deseo y la realidad. Para Harrington (2006) la Intolerancia a la frustración y el autoestima son dos conceptos inconscientes fundamentales. La teoría de la REBT sugiere que los problemas psicológicos pueden surgir de cualquiera de estas creencias (Harrington, 2006).

3.3. Estudios sobre agresividad y tolerancia a la frustración

A lo largo de las últimas décadas se han realizado varios estudios sobre agresividad, frustración y, en menor medida, tolerancia a la frustración (utilizando incluso la prueba de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig -PFT- de nuestra investigación). Gran parte de esos estudios se han realizado con muestras penitenciarias, delincuentes, agresores o personas drogodependientes (Cabral y Stangenhau, 1992; Guillaume y Poulx, 2002; Corapçioğlu y Erdogan, 2004), y una minoría con población normativa. Los presentamos a continuación:

Cabral y Stangenhau (1992) analizaron las características de 62 presos, comparándolos con 50 personas en un grupo de control. Realizaron una entrevista anamnésica. Los presos presentaban características de personalidad relacionadas con el control deficiente de la agresión junto con una baja tolerancia a la frustración. Estas características fueron descritas por éstos y otros autores (Harth, Mayer y Linse, 2004) como personalidad antisocial y límite.

Guillaume y Proulx (2002) compararon las características de personalidad de 16 delincuentes violentos descritos como límite con 18 delincuentes violentos descritos como narcisistas. Los resultados mostraron que el grupo de delincuentes limítrofes presentaban problemas relacionados con el uso de drogas y alcohol, y utilizaban más la agresión física, mientras que los delincuentes narcisistas aparentemente tenían un mayor control de la agresión.

Corapçıoglu y Erdogan (2004) investigaron el sentimiento de rabia y cómo se afrontaba (tolerancia a la frustración) en presos reincidentes y no reincidentes. Los resultados mostraron que los delincuentes reincidentes presentaban más respuestas de rabia, tanto dirigida hacia el exterior como hacia sí mismos, en comparación con los delincuentes no reincidentes. Los autores concluyen que la reincidencia podría reducirse si se ayudara a los presos reincidentes a identificar y controlar la rabia.

Diversos estudios han correlacionado un criterio específico de agresión con el término de puntuación "extrapunitividad" (E) de la PFT, definido como el porcentaje de respuestas en que el individuo dirige su agresión hacia el exterior, contra el medio ambiente.

Fry (1949), Holzberg y Hahn (1952), Vane (1954) y Weinberg (1952), hallaron resultados contrarios a los esperados, es decir, que la población reclusa juvenil o adulta evaluada no manifiestan más E (extrapunitividad) en la PFT (Prueba de Tolerancia a Frustración de Rosenzweig), en comparación a población no penitenciaria. En la misma línea, Rocha (1976) comparó a 60 hombres delincuentes con 60 no delincuentes en la ciudad de Porto Alegre (Brasil). El resultado de este trabajo mostró que los no delincuentes son más agresivos que los delincuentes, si bien la delincuencia no estaría relacionada con el grado de agresividad del individuo, sino más bien con la falta de control sobre los impulsos, incluidos los agresivos. Por lo tanto, para el autor, la agresividad no es solo una característica del comportamiento delincente, sino también del comportamiento no delincente

Sin embargo, la mayoría de los estudios han encontrado una relación positiva entre los valores de "E" y la expresión de la agresividad.

Rosenzweig (1945) también comparó a 250 delincuentes con 250 no delincuentes para verificar el predominio de las respuestas en ambos grupos en la prueba por él desarrollada, la PFT. Observó un predominio de respuestas en la categoría intrapunitiva (I) para el grupo "no delincente", mientras que la categoría extrapunitiva (E) predominó en las respuestas del grupo "delincente". Llegó a la conclusión de que una respuesta de agresión depende de un conjunto de factores relacionados con la interpretación cognitiva de la situación frustrante, su intensidad, la fuerza de los controles internos y externos y, sobre todo, de la tolerancia a la frustración del individuo.

En otro estudio internacional, Norman y Ryan (2008) utilizaron la PFT para evaluar la extrapunitividad, durante un período de un año, como un indicador de la terapia

cognitiva reconstructiva en hombres que cometieron violencia doméstica. La prueba mostró que durante los primeros tres meses de tratamiento, los hombres de la muestra manifestaron respuestas extrapunitivas (E), mientras que en los últimos tres meses del tratamiento los participantes presentaban respuestas que indicaban una agresión no punitiva (M).

Continuando con los estudios comparativos que incluyen muestras penitenciarias, Souza (1990) examinó el comportamiento agresivo en su potencial condición hereditaria y como respuesta provocada por el medio ambiente. Entre otras pruebas, aplicó el PFT a tres grupos de mujeres culturalmente diferentes: 30 delincuentes juveniles, 25 novicias de dos órdenes religiosas y 30 estudiantes universitarios de psicología. Los resultados mostraron más valores de "E" (extrapunitividad) para las delincuentes. Los valores de extrapunitividad (E) también se relacionaron positivamente con 22 medidas de agresión evaluadas mediante el Rorschach, un inventario de actitudes, una entrevista psiquiátrica e información clínica sobre 121 sujetos encarcelados. El estudio confirma valores superiores de "E" en personas con antecedentes de agresividad.

Falls y Blake (1948), usando varias pruebas psicológicas (MMPI, tests proyectivos, etc.), concluyeron que los resultados del PFT se relacionan preferentemente con factores de personalidad, más que con factores de inteligencia o interés. En su aplicación a personas con psicopatología, el PFT ha mostrado consistencia y predicción en los supuestos de Rosenzweig: la extrapunitividad está asociada a la paranoia, la intrapunitividad a la melancolía y la depresión, y la no-punitividad a la labilidad afectiva (Detry y Castro, 1990; Rosenzweig, 1942).

Ferreira (2005) administró el PFT y el STAXI (prueba que evalúa la ira) a 125 hombres que estaban en prisión en Brasil. Los resultados mostraron que la dirección de la respuesta más frecuente fue extrapunitiva (E), tendiendo pues a atribuir la frustración a otras personas o cosas externas (lo que impulsa la agresión hacia el exterior), lo que denota una baja tolerancia a la frustración. Se observó que el tipo de reacción de defensa del yo fue el más frecuente, reiterando la tendencia observada a defenderse del peligro culpando a otras personas. El valor más bajo se observó en las respuestas con predominio del obstáculo, es decir, pocas personas en esta muestra tienden a considerar la situación de frustración como poco importante o favorable.

Ferreira y Capitão (2006) también buscaron diferencias entre los tipos de delitos (robo, secuestro, asesinato y otros) cometidos por presos y la expresión de ira / agresión.

Los resultados indicaron que el grupo de secuestradores tenía una inestabilidad muy alta entre los factores asociados a la rabia, y, por otro lado, aquellos que no cometieron secuestro aparentemente tenían una mayor estabilidad (es decir, valores de extrapunitividad más altos para los delitos más graves y lo contrario para los menos severos). Estos resultados confirman los estudios mencionados anteriormente.

Caprara et al. (1983) encontraron una correlación positiva entre la frustración y el autoritarismo y entre la frustración y la agresión, concluyendo también que la frustración comporta algún tipo de agresión. Seth (1983), utilizando la adaptación a la India del PFT, concluyó que la agresión en personas con enfermedad física leve generalmente se dirige hacia alguien o algo en el entorno circundante (extrapunitividad) y que la agresividad en pacientes con enfermedad grave se dirige a sí mismos (intrapunitividad). Graybill (1986) observó estabilidad en la dirección de la agresión (extrapunitividad, intrapunitividad y no-punitividad) en una muestra de niños evaluados longitudinalmente (con un año y medio de diferencia), resultado que concuerda con la teoría de la frustración de Rosenzweig.

Rosenzweig y Sarason (1942) investigaron las relaciones entre la represión, la reacción no punitiva (M) a la frustración y la capacidad de ser hipnotizado. La hipótesis surgió de un estudio sobre la represión en el que se descubrió que quienes tienden a olvidar sus defectos, tienden a reaccionar mediante la racionalización y la desdramatización en situaciones de frustración, o sea, a dar más respuestas no punitivas (M). Aquellos que recuerdan los fracasos más fácilmente que los éxitos, que no reprimen las experiencias desagradables, tienden a responder a situaciones frustrantes con agresión dirigida hacia el exterior (extrapunitividad- E) o hacia adentro (intrapunitividad- I). En este último caso, los impulsos agresivos están disponibles en la memoria.

Lidhoo (1982) estudió la inteligencia, la tolerancia a la frustración, la extroversión-introversión y el neuroticismo en ingenieros, médicos y profesores universitarios, utilizando una batería de prueba de inteligencia, el PFT y el inventario de personalidad de Maudsley. El investigador llegó a la conclusión de que los profesores universitarios mostraron tasas de extraversión más altas y una tolerancia a la frustración muy baja, los ingenieros tienen el índice de inteligencia general más alto y no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos con respecto al neuroticismo.

Silva (2009) realizó un estudio con estudiantas de enfermería en Brasil y llegó a las siguientes conclusiones: verificó una tendencia de las estudiantes a expresar sus sentimientos de ira e indicó que, en situaciones frustrantes, muestran una propensión a

atribuir la causa de la frustración a otras personas o a situaciones externas (extrapuntividad E), percibiendo el obstáculo como causante de frustración pero sin culpar al otro.

En Portugal, Cruz (2003) realizó un estudio con drogodependientes en tratamiento para verificar su reacción a la frustración. El valor del *Indice de Conformidad al Grupo* (GCR), el valor principal del Test de Tolerancia a la Frustración, estaba dentro del rango normal, la dirección de agresión predominante era No punitiva (M) y el tipo de reacción predominante era la persistencia de la necesidad, o sea, el enfoque en el problema no resuelto.

Desde el punto de vista médico, Minamoto, Osaka, Yaoi y Osaka (2014) informan que la extrapuntividad (E) y la intrapuntividad (I) también se asocia con diferentes activaciones de partes del cerebro en situaciones de frustración. Utilizaron dos situaciones frustrantes diferentes: una situación de bloqueo del yo que impide conseguir un deseo u objetivo, y una situación de bloqueo del superyó que afecta a la autoestima. En la condición de bloqueo del yo, el grupo extrapunitivo mostró una mayor activación en el cortex prefrontal ventrolateral bilateral, lo que indica que estos individuos prefieren el procesamiento emocional. Por otro lado, el grupo intrapunitivo mostró una mayor activación en cortex prefrontal dorsolateral izquierda, posiblemente reflejando un esfuerzo de control para la reducción de la ira. Tales patrones no se observaron en la condición de bloqueo del superyó. Estos resultados indican que el cortex prefrontal es la fuente de diferencias individuales en la dirección de la agresión en la situación de bloqueo del yo.

Lata, Mutjaba y Joshi (1992) estudiaron la diferencia en las reacciones a la frustración entre diferentes etapas del desarrollo de la personalidad. Se administró el PFT a la muestra. Controlando la variable de entorno sociocultural y económico, el cambio de edad marcó una diferencia significativa en la reacción a la frustración.

Como hemos señalado antes, en los últimos años se ha desarrollado el concepto *Intolerancia a la Frustración* (FDS) en el ámbito de la Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). Se han realizado varios estudios con este concepto, y los resultados indican que la intolerancia a las emociones y las situaciones problemáticas afecta negativamente a ciertas dimensiones del bienestar, como la capacidad de manejar la vida cotidiana (dominio ambiental) y a tener actitudes positivas hacia uno mismo (autoaceptación) (Sorrenti, Filippello, Buzzai y Costa, 2015). También se ha observado asociación entre Intolerancia a la Frustración y depresión, ira y ansiedad (Harrington, 2006); entre la FDS y depresión, ansiedad y hostilidad (Jibeen, 2013); entre la FDS y los

problemas emocionales y de comportamiento, asertividad, ansiedad, depresión, ira/rabia (Filippello, Harrington, Buzzai, Sorrenti y Costa, 2014). La intolerancia a la frustración también es variable mediadora de la relación entre perfeccionismo y depresión (Stanković, Matic, Vukosavljević-Gvozden & Opačić, 2015).

Estudios realizados con estudiantes (como es también la muestra de nuestro estudio), como el de Mahon, Yarcheski, Yarcheski y Hanks (2007) con 144 jóvenes de 12 a 14 años, observaron relación entre la tolerancia a la frustración, la depresión, la ansiedad y el estrés. También se ha observado correlación entre el perfeccionismo, los estilos de afrontamiento y la tolerancia a la frustración (Shabahang y Nayebi, 2018), así como entre la tolerancia a la frustración y el rendimiento académico (Meindl, Yu, Galla, Quirk, Haeck, Goyer, Lejuez, D'Mello y Duckworth, 2018). También en una muestra de 200 profesores universitarios se encontró una correlación positiva entre la tolerancia a la frustración y la satisfacción laboral (Musheer y Sharma, 2018).

Para Seymour y Miller (2017) los niños con TDAH tienen niveles más altos de frustración (72% en el grupo de TDAH, 3,2% en el grupo de control) y son más propensos a renunciar a una tarea frustrante, se centran más en los aspectos negativos de la tarea y muestran menos patrones de afrontamiento emocional cuando están frustrados. Por ello los autores sugieren que la baja tolerancia a la frustración puede ser un mecanismo clave subyacente a la relación entre el TDAH y la depresión.

En la investigación de Kahn-Greene, Lipizzi., Conrad, Kamimori y Killgore (2006), 26 voluntarios completaron la Prueba de Tolerancia a la Frustración (PFT) cuando se encontraban descansados y después de 55 horas de vigilia continua. Tras la privación del sueño se debilitó significativamente la inhibición de la agresión (menor tolerancia a la frustración) y se observó también menor disposición a facilitar la interacción social (mayor tendencia a culpar a otros de los problemas y menor disposición a aliviar una situación de conflicto aceptando la culpa). Los autores añaden que esto ocurre posiblemente a través de una actividad metabólica reducida en regiones prefrontales del cerebro que son importantes para la personalidad, el afecto y el comportamiento inhibitorio.

En el próximo apartado nos centraremos en los estudios de las variables estudiadas, las relaciones entre sí y sus consecuencias en el desarrollo de los niños.

4.

ESTILOS PARENTALES, APEGO Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
Relaciones entre si y sus consecuencias en el desarrollo de los niños

Dadas las consecuencias de largo alcance de los estilos de crianza (Duriez, Soenens y Vansteenkiste, 2008), es importante destacar algunos determinantes que pueden condicionar el estilo de crianza. La literatura se ha dedicado principalmente a investigar aspectos como el orden de nacimiento de los niños, la edad, el estado socioeconómico, el origen étnico, el sexo de los niños y los padres (Berg-Nielsen, Vikan & Dahl, 2002; Mangabeira, Pedrosa, Camino & Costa, 2001), la demografía individual (educación, etnia; por ejemplo, Kendler & Baker., 1997), la personalidad y diferencias individuales psicopatológicas (por ejemplo, Belsky, Crnic y Woodworth, 1995), y los cambios y tendencias interculturales en la crianza de los hijos (por ejemplo, Keller et al., 2005). También es probable que el factor cultural desempeñe un papel decisivo en los resultados de los estudios que vamos a presentar, como sugiere por ejemplo Nyarko (2011) en su artículo sobre rendimiento académico donde, a diferencia de los estudios occidentales, no encontró diferencias entre el apoyo dado por los padres (hombres) y el rendimiento académico de sus hijos.

Una vez definidos los conceptos teóricos, a continuación, vamos a abordar las investigaciones sobre las tres variables y sus implicaciones en el desarrollo de los niños.

En cuanto a los tipos de estilos parentales, en la mayoría de los países occidentales, el estilo parental autoritativo, donde los padres son exigentes pero también receptivos, ha sido elogiado como el estilo ideal (Steinberg, 2001). Aunque esta idea no sea consensual, los estudios han revelado que éste es el estilo parental que produce mejores resultados para el desarrollo adecuado de los niños (Baumrind, 1971; 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Mandara & Murray, 2002). Según Baumrind (1989), quien observó a los preescolares, cuando este estilo está presente existe una alta comunicación bidireccional, con buena aceptación de los padres y centrada en el niño. Los niños que aprenden a comportarse positivamente, poseen un mayor grado de autonomía, respeto por los padres (Baumrind, 1991), alto rendimiento académico y orientación hacia el éxito y el bienestar (Amponsah, 2018; Cohen & Rice, 1997;

Dornbusch et al., 1987; Steinberg, Darling & Fletcher, 1995; Lamborn *et al.*, 1991, Cohen y Rice, 1997; Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Pelegrina, Linares & Casanova, 2015; Spera, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Wintre Y Yaffe, 2000).

Los niños tienden a aplicar estrategias más adaptativas para lograr el éxito académico, con niveles más bajos de expectativas de fracaso, menos comportamientos irrelevantes para la tarea y menos pasividad, con expectativas positivas (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000) y mayor optimismo (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2002). Black y Baumrind (1967) afirmaron que estos niños tendían a demostrar niveles tempranos de regulación emocional, optimismo, independencia, creatividad, persistencia, sociabilidad, mejor rendimiento académico, capacidad de liderazgo, empatía y autocontrol. En comparación con los hijos de padres no autoritativos, tienen una mejor autoestima y confianza (Baumrind, 1990; Liem, Cavell & Lustig, 2010).

Los padres con un estilo educativo autoritativo, que utilizan medidas de control basadas en el afecto y la comprensión (Cruz, 2005), promueven el desarrollo de habilidades sociales en los niños, que tienden a disminuir las tendencias agresivas de los niños (Pereira, 2007; Soares, 2007)

En el tema de la salud, los hijos de padres autoritativos también parecen estar mejor adaptados (Berg- Nielsen, Vikan y Dahl, 2002) e incluso tienen comportamientos más promotores de la salud (Sleddens, Kremers, De Vries & Thijs, 2010) y en comparación con los hijos de padres no autoritativos, los hijos de padres autoritativos tienen un mejor ajuste general (menor angustia psicológica y menos síntomas depresivos en la adolescencia, estos resultados se prueban a los dos y cuatro años), relaciones entre pares más positivas (Liem et al., 2010), menor participación en actividades de riesgo, como el uso de sustancias (Avenevoli, Sessa & Steinberg, 1999) y más comportamientos prosociales (Baumrind, 1991; Avenevoli et al., 1999). Para Steinberg, Blatt- Eisengart & Cauffman (2006) los hijos de padres autoritativos son más psicosocialmente maduros, más competentes académicamente, presentan menos internalización de estrés y tienen menos tendencia a engancharse en problemas de comportamiento con sus compañeros.

Sokol, Qin & Poti (2017) afirmaran igualmente que parece haber una tendencia a que el estilo parental autoritativo sea un factor de protección en contra el exceso de peso y la obesidad. También Wagner, Sarriera & Boeckel (2006) encontraron que los adolescentes que relataron un estilo de crianza cálido por parte de ambos padres tenían menores

probabilidades de sufrir síntomas de depresión en respuesta a eventos estresantes que los adolescentes que informaron como por una disciplina mas "dura" por parte de ambos padres. McKinney, C., Milone & Renk (2011) confirmaron (aunque en una muestra de adultos jóvenes, no adolescentes) que el cuidado parental (evaluado a través del Instrumento de Parental *Bonding Instrument*) se asoció negativamente con los síntomas depresivos evaluados con el Inventario para la depresión de Beck. De manera similar, Muris, Schmedt, Lambrichs & Meesters (2001) mostraron en una muestra de adolescentes que los altos niveles de rechazo de los padres se asociaron con síntomas depresivos. Algunos estudios (pero menos), como Grüner, Muris e Merckelbach (1999), han analizado la asociación entre los estilos parentales y los síntomas de ansiedad. Los resultados señalaron el hecho de que el rechazo y el control de los padres se asocian en gran medida con la ansiedad infantil (a diferencia del calor emocional en Grüner et al. 1999), lo que sugiere que los estilos de crianza percibidos por los adolescentes tienen un impacto en su nivel de psicopatología. Otros estudios como de Pacchierotti, Bossini, Castrogiovanni, Pieraccini, Soreca. & Castrogiovanni (2002) y de Wiborg y Dahl (1997) parecen señalar la asociación entre: valores altos de cuidado y sobreprotección, y trastorno de pánico; valores bajo cuidado y alta sobreprotección, y fobia social; bajos valores de cuidado y sobreprotección y trastorno de ansiedad generalizada.

Tondowski, Bedendo, Zuquetto, Locatelli, Opaleye y Noto (2015) también han encontrado una asociación positiva entre el estilo autoritativo y el uso del tabaco en adolescentes, tal como para la regulación propia para el consumo de alcohol (Patock-Peckham, Cheong, Balhorn y Nagoshi, 2001).

Interesante es la consideración de las consecuencias asociadas con un estilo autoritativo cuando es presentado por la madre o el padre. Según Milevsky, Schlechter, Klem & Kehl (2008) se demostró que el estilo autoritativo presentado por la madre estaba asociado con una mayor autoestima, una mayor satisfacción con la vida y niveles más bajos de depresión (siendo superior a los otros tres estilos). Además, se ha demostrado que el estilo de crianza permisivo se asocia con una autoestima más alta que la autoestima de los estilos autoritario y negligente. Considerando al padre, se descubrió que el estilo autoritativo se asociaba con una mayor autoestima y satisfacción con la vida que el estilo negligente y autoritario y, en comparación con el estilo permisivo y negligente, se asociaba con niveles más bajos de sintomatología depresivo.

Así, una sensibilidad elevada parece estar asociada a resultados positivos cuando se combina con una elevada exigencia (en el estilo autoritativo) pero cuando se hace con bajos niveles de exigencia (como en la configuración permisiva), parece tener resultados menos beneficiosos para el desarrollo (Baumrind, 1967, 1971, 1991).

Con respecto a los hijos de padres autoritarios, Maccoby y Martin (1983) revelan que se comportan de manera negativa, tratando de evitar el fracaso. Los niños expuestos a un estilo autoritario se describen como estudiantes con rendimiento escolar moderado, sin problemas de comportamiento y adaptación escolar; sin embargo, con poca habilidad social y baja auto-estima (Oliveira & Cols, 2002). Parecen estar más preocupados, temerosos, inseguros, agresivos (De la Torre-Cruz, García-Linares, M. & Casanova-Arias, P., 2014), dependientes, socialmente inhibidos, con retracción social (Oliveira & Cols, 2002), ansiosos, depresivos, con afecto negativo (Casarín, Murguía & Infante, 2008; Cohen & Rice, 1997; Darling, 1999; Hutz & Bardagir, 2006 & Oliveira & Cols., 2002), y a presentar más comportamientos de externalización (agresión verbal o física, destrucción de objetos, a mentir) y de internalización (aislamiento social, depresión, ansiedad) (Brar, 2003). Por su parte, las familias autoritarias determinan frente a la amenaza la búsqueda de apoyo en personas ajenas a ella y aparente inseguridad, ya que estos niños no utilizan la acción sobre el problema (De Minzi, 2005). El control patológico desde los estilos parentales se relacionó negativamente con la creatividad (Krumm Vargas-Rubilar & Gullón (2013).

Este estilo también parece ser un factor de riesgo para el desarrollo de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHH) (Hurt, Hoza, & Pelham, 2007; Goldstein & Friedman-Weieneth, 2007; Gonzáles, Bakker & Rubiales, 2014 y Trenas, 2008). Mayor control psicológico también se asocia a un mayor número de síntomas psicopatológicos (Gracia, Lila & Musitu, 2005; & Rosa-Alcázar, Navas & Rosa-Alcázar, 2014).

Los adolescentes sometidos a este estilo educativo revelan ansiedad, comportamientos de comparación social, falta de inicio de actividades e interacción social ineficaz (Santrock, 1990). Wolfradt, Hempel & Miles (2003) encontraron en una muestra de adolescentes que el estilo de crianza autoritario se asociaba con puntuaciones más altas de ansiedad y despersonalización. En comparación, los estilos autoritativos y permisivos se asociaron con el valor más alto de *coping* activo (resolución de problemas).

Por otro lado, los hijos de chinos inmigrantes a los Estados Unidos parecen responder mejor académicamente con un estilo de crianza autoritario (Hofferth, Pleck y

Vesely, 2012), mientras que los niños Americanos parecen beneficiarse de la motivación para el éxito académico tanto del estilo autoritario como autoritativo (Watabe y Hibbard, 2014).

Los padres de niños/ adolescentes con comportamiento de intimidación, como los abusadores o las víctimas, tienen más probabilidades de tener padres con un estilo de crianza autoritario, ser poco amorosos y usar medidas más punitivas para hacer cumplir estrictamente las reglas y límites (Ahmed y Braithwaite, 2004).

Asociados al estilo educativo permisivo parecen estar, en los adolescentes, comportamientos de falta de autocontrol, incompetencia social, incapacidad para hacer frente a la independencia, baja autoestima, inmadurez y posible alienación de la familia (Santrock, 2004), mayores dificultades académicas, mayor absentismo escolar, comportamiento delincuente y actos de vandalismo (Santrock, 2004). Del mismo modo, los hijos de padres con un estilo educativo permisivo tienen más probabilidades de verse involucrados en situaciones de agresión/ victimización, presentando un perfil de victimización (Olweus, 1998).

Al contrario de otros estudios sobre autoestima referidos anteriormente, el estudio de Lamborn et al. (1991), los adolescentes con padres permisivos muestran una mayor autoconfianza, pero también tienen más problemas con la experimentación con drogas y el comportamiento inapropiado fuera y dentro de la escuela. Del mismo modo, las investigaciones de Martínez y García (2008), Martínez, García y Yubero (2007) (muestras de adolescentes brasileños), Martínez y García (2007) y García y Gracia (2009) (muestras de adolescentes españoles), confirman que los hijos adolescentes de padres permisivos muestran niveles iguales o más altos de autoestima que los hijos de padres autoritativos, mientras que los hijos de padres autoritarios y negligentes tienen los puntajes de autoestima más bajos. Para García Y García (2009) los niños españoles crecen generalmente con educación permisiva, donde los padres son poco exigentes pero son responsivos.

Con respecto al estilo educativo negligente (poco control y poca calidez), Milevsky y sus colegas (2006), afirman que tanto este estilo como el estilo permisivo están asociados con niveles más altos de depresión en los adolescentes que el estilo autoritativo cuando es presentado por el padre. Según Aunola y sus colegas (2000), los adolescentes de familias negligentes reportan altos niveles de comportamiento que son irrelevantes para la tarea en comparación con los adolescentes de familias con otros estilos de crianza. También son

más pasivos y usan menos atribuciones autoreforzantes que los adolescentes de familias autorizadas y permisivas. En la misma línea va el estudio de Simões, Filipe, y Farate (2014) que afirma que los adolescentes más agresivos tienden a ser aquellos que sienten más rechazo y menor soporte emocional materno.

Los peores resultados en cuanto a la autoestima, los obtienen los chicos que califican a sus padres como indiferentes (Lamborn *et al.*, 1991; Glasgow *et al.*, 1997). Ya los niños involucrados en fenómenos de *Bullying* perciben una mayor falta de armonía familiar (Ahmed y Braithwaite, 2004), aunque algunos estudios identifican a los *bulliess* con una menor cohesión familiar y una mayor ambivalencia en las relaciones familiares (Pereira, 2008). Las familias rechazantes promueven afrontamientos desadaptativos, soledad frente a los pares y depresión (De Minzi, 2005). Por lo tanto, parece que el apoyo y soporte emocional de los padres juega un papel importante en el manejo del comportamiento de los niños, ya que se asocia negativamente con su comportamiento agresivo (Kokkinos, 2013).

Aquellos adolescentes que no tienen un buen nivel de comunicación con sus padres, que no cuentan con apoyo instrumental y emocional por parte de ellos y perciben poco afecto, control excesivo, restricción, entre otros, tienden a manifestar síntomas depresivos que en muchos casos pueden estar acompañados de ideas suicidas (Quiroz, Alvarado, Vianchá, Muñetón, Lucero & Alcaráz., 2013); lo cual coincide con lo que se ha encontrado en otros estudios en adolescentes, que sostienen que los adolescentes con mayor problema de comunicación, tanto con la madre como con el padre, expresan síntomas depresivos (Espinosa, Almeida, Cortés & Leo, 2003; Estévez, Herrero & Misitu, 2005; Pérez *et al.*, 2007).

Por otro lado, Di Minzi (2005) con respecto a los sentimientos asociados a los enfrentamientos desadaptativos, afirma que la depresión y la afinidad por la soledad de los niños aparecen principalmente asociadas al rechazo y al desinterés de los padres, mientras que la aversión a la soledad se relaciona principalmente con el control normal y patológico.

Weber y col. (2004) desarrollaron un estudio sobre estilos parentales en Brasil y, según los autores, los resultados fueron preocupantes. La mayoría de los padres (45.4%) fueron clasificados como negligentes y, en segundo lugar, el 32.8% de los padres fueron clasificados como autoritativos. Y los estilos autoritario e indulgente eran equilibrados: 10.1% y 11.8% respectivamente. Los autores refuerzan la idea de que adoptar un estilo de crianza autoritativo es el más adecuado para una crianza saludable.

También en Brasil, Gomide (2003) realizó un estudio con hijos de madres académicamente diferenciadas (ingenieros, médicos, abogados y psicólogos) para comprender la influencia de la profesión en el estilo parental materno. Los resultados mostraron que las madres, independientemente de su profesión, utilizan de manera deficiente las prácticas educativas positivas (monitoreo positivo y comportamiento moral) y a menudo recurren a prácticas negativas (abuso físico y supervisión estresante) para tratar de obtener el control sobre sus hijos. Presentan de promedio altos niveles de negligencia ya que sus hijos no sienten que están siendo atendidos. Aparentemente, las mujeres profesionales no pueden conciliar adecuadamente sus roles profesionales y maternos, ya que no han integrado satisfactoriamente en su repertorio de conocimientos a qué tienen acceso.

Con respecto a la prevalencia de los estilos de parentales en Portugal, Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça (2009) identificaron el estilo autoritativo como el más común en niños portugueses en edad escolar, caracterizado por altos niveles de apoyo emocional y control parental. Los autores consideran que este estilo está adaptado a las necesidades de control, monitorización y supervisión de esta edad. Quizás el niño considere que el uso de un estilo de crianza autoritativo es más positivo porque refleja el interés y el apoyo de los padres en sus actividades, mientras que un estilo más autoritario puede verse como una intromisión, control y falta de respeto y falta de confianza de sus padres (Bibi, Chaudhry, Awan y Tariq, 2013; Darling y Steinberg, 1993; Gomes, 2019; Guedes, Cerqueira y Gaspar, 2019; Mota y Ferreira, 2019; Vitali, 2004; Weber, Selig, Bernardi & Salvador., 2006).

La relación entre los estilos parentales y el apego fue indicada por primera vez por Bowlby (1973), quien se refirió al estilo de autoritativo como el más ventajoso para promover el apego seguro (Page y Bretherton, 2001). Bowlby (1973) señaló el vínculo entre las características de estilo autoritativo y los comportamientos de crianza sensibles, cooperativos y de aceptación, que se consideran fundamentales en las relaciones de apego seguro (Bretherthon, Golby, & Cho, 1997). Del mismo modo que Ainsworth (1978, 1982) y sus colegas describieron a las madres de niños con relaciones de apego seguras con niveles más altos de sensibilidad, aceptación, cooperación y disponibilidad emocional, Baumrind describió el empoderamiento de las madres con altos niveles de respuesta afectiva y de apoyo (Nair y Murray, 2005). O sea, parecen existir similitudes entre el concepto de

sensibilidad presentado por Ainsworth y el de responsividad de Baumrind y de Maccoby y Martin.

Desde entonces, la investigación ha demostrado que los padres que son cuidadores sensibles tienden a promover el apego seguro en sus hijos, lo que tiene consecuencias positivas en el desarrollo (Bowlby, 1969; 1982; Cassidy, 1999; Conley, Caldwell, Flynn, Dupre, & Rudolph, 2004; Grossmann et al., 2005; Pereira, 2007; Soares, 2007; Sroufe & al., 2005), como mayor competencia social (Veríssimo, Fernandes, Santos, Peceguina, Vaughn, & Bost, 2012), son en general niños más autónomos, perseverantes, cognitivamente más flexibles (Ainsworth et al., 1978), empáticos, capaces de manejar sus impulsos y emociones y tienen niveles más altos de autoestima y autoconfianza (Bowlby, 1988), mayor desarrollo mental, menor índice de psicopatología (Pereira & al., 2009), mayor control y menos problemas de comportamiento (Bosmans, 2006).

Karavasilis, Doyle y Markiewicz (2003), en una investigación de 202 niños y 212 adolescentes, argumentan que un estilo de crianza autoritativo parece promover relaciones de apego seguras, por lo que los autores encontraron asociaciones positivas entre el estilo autoritativo y el apego seguro a la madre en los niños y adolescentes. De igual forma, Nair y Murray (2005) señalan la contribución directa de los estilos de crianza para asegurar el apego en niños entre 2 y 6 años en familias nucleares y divorciadas. Los autores encontraron una relación positiva entre el apego seguro y el estilo autoritativo más frecuente en familias nucleares.

En un estudio de Kerns, Aspelmeier, Gentzler y Grabill (2001), el apego seguro se relacionó con una monitorización parental más próxima. Entre las pruebas utilizadas en el estudio se encuentra la Escala de seguridad de Kerns (Kerns, Klepac y Cole, 1996) para acceder a las percepciones de seguridad de los niños en sus relaciones, también utilizada en nuestro estudio.

En un otro estudio Muris y cols. (2000) han descubierto que los niños entre 9-13 años con relaciones de apego ambivalentes relataron con mayor frecuencia comportamientos parentales ansiosos que los niños con relaciones de apego seguras. Por otro lado, los niños con relaciones de apego evitativos informaron con mayor frecuencia el rechazo de los padres que los niños con relaciones de apego seguras. Muris, Meesters y van der Berg, (2003) encontraron, en una muestra de adolescentes, asociaciones entre relaciones de apego segura y prácticas de crianza menos rechazadoras, más afectivas y

cálidas. Una de las pruebas utilizadas en las dos investigaciones fue el EMBU-C, una de las pruebas utilizadas en nuestro estudio.

Los niños con relaciones de apego inseguro, también tienen mayor frecuencia de trastornos ansiosos y de comportamiento (Sroufe, 2000), más síntomas depresivos (Graham & Easterbrooks, 2000) y más problemas de aislamiento, de auto-concepto y dificultades en las relaciones (Bowlby, 1988).

Bosmans y colegas (2006) realizaron una investigación con adolescentes entre 10 y 18 años. Los resultados mostraron que el vínculo con la madre y el padre es un mediador para el control negativo y los problemas de comportamiento en grupos entre 10 y 12 años y entre 13 y 15 años. En el grupo de 15-18 años, este factor fue menos importante. Estos datos sugieren que cuanto más pequeños son los hijos, más importantes son la crianza y el apego para el desarrollo. Van Brakel, Muris, Bogels y Thomassen (2006) también realizaron un estudio con adolescentes entre 11 y 15 años. Para los autores, los altos niveles de inhibición conductual, el apego inseguro, el control parental y las prácticas educativas ansiosas se asociaron con altos niveles de síntomas ansiosos.

En un otro estudio realizado por Neal y Frick-Horbury (2001) de 56 estudiantes universitarios de entre 18 y 22 años, los autores concluyeron que el 92% de los estudiantes que identificaron a los padres con un estilo autoritativo mostraron relaciones de apego seguro con ellos. En este sentido, los estilos parentales también parecen jugar un papel en la calidad del vínculo creado entre las figuras parentales y los adultos jóvenes.

Más recientemente, Koehn y Kerns (2017) examinaron la relación entre el apego padres-hijo y múltiples componentes de la relación en niños de 5 a 18 años de edad. Una serie de meta análisis mostró que los padres de niños con apego más seguros son más responsivos, más partidarios de la autonomía del niño, usan más estrategias de control del comportamiento, pero con estrategias menos duras. Padres de niños con más apego evitativo fueron menos receptivos y utilizaron menos estrategias de control de los comportamientos. El apego ambivalente no fue significativamente relacionado con cualquiera de los comportamientos parentales, y no hubo suficientes estudios para probar confiablemente la relación entre probar confiablemente la relación entre apego desorganizado y la parentalidad.

En Portugal, Simões, Farate, Soares y Pocinho (2011) han hecho un estudio con niños entre 7 y 11 años y sus madres para estudiar la relación entre el apego y los estilos parentales. Los autores utilizaron la versión portuguesa de EMBU-P (Canavarro y Pereira,

2007a), para evaluar la percepción de la madre sobre su estilo de crianza (una de las pruebas de nuestro estudio); y la Escala de percepción materna del comportamiento de vinculación infantil (Dias, Soares y Freire, 2002) para evaluar la percepción de la madre de las conductas de apego de su hijo. Han concluido que la baja calidad del apego está relacionada con los estilos de crianza caracterizados por altos niveles de rechazo y bajo apoyo emocional; en contraste, un mayor apoyo emocional y un menor rechazo parecen promover un apego seguro.

Por último, dejamos la Figura 3 encontrada en un artículo de Hautamaki (2014) que representa la conjugación de los estilos parentales con los tipos de apego, en un movimiento del péndulo desde crianza autoritaria de la educación permisiva. La línea vertical (arriba) representa la disponibilidad y capacidad emocional de compartir vs el desapego (abajo); la línea horizontal (derecha): representa la autoridad y el control a través de reglas consistentes, explícitas y negociables vs reglas inconsistentes vinculadas al contexto (izquierda).

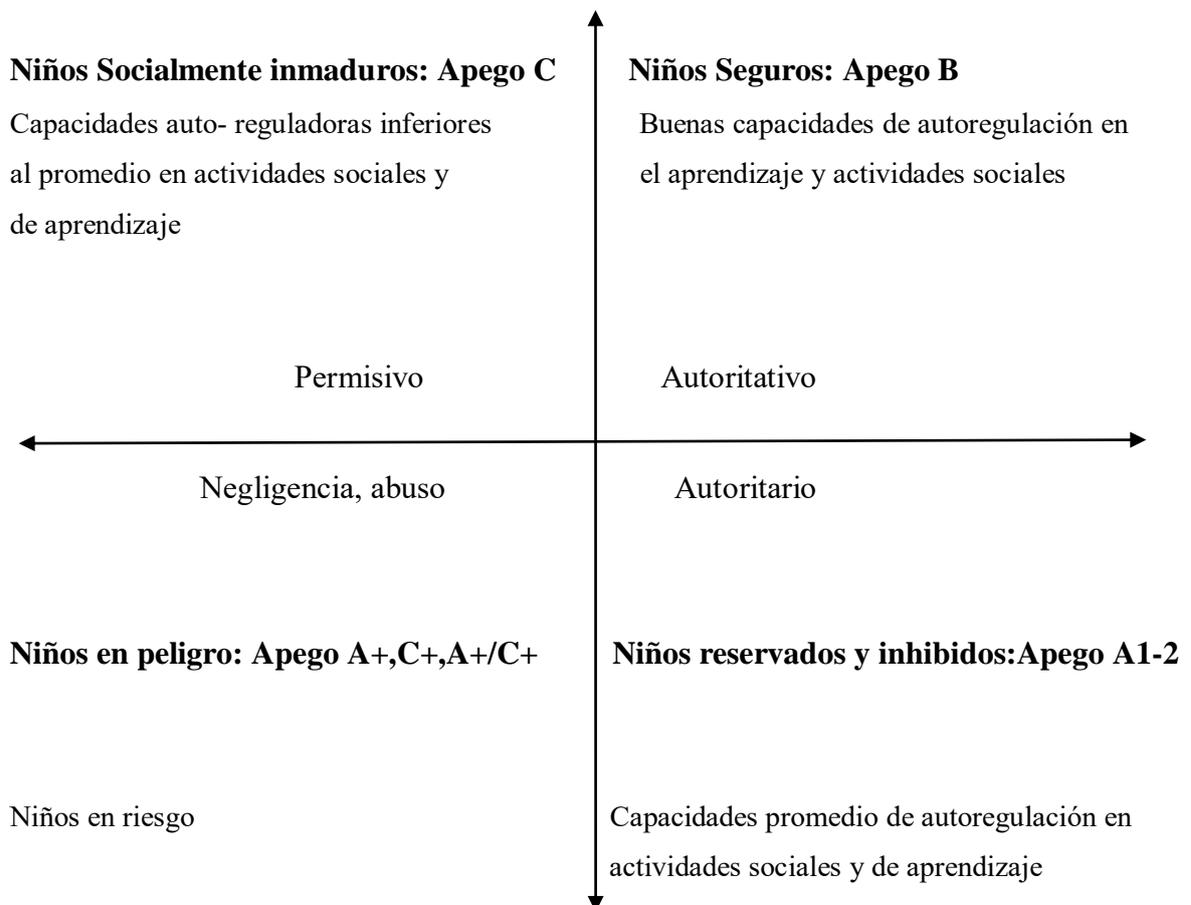


Figura 3. Disponibilidad psicológica parental y control parental en combinación con probables resultados del desarrollo (Hautamaki, 2014)

Como hemos visto antes, varios estudios se han dedicado a la conexión entre los estilos de parentales y las relaciones de apego, así como a la influencia de las relaciones tempranas en los resultados de desarrollo de los niños, adolescentes y adultos jóvenes, particularmente en términos de adaptación psicológica, social y académica. Resumidamente, podemos afirmar que el apego seguro y que la crianza de apoyo, aunque con demarcación de límites (estilo parental autoritativo), parecen ser esenciales para un desarrollo saludable (Ainsworth 1989; Bowlby 1982; Canavarro, 1999) y, en ese sentido, también parecen ser protectores en cuanto a problemas de comportamiento, y situaciones de agresividad, o sea, parece que son factores facilitadores del desarrollo de la tolerancia a la frustración.

En cuanto a la tolerancia a la frustración, la misma implica que la persona logre gestionar sus impulsos agresivos y que active su control para que pueda encontrar la mejor respuesta para la frustración que se le presenta. Cuando la persona no ha podido desarrollar el concepto de tolerancia a la frustración durante el desarrollo a menudo tiene comportamientos agresivos (Winnicott, 1975). Aunque la frustración haya sido implicada durante mucho tiempo en la promoción de la agresión, el potencial de una baja tolerancia a la frustración como un factor de riesgo para el abuso físico infantil ha recibido una atención mínima por parte de la investigación. Así ha sido una gran decepción para nosotros cuando nos encontramos con la poca bibliografía al respecto del concepto de tolerancia a la frustración sobre todo en la etapa infantil. Las investigaciones sobre tolerancia a la frustración han girado en torno a estrategias de autocontrol, exclusión social y estrés (Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López Seal, Fosachecha, Martin y Mustaca, 2009). En este sentido, un punto importante para comprender la tolerancia a la frustración se basa en su relación con la regulación emocional (Perlman et al., 2014). Diferentes estudios muestran una relación entre la baja tolerancia a la frustración, la pobre regulación emocional y los problemas psicopatológicos en la infancia y adolescencia (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; Calkins, Dedmon, Gill, Lomax, & Johnson, 2002; Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2011; Knaus, 2006). Asimismo, otras investigaciones señalan la importancia del estudio de la tolerancia a la frustración en la salud mental en la infancia, debido a su relación con diferentes variables como la depresión y ansiedad (Ijaz & Mahmood 2009; Jibeen, 2013), problemas de conducta, competencia social, desarrollo moral (Zhou, Main, & Wang, 2010), satisfacción con uno mismo

(Russián & Rodríguez, 2008), el éxito académico (Wilde, 2012) y el establecimiento de relaciones entre compañeros (Denham et al., 2011).

Cuando buscamos la relación del concepto de tolerancia a la frustración con los estilos parentales y el apego, la bibliografía es todavía más escasa. Entre los artículos encontrados tenemos el de Ijaz & y Mahmood, (2009) que encontraron una relación entre el autoritarismo materno y la tolerancia a la frustración, como entre la permisividad paterna y la tolerancia a la frustración en los niños, a mayor autoritarismo/ permisividad correspondió menor tolerancia a la frustración.

Así, decidimos alargar la búsqueda bibliográfica a temas que se relacionan con la tolerancia a la frustración como: la agresividad, *acting out*, comportamientos de externalización/ internalización, comportamientos disruptivos, delincuencia y *bullying*. Clarificamos que los problemas de externalización son comportamientos claramente desadaptativos como la agresividad, la agitación psicomotora, la desobediencia y el comportamiento delictivo (Achenbach y Edelbrock, 1984), que son muy relevantes debido a las consecuencias a corto y largo plazo, tanto para los jóvenes involucrados como para la sociedad en general y que pueden dar cuenta de una baja tolerancia a la frustración.

Richaud y Bei (2013) en su investigación han encontrado los siguientes resultados: 1) la agresión y la inestabilidad emocional están altamente relacionadas; 2) las dimensiones de estilo parental están relacionadas de diferentes maneras con la inestabilidad emocional y la agresividad, y esta relación sigue aproximadamente los mismos patrones en niños socialmente vulnerables y de clase media; 3) el comportamiento de una madre y un padre está relacionado de manera diferente con la regulación emocional en los niños; 4) los modelos psicológicos que asocian algunos comportamientos parentales con el desarrollo socioemocional de los niños, permanecen invariables a través de los diferentes estratos socioeconómicos y culturas nacionales por ellos estudiada.

Muchos investigadores, centrándose en las consecuencias del estilo parental autoritario, descubrieron que ésto conduce a comportamientos agresivos y trastornos de externalización y internalización. Las prácticas severas de los padres a menudo se han asociado a conductas delincuentes. De igual manera se encontró que el estilo parental permiso está asociado con delincuencia, problemas emocionales, mala conducta y abuso de alcohol (Farrington, 1995; Wasserman, Miller, Pinner y Jaramillo, 1996).

Forehand y Nousiainen (1993) observaron que "la maternidad autocrática no aceptante" se asocia con comportamientos de *acting out*. Rey y Plapp (1990) estudiaron a menores con problemas de conducta y descubrieron que tales adolescentes percibían a sus padres como más sobreprotectores y menos afectuosos. Se ha descubierto que otras prácticas de crianza de los hijos contribuyen a comportamientos delincuentes, aparte del abuso y negligencia infantil, la agresividad y el conflicto de los padres, la mala supervisión de los padres y la disciplina severa (Widom, 1989).

En el estudio de Roelofs, Meesters y Muris (2008) de niños entre 9 y 12 años de edad, evaluaron los síntomas de internalización, externalización, conductas parentales percibidas y estilo de apego. Los niños con relaciones de apego inseguro tuvieron valores significativamente más altos en rechazo y control de los padres y valores significativamente más bajos en afecto en comparación con los niños con relaciones de apego seguras, o sea, los niños con apego inseguro tienen padres con valores más bajos en el estilo autoritativo en comparación con los niños con apego seguro a los padres.

Nunes, Faraco y Vieira (2013) realizaron un estudio que tuvo como objetivo investigar cómo los sistemas parentales (sistema de apego y sistema de prácticas parentales) se relacionan para predecir los problemas de externalización e internalización en niños y niñas de edad media de 10 años. Los resultados indican que, para los niños, el apego materno frágil predice agresión y delincuencia. Para las niñas, estos problemas se predicen por rechazo parental y bajo control del comportamiento. Apego paternal frágil fue el único predictor de aislamiento social y ansiedad/depresión en los niños. Entre las chicas, hubo una tendencia de asociación entre apego materno frágil y aislamiento social, mientras que bajo control del comportamiento y alto control psicológico predijeron ansiedad/depresión. Los resultados se discuten en términos de su contribución a la comprensión de la compleja relación entre género, parentalidad y problemas de comportamiento.

También McElroy y Rodriguez (2008) verificaron que la capacidad de los padres para empatizar con sus hijos, el locus de control de los padres y la tolerancia a la frustración de los padres fueron predictores significativos de abuso y de las prácticas disciplinarias inapropiadas en una muestra de riesgo. Candeias (2013) añade que los niños que caracterizan a sus padres como negligentes exhiben más problemas de comportamiento de externalización y los niños que caracterizan a los padres como autoritarios exhiben más problemas de comportamiento de internalización. Con respecto al estilo de parental

permisivo, no se encontraron asociaciones significativas con problemas de internalización o comportamiento de externalización. Para Oliveira y colaboradores (2002) el estilo autoritario materno predijo comportamientos tanto de externalización como de internalización, mientras que el conflicto parental predijo solo comportamientos de externalización.

Herrera-Gutiérrez y colaboradores (2000) indicaron en sus resultados que los adolescentes que perciben que sus padres usan un estilo educativo más permisivo o autoritario son los más desajustados personal y socialmente; que el estilo educativo que tiene el mayor poder explicativo del grado de ajuste personal y social de los jóvenes es el autoritativo. Rodríguez, Russa y Kircher (2015) en sus estudios, también verificaron que la baja tolerancia a la frustración se asoció con un mayor potencial de agresión y abuso físico por parte de los padres.

Desde una perspectiva del desarrollo, Stormshak, Bierman, McMahon & Lengua (2010) verificaron que las prácticas parentales que incluían interacciones punitivas se asociaron con una elevación de tasas de todos los problemas de conducta disruptiva del niño, incluso en la escuela. Los bajos niveles de participación cálida, afectuosa, fueron particularmente característica de los padres de niños que mostraron niveles elevados de conductas de oposición. Físicamente la crianza agresiva se relacionó más específicamente con la agresión infantil. En general, la crianza de los hijos las prácticas contribuyeron más a la predicción de problemas de comportamiento agresivo y de oposición que a problemas de comportamiento hiperactivo, y las influencias de los padres fueron bastante consistentes en todos los grupos étnicos y de género.

Gómez-Ortiz y cols. (2015) en una muestra de 626 estudiantes de secundaria de Córdoba encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las medidas de ajuste adolescente dependiendo de los estilos parentales de la madre y el padre y la coherencia entre ambos. El mejor ajuste psicosocial se observó en adolescentes cuyo padre o madre eran supervisores democráticos y cuando ambos padres eran democráticos.

Zhou, Eisenberg, Wang, Reiser (2003) en un estudio realizado en China con niños de 7-10 años, concluyeron que el estilo parental autoritario fue asociado a niños con bajo esfuerzo de control y una grande disposición para la expresión de la rabia/ frustración. El control fue asumido como un factor mediador entre el estilo autoritario y el funcionamiento social de los niños. La investigación de Lengua (2008) añadió que el esfuerzo de control mitigó el posible impacto negativo de la disciplina inconsistente y el

castigo físico en los problemas de externalización, mientras que la frustración exacerbó los efectos de la disciplina inconsistente y el rechazo. La ansiedad moderaba la crianza de los hijos solo para los niños, mitigando el impacto de la disciplina inconsistente en los problemas de internalización y externalización, pero exacerbando los efectos del castigo físico en los problemas de externalización.

También en Iran, Alizadeh y cols. (2011) investigaron la relación entre los estilos parentales y los problemas de conducta de los hijos. Los estilos parentales (autoritativo, autoritario y permisivo) fueron evaluados por *Parent Authority Questioner* (PAQ) y los problemas de conducta de los niños (síntomas de internalización y externalización) fueron evaluados por *Children's Behavior Checklist* (CBCL). Participaron 681 madres de la escuela primaria (347 niñas y 334 niños). Los resultados confirman la literatura del tema: que el estilo parental autoritativo está directamente relacionado con menos síntomas de internalización y de externalización en los niños.

Otros investigadores se centraron en la disciplina y lo que les sugirió que los padres de niños con apego seguro pueden proporcionar directivas que no sean duras o punitivas (Matias, O'Connor, Futh y Scott, 2014) y que están enganchados en una disciplina constante (Scott et al., 2011). La paternidad dura puede transmitir mensajes de que el padre no está disponible para proporcionar comodidad, y que de hecho el padre puede ser la fuente del miedo (Kobak, Zajac y Madsen, 2016; Lyons-Ruth y Jacobvitz, 2016). Además, el rechazo de los padres podría llevar a creer que los cuidadores no son de confianza, y el niño no es digno de respeto (Kobak et al., 2016; Thompson, 2016). Por lo tanto, se espera que el uso de una crianza dura, coercitiva o aterradora pueda interferir con la capacidad de un niño de usar a un padre como base segura o refugio seguro, y por lo tanto, estaría asociado con un apego inseguro en lugar de seguro (Koehn y Kerns, 2017). Se presume que los padres de niños que tienen un apego evitativo no son responsivos y rechazantes de sus hijos (Brenning et al., 2012a; Cassidy, 1994; George & Solomon, 1989; Karavasilis, Doyle y Markiewicz, 2003; Kerns et al., 2000; Yunger, Corby y Perry, 2005). Se presume que los padres de niños clasificados como que tienen un apego ambivalente, preocupado o ansioso son inconsistentes en proporcionar calor y apoyo, y no responden de manera no contingente al llanto y otras señales, así como dan un bajo apoyo de la autonomía de los hijos (Brenning et al., 2012a; Cassidy, 1994; Yunger et al., 2005). Se ha descubierto que los padres de niños con un apego desorganizado muestran una variedad de comportamientos negativos de crianza, incluidos comportamientos que no responden,

comportamientos atemorizantes o intrusivos, comportamientos retraídos, indefensos o desorientados, o que actúan de manera abusiva (George y Solomon, 1989; Lyons-Ruth y Jacobvitz, 2016). Por lo tanto, la baja capacidad de respuesta, la falta de apoyo a la autonomía y la crianza dura se han relacionado teóricamente con patrones específicos de apego inseguro (citado de Koehn y Kerns, 2017).

En el contexto del *bullying*, los estudios sugieren que tanto los *bullyies* como las víctimas tienden a ser más estigmatizados por sus compañeros, tienen una alta soledad emocional y un apego inseguro (Ireland y Power, 2004; Williams y Kennedy, 2012). Kokkinos (2013) también verificó, en una muestra de adolescentes, que los comportamientos de agresión y victimización estaban relacionados positivamente con el apego inseguro y el rechazo de los padres, y negativamente con el apoyo emocional. El rechazo de los padres incluso se identificó como el mejor predictor de los comportamientos de agresión y victimización, mientras que el apego inseguro era solo un predictor de victimización, por lo que el autor sugiere que el estilo de apego juega un papel más importante en el comportamiento de victimización.

En resumen, la investigación empírica sugiere que el estilo autoritativo, el apego seguro y una buena tolerancia a la frustración suelen ser mejores para el desarrollo adecuado de los niños.

LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL

5.1. Concepciones sobre Transmisión Intergeneracional

La transmisión intergeneracional de la parentalidad puede ser definida como el proceso por el cual una generación anterior influye psicológicamente en las actitudes y comportamientos de los padres de la siguiente generación (Conger, Belsky, & Capaldi, 2009; Van Ijzendoorn, 1992).

La importancia del estudio de los procesos de continuidad de la parentalidad a lo largo de las generaciones se ha vuelto clara para las comunidades clínica y científica tras las evidencias empíricas de que: (1) las prácticas de crianza y estilos educativos parentales son potentes predictores de las variables de desarrollo y el ajuste de los niños (Campbell & Gilmore, 2007; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000; Grusec, 2002; Patterson & Fisher, 2002; Pereira, 2009) los padres influyen significativamente en la forma en que los hijos serán padres (Campbell & Gilmore, 2007; Van Ijzendoorn, 1992), por lo que en la actualidad hay cada vez más evidencias que los patrones de comportamiento de los padres y los procesos de funcionamiento de la familia en general se transmiten entre generaciones (Belsky, Jafee, Sligo, Woodward y Silva, 2005; Belsky, Hancox, Sligo, Poulton, 2012; Campbell & Gilmore, 2007; Kitamura, Shikai, Uji, Hiramura, Tanaka y Shono, 2009; Kovan, Chung & Sroufe, 2009; Marin, Martins, Freitas, Silva, Lopes y Piccinini, 2013; Thornberry, Freeman-Gallant, Lizotte, Krohn y Smith, 2003; Van IJzendoorn, 1992; Weber, Selig, Bernardi y Salvador, 2006).

Los estudios más antiguos sobre transgeneracionalidad se dedicaron al estudio de los malos tratos infantiles (Belsky, 1978, 1980; Cicchetti & Rizley, 1981). Los clínicos y los científicos que tratan y que estudian padres abusivos y negligentes desde hace mucho tiempo argumentan que las personas que maltratan a sus hijos fueron seriamente maltratados de niños (Spinetta & Rigler, 1972).

A partir de diversos diseños metodológicos (cualitativos, cuantitativos, medidas de observación, retrospectiva y prospectiva), varios estudios han corroborado la existencia de continuidad intergeneracional del comportamiento parental, recurriendo a un enfoque

dimensional, es decir, considerando las prácticas parentales (por ejemplo, Capaldi & Clark, 1998; Simons, Whitbeck, Conger, & Wu, 1991) o un enfoque tipológico, enfocando los estilos educativos parentales (por ejemplo, Campbell & Gilmore, 2007; Kerr, Capaldi, Pears y Owen, 2009).

En la mayoría de los casos, los resultados obtenidos por diversos estudios revelan correlaciones entre el comportamiento parental de varias generaciones, independientemente del método utilizado, sugieren, coherentemente, una conexión entre la parentalidad de las diferentes generaciones de una familia (Bailey, Hill, Oesterle, & Hawkins, 2009; Campbell & Gilmore, 2007; Conger, Belsky y Capaldi, 2009; Neppl, Conger, Scaramella, & Ontai, 2009; Weber, Selig, Bernardi y Salvador, 2006).

Van Ijzendoorn (1992) presenta varios modelos de transmisión intergeneracional: el modelo más simple (ver fig. X) dice que la transmisión intergeneracional de la parentalidad implica por lo menos a 3 generaciones: abuelos, padres y nietos. Este modelo más simple puede ser descrito como la influencia del estilo educativo parental de la Generación 1 (G1 – abuelos) en el desarrollo y en los patrones de comportamiento parental de la Generación 2 (G2- padres), que, por lo tanto, influye en el desarrollo de la Generación 3 (G3- hijos).



Figura 4. Modelo "a" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (Van Ijzendoorn, 1992)

Este modelo considera sólo las influencias directas de la parentalidad, no considerando aspectos relevantes como la interacción entre abuelos y nietos (G1 y G3) tal como se muestra en el segundo modelo (ver fig. X).

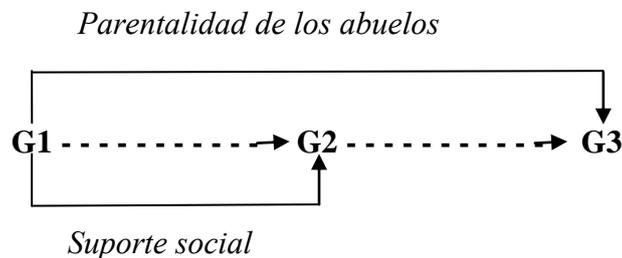


Figura 5. Modelo "b" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (Van Ijzendoorn, 1992)

Algunos autores describen la importancia de tener en cuenta otros factores como la genética y el contexto, ya que según ellos influyen también en la educación de los niños (Kerr, Capaldi, Pears y Olsen, 2009; Kitamura, Shikai, Uji, Hiramura, Tanaka y Shono, 2009; Van IJzendoorn, 1992).

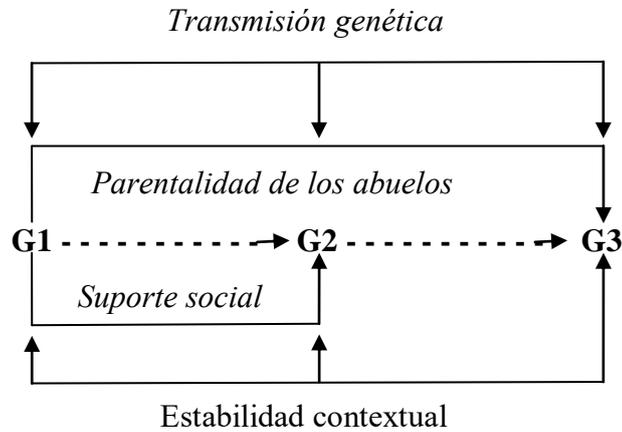


Figura 6. Modelo "C" de transmisión intergeneracional de la parentalidad (van IJzendoorn, 1992)

Algunos estudios sugieren que los estilos educativos parentales pueden ser genéticamente determinados (Patterson, 1998; Rutter, 1998; Van IJzendoorn, 1992). De hecho, varios estudios de la genética conductual con gemelos adultos (Kendler, 1996) han explorado esta hipótesis, según la cual la transmisión de genes de una generación a la siguiente puede "moldear" las predisposiciones de la misma en cuanto a sus experiencias sociales y físicas y, de esta forma, influenciar el estilo educativo parental adoptado (citado por van IJzendoorn, 1992).

Los estudios de Kendler (1996) como los de Losoya, Callor, Rowe y Goldsmith (1997), sugieren tanto la influencia genética de los aspectos relativos al afecto en los estilos educativos parentales, como el soporte emocional. Es importante considerar, sin embargo, que estos estudios con gemelos están compuestos por sujetos que además de poder haber "recibido" la influencia genética, también observaron a sus padres. Además, si la genética puede influir en la transmisión de los estilos educativos parentales, la herencia parece ser mayor en madres que en los padres, sugiriendo efectos genéticos limitados por el género (Perusse, Neale, Heath & Eave, 1994). Estos últimos autores verificaron, en un estudio con 1117 pares de gemelos, que la herencia, proporción de la varianza en un rasgo atribuible al genotipo, dentro de una población, era del 19% se cuanto se refiere a la

sobreprotección por parte del padre y del 39% en cuanto al Soporte Emocional por parte de madre.

El estudio de Parker (1986) usando el PBI (Parental Bonding Instrument) va en contra la hipótesis de la influencia genética en los estilos educativos parentales porque muestra correlaciones entre las escalas del PBI similares en gemelos monozigóticos y dizigóticos. Este resultado favorece la influencia de factores familiares compartidos.

Kerr y cols. (2009) añaden en su modelo teórico de transmisión intergeneracional que éste debe tener en cuenta la acción combinada de los sistemas biológicos, las características individuales, los factores contextuales, las experiencias de socialización, la influencia social de las relaciones afectivas con sus compañeros y de la conducta ajustada o problemática (ver fig. x).

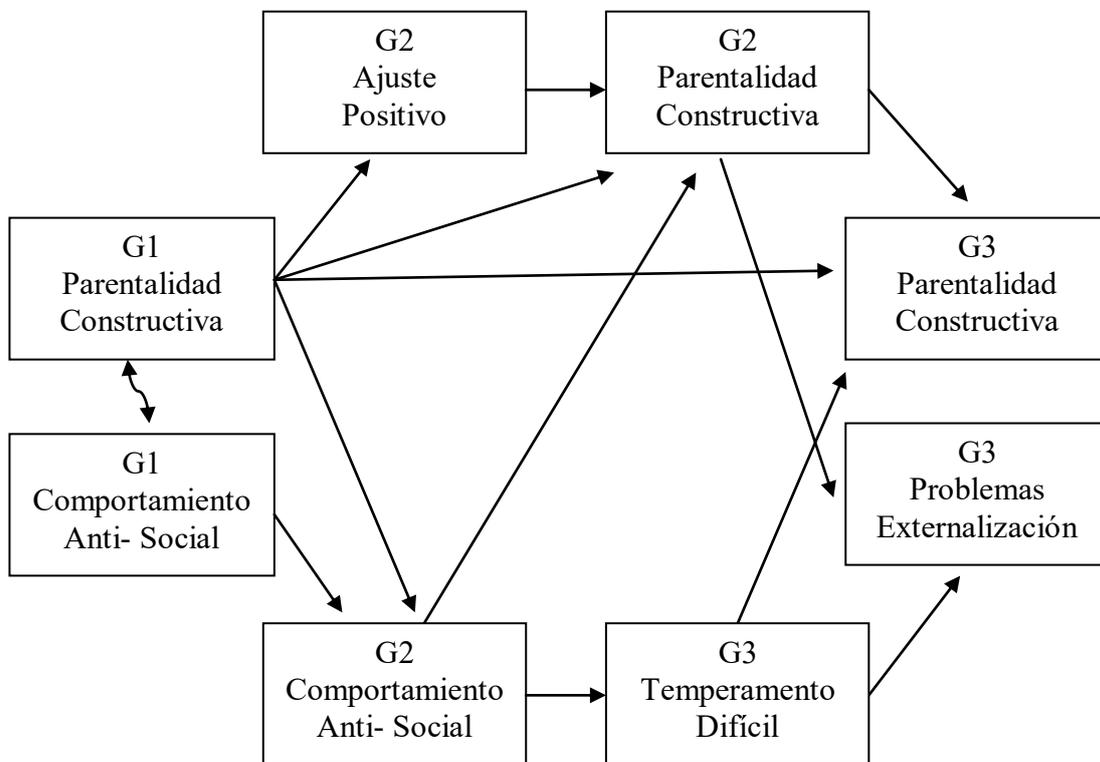


Figura 7. Modelo de transmisión intergeneracional de la parentalidad constructiva (Kerr y cols., 2009)

En una visión psicológica Crittenden (1984) presenta los tres modelos de transmisión intergeneracional:

- 1) Modelado basado en el aprendizaje observacional de un progenitor al interactuar con otros niños;

- 2) Experiencias pasadas del niño al interactuar con el progenitor;
- 3) Entrenamiento parental del niño durante la interacción con otro niño.

El autor señala que no existen estudios que apoyen la hipótesis de un modelo que contribuya de forma más significativa para aclarar la transmisión de los estilos educativos parentales, pero en su estudio (sobre padres abusivos y no abusivos) el tercer modelo fue el que se destacó.

A respecto de la transmisión intergeneracional Rutter (1998) añadió que: a) Es probable que las discontinuidades sean más evidentes que las continuidades; b) la continuidades en el comportamiento a través de las generaciones pueden ser tanto una función de la sociedad más amplia (entorno) y de las características individuales como relacionadas con procesos dentro de la familia; c) la pregunta clave para futuras investigaciones se relaciona con la identificación de los mecanismos que dan cuenta de de la continuidad intergeneracional cuando ocurre ésta ocurre; d) continuidades en el comportamiento entre padres y sus hijos puede resultar tanto de la genética como de los mecanismos sociales (donde están incluidos, creemos nosotros, los factores psicológicos).

Existen dos hipótesis principales sobre la continuidad o discontinuidad de la transmisión intergeneracional. La primera hipótesis se basa en los principios del aprendizaje social que sugiere que los progenitores aprenden y modelan los comportamientos parentales de sus progenitores, lo que muestra que la transmisión intergeneracional de la parentalidad está correlacionada positivamente. Por ejemplo, los padres que experimentan niveles más altos de calor y apoyo positivo son más propensos a proporcionar calor y seguridad a sus propios hijos (Belsky et al., 2005, Jeon y Neppl, 2016, Neppl, Conger, Scaramella y Ontai, 2009). La segunda hipótesis sugiere que, en lugar de que los progenitores moldeen la parentalidad recibida por sus padres, éstos compensarán los comportamientos, particularmente si éstos son inferiores al ideal (por ejemplo, severos). Así, cuando éstos son objeto de niveles más reducidos, por ejemplo, de afecto en su familia de origen tratar de ser más afectuosos con sus propios hijos (Beaton y Doherty, 2007).

Otro aspecto pertinente en la investigación de la transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales se refiere al número de generaciones consideradas. Como refieren Fine y Norris (1989), la mayoría de los investigadores operan el término "intergeneracional" a partir del estudio de dos generaciones, pero los propios autores señalan que éste es un foco restringido, considerando que la investigación debería

dedicarse al estudio de tres generaciones-aunque admitiendo que si recoge una muestra de dos generaciones ya contempla un elevado grado de dificultad, recoger una muestra de tres generaciones será casi imposible. A pesar de ello, la consideración de familias multi-generacionales (con elementos vivos en 3 o 4 generaciones) se vuelve pertinente en el estudio de la transmisión de estilos educativos parentales, ya que actualmente estas familias son cada vez más comunes (Vicente & Sousa, 2007).

Corroborando y citando a Van IJzendoorn (1992), Littlewood (2009) vuelve a acentuar la importancia de la distinción entre "transmisión intergeneracional" y "continuidad de la parentalidad", reforzando que esta última incluye la continuidad de la parentalidad de una generación a otra a través de la socialización y de la genética. En el fondo, cuando hay discontinuidad en algunos aspectos entre generaciones en la misma familia, esto sugiere que influencias fuera de la familia están actuando y moldeando valores y comportamientos.

Los factores sociales parecen ser igualmente determinantes, habiendo sido estudiados sobre todo en el ámbito de la sociología. Algunos autores refieren la importancia de los aspectos sociales/ culturales/ políticos/ económicos en la determinación de las continuidades de una generación a otra (Garms-Homolova, Hoerning, & Schaeffer, 1984, citado por Fine y Norris, 1989). Si diferentes generaciones comparten las mismas circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas, muy probablemente sus estilos educativos parentales (comportamientos y actitudes) serán más similares (van IJzendoorn, 1992).

Un otro efecto de los cambios socioculturales sobre la parentalidad es el cambio del colectivismo hacia el individualismo. Los estudios realizados en culturas occidentales muestran que las personas son cada vez más individualistas y autónomas focalizando más en la independencia y desempeño personal (Bengtson, 1975; Elder, 1994; Greene, 2008). Bengtson (1975) realizó un estudio con enfoque en el individualismo y el colectivismo en tres generaciones. Los resultados mostraron un aumento significativo del individualismo desde la primera generación (abuelos) hasta la tercera generación (nietos). Para el autor, la progresión del tiempo, ya sea relacionado con la edad o con el cambio histórico, parecen estar relacionados con los efectos de este estudio. Los resultados del estudio de Bengtson reflejan las tendencias en otros estudios intergeneracionales referentes a estilos parentales.



Figura 8. Resultados para las 3 generaciones del estudio de Bengston (1975). G1- abuelos; G2- Padres; G3- Nietos (Citado en Littlewood, 2009)

Por otro lado en los años 50 y 60, se da un nuevo énfasis a la crianza menos dura por los expertos en crianza (pediatras, psicólogos infantiles, psicoanalistas), aconsejando a los padres a desalentar la estricta obediencia en sus hijos (Hulbert, 2003; Stearns, 2003). Dos estudios reflejan esta tendencia: Staples y Warden Smith (1954) y Woods y cols. (1960). Ya en esta época, ambos estudios encontraron que las madres eran significativamente más permisivas que las abuelas, tanto en lo colectivo como dentro de la familia

En un estudio más reciente con tres generaciones, Littlewood (2009) confirma un cambio al nivel de los valores, en el sentido de un mayor individualismo en las generaciones más recientes. Un mayor individualismo, evaluado en generaciones anteriores (ej.abuelos) se asocia a la presencia de valores de percepción de apoyo emocional inferiores en la generación siguiente, pareciendo que los factores sociales influyen en el hecho de que esta dimensión del estilo educativo parental (des) continúa de generación en generación.

Continuando con el efecto de los factores sociales sobre la parentalidad, también Hareven (1978, citado por Littlewood, 2009) discuten las influencias de la sociedad en la continuidad intergeneracional refiriendo que, si en generaciones más antiguas una mujer podría tener su primer hijo a los 18 años, en las generaciones más recientes tal tiende a ocurrir cada vez más tarde. En esta discontinuidad un factor histórico-cultural puede ser determinante, como por ejemplo el hecho de que más mujeres continúen estudiando hasta más tarde.

También los valores Asiáticos de piedad y respeto por los padres pueden haber contaminado los resultados de la investigación de Lim (2017) y haber impedido a los padres compartir su verdadera experiencia en la infancia. A diferencia de lo esperado por Lim (2017) y de lo que muestra la literatura en general, la satisfacción parental y los años de escolaridad no se mostraron como mediadores de la transmisión intergeneracional en el estudio por sí mismo realizado.

También en Portugal se han producido movimientos sociales que han marcado significativamente el país. Como hemos referido antes en el apartado familia y los cambios psicosociales, un ejemplo de uno de estos fenómenos fue el 25 de abril de 1974. Este movimiento de gran masa trajo fuertes implicaciones en la forma de educar a los hijos y, rompió con varios patrones intergeneracionales parentales impidiendo la transmisión de patrones más autoritarios característicos del período anterior (Barreto, 2002; Wall, Aboim & Cunha, 2010).

Como hemos visto hasta ahora, en la actualidad, la mayoría de los científicos e investigadores asumen que los patrones de comportamiento parental y los procesos de funcionamiento familiar en general se transmiten entre generaciones (Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward, & Silva, 2005). ¿Por qué algunos padres repiten la parentalidad que experimentaron en su desarrollo, mientras que otros no lo hacen? ¿Cuáles son los factores y los procesos responsables de la continuidad y discontinuidad en la transmisión de la intergeneracionalidad de la parentalidad? ¿Es posible elucidar los procesos psicológicos, conductuales y/ o sociales que miden a las continuidades previsibles moderadas a lo largo de las generaciones para, eventualmente, intentar impedir la transmisión de patrones intergeneracional indeseables? Intentaremos contestar a estas preguntas en el próximo apartado.

5.2. La Transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración

A continuación revisaremos los estudios centrados en la transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración.

Como ya referimos antes, la bibliografía sobre tolerancia a la frustración es bastante escasa. Por lo que presentaremos los estudios encontrados en áreas afines de la tolerancia a frustración: agresividad, abuso, violencia. Por último, nos vamos a centrar en la transmisión de patrones adaptativos y en los factores que pueden ayudar a romper la transmisión de una baja tolerancia a la frustración

Los primeros estudios que demostraron la transmisión generacional se centraron en la transmisión de patrones disfuncionales/ abusivos/ de violencia, tanto en estudios transversales (Simons, Whitbeck, Conger & Chyin-In, 1991), como longitudinales (Capaldi, Pears, Patterson & Owen, 2003; Conger, Neppi, Kim & Scaramella, 2003; Hops, Davis, Leve, & Sheeber, 2003; Thornberry, Freeman-Gallant, Lizotte, Krohn & Smith,

2003). Autores como Rutter, (1998) sugieren que el estudio de las discontinuidades es potencialmente más importante porque en general la investigación en esta área fue originalmente llevada por cuestiones relacionadas con dificultades en la parentalidad, sobre todo sobre los comportamientos abusivos sobre los niños (Belsky, 2009) y también porque enfoca el proceso a través del cual el riesgo puede ser interrumpido o inhibido.

De esta forma, en una primera fase, los procesos de continuidad del comportamiento parental se estudiaron como un mecanismo de mediación del riesgo entre generaciones familiares (Patterson, 1998), mayoritariamente con diadas femeninas y en muestras clínicas.

Varios estudios indican que los niños víctimas de abuso y maltrato tienden a ser padres abusadores (Bailey, Hill, Oesterle & Hawkins, 2009; Caspi & Elder, 1988; Chen & Kaplan, 2001; Conger, Neppl, Kim, & Scaramella, 2003; Erzinger & Steiger, 2014; Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Neppl, Conger, Scaramella & Ontai, 2009; Pereira, 2009; Rutter & Quinton, 1984; Van Ijzendoorn, 1995). Otros estudios que examinaron las estrategias físicas punitivas y agresivas en la generación de los abuelos (estilo parental autoritario) consiguieron prever una práctica similar no sólo en la generación de los padres sino también en la generación de los nietos (Bailey, Hill, Oesterle & Hawkins, 2009; Conger, Belsky y Capaldi, 2009; Conger, Schofield y Neppl, 2013; Wang, Xing y Zhao, 2014).

Así, la continuidad/ discontinuidad intergeneracional fue sugerida y observada para una variedad de comportamientos, incluyendo la agresión (Dumas, Margolin & John, 1994; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984), problemas de comportamiento (Raudino et al., 2013), abuso de alcohol y drogas (Velleman, 1992), la violencia familiar (Conger et al., 2003; Fagan, Hansen y Stewart, 1983; Lunkenheimer, Kittler, Olson y Kleinberg, 2006), agresión en relaciones románticas (Hare, Miga & Allen, 2009), historia criminal (Farrington, Jolliffe, Loeber, Stouthamer- Lober & Kalb, 2001), el abuso infantil (Widom, 1989), estilos parentales (Bailey, Hill, Oesterle y Hawkins, 2009; Campbell e Gilmore, 2007; Conger, Neppl, Kim y Scaramella, 2003; Conger, Belsky y Capaldi, 2009; Davies et al., 2016; DeGregorio, 2013; Jeon y Neppl, 2016; Kerr et al., 2009; Kovan, Chung y Sroufe, 2009; Yaffe, 2018; Wang et al., 2014) y apego (Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward y Silva, 2005; Benoit y Parker, 1994; Cassibba, Coppola, Sette, Curci e Costantini, 2017; Cura, 2017; Lubiewska, 2012; Hautamaki, 2014; Main, Kaplan y Cassidy, 1985; Main y Goldwyn, 1984; Soares, 1996; van Ijzendoorn, 1992, 1995).

Varias de las investigaciones de la intergeneracionalidad se han realizado retrospectivamente o basadas en auto relatos. Algunas de las primeras evidencias más consistentes surgieron del acompañamiento longitudinal. Por ejemplo, en los estudios con niñas inglesas que crecieron en instituciones debido a altos niveles de conflicto y disfunción en sus familias de origen (Dowdney, Skuse, Rutter, Quinton, & Mrazek, 1985) hubo transmisión a la siguiente generación. Otro trabajo que examinó retrospectivamente la transmisión intergeneracional fue realizado por Caspi y Elder (1988), que encontraron que la parentalidad agresiva y hostil experimentada por mujeres que crecieron durante la Gran guerra y que predijeron su propio descendiente irritado y hostil 30 años después. Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder (1984) también relataron que los padres que usaron de violencia en contra el niño, seguían con la agresividad ejerciendo su parentalidad dos décadas después. Conger (2003) demostró la existencia de relación entre la parentalidad agresiva observada en G1 y la parentalidad agresiva también observada en G1 cinco a siete años después.

En otro estudio, Vermulst, de Brock, & van Zupten (1991) examinaron el funcionamiento parental en diadas abuela-madre, habiendo concluido que aproximadamente un tercio de la variación de los comportamientos parentales de las madres podría explicarse a través del funcionamiento de los abuelos.

Enseguida, exploraremos algunos estudios en mayor profundidad. Indudablemente, uno de los estudios más importantes en esta área fue el estudio de Bailey, Hill, Oesterle y Hawkins (2009), que examinó el proceso de transmisión intergeneracional de prácticas parentales disfuncionales y de comportamientos abusivos y antisociales entre una gran muestra de familias (N = 808) a lo largo de tres generaciones. Esta investigación longitudinal intentó verificar si la disciplina severa y el uso de drogas eran transmitidos intergeneracional a través del comportamiento de externalización. Los resultados mostraron que el monitoreo de los padres y su disciplina severa demostraron la continuidad del G1 al G2 y que trastornos externos y abuso de sustancias durante la adolescencia de G2 predijo disturbios externos en los niños de G3. Este estudio también descubrió una conexión entre los estilos parentales rígidos (autoritarios) en la primera generación (G1) y los problemas de comportamiento de los niños en la tercera generación (G3), que se mide por parentalidad estricta en la segunda generación (G2).

El estudio longitudinal realizado por Kerr, Capaldi, Pears y Owen (2009) consideró múltiples influencias en la parentalidad constructiva de 102 padres de 181 niños. Los

padres de la segunda generación (G2) fueron seleccionados como niños con base en el riesgo de delincuencia según el barrio donde vivían y evaluados hasta el inicio de la edad adulta. Los padres de los padres (G1) y las madres (G2) del G3 también participaron. Un enfoque variado usando varios métodos fue usado para medir la parentalidad constructiva de G1 y G2 (monitoreo, disciplina, calidez y participación), la adaptación positiva del adolescente G2 y el comportamiento problemático en todas las tres generaciones, incluyendo los difíciles problemas de temperamento y de externalización de G3, al principio y en el medio de la infancia, respectivamente. Los resultados de esta investigación mostraron que:

- A) El estilo educativo parental de la generación 1 (G1) influenciaba el ajuste de la parentalidad de la generación 2 (G2), pero no influenciaban los comportamientos antisociales;
- B) Los patrones de comportamiento parental de la G1 influenciaban la parentalidad de la G2 en la primera infancia de la generación 3 (G3);
- C) La parentalidad de G2 influenciaba los problemas de comportamiento de G3 (lo contrario no se verificaba).

Neppel, Conger, Scaramella y Ontai (2009) también enfocó su investigación en la parentalidad severa y negativa en el sentido de encontrar a los mediadores que conducen a la transmisión de una generación a la siguiente. Esta investigación longitudinal examinó los mecanismos propuestos para explicar las continuidades en el comportamiento parental a lo largo de tres generaciones (G1, G2 y G3). Los datos provenían de 187 adultos del G2, sus madres (G1) y sus hijos (G3). La información referente al G2 fue recogida tanto durante la adolescencia y como al inicio de la edad adulta. Los datos del G1 fueron recogidos durante la adolescencia del G2 y los datos del G3 se generaron durante los años preescolares. Las evaluaciones incluyeron observaciones y auto- informes. Los resultados indicaron una relación directa entre la parentalidad severa entre G1 y G2 y entre la parentalidad positiva entre G1 y G2. Como se había previsto, se ha comprobado la existencia de mediadores específicos en la continuidad de determinados tipos de comportamiento parental. El comportamiento de externalización del G2 midió la relación entre los padres G1 y G2, mientras que los logros académicos del G2 mediaron la relación entre la parentalidad positiva entre G1 y G2. En resumen, la transmisión de la parentalidad positiva fue mediada por el nivel educativo de los individuos, mientras que la parentalidad

severa fue mediada por el comportamiento de externalización de los individuos (Nepl, Conger, Scaramella, & Ontai, 2009).

La transmisión de estilos parentales fue también estudiada por Campbell y Gilmore (2007) que examinó a 286 madres y 274 padres sobre las percepciones de sus propios estilos parentales, y recuerdos de los estilos parentales (versión tipológica de Baumrind) usados por sus padres. Los autores verificaron que existen tanto continuidades como discontinuidades entre los estilos parentales de una generación y los estilos percibidos por los mismos en relación a sus padres. En los estilos Autoritario y Permisivo se comprobó la continuidad de los estilos educativos parentales aunque los padres se percibían como menos autoritativos y más permisivos que sus padres. En los estilos Autoritario y Permisivo se comprobó la continuidad de los estilos educativos parentales aunque los padres se percibían como menos autoritativos y más permisivos que sus padres. El estilo autorizante no mostró relaciones intergeneracionales significativas. Estos autores sugirieron que la discontinuidad entre las dos generaciones secuenciales de los padres en el estilo autorizante refleja la reciente revolución sociocultural con los consiguientes cambios en los enfoques educativos, cambiando de formas más rígidas de autoridad parental hacia enfoques más democráticos. Aparentemente, la generación actual de padres aprueba la autoridad parental de forma diferente en comparación con los padres de las generaciones anteriores. En cuanto a las diferencias de género, este estudio revela que los padres se auto-percepcionan como más autoritarios y menos autoritativos cuando se comparan con las madres; las madres tienden a percibir el estilo educativo de sus padres (abuelos-G1) como más autoritario y menos autorizante que los padres (G2). También se encontraron semejanzas intergeneracionales más fuertes entre padres e hijos que entre madres e hijas, enfatizando el importante papel de "Role-modeling" de los padres para los hijos.

A fin de examinar las relaciones entre estilos parentales y rasgos de personalidad a lo largo de las generaciones, Kitamura, Shikai, Uji, Hiramura, Tanaka y Shono (2009) realizó un estudio en Japón aplicando un cuestionario transversal a padres y madres de niños en edad escolar de 5 a 9 años. Los resultados mostraron que los estilos parentales y los rasgos de personalidad se correlacionaron dentro y entre las 3 generaciones consecutivas (los abuelos y los padres y los padres y los niños). Se encontró una asociación consistente entre la calidez y el control parental a lo largo de dos generaciones (abuelos G1 y padres G2), parcialmente mediados por rasgos de personalidad de los padres- mediados por la colaboración de los padres pero no de las madres. También

descubrieron que correspondía a los rasgos de personalidad entre los padres de la segunda generación (G2) y sus hijos (G3) y que fue parcialmente mediada por el estilo parental del padre. Por último, comprobaron que los estilos de los padres de los padres (abuelos) tenían efectos independientes sobre los rasgos de personalidad de los niños.

En un otro estudio prospectivo, Scaramella, Sohr-Preston, Mirabile, Robison y Callahan (2008) verificaron que la parentalidad en la primera y segunda generación reveló un grado significativo de continuidad, también para la parentalidad severa y positiva, entre las díadas madre-hija de ambas generaciones. Las prácticas severas estaban asociadas a comportamientos de externalización y disruptivos en las adolescentes, mientras que las prácticas positivas estaban asociadas a comportamientos competentes en la misma población. Las adolescentes que presentaban estos comportamientos en adolescentes tienden también a comportarse de forma similar en adultos, lo que a su vez puede explicar los diferentes estilos parentales que los adolescentes demostraban como adultos, al prestar cuidados a sus hijos (tercera generación). Como la personalidad y las características de comportamiento del niño están igualmente correlacionadas con la parentalidad e influyen en el estilo parental, este estudio ayuda a deslindar las contribuciones de cada factor en la interacción en el progenitor-hijo. Por ejemplo, cuando el estilo parental es considerado severo (estilo autoritario) y está asociado a los comportamientos de externalización del niño, estos comportamientos contribuyen, entonces, a que ese niño se convierta en un progenitor con un estilo parental igualmente severo (estilo autoritario) en relación a sus hijos.

Otra forma de estudiar la transmisión intergeneracional de los estilos parentales es a través de entrevistas a las familias. Los resultados presentados por Weber, Selig, Bernardi y Salvador (2006) muestran que en el 91,7% de los casos quedó demostrada la transmisión. Se entrevistaron a 21 mujeres, de siete familias distintas, respetando la linealidad trigeneracional. De la primera a la tercera generación los datos revelaron padres sensiblemente más autoritarios que las madres y éstas más permisivas. Según la autora, estos resultados llevan a la conclusión de que es necesaria la divulgación de prácticas educativas parentales adecuadas como estrategias de prevención.

Otras investigaciones intentaron verificar la intergeracionalidad de características como la personalidad y los problemas de desarrollo social. Por ejemplo el estudio de Capaldi, Pears, Patterson y Owen (2003) muestra que los rasgos antisociales y los comportamientos criminales de los padres predicen problemas de comportamiento en la

infancia y delincuencia en la adolescencia de los hijos y también el comportamiento antisocial de los hombres que cuyos padres eran pobres en la infancia previó la pobreza y disciplina severa cuando los propios hombres se convirtieron en padres.

Oliveira, Marin, Patterson y Owen (2002) destacó los modelos mediadores de riesgo y protección para predecir longitudinalmente comportamientos de externalización e internalización infantiles, a partir de una actitud conyugal conflictiva y de estilos parentales intergeneracionales autoritario versus democrático-recíproco. Proveniente de dos escuelas privadas y una pública, la muestra contó con 25 niñas y 25 niños de 4 y 5 años, y sus respectivas madres. Los resultados indicaron la presencia de transmisión intergeneracional del estilo autoritario, pero no del democrático-recíproco, mediada por una actitud conyugal conflictiva. El estilo autoritario materno previó tanto externalización como internalización, mientras que la actitud conyugal conflictiva sólo previó la externalización. Aunque significativo, el modelo aditivo no generó efectos longitudinales significativos de cada factor sobre externalización. Pero, al tener en cuenta la relación entre el estilo autoritario y la actitud conyugal conflictiva, se encontraron efectos principales para ambos factores. La obtención de resultados significativos sólo en el modelo de riesgo se considera desde el punto de vista teórico y metodológico.

Continuando con los estudios de la transmisión intergeneracional, Marin, Martins, Silva, Lopes y Piccinini (2013) investigó la transmisión intergeneracional de las prácticas educativas parentales en 30 madres y 22 padres, cuando el primer hijo tenía 3 años. Los participantes respondieron a entrevistas sobre las prácticas educativas recibidas de sus progenitores y las prácticas educativas utilizadas con sus hijos. Se realizaron análisis cuantitativos y de contenido, categorizándose las prácticas en inductivas (estilo autorizante), coercitivas (estilo autoritario) y no interferencia (estilo permisivo). Los resultados indicaron tanto el mantenimiento de las prácticas recibidas, ya sean inductivas, coercitivas o de no interferencia, como cambios en el tipo de práctica utilizada debido a las características de la pareja y del niño. En realidad las prácticas educativas involucran un proceso dinámico entre padres e hijos, siendo la transmisión intergeneracional no lineal e influenciada por factores que no sólo la reproducción de patrones aprendidos.

Kovan y cols. (2009) grabaron interacciones de progenitores con sus hijos de 2 años de edad, habiendo vuelto a realizar este procedimiento varias décadas después, cuando la prole tuvo sus hijos y cuando éstos tenían la misma edad, aproximadamente, 2 años de edad. Al comparar las interacciones en los dos momentos del estudio, los autores

concluyeron que existían semejanzas sustanciales en los comportamientos parentales entre las dos generaciones. Es importante también considerar que la transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales se puede confirmar tanto para una parentalidad cálida y que proporciona apoyo (por ejemplo, Jeon y Neppl, 2016), como para una parentalidad agresiva, dura y punitiva (por ejemplo, Conger et al., 2009, Wang et al., 2014) estando, esta última, asociada a diversas consecuencias (Bailey et al., 2009; Conger et al., 2003).

Simons (1992) en su estudio, probó varias hipótesis sobre la manera en que las creencias de los adolescentes sobre la disciplina efectiva y el impacto de la parentalidad sobre el desarrollo infantil están asociadas a las creencias y prácticas parentales de sus padres. El estudio contó con 451 familias biparentales y los resultados indicaron que madres y padres transmiten sus creencias parentales a sus hijos adolescentes a través de sus prácticas parentales. La paternidad de apoyo de los padres estaba más fuertemente relacionada a las creencias de impacto de las niñas que de los niños, mientras que la dura disciplina de los padres, al menos durante el final de la adolescencia, estaba más relacionada con las creencias de disciplina de los niños que de las niñas. También se verificaron diferencias en las creencias según el género de los niños, o sea, las niñas tenían creencias más semejantes entre sí y lo mismo se verificó para los chicos.

Vitali (2004) en una muestra escolar comunitaria de 42 adolescentes y sus padres (bajo nivel socioeconómico) informó los siguientes resultados para la transmisión intergeneracional: las madres mostraron niveles significativamente más altos de responsividad y exigencia que los abuelos maternos y parecidos a los de las abuelas maternas. La proporción de estilos parentales en la muestra fue similar a los datos de la literatura, presentando como los estilos más frecuentes para padres o abuelos el estilo negligente y autoritario. Los estilos indulgentes y autoritarios fueron respectivamente tercero y cuarto más frecuentes con los abuelos y los padres, lo que sugiere que el instrumento generalmente midió una continuidad intergeneracional de los principales estilos parentales con una evolución de los dos estilos menos frecuentes. Hubo transmisión del estilo parental en 30 casos, distribuidos de la siguiente manera: negligente (17 casos); autoritario (12 casos); indulgente (1 caso), con una prevalencia de casos de transmisión al estilo de la madre (17 casos) sobre los padres (13 casos). Así destacamos un aspecto importante a tener en cuenta que es el estilo parental de las madres haber sido el que se transmitió con mayor frecuencia, sugiriendo que la función de la madre sea más sólida y

próxima que la del padre en la educación de los hijos. Se puede percibir, también, que en la mayoría de las familias la participación de las madres es mayor cuando se compara con los padres.

Zhang (2016, 2018) demostró que el estilo parental autorizante está asociado positivamente con la situación económica de los padres durante su infancia, o sea, que el estilo parental autorizante es más fácilmente transmisible intergeneracionalmente en familias acomodadas que en familias con menos recursos económicos.

Teo (2000) también encontró transmisión intergeneracional en una muestra de 32 díadas madre-niño, en un linaje de tres generaciones. En este estudio la transmisión fue mediada por las variables: percepción de la madre sobre la implicación del marido, la percepción de la madre sobre la eficacia de la abuela y el empleo materno. Así, los estilos autoritarios y negligentes fueron transmitidos de abuelos a las madres, cuando la participación del marido es baja. Cuando las madres percibieron que la participación del marido era alto, ellas fueron capaces de ejercer mayor control sobre los hijos, y hubo también una mayor indicación de un cambio en el grado de indulgencia en los estilos maternos. Por otro lado, cuando las madres percibieron que sus madres eran eficaces en la parentalidad, en vez de haber transmisión de estilos, había evidencias en el cambio en el grado de autoritarismo e indulgencia en los estilos parentales maternos. La tercera variable que se encontró para mediar la transmisión intergeneracional de estilos parentales fue el empleo materno. Las madres empleadas mostraron tener un estilo parental más autorizante. Según el autor, la socialización con compañeros de trabajo podría haber permitido a las madres adquirir conocimientos sobre estilos parentales alternativos. Ninguna evidencia se encontró para diferencias intergeneracionales entre los estilos parentales maternos y el nivel de interacción paterna en esta muestra.

En los exámenes de los efectos del estilo de los estilos parentales en los resultados del niño, no se han encontrado resultados consistentes entre los americanos de origen asiático como lo han hecho para los estadounidenses de origen europeo. Para los estadounidenses de origen europeo, los investigadores han encontrado consistentemente que el estilo autorizante tiene efectos positivos en el bienestar de los niños, mientras que el estilo autoritario tiene efectos negativos (Dornbusch et al., 1987; Lamborn, Dornbusch y Steinberg, 1996; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). Para Asiáticos americanos, sin embargo, el estilo autorizante no estaba relacionado con el rendimiento escolar de los adolescentes, mientras que el estilo autoritario estaba positivamente

relacionado (Dornbusch et al., 1987). Steinberg y cols. (1994) también confirmó que, en las pruebas entre grupos étnicos (Asiático-Americanos), los efectos de la crianza autoritaria eran menos negativos y los efectos del estilo autorizante eran menos positivos que entre los Europeos/ Americanos.

Como la mayoría de los estudios intergeneracionales de la parentalidad y de los estilos parentales se realizaron en culturas occidentales, Lim, Mahendran, Feng, Kayanoth, Wong y Kua (2017) intentó comprender cómo se manifestaba esa transmisión en un país oriental. Eligió una población asiática de inmigrantes e hijos de inmigrantes de China en Singapur. Los resultados de este estudio mostraron que, tal como muestra la literatura en general, el estilo parental de los padres influyó el estilo parental de los hijos. Para ambos sexos, parece que la parentalidad autorizante de los padres marcó estilos autoritarios personales. Aunque esto puede parecer un poco contra-intuitivo, dado el contexto en que los participantes tuvieron a sus hijos (es decir, un entorno competitivo posguerra de los baby boomers), parece razonable sugerir que el estilo predominante fue determinado como más eficaz en aquel momento. con el tiempo fue el de un autoritario, a fin de comprobar que los hijos tuvieron éxito en Singapur (como sugieren Duriez, Soenens, & Vansteenkiste., 2008). Sin embargo, había diferencias de género: para los hombres, la paternidad autoritaria parecía influir estilos parentales que no eran autoritarios. También se descubrió que los hombres no estaban satisfechos con la paternidad autoritaria, ellos parecen adoptar estilos más positivos autorizantes y permisivos a causa de ello. Esto parece intuitivo, afirmando que la paternidad autoritaria es conceptualizada como parentalidad estricta con altas demandas y baja responsividad, pero un poco en contraste con otro estudio de una población occidental que demostró parentalidad positiva estuvo influenciado por paternidad positiva y madre menos autoritaria (Hofferth, Pleck & Vesely, 2012). Para las mujeres, las relaciones eran menos distintas: la parentalidad autoritaria y la positividad autorizante parecían influenciar estilos parentales permisivos personales, lo que sugiere que tal vez tener madres exigentes influyó en su decisión de hacer lo opuesto, también apoyada por los resultados mostrando que las mujeres estaban insatisfechas con la mujer maternidad.

Este estudio mostró que los individuos estaban más satisfechos con el estilo parental autorizante. Además, los hombres estaban más satisfechos con sus madres y las mujeres con sus padres, siempre que éstos adoptaran un estilo parental permisivo. También descubrimos que, para los hombres, el estilo parental autorizante de la madre influyó en el

nivel educativo, pero esa no era la relación para las mujeres, que tal vez no tuvieran autonomía suficiente en aquella época para buscar logros educativos. El estudio también destaca la diferencia de género en la experiencia y la exhibición de estilos parentales por ambos padres, pero se mostraron en otros estudios sobre la parentalidad asiática general, como por Chao & Tseng (2002); Chen, Liu & Kaplan (2008); Wang, Xing & Zhao (2014).

En una segunda fase del estudio de la transmisión intergeneracional de la parentalidad se ha verificado un enfoque cada vez mayor en la transmisión intergeneracional de formas más adaptativas / asertivas de estilos educativos parentales (Chen & Kaplan, 2001). Estos factores de protección pueden servir para moderar y regular el mecanismo de transmisión intergeneracional de la parentalidad negativa y de los rasgos de personalidad. La evidencia en este contexto sugiere entonces que las relaciones sociales positivas y de apoyo, pueden mitigar los efectos de la parentalidad disfuncional en la primera generación y romper el ciclo intergeneracional de transmisión negativa (Egeland, Jacobvitz, & Papatola, 1987; Erzinger & Steiger, 2014).

Olsen, Martin y Halverson (1999), por ejemplo, encontraron que las similitudes en los estilos parentales de los hijos entre las díadas abuela- madre fueron modificados por la calidad de las relaciones matrimoniales de las mujeres y, también, por la personalidad y por variables relacionadas con el neuroticismo y el nivel de conciencia. Del mismo modo, Snarey (1993), en su estudio de sucesivas generaciones de padres, encontró que los hombres tienden a replicar aspectos positivos específicos de la crianza de sus propios padres, y intentan modificar las prácticas paternas insatisfactorias. También la afinidad matrimonial y el nivel de educación fueron consideradas como variables importantes. De hecho, en muchos estudios, el aumento de los niveles de educación, junto con los aspectos sociales y culturales parece ser influyente en la generación siguiente (Goodnow, 1995; Holden, 1995).

Algunos estudios tienen igual enfoque en la parentalidad positiva (Capaldi, Pears, Patterson, & Owen, 2003; Conger, Belsky, & Capaldi, 2009; Kovan, Chung, & Sroufe, 2009; Chen & Kaplan, 2001, 2008). Chen (2008), por ejemplo, examinó cómo la satisfacción de los padres, la satisfacción conyugal individual y el nivel educativo en la vida adulta estaban relacionados con la transmisión intergeneracional de la parentalidad y cómo este efecto fue más fuerte para los hombres que para las mujeres. Chen y Kaplan (2001) también mostraron que, en el caso de la parentalidad solidaria, la transmisión intergeneracional probó operar a través de relaciones positivas con amigos y parientes.

También los esquemas emocionales de las madres sirvieron de mediadores en la transmisión intergeneracional entre la relación de expresividad emocional de su familia de origen y las reacciones maternas de expresión de emociones negativas del niño (Palmeira, 2011).

Varios estudios más recientes indican que no es sólo la parentalidad agresiva que parece ser intergeneracionalmente transmitida. Los mediadores como el cariño (Pinna, 2016; Conger, 2013) y el calor romántico del compañero, el apoyo y la comunicación positiva parecen funcionar como factores protectores que dificultan la continuidad de los malos tratos parentales sobre los niños (Conger, 2013), por lo que este autor sostiene que, las intervenciones preventivas deben incluir un enfoque en los comportamientos del cónyuge o del socio en sus programas educativos o de tratamiento.

Otros factores protectores como la participación de los padres, la estimulación cognitiva, la calidez y la nutrición y con especial énfasis, el desempeño escolar que parece ser un factor poderoso contra los problemas de la parentalidad y una amplia variedad de circunstancias familiares difíciles, protegiendo a las familias contra transferencia de riesgo entre generaciones (Serbin, 2003).

De hecho, otro estudio mostró que los hombres eran más propensos a involucrarse de forma positiva en la educación de sus hijos, simplemente se habían tenido una parentalidad más positiva de su padre y menos severa de su madre (Hofferth et al., 2012).

Conger, Belsky y Capaldi (2009) analizó cinco investigaciones que sugieren que la transmisión intergeneracional de la parentalidad es fuerte en estudios con muestras distintas, con diferentes tipos de medidas de evaluación, en diferentes períodos de tiempo y después de que se introduzca el control de una gran variedad de variables. El autor muestra también la importancia de la parentalidad positiva y de los mediadores del desarrollo (tales como el rendimiento académico y la competencia social) que parecen estar implicados en la transmisión. Así mismo llamó la atención que los estudios que apuntan hacia una parentalidad severa en la primera generación (G1) prevean comportamientos similares en la segunda generación (G2) sobre todo a través de la exacerbación de los problemas de comportamiento de G2.

Savelieva (2017) investigó si la personalidad de los hijos y los años de educación mediaban la continuidad de la calidad de relación padres-hijos. La muestra fue compuesta por 1308 descendientes finlandeses y sus madres. En una primera fase cuando los hijos tenían entre 3 y 18 años, G1 relataron auto-percepción de las cualidades de la relación

padre-hijo en términos de calidez emocional y aceptación. Treinta y dos años después, una vez habiendo llegado a ser padres, G2 auto-evaluaron sus propias cualidades de relación padre-hijo para con sus hijos usando las mismas escalas. Los descubrimientos del estudio muestran que las cualidades afectuosas, cálidas y de aceptación de la relación entre padres e hijos en la infancia están relacionadas con las características de los hijos que reflejan la madurez de la personalidad en edad adulta que a su vez prevería la relación padre-hijo más adelante en la vida.

Otros estudios desarrollados con poblaciones diversas apuntan en el mismo sentido. En el estudio ya mencionado anteriormente, Chen y Kaplan (2001) observaron una muestra grande y aleatoria de alumnos de Houston de 13 años de edad que fueron acompañados hasta sus 30 años. La experiencia de haber tenido unos buenos padres al inicio de la adolescencia (parentalidad positiva), definido en términos de disciplina consistente y aceptación de los padres, previó un buen acompañamiento parental, comunicación, implicación, afecto positivo, disciplina inductiva en relación a sus propios hijos. Los resultados similares surgieron en un estudio de adolescentes de sexo femenino (edad 13-18) de Nueva York, cuya propia parentalidad fue estudiada de nuevo cuando tenían entre 20 y 22 años de edad (Thornberry, Freeman-Gallant, Lizotte, Krohn y Smith, 2003).

Más recientemente en Nueva Zelanda, Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward e Silva (2005) observaron la parentalidad de mujeres y hombres que acompañaron desde los 3 años de edad. Las mujeres fueron más propensas a comportarse de forma cálida, sensible y estimulante con sus hijos si: 1) durante la primera infancia sus madres no tuvieron actitudes autoritarias consigo; 2) durante los primeros años de la adolescencia experimentaron una confianza, una buena comunicación y una relación positiva con sus padres; 3) durante los años de la mediana edad, el clima emocional de la familia estaba marcado por la cohesión, la expresividad positiva y los bajos niveles de conflicto (es decir, el clima familiar positivo).

Jeon y Neppel (2019) evaluaron la influencia de una pareja romántica positiva en la transmisión intergeneracional de la externalización del comportamiento a través de generaciones. El estudio incluyó a 213 madres de la primera generación (G1) y su adolescente (segunda generación; G2) que participó desde la adolescencia media hasta la edad adulta, la pareja romántica de G2 en la edad adulta y el niño de tercera generación (G3) entre las edades de 3 a 5 años. Los resultados sugieren que una pareja romántica positiva puede tener un papel importante en la interrupción de los efectos negativos, tanto

del comportamiento de externalización (G2) como de la crianza severa, en el comportamiento de externalización de su hijo (G3).

Numerosos estudios también han demostrado que el rendimiento académico parece ser transmisible a través de las generaciones y que el éxito puede ser protector en la transmisión intergeneracionales de patrones de agresividad/ abuso (Cairns, 1998; Kaplan, 2000). Ambas las investigaciones encontraron relación entre el rendimiento escolar y la transmisión intergeneracional pero ninguno de los estudios examinó la adaptación escolar ni logró explicar la posibilidad de que esta la adaptación esté asociado entre las generaciones debido, eventualmente, a semejanzas en las habilidades cognitivas generales del padre y del niño. Ambos estudios se realizaron con madres pero el papel de los padres en la adaptación escolar de los niños es un tema de creciente interés en los últimos años.

La adaptación escolar, fue explorada por Pears, Kim, Capaldi, Kerr y Fischer (2013) en una muestra de 213 niños y sus padres. Los padres formaron parte de un estudio longitudinal que comenzó cuando estaban en el 4º grado y sus hijos fueron evaluados a la edad de 21 meses y 3, 5 y 7 años. Se evaluaron dos componentes del ajuste escolar: desempeño académico y relaciones con los pares. Los resultados mostraron que el desempeño académico de los padres y las relaciones con los colegas estaban directamente relacionados en los mismos factores en sus hijos, incluso cuando la escolaridad de los padres y las capacidades cognitivas generales de ambos están incluidos en los modelos. Cuando los posibles mecanismos de transmisión intergeneracional fueron examinados, la edad del padre en el nacimiento del niño, el rendimiento económico y las expectativas educativas para el niño eran un eslabón en la transmisión del desempeño académico de una generación a la siguiente.

La educación académica de los padres también parece que influye en el estilo parental y la transmisión del mismo. Yaffe (2018) realizó un estudio con el objetivo de examinar la correspondencia de los tres estilos parentales (autoritaria, autorizante y permisivo) entre dos generaciones consecutivas de madres con un nivel educativo superior, algo menos estudiado. En el presente estudio, 111 mujeres relataron percepciones sobre el estilo actual de parentalidad y, retrospectivamente, estilos parentales de sus madres. Al controlar la edad de la segunda generación de madres, los resultados mostraron una interacción intergeneracional directa, es decir, la continuación del estilo parental permisivo y autoritario de las madres, pero no del estilo autorizante. El estilo permisivo de la madre en el primero, la generación fue responsable de aproximadamente el 20% de la varianza de

la madre parentalidad permisiva en la generación subsiguiente, mientras que la madre con estilo parental autoritario y autorizante en la primera generación contabilizada por cerca del 18% de la varianza en la parentalidad autoritaria materna en la generación subsecuente. Estos hallazgos sugieren que los patrones parentales más extremos tienden a ser mejor conservados a lo largo de las generaciones. Las conclusiones se discuten a la luz del género y de los cambios socioculturales en la concepción de la autoridad.

En una muestra comunitaria, Lundberg, Perris, Schlette y Adolfsson (2000), en un estudio utilizando el EMBU - Memorias de Infancia (una de las pruebas por nosotros utilizada) con 67 familias multigeracionales con un total de 448 sujetos (padre, madre, hijo y/ o hija), obtuvieron resultados que sostienen la posibilidad de la transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales. En este estudio se encontraron varias correlaciones significativas entre la percepción de los padres en relación a los estilos educativos parentales que tuvieron y la percepción de los estilos educativos parentales que los hijos tuvieron / tienen. La dimensión que más fuertemente se correlaciona en las díadas padres / madres-hijos/ as (considerando las diferentes combinaciones posibles) es el de la calidez. Hay una correlación significativa entre la percepción de control en la díada madre-hija frente a sus madres y, también, una correlación significativa entre la percepción de calidez en la díada madre-hija frente a sus madres. Estos autores mencionan algunas limitaciones en su estudio, incluso variables que no controlaron como algunos mecanismos que puedan estar involucrados en esta transmisión, operando como mediadores, en particular, la importancia de características temperamentales y de personalidad, abordados en otros estudios sobre esta temática, pero usando otros instrumentos que no el EMBU - Memorias de infancia (eg. Kitamura, Shikai, Uji, Hiramura, Tanaka, y Shono, 2009).

En Portugal también hay varios estudios sobre la transmisión intergeneracional de los estilos parentales en poblaciones comunitarias (Pereira, 2007; Cura, 2017; Lopes, 2012; Marques, 2012). En algunos de éstos se utilizaron los instrumentos EMBU-Memorias de Infancia, EMBU-P y EMBU-C, tres de las pruebas utilizadas en nuestro estudio. Por ejemplo, Marques (2012) condujo un estudio transversal con el objetivo de verificar la transmisión de los estilos parentales. El estudio contó con 102 familias nucleares intactas - padre, madre e hijos adolescentes (15-19 años) (N = 306). Los resultados mostraron que (a) el patrón general de transmisión intergeneracional de EEP más frecuente, es el de continuidad entre los EEP de las Abuelas (G1) y del Padre / de la Madre y discordancia entre la percepción de los Hijos (G3) y de los Padres (G3), en relación con el EEP de la

Generación 2; b) el patrón más frecuente de la línea materna es el mismo del patrón general más frecuente; (c) el patrón más frecuente de la línea paterna es la continuidad total y concordancia intergeneracional, es decir, el EEP de los Abuelos (G1) es igual entre sí e igual al de los Padres (G2), y la percepción de los Padres (G2) de los Hijos (G3) es concordante; (d) en relación con la convergencia/ divergencia intra-generacional, el tipo de EEP más convergente es el Autorizante, aunque la divergencia intra-generacional haya sido más frecuente. Los resultados apuntan a la posibilidad de que las familias adopten y / o modifiquen los modelos de las familias de origen para crear un estilo educativo parental idiosincrático.

De igual manera Lopes (2012) usando los mismos instrumentos (EMBU-M y EMBU- P) intentó analizar la transmisión intergeneracional de la percepción de los estilos educativos parentales en familias compuestas por tres generaciones. Se recogió una muestra de conveniencia con 143 participantes, pertenecientes a un subsistema de linaje femenino, divididos en tres generaciones: G1 / abuela materna; G2 / madre; G3 / hija. Se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre las 3 generaciones con G3 a distinguirse significativamente de G1 y G2 en cuanto a la percepción de Calidez (frente a la madre y al padre) y G3 a distinguirse significativamente de G1 respecto a la percepción de Rechazo (por parte del padre). También se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones del EMBU - Memorias de Infancia, entre la G1 y la G2. No se encontraron asociaciones significativas en las mismas dimensiones del instrumento entre G2 y G3. Se demostró el papel predictivo del soporte emocional de G1 para G2 (cuando ambas responden a sus madres ya sus padres, respectivamente) y la control de G1 a G2 (cuando responden ambas con respecto a sus madres). De esta forma, los resultados parecen apuntar a la transmisión intergeneracional de la G1 a la G2 pero no a la G2 para la G3. Es posible también referir una aparente discontinuidad de la percepción de calidez frente a la madre y al padre y la percepción de rechazo frente al padre.

Cura (2017) con el objetivo de Investigar la transmisión intergeneracional del apego, de los estilos educativos parentales y del sistema de prestación de cuidados realizó un estudio con una muestra constituida por 104 participantes divididos equitativamente entre grupo de madres (n = 52) y grupo de hijas (n = 52), con edades comprendidas entre los 18 y 29 años. Entre las diversas pruebas aplicadas se utilizó el EMBU-Memorias de Infancia, como en nuestra investigación. Se constataron asociaciones entre el apego, los estilos educativos parentales y el sistema de atención entre el grupo de madres y el grupo

de hijas. Se constató que, en general, el apego y los estilos educativos parentales parecen no influenciar las representaciones sobre la prestación de cuidados a lo largo de las dos generaciones. En lo que concierne a la transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales, como se esperaba, se encontraron asociaciones positivas y significativas en las dimensiones calidez y control del EMBU, entre el grupo de madres con su progenitora (abuelas) y el grupo de hijas con sus madres. Así, parece haber una transmisión intergeneracional de las prácticas que dan seguridad a los hijos y que posibilitan que, en presencia de éstos, los hijos se sientan aceptados y confortables y entre la protección frente a adversidades y experiencias generadoras de estrés. En sentido inverso, no se encontraron asociaciones en la dimensión rechazo entre el grupo de madres con su progenitora y el grupo de hijas con sus madres. Así, parece ocurrir una interrupción en la continuidad de esta práctica que los padres tienden a utilizar para modificar la voluntad de los hijos y que son sentidos por éstos como sinónimo de presión para que, de este modo, actúen en consonancia con la voluntad de los progenitores. Estos resultados pueden ser explicados por la premisa de la discontinuidad de los comportamientos parentales, es decir, los progenitores pueden intentar compensar las experiencias que tuvieron con sus propios padres y que fueron sentidas por éstos como negativas (Beaton y Doherty, 2007). Según la investigadora, el estudio proporcionó datos que apoyan la premisa de que puede existir una transmisión intergeneracional de los diversos constructos estudiados, siendo importante considerar que las interacciones con los padres tienen un efecto continuo en el funcionamiento de las relaciones y que, estos efectos prevalecen a lo largo de la vida. Sin embargo, todos estos contrincantes son inherentemente dependientes de la calidad de la relación entre cuidadores e hijos, y también pueden ser influenciados por las propias vulnerabilidades de los niños, los padres y los factores familiares y ambientales.

Prioste (2014) en sus estudios recurrió a una muestra de tríadas de familias nucleares intactas - padre, madre e hijo adolescente - para identificar patrones familiares de transmisión de estilos educativos parentales y de valores. En uno de sus estudios, con una muestra de 102 tríadas familiares, analizó el nivel de continuidad de los estilos educativos parentales (EEP), y los resultados del estudio apuntan a que el nivel de continuidad de los EEP en la línea paterna sea significativamente superior en comparación con el de la enfermedad línea materna; y el sexo de los padres no tiene impacto en la concordancia intergeneracional de los EEP.

En su otro estudio con una muestra de 101 tríadas familiares ($n = 303$), se enfocó en el análisis de la tendencia de valores a lo largo de tres generaciones. Los resultados relativos a la tendencia de valores a lo largo de tres generaciones subrayaron la importancia de los valores colectivistas para la G2 y el progresivo aumento de la importancia de los valores individualistas de la G1 para la G3 y se interpretaron teniendo en cuenta las tareas inherentes a las etapas de desarrollo en las que tres generaciones se encuentran, los cambios globales y el contexto macro-sistémicas portuguesa específica (por ejemplo, el 25 de abril). En cuanto al análisis de la semejanza de valores entre las tres generaciones, la dominación masculina, en la línea paterna, en la transmisión de valores individualistas y el hecho de que los valores individualistas del padre de la G2 son mediadores de la relación entre percepción de la adhesión del abuelo paterno a los valores individualistas y la adhesión de los hijos a esos valores planteó la hipótesis de que, dada la importancia que los valores individualistas tienen para los adolescentes, su transmisión a lo largo de las generaciones en la familia puede constituirse como una forma de mantenimiento de la cohesión y cooperación familiares. Además, según la literatura, los hombres tienden a apreciar más los valores individualistas, lo que también puede contribuir a la dominación masculina en la transmisión de estos valores. Este estudio, al apuntar que para que la influencia de los padres en los hijos sea superior a la influencia de las madres, no corrobora los resultados de diversos estudios referidos en la literatura. En este sentido, se planteó la hipótesis de que las madres, como guardianes de la familia, han de ser más flexibles que los padres en la transmisión de valores, permitiendo a los hijos una mayor autonomía en la aceptación o rechazo de los valores que les transmiten, como forma de mantener la cohesión y la armonía de la familia y de apoyar al mismo tiempo el proceso de construcción de identidad de los hijos. Así, el hecho de que las madres sean más comprensivas y menos prescriptivas, puede reflejarse en una baja asociación entre los valores de las madres y los hijos. En relación a la no transmisión de los valores colectivos a los hijos adolescentes, teniendo en cuenta la etapa desarrollada de los hijos, los cambios y los desafíos y asociados y la influencia marcada que el grupo de pares y otros sistemas significativos asumen, el impacto de la familia en la transmisión de valores colectivistas a la G3 puede ser reducido, dada la multiplicidad de agentes socializadores extra-familiar que puedan competir para la transmisión de este tipo de valores. La multiplicidad de agentes transmisores de valores colectivistas puede, por lo tanto, diluir o reducir el impacto de la familia en el paso de estos valores.

El estudio de la transmisión intergeneracional del apego fue iniciado por Main, Kaplan, & Cassidy (1985) cuando evaluaron padres de Berkely con la *Adult Attachment Interview* (AAI) y verificaron que la organización de la narrativa de la figura parental estaba relacionada con la calidad del apego de su hijo evaluado en la Situación Extraña. Los resultados mostraron que en 48 de 66 casos la figura de los padres se clasificó en la categoría correspondiente al patrón que cinco años antes se había atribuido a sus hijos en la Situación del extraño (G2 patrón autónomo/ G1 patrón seguro, G2 patrón desligado/ G1 patrón inseguro- evitativo, G2 patrón preocupado/ G1 patrón inseguro ambivalente/ resistente). Además, descubrieron que los adultos a quienes les resultaba difícil resolver el duelo de la figura de apego eran, en la mayoría de las situaciones, padres de bebés clasificados en el grupo D- desorganizado/ desorientado (Main et al., 1985).

Van IJzendoorn (1995) agregó 18 estudios con un total de 854 díadas madre-hijo, encontrando un 75% de acuerdo entre la seguridad de apego a la madre evaluada por *Adult Attachment Interview* (AAI) y el apego seguro del niño evaluado en la *Situación del extraño* (SE). Esta tendencia también fue verificada en otras investigaciones con la AAI (Scharf, Mayseless e Kivenson-Baron, 2012) y utilizando otros instrumentos de evaluación (Waters, Bosmans, Vandevivere, Dujardin e Waters, 2015). Esta evidencia parece ser, igualmente, estable y constante en diferentes culturas (Hautamäki, Hautamäki, Neuvonen e Maliniemi-Piispanen, 2010; Zreik, Oppenheim e Sagi-Schwartz, 2016) y en diferentes poblaciones de riesgo (Shlafer, Raby, Lawler, Hesemeyer e Roisman, 2015).

Otros estudios también han encontrado que las madres que tienen percepciones seguras y realistas de su apego a su madre tienen más probabilidades de tener hijos con un apego seguro (Main e Goldwyn, 1984; Shah, Fonagy, e Strathearn, 2010). De igual forma, investigaciones transversales que evaluaron el apego de los padres y de los hijos durante la infancia (ej, McMahon, Barnett, Kowalenko e Tennant, 2006), adolescencia (e.g., Scharf et al., 2012) o edad adulta (ej, Cassibba, Coppola, Sette, Curci e Costantini, 2017) también proporcionan evidencia de transmisión intergeneracional del apego al revelar asociaciones significativas entre generaciones.

Como ya habíamos comentado, el estudio de Belsky y cols. (2005) más de 200 padres y madres fueron estudiados aproximadamente durante 20 años. Posteriormente se grabaron en video interactuando con sus propios hijos de 3 años para determinar (a) si la crianza de los hijos y el clima familiar experimentado en 3 períodos de desarrollo durante su crecimiento (es decir, infancia temprana, infancia media, adolescencia temprana)

predicho la parentalidad (b) si la calidad de la relación romántica modera el efecto de la historia de la crianza de los padres. Los resultados mostraron que las madres que habían experimentado un apego positivo en su infancia tenían un estilo más de soporte en las interacciones con sus hijos. Sin embargo, en comparación con los padres, este no fue el caso. Tampoco hubo evidencia de efectos moderadores de la calidad de la relación romántica para madres o padres.

Benoit y Parker (1994) realizaron un estudio con una muestra comunitaria de 96 niños, madres y abuelos maternos, con el objetivo de determinar la estabilidad del apego en adultos y la transmisión del apego durante tres generaciones. Esta investigación que utilizó la AAI (Adult Attachment Interview) para evaluar a las madres y abuelas y la "Situación Estaña" (SE) para evaluar los niños de 1 año mostró que: a) el patrón de apego de las madres se mantuvo estable, lo que sugiere que los *working models* del apego son bastante estables durante la edad adulta; b) los *working models* del apego tiende a permanecer durante generaciones (estabilidad intergeneracional); c) el patrón de apego inseguro de las madres se asoció más con la población clínica de los niños, lo que sugiere que el patrón seguro actúa como un factor protector contra el desarrollo de diversos problemas patológicos en la infancia, mientras que el patrón inseguro actúa como un factor de riesgo.

Hautamäki (2014) confirma y modifica la investigación de Benoit y Parker (1994) en una muestra finlandesa de bajo riesgo de 32 madres, padres y abuelas por primera vez que fueron seguidos desde el embarazo hasta que el niño tenía 3 años. Las AAI se administraron a las madres, padres y abuelas durante el tercer trimestre del embarazo y los SE se realizaron con las madres (cuando el bebé tenía 12 meses) y a los 18 meses con los padres. La evaluación preescolar de apego (PAA) se realizó a los 3 años para madres y padres. Cuarenta y siete por ciento de las 32 triadas abuela-madre-infante tenían las clasificaciones de apego correspondientes. Los resultados indicaron continuidad a lo largo de tres generaciones para el Tipo B (seguro) y, en parte, para el Tipo A (evitativo), así como las alternancias del Tipo A al Tipo C (ambivalente) y viceversa para el apego inseguro o ansioso.

El objetivo del estudio prospectivo intergeneracional de Ensink, Normandin & Plamondon (2016) fue examinar el funcionamiento reflexivo (RF) de las madres y el apego infantil. Los participantes fueron 88 díadas de madres e infantes con antecedentes demográficamente diversos e incluyeron un grupo de madres con antecedentes de maltrato infantil. Las madres fueron evaluadas antes del nacimiento y cuando el bebé tenía 6 y 16

meses, mientras que el bebé fue evaluado por la *Situación del extraño los 16 meses*. Según la hipótesis, los hallazgos del estudio mostraron que la mentalización de las madres con respecto a sus propias relaciones de apego temprano se asoció con la crianza posterior y el apego infantil

En Portugal, Soares (1996) realizó un estudio con una muestra de 60 adolescentes de 16 a 17 años y sus madres a través de la versión portuguesa del AAI. Con base en análisis cualitativos y cuantitativos, cada entrevista se clasificó de acuerdo con uno de los siguientes patrones de representación de apego: patrones positivos o reflexivos, considerados como representaciones seguras, o patrones incoherentes o represivos, considerados representaciones inseguras. Los resultados más importantes revelaron que: (i) la mayoría de los adultos y adolescentes tienen una representación segura del apego, especialmente dentro del patrón seguro positivo; (ii) este es un acuerdo significativo de madre e hija en términos de la representación del apego (seguro versus inseguro), pero no en términos de los cuatro patrones de apego. (iii) el género adolescente y el nivel escolar de la madre no están relacionados con las representaciones y patrones de apego de madres y adolescentes; El nivel de educación de la madre no está relacionado con la correspondencia que se encuentra entre las representaciones del apego madre-hijo

En la investigación antes mencionada realizada por Cura (2017) con madres y hijas jóvenes adultas jóvenes portuguesas (18-29 años) se encontraron asociaciones entre el apego, los estilos de crianza y el sistema de atención entre el grupo de las madres y el grupo de las hijas. En general, los estilos de apego y los estilos parentales no parecen influir en las representaciones de la prestación de atención durante las dos generaciones. Estos resultados son similares a los encontrados en otras investigaciones que analizaron la transmisión intergeneracional del apego y en consecuencia, de las representaciones mentales de la prestación de atención. De hecho, la investigación destaca la idea de que las primeras experiencias con cuidadores basados en la sensibilidad promueven el desarrollo de estilos vinculados relacionalmente que faciliten el éxito en las relaciones futuras.

En resumen, podemos decir que la parentalidad y la transmisión intergeneracional son temas muy complejos y que implican varias áreas de estudio como la genética, la sociología, la psicología, la medicina. Podemos afirmar igualmente que variados estudios en éstas áreas han demostrado la transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la agresividad/ abuso y violencia y los estudios más recientes, también han señalado la importancia de los aspectos positivos de la parentalidad y de cómo éstos

pueden ayudar a romper la transmisión de patrones desadaptativos (como la baja tolerancia a la frustración y todas las implicaciones que ésta puede tener en los comportamientos de los niños).

Así, esperamos poder añadir algo con nuestra investigación.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

6.

DISEÑO, INSTRUMENTOS, HIPÓTESIS Y ASPECTOS ÉTICOS

En la segunda parte de este trabajo se hace la presentación del estudio empírico realizado. Así, el capítulo 6 se inicia con la exposición del diseño y de las hipótesis de nuestra investigación, siguiendo la presentación del método, con descripción de los procedimientos de constitución de la muestra, selección de instrumentos de evaluación, así como de los procedimientos estadísticos utilizados y las cuestiones éticas.

6.1. Diseño e hipótesis

Nuestro proyecto es un estudio empírico con metodología cuantitativa, con diseño exploratorio post retrospectivo (un grupo, simple) y transversal de acuerdo con la clasificación de Montero y León (2007). Una muestra de padres/madres e hijos evalúan su apego y su tolerancia a la frustración; los padres/madres evalúan su estilo parental y el que percibieron en sus padres y madres, y los hijos de la muestra evalúan también el estilo parental de sus padres. Por tanto, en el estudio contamos con información sobre el estilo parental de tres generaciones (G1: abuelos/as; G2: padres/madres; G3: hijos/as) y sobre el apego y la tolerancia a la frustración de dos (G2 y G3). Teniendo en cuenta lo revisado en la investigación sobre la temática, se plantean las siguientes hipótesis:

Transmisión intergeneracional de los estilos parentales

- 1- Se observará correlación positiva entre las dimensiones de los estilos parentales (calidez, rechazo y control) de las tres generaciones de la muestra (G1: abuelos/as, G2: padres/madres y G3: hijos/as).
- 2- Se observará mayor prevalencia de estilos parentales permisivos (mayor calidez y menor control) en G3, en relación a G1 y G2.

Transmisión intergeneracional del apego

- 3- Se observará correlación positiva entre las dimensiones de confort y confianza del apego de G2 y las dimensiones de protección y seguridad de G3.

Transmisión intergeneracional de la tolerancia a la frustración

- 4- Se observará correlación positiva entre las dimensiones de la tolerancia a la frustración de G2 y las de G3.

Correlación entre estilos parentales, apego y frustración

- 5- La calidez del estilo parental en una generación correlacionará positivamente con las dimensiones de apego seguro (confort y confianza; protección y seguridad) de la siguiente generación.
- 6- El rechazo del estilo parental en una generación correlacionará negativamente con las dimensiones de apego seguro de la siguiente generación.
- 7- La tolerancia a la frustración en una generación correlacionará positivamente con la calidez y el control en los estilos parentales y con las dimensiones de apego seguro de la generación anterior.

6.2. Muestra

6.2.1 Criterios de inclusión y exclusión

Nuestra investigación se ha realizado a partir de una muestra por conveniencia, no probabilística. Se solicitó la participación a miembros de familias que viven en el Barrio "Parque das Nações" en Lisboa. La muestra fue recogida específicamente en el "Agrupamento de Escolas Eça de Queirós", en el "Clube Atlético de Moscavide" y en un consultorio privado de psicología situado en el mismo barrio.

Antes de empezar la recogida de datos obtuvimos las correspondientes autorizaciones de la "Direcção Geral de Educação de Lisboa", la "Direcção do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós" y la "Comissão Nacional de Protecção de dados (CNPD) de Portugal".

Nuestro estudio necesitaba por lo menos 100 familias Padre- Madre- Hijo/a entre 6-12 años.

Inicialmente teníamos como requisito la participación de los tres miembros de la familia (padre, madre e hijo/a) de forma que quedaban excluidas todas las familias que no cumplieran este formato. Sin embargo, como hubo varias familias donde sólo aceptó participar un progenitor (el padre o la madre), incluimos también en la muestra a esas familias.

6.2.2 Composición de la muestra

La muestra de familias está constituida por dos grupos: un grupo que llamamos "Familia nuclear" donde están presentes madre-padre-hijo/a (118 familias) y un segundo grupo llamado "Familias madre o padre-hijo(a)" constituidas sólo por un sólo progenitor-hijo/a (30 familias). En ambos grupos las parejas son heterosexuales.

Esta muestra de familias (148 familias en total) se consiguió a partir de una muestra potencial de 227 familias a quienes pedimos colaboración, lo que da una tasa de participación del 64.75%. La elevada tasa de participación nos parece apuntar a un alto interés manifestado en el tema de la investigación, como fueron comentando los padres y las madres a lo largo de la recogida de la muestra.

Como podemos observar en la Tabla 3 (Anexo I), la muestra se compone de 145 madres (35.19% de la muestra total), de edades comprendidas entre 30 y 58 años, edad promedio de $M= 42.09$ ($SD=4.56$), de nacionalidad portuguesa, principalmente casadas por primera vez (57.24%); con un nivel de escolaridad igual o superior al 12º año (94.48%), en situación profesional activa (93.10%) y que convive con su hijo/a (92.41%). Así mismo, la muestra incluye a 119 padres (28.88% de la muestra total), de edades comprendidas entre 31 y 62 años, edad promedio de $M= 43.27$ años ($DP=4.46$), de nacionalidad portuguesa, mayoritariamente casados por primera vez (57.98%), con un nivel de escolaridad igual o superior al 12º año (93.28%), en una situación profesional activa (96.64%) y que conviven con el hijo/a(s) (83.19%).

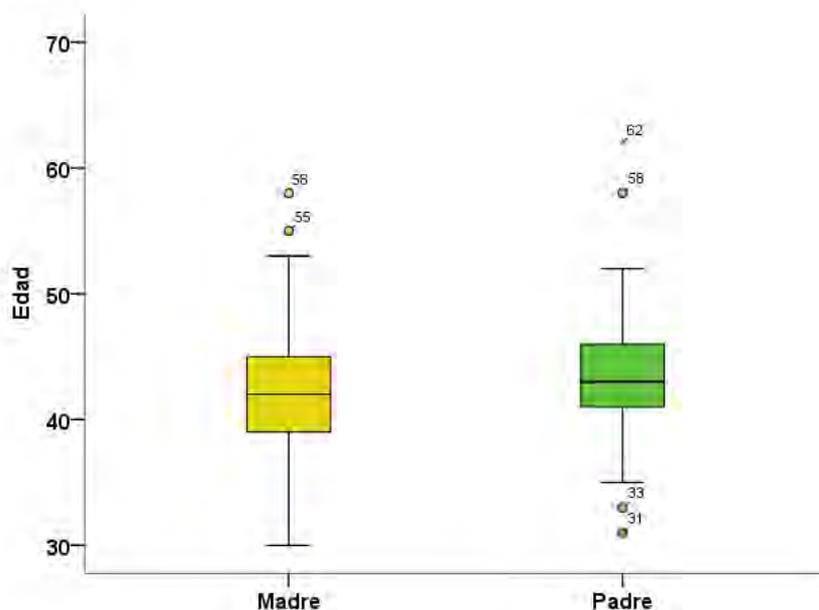


Figura 9. Edad: madres y padres

Como podemos ver en la Figura 9 el rango de edades de las madres y de los padres es similar.

En la Figura 10 observamos que en las dos muestras hay una clara prevalencia del estado civil "casado por primera vez" (57.24% para las madres y 57.56% para los padres).

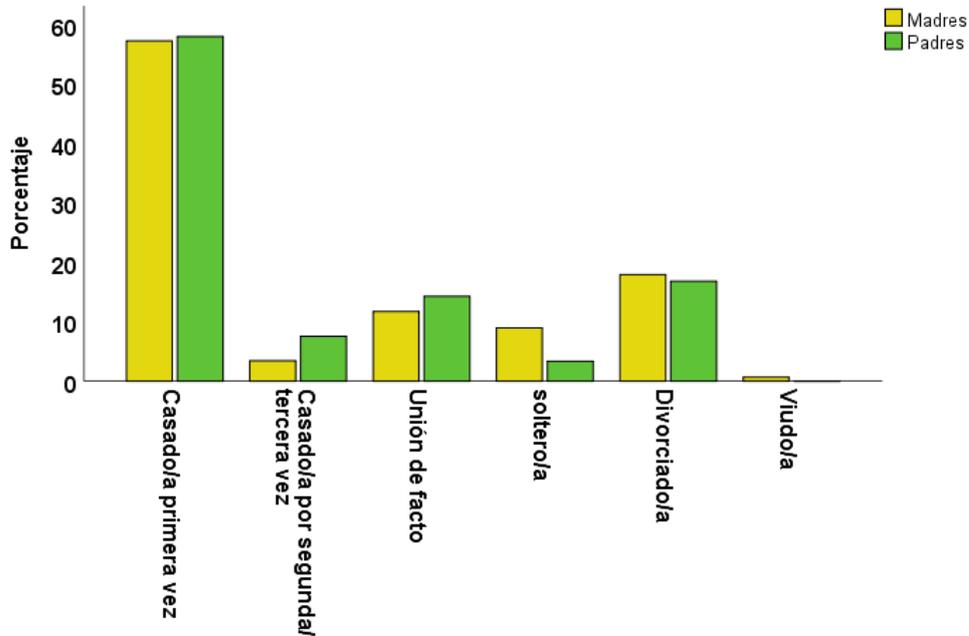


Figura 10. Estado civil: madres y padres

En cuanto a los estudios académicos, la Figura 11 nos muestra que la mayoría de las madres (94.49%) y la mayoría de los padres (93.28%) tienen un nivel de escolaridad igual o superior al 12° año.

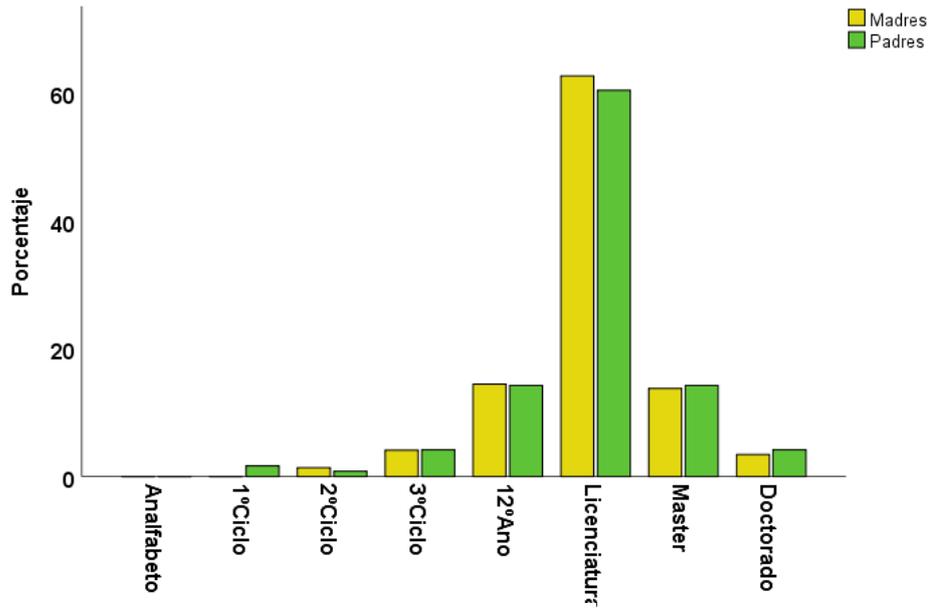


Figura 11. Estudios: madres y padres

En la Figura 12 podemos ver que la mayoría de las madres (93.10%) y de los padres (96.64%) están en una situación profesional activa.

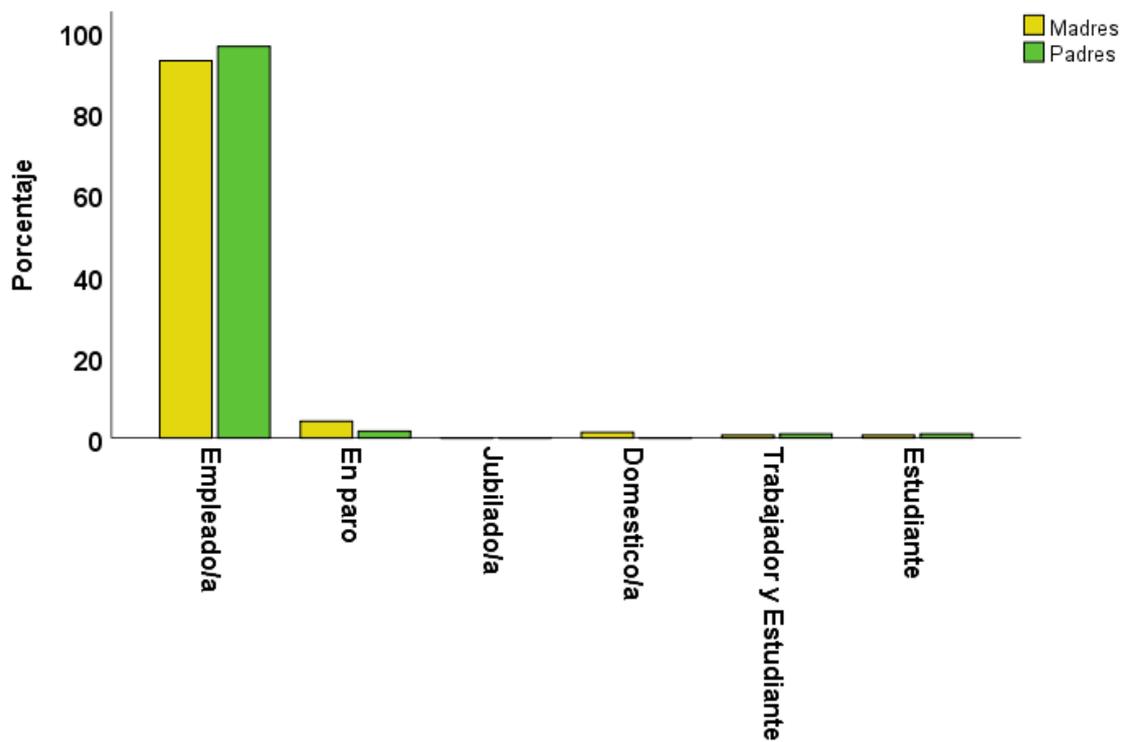


Figura 12. Situación Profesional: madres y padres

La mayoría de las madres (92.41%) y de los padres (83.19%) viven con el hijo/a (Figura 13).

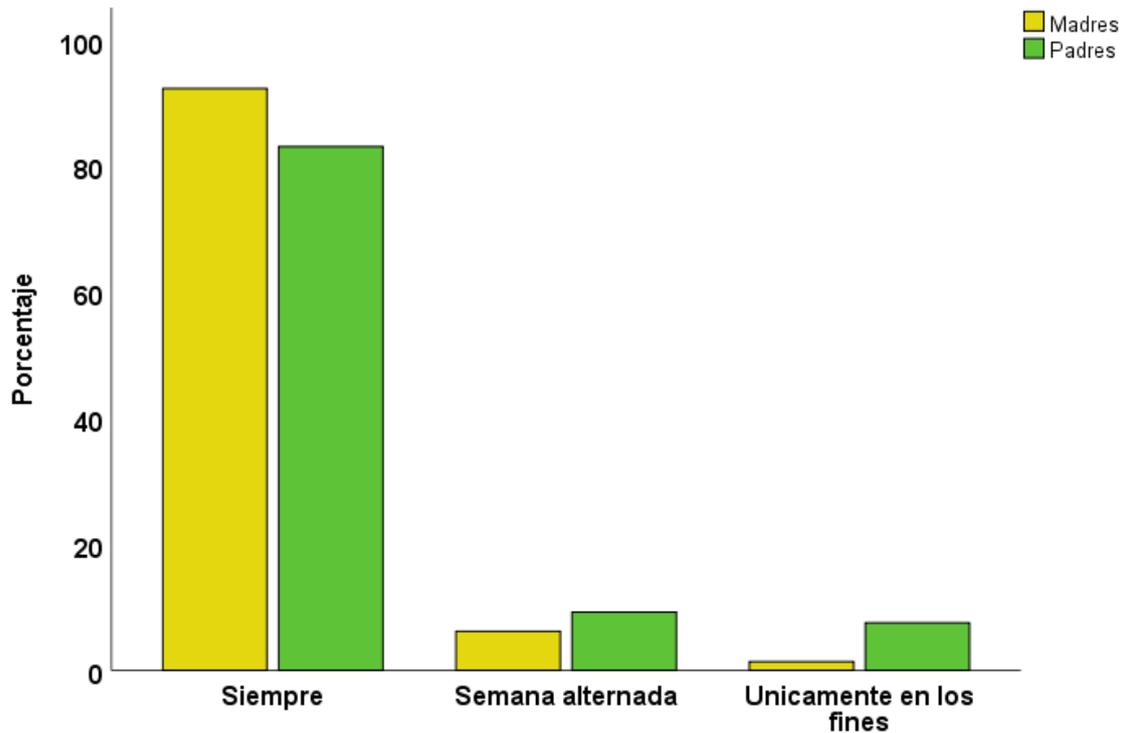


Figura 13. Vive siempre con el hijo: madres y padres

Además de los padres y madres, la muestra consta de 148 hijos/as, 82 hijas (55.41%) y 66 hijos (44.59%), de nacionalidad portuguesa, de edades comprendidas entre 6 a 12 años, edad promedio de $M=10$ años y $DP=1.54$ para las niñas y de $M=9.83$ años y $DP=1.58$ para los niños.

En las Figuras 14 y 15 podemos observar la distribución de las edades de los hijos por sexo. Tanto para las hijas como para los hijos hay dos edades más frecuentes, los 9 y los 11 años. Esto tiene que ver con la elección que hemos hecho de los cursos, ya que se han incluido dos clases de 2º año (aproximadamente 7 años), dos de 4º año (aproximadamente 9 años) y tres de 6º año (aproximadamente 11 años).

Cuanto a los estudios de los niños, podemos verificar en la Figura 16 que hay más hijas en el 1º y 2º Ciclo, al revés de lo que pasa en el 3º Ciclo en que los hijos están en mayor cantidad.

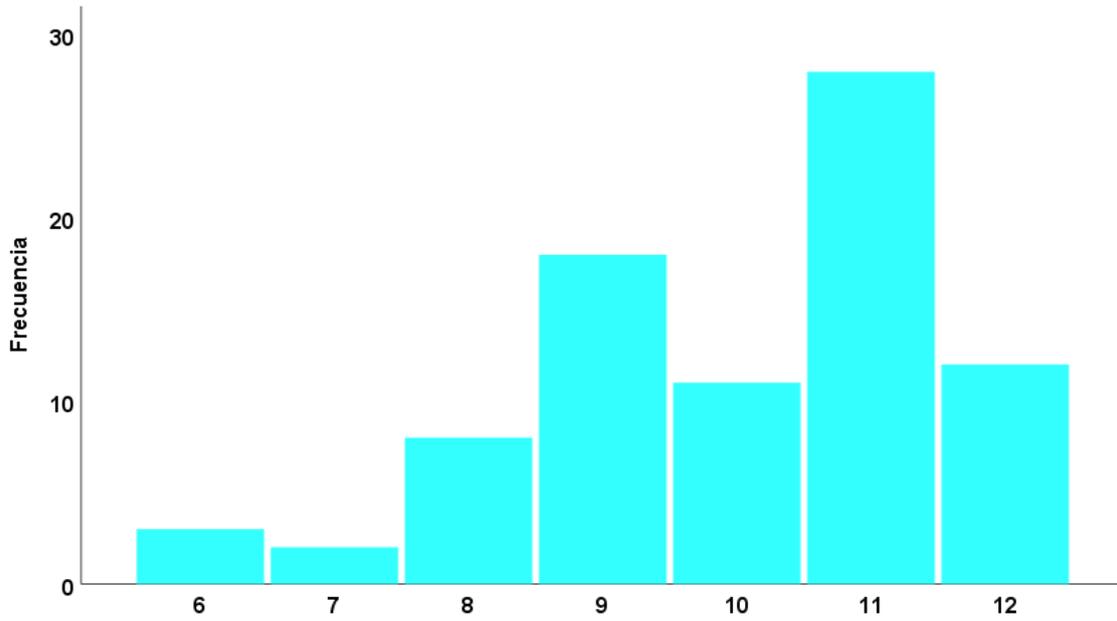


Figura 14. Histograma de las edades de las hijas

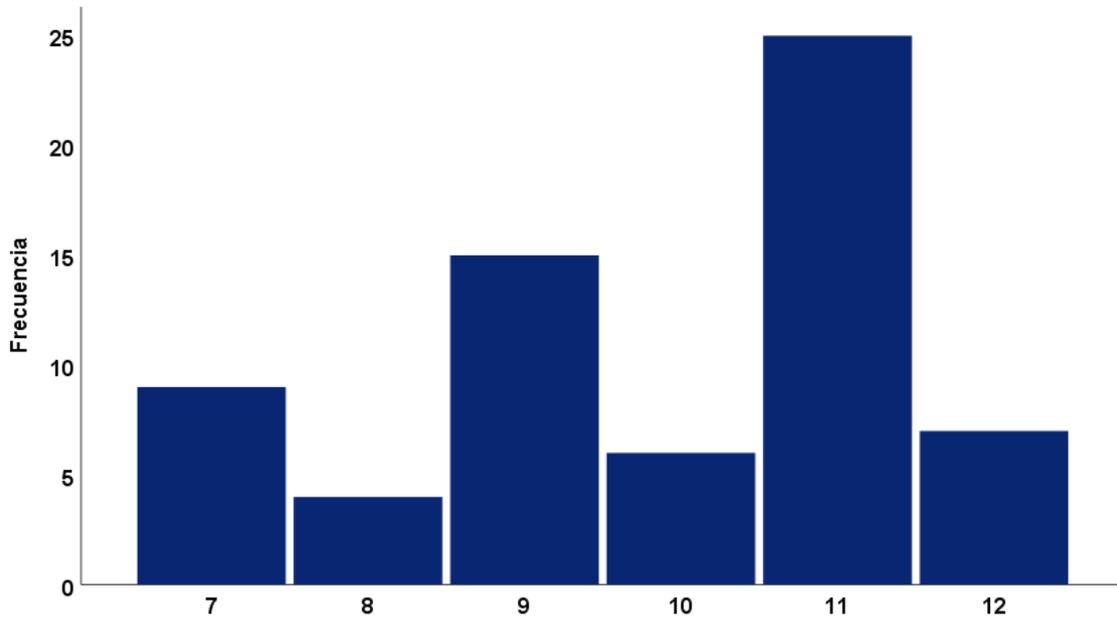


Figura 15. Histograma de las edades de los hijos

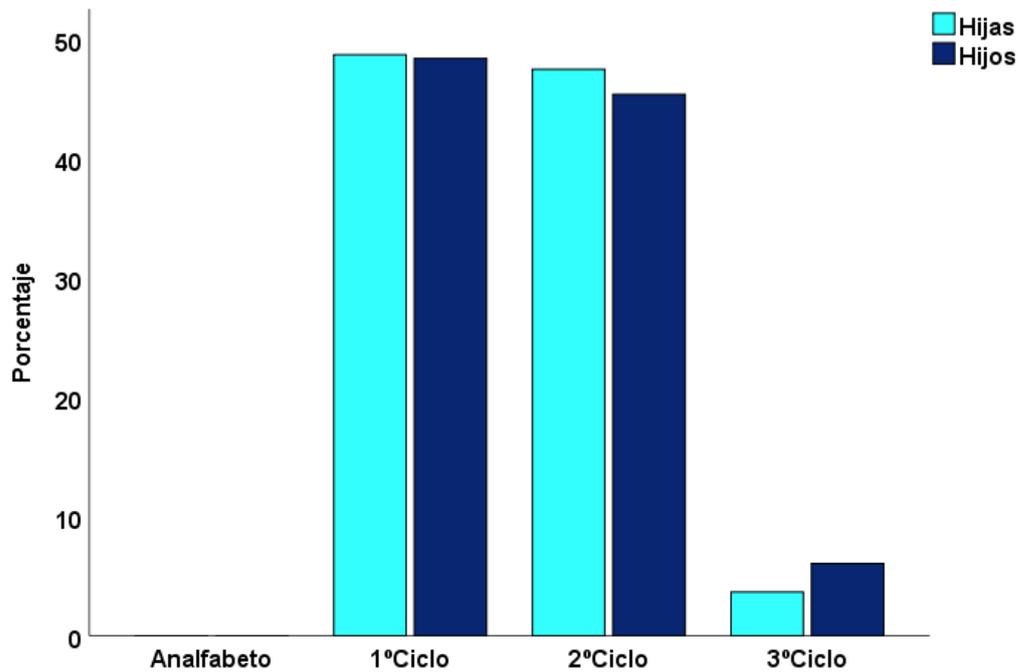


Figura 16. Estudios: hijos/as

Por tanto, la muestra total de nuestra investigación está compuesta por 412 personas, 145 madres, 119 padres y 148 hijos/as de 6 a 12 años (82 hijas y 66 hijos).

6.3. Instrumentos

El objetivo del presente estudio fue estudiar las relaciones familiares (los estilos parentales, el tipo de apego y la tolerancia a la frustración), y observar si se transmitían intergeneracionalmente. Hicimos un protocolo de evaluación para los padres/madres y otro para los hijos/as. Todas las pruebas elegidas están validadas con población portuguesa, excepto el Test de Tolerancia a la Frustración de Rozenzweig Forma para Niños. Antes de iniciar la recogida de datos, se solicitó autorización para el uso de las pruebas.

En la recogida de datos utilizamos los siguientes instrumentos que presentamos en la tabla siguiente:

Tabla 4. Instrumentos aplicados a los padres/ madres (G2) e hijos/as (G3)

Instrumentos aplicados a los padres/ madres	VARIABLES QUE LA PRUEBA EVALÚA	Instrumentos aplicados a los hijos/as
Cuestionario socio demográfico	Caracterización socio demográfica del agregado familiar	
EMBU- M EMBU- P	Estilos parentales	EMBU- C
EVA	Apego	KERNS
Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig- Forma para Adultos (PFT)	Tolerancia a la Frustración	Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig Forma para Niños (PFT Niños)
Escala de Deseabilidad Social (EDS- 20)	Deseabilidad social	

Descripción de los instrumentos aplicados a los padres/ madres:

6.3.1. Cuestionario socio demográfico (Anexo II)

Con el objetivo de caracterizar el grupo familiar construimos un cuestionario a responder por los padres en el que se preguntaban diferentes datos socio-demográficos sobre cada miembro de la familia: el parentesco con el niño, la edad, el estado civil, el nivel académico, la situación profesional y si viven siempre con el niño. Los padres separados rellenaron el cuestionario por separado, mientras que los padres que viven juntos rellenaron uno.

6.3.2. EMBU-M Memorias de Infancia

(Perris, Jacobson, Lindstrom, Von Knorring & Perris,1980; versión Portuguesa, Canavarro, 1996) (Anexo II)

La primera versión del *Inventory for Assessing Memories of Parental Rearing Behaviour (EMBU-M)* fue construida en Suecia por Perris, Jacobson, Lindstrom, Von Knorring & Perris (1980). Esta escala es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la frecuencia de determinadas prácticas educativas durante la infancia y

adolescencia del individuo, en relación a su padre y a su madre. Para ello utiliza una escala de tipo Likert, de 4 puntos, que va desde "No, nunca" (1 punto) hasta "Sí, la mayoría del tiempo" (4 puntos) (Canavarró, 1996).

El EMBU original tenía 81 ítems agrupados en 14 dimensiones, equivalentes a 14 prácticas educativas: abuso, privación, punición, vergüenza, rechazo, sobreprotección, control, tolerancia, vínculo, orientación para el desempeño, inducción de culpa, estrategias de estimulación, preferencia en relación a los hermanos y preferencia de los hermanos en relación al individuo (Perris, 1980).

En nuestro estudio usamos la versión Portuguesa validada por Canavarró (1996). La versión portuguesa de la escala recibió el nombre de "*Memórias de Infância*", aunque se utilice la sigla EMBU por ser la designación más habitual en la literatura. Se trata de una versión abreviada del inventario, desarrollada por Arindell (1994), que consta de 23 ítems que se distribuyen en 3 dimensiones específicas de las prácticas educativas parentales: *la calidez emocional, el rechazo y el control*. La medida de cada dimensión se obtiene por la suma de la totalidad de los ítems, separadamente para el padre y para la madre.

La calidez emocional fue definida como los comportamientos de los padres que hacen que el hijo se sienta cómodo en su presencia y le confirmen la idea de que es aprobado como persona por sus progenitores. Son siete los ítems que la componen: 2, 6, 9, 12, 14, 19 y 23. Un ítem de esta dimensión es "Sentía que había ternura entre yo y mis padres".

El rechazo fue definido como el conjunto de comportamientos de los padres que pretenden cambiar al hijo y que son sentidos por éste como un rechazo de sí mismo como persona. Los ítems de esta dimensión son 9: 1, 4, 7, 10, 13, 15, 16, 21 y 22. Un ítem de esta dimensión es "Mi padres me pegaban más de lo necesario".

El control fue definido como el comportamiento de control parental, que comporta intrusión por parte de los padres en la vida del hijo, contacto excesivo e infantilización, comportamientos que tienen como objetivo impedir la autonomía del hijo. Esta dimensión tiene 7 ítems: 3, 5, 8, 11, 17, 18 y 20. Un ítem de esta dimensión es "Cuando llegaba a casa tenía que contar todo lo que había hecho".

Los datos normativos del EMBU-M obtenidos por Canavarró (1996) son los siguientes: para las madres, M=19.344, DP=4.130 en la escala calidez, M=13.530, DP=3.956 en la escala rechazo y M=16.223, DP=3.58 en la escala control; para los padres, M=18.059 DP=4.902 en la escala calidez, M=11.069, DP=3.211 en la escala rechazo y

M=13.517, DP=3.202 en la escala control. El coeficiente de Cronbach total para las madres es de 0.661 y de 0.542 para los padres (Canavarro, 1996).

Los niveles de consistencia interna del EMBU obtenidos para la población portuguesa (Canavarro, 1996), los valores de la alpha de Cronbach (0.661 para las madres y 0.541 para los padres) son ligeramente inferiores a los valores deseados (0.8 y 0.7). Sin embargo, esto parece ocurrir porque el instrumento es multidimensional. El coeficiente de Spearman-Brown ($r = 0.781$ para la madre y $r=0.611$ para el padre) sí que permite concluir que la consistencia interna es buena.

La escala tiene una buena estabilidad temporal (0.668 para la madre y 0.640 para el padre).

6.3.3. EMBU-P

(Castro, Pablo, Gómez, Arrindel, & Toro, 1997; versión Portuguesa, Canavarro & Pereira, 2007b) (Anexo II)

Debido a críticas a la prueba anterior (EMBU- M), relacionadas con los sesgos inherentes a la naturaleza retrospectiva de la evaluación, Castro et al. (1990, 1993, 1997) desarrollaron tres versiones a partir de la versión inicial del EMBU- M: para Padres (EMBU-P), niños (EMBU-C) y adolescentes (EMBU-A). Usaremos también las dos primeras en nuestro estudio.

El EMBU-P tiene por objetivo evaluar los estilos educativos parentales según la percepción de los progenitores. Se utilizará la versión portuguesa de Canavarro y Pereira (Canavarro, 2007b).

La versión portuguesa del EMBU-P tiene 42 ítems, organizados en una escala ordinal tipo *Likert* con cuatro respuestas posibles (1: “no, nunca”; 2: “sí, a veces”; 3: “sí, a menudo”; 4: “sí, siempre”). A los padres se les pide que contesten las actitudes y comportamientos que tuvieron o tienen hacia su hijo. El EMBU-P está constituido por 3 escalas: *calidez*, *rechazo* y *control*.

La escala *calidez* está constituida por ítems que recogen expresiones verbales y físicas de los padres que implican aceptación y su disponibilidad física y psicológica. Esta dimensión tiene 14 ítems: 1, 10, 16, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 36, 40, 41, 42. Un ejemplo de un ítem de esta escala es "¿Ayuda a su hijo cuando éste enfrenta una tarea difícil?".

La escala *rechazo* tiene ítems que evalúan los estilos parentales donde los padres muestran hostilidad/ agresión verbal y física y no aceptación del niño. Esta escala tiene 17

ítems: 2, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 25, 31, 33, 34, 35, 37, 38. Un ejemplo de ítem de esta escala es "¿Pega a su hijo?".

La escala *control* tiene ítems que se refieren a los intentos de los padres de controlar los comportamientos de los niños, demostraciones de exigencia o de gran preocupación hacia el bienestar de los hijos. Esta dimensión tiene 11 ítems: 3, 6, 7, 9, 15, 19, 23, 24, 26, 29, 39. Un ejemplo de un ítem de ésta escala es "¿Decide lo que viste su hijo o qué aspecto debe tener?".

Los datos normativos del EMBU-P obtenidos por Canavarro y Pereira (2007b) son los siguientes: para las madres, $M=47.05$, $DP=4.77$ en la escala *calidez*, $M=27.52$, $DP=4.55$ en la escala *rechazo* y $M=29.70$, $DP=4.51$ en la escala *control*; para los padres, $M=44.56$, $DP=5.39$ en la escala *calidez*, $M=26.98$, $DP=4.79$ en la escala *rechazo* y $M=28.10$, $DP=4.64$ en la escala *control*.

Los coeficientes de la *alpha de Cronbach* presentan valores aceptables de consistencia interna en el EMBU-P contestado por las madres: 0.70 en la escala *calidez*, 0.63 en la escala *rechazo* y 0.54 en la escala *control*; en el EMBU-P contestado por los padres se obtuvo una *alpha de Cronbach* de 0.82 en la escala *calidez emocional*, 0.87 en la escala *rechazo* y 0.73 en la escala *control* (Canavarro & Pereira, 2007b).

El test-retest evidencia una buena estabilidad temporal de las tres escalas, presentando las correlaciones de *Pearson* de $r=0.70$, $r=0.63$ y $r=0.54$ respectivamente para las escalas *calidez*, *rechazo* y *control* del EMBU-P contestado por las madres, y de $r=0.61$, $r=0.75$ y $r=0.59$ en el caso de las escalas *calidez*, *rechazo* y *control* del EMBU-P contestado por los padres (Canavarro & Pereira, 2007b).

6.3.4. Escala de Apego del Adulto- EVA

(Collins & Read, 1990; versión portuguesa Canavarro, 2006) (Anexo II)

Para evaluar el apego de los padres usamos la *Adult Attachment Scale* que es un cuestionario de auto-informe desarrollado por Collins & Read en 1990, con la finalidad de desarrollar el instrumento inicial de Hazan y Shaver (1987) que identificaba los tres patrones de apego mencionados en la teoría: seguro, de evitación y ansioso.

Usaremos la versión portuguesa *Escala de Vinculação do Adulto* (EVA) de Canavarro, validada para la población portuguesa en 2006.

La versión portuguesa tiene 18 ítems, organizados en una escala ordinal tipo *Likert* con cinco respuestas posibles (1– “Nada característico en mí” hasta 5 – “Extremadamente

característico en mí”). Los ítems 2, 7, 8, 13, 16, 17, 18 se puntúan de forma inversa. Los ítems se agrupan en 3 dimensiones:

(1) *Ansiedad*, que evalúa el grado en que el individuo se siente preocupado ante la posibilidad de ser abandonado o rechazado. Esta dimensión tiene 6 ítems: 3, 4, 9, 10, 11, 15. Un ejemplo de un ítem de esta escala es: " A menudo me preocupo con la posibilidad de ser abandonado por mis compañeros".

(2) *Confort con la proximidad*, que evalúa el nivel de confort del individuo al establecer relaciones próximas. Esta dimensión tiene 6 ítems: 1, 6, 8, 12, 13, 14. Un ejemplo de un ítem de ésta escala es: “Me siento bien cuando me relaciono de forma próxima con las personas”.

(3) *Confianza en los demás*, que evalúa si el individuo siente que puede depender de los demás en situaciones en que necesita ayuda. Esta dimensión tiene 6 ítems: 2, 5, 7, 16, 17, 18. Un ejemplo de un ítem de esta escala es: “Creo que las persona nunca están presentes cuando es necesario”.

Los datos normativos de la EVA obtenidos por Canavarro (2006) son los siguientes: $M=2.43$, $DP=0.74$ en la escala Ansiedad, $M=3.49$, $DP=0.58$ en la escala Confort con la proximidad y $M=3.27$, $DP=0.53$ en la escala Confianza en los demás. En cuanto a los valores de la consistencia interna, la subescala *ansiedad* presenta un valor elevado de alpha de Chronbach (0.84), lo que no ocurre con las subescalas *Confort con la proximidad* (0.67) y *confianza en los demás* (0.54), valores inferiores a lo deseable. Sin embargo, el valor de la alpha para el total de la escala es elevado (0.81) y los de los índices de Spearman- Brown (0.84) y de correlación de split-half (0.83) también, lo que nos permite decir que la escala tiene una buena fiabilidad y validez.

6.3.5. Test de Tolerancia a la Frustración de Rozenzweig (PFT) forma Adultos (Anexo II)

La prueba de Tolerancia a la Frustración (PFT) de Rosenzweig (Rosenzweig, 1944) permite explorar las reacciones del individuo ante las situaciones de frustración, la defensa del yo y la expresión de la agresividad externa e interna, teniendo por base la Teoría General de la Frustración. La prueba fue creada como parte de una batería de tests de agresión en 1934 pero la PFT fue la única que fue publicada (Rosenzweig, 1976). La versión original, de 1944, se llama *The Rosenzweig Picture Frustration Study Form for Adults*, fue revisada en 1948 y adaptada para la versión francesa en 1951.

Según el autor (Rosenzweig, 1945) es una prueba proyectiva que se sitúa entre el Test de Asociación de Palabras de Carl Jung y el Thematic Apperception Test (TAT). Se asemeja al Thematic Apperception Test, TAT, por emplear dibujos como forma de estímulo, lo que facilita la identificación del individuo con sus contenidos internos y favorece la proyección de su psicodinámica. Se asemeja también a la prueba de Asociación de Palabras en cuanto a la restricción causada al estímulo, permitiendo una objetividad en la apreciación de las respuestas. Su presentación gráfica dibujada de modo acromático recuerda las historietas de revistas infantiles, pues es una prueba en la que se completan diálogos.

Se destina a adultos y adolescentes y puede ser aplicada individualmente o de forma colectiva. No hay límite de tiempo en la aplicación pero los adultos suelen contestar en aproximadamente 30/40 minutos. En nuestra investigación usamos la versión portuguesa de la prueba, adaptada en el año de 1990 por Detry y Castro.

El test tiene 24 imágenes monocromáticas representando cada una al menos dos personajes en una situación de frustración cotidiana. Como podemos ver en la Figura 17 a la izquierda hay un personaje que pronuncia determinadas palabras "Lamento tê-lo salpicado. Fizemos tudo para evitar o charco..." y a la derecha hay un cuadrado donde el sujeto tiene que escribir la primera frase que piensa que contestaría si estuviera en esta situación. Los trazos y mímicas de los personajes fueron evitados para favorecer la identificación con el personaje (Rosenzweig, 1947).



Figura 17. Imagen 1 del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (PFT), versión adultos y adolescentes

Cada estímulo-imagen, como decíamos, tiene por finalidad poner al sujeto en situación de frustración (Detry y Castro, 1990). Las situaciones de frustración son de dos tipos: *Ego- Blocking* y *Superego- Blocking* (Detry y Castro, 1990; Pichot, 1966; Rosenzweig, 1945).

Situaciones de obstáculo al yo (Ego- Blocking) son situaciones en que un obstáculo, persona u objeto, interrumpe, o que de cualquier otra forma frustra el sujeto. Hay 16 imágenes de este tipo en la prueba: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24. Por ejemplo: "¡Este sombrero no te deja ver nada!".

Situaciones de obstáculo al Superyó (Superego- Blocking) son situaciones donde el sujeto es acusado, culpado o incriminado por otra persona. Hay 8 imágenes de este tipo en la prueba: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21. Por ejemplo: "¡Eres un mentiroso! ¡Sabes muy bien que lo eres!".

Tras administrar la prueba, las respuestas fueron codificadas por la autora de esta Tesis y -dicha codificación se introdujo en el programa informático PFT, desarrollado por Detry y Castro (1990), con la ayuda de Jaime Machado, del Instituto *Instituto Superior Técnico de Lisboa*. El mismo procedimiento se realizó con la prueba de tolerancia a la frustración aplicada a los niños.

Es un programa de cálculo automático donde se introducen las respuestas del sujeto y el programa transforma los resultados brutos en resultados estandarizados.

6.3.5.1. El Índice de Conformidad al Grupo (GCR)

El Test de Frustración de Rosenzweig nos da un resultado global: el Índice de conformidad al grupo. En primer lugar, se calcula el Índice de Conformidad al Grupo (GCR).

Este Índice, como el nombre indica, tiene como finalidad medir la conformidad de las respuestas de un sujeto y compararla con la media de las respuestas de la población.

Según Rosenzweig (citado en Detry y Castro, 1990) este primer índice tiene un valor evaluativo global y nos permite hacer comparaciones:

- Un valor elevado (en nota T) indica una gran conformidad del sujeto a la población;
- El valor medio es indicador de normalidad;
- Un Índice bajo de GCR indica que hay poca conformidad del sujeto a la población. Un valor muy bajo puede ser indicador de patología.

Las notas T permiten comparar al sujeto con los valores medios de la población portuguesa, en los diversos parámetros considerados.

Los valores de GCR (transformados en notas T) entre 40 y 60 son considerados normales. El GCR normativo portugués para las mujeres es de 63.23 (la media) y 14.31 (DP) y para los hombres el valor normativo es de 61.27 (media) y 14.46 (DP).

Es de señalar que según Detry y Castro (1990) hay una gran similitud entre los valores de GCR portugueses, franceses y brasileños.

6.3.5.2. Perfiles

En segundo lugar, se hace el cálculo de las notas T de los seis totales de los perfiles (valores de notas T de E, I, M, O-D, E-D y N-P).

Las respuestas dadas por los sujetos a cada situación del test son calificadas en dos categorías o ejes: la dirección de la agresividad y el tipo de reacción (defensa de la personalidad).

6.3.5.2.1. Dirección de la agresividad

La dirección de la respuesta indica hacia dónde se dirige la agresividad cuando el individuo es frustrado y puede expresarse en 3 direcciones:

6.3.5.2.1.1. Respuesta *Extrapunitiva (E)*

La agresión se dirige al exterior. Alguien o algo es culpado por el sujeto por haber generado frustración. Por ejemplo: "¡Ahora llegaré tarde a mi compromiso!". En algunos casos, esa respuesta puede ser inhibida y expresada posteriormente de manera indirecta.

6.3.5.2.1.2. Respuesta *Intrapunitiva (I)*

En este tipo de respuesta la agresión se dirige hacia adentro, hacia sí mismo, asociándose a sentimientos de culpa y remordimiento. Por ejemplo "Lo siento. Debería haberme quitado el sombrero cuando entré en el teatro".

6.3.5.2.1.3. Respuesta *No punitiva (M)*

Las respuestas *no punitivas* son diferentes de las anteriores, pues la agresión no aparece. La agresión es evitada, descrita como poco importante. El sujeto se adapta, se ajusta o sublima. El individuo evita una reprimenda a los demás o a sí mismo e intenta conciliarse con la situación frustrante. Por ejemplo "Esto sucede, aunque bueno, ya volvía a casa, no se preocupe".

Cuando una respuesta se denomina *extrapunitiva*, no se considera *intrapunitiva* o *no punitiva*, de la misma manera que cuando una dirección es de dominio de la *defensa del yo* no se considera como *predominancia del obstáculo* o de *persistencia de la necesidad*. A partir del momento en que una de esas categorías es puntuada en una frase, a las otras dos categorías no se atribuye valor. Así, un participante siempre presenta un tipo de reacción y una dirección de la agresión. Si el sujeto contesta más que una frase puede pasar que en la puntuación haya más que una dirección o tipo de reacción, correspondiente a cada frase.

6.3.5.2.2. Tipo de Reacción

El tipo de reacción del sujeto indica la forma como la persona gestiona su agresión, lo que determina el tipo de acción o forma como contesta a los estímulos externos. Hay 3 tipos de reacción:

6.3.5.2.2.1. *Predominancia del obstáculo (O-D)*

La respuesta del individuo presenta el obstáculo como causa de la frustración subrayando su gravedad o, por el contrario, haciendo de él una interpretación menos importante o incluso desfavorable. Las respuestas de este tipo son designadas por E', I' y M'. Por ejemplo "¡Las reglas son reglas!"

6.3.5.2.2.2. *Defensa del Yo (E-D)*

El enfoque del sujeto es la defensa del yo, la defensa de su imagen, sea culpando a los demás, aceptando la culpa o evitándola, no culpando a nadie. Las respuestas de este tipo son designadas por E, I y M. Por ejemplo "No vale la pena disculparse ahora que he perdido el tren"

6.3.5.2.2.3. *Persistencia de la necesidad (N-P)*

Cuando el sujeto tiene la tendencia a solucionar la situación frustrante. El sujeto pide ayuda a otro para solucionar el problema, él mismo intenta solucionar o espera que algo o el tiempo resuelvan la situación. Las respuestas de este tipo son designadas por e, i y m. Por ejemplo "Voy a cambiar de lugar".

La combinación de las seis categorías (tres direcciones con tres tipos de reacción a la frustración) produce nueve factores que permiten evaluar la tolerancia a la frustración (Tabla 5).

Tabla 5. La combinación de los dos ejes de respuesta a la frustración (Detry y Castro, 1990)

Dirección \ Tipo	O-D	E-D	N-P
E	E'	E	E
I	I'	I	I
M	M'	M	M

Se adoptó el criterio de inscribir primero la dominación del obstáculo, seguido por la defensa del yo y por último la persistencia de la necesidad, en una disposición en tres columnas: «O-D / E-D / N-P» (Pichot, 1966).

En la página 98, 126 y 127 de la prueba la autora Detry y Castro (1990) explica cuáles son los indicadores para la interpretación de los diferentes valores (alto/ bajos) de E, I, M,... que nos pueden interesar en la discusión. La prueba cuenta con validación para la población portuguesa (Detry y Castro, 1990).

6.3.6. EDS-20

(Simões, Almiro y Sousa, 2014) (Anexo II)

La escala de Deseabilidad Social de 20 ítems (EDS-20) es un instrumento de autoinforme que fue desarrollado por Simões, Almiro y Sousa (2014) para evaluar el constructo de deseabilidad social. Consta de 20 ítems de respuesta dicotómica "Sí"/"No". Su aplicación puede ser individual o colectiva y el tiempo de administración puede variar entre 3 y 5 minutos.

El objetivo de la prueba es verificar el nivel de sinceridad de las respuestas dadas por los sujetos, y de esta forma, ayudar a verificar la validez de los resultados de los protocolos de evaluación.

En esta escala todos los ítems son dicotómicos (1 punto o 0 puntos): 1 punto para "Sí" y 0 puntos para "No". Sin embargo, la mayoría de los ítems son puntuados de forma inversa, o sea, 1 punto para "No" y 0 para "Sí". El único ítem que se puntúa de forma directa es el ítem 1. Para obtener el nivel de DS de un sujeto se suman las puntuaciones obtenidas en todos los ítems. La puntuación total de la EDS-20 varía entre 0-20 puntos.

La muestra "comunidad" recogida por Almiro et al. (2016) ha obtenido los siguientes resultados: valor total de M=9.4, DP=4.37, para las mujeres M= 9.99 y DP=4.11 y para los hombres M= 8.25 y DP=4.68. El investigador Pedro Almiro nos ha aconsejado

interpretar los datos desde la perspectiva género y no edad, ya que la investigación hasta ahora parece apuntar que hay una tendencia de las mujeres y de las personas mayores a puntuar más en las escalas de DS (en los estudios nacionales e internacionales). Desde un punto de vista cualitativo, una puntuación inferior a la media en 2 valores DP revela un nivel muy bajo de DS; una puntuación inferior a la media en 1 valor DP revela un nivel bajo de DS; próximo a la *M* revela un nivel de DS considerado dentro de los parámetros "normales"; superior a la media en 1 valor DP revela un nivel elevado de DS; superior a la media en 2 valores DP revela un nivel muy elevado de DS (Almiro, 2016).

Descripción de los instrumentos aplicados a los niños:

6.3.7. EMBU- C

**(Canavarro & Pereira, 2007a; Castro, Toro, Van Der Ende, & Arrindell, 1993)
(Anexo III)**

El EMBU-C, desarrollado a partir de la primera versión del EMBU por Castro et al. (1993), tiene por objetivo evaluar la percepción que los niños de 6 a 12 años tienen de los estilos educativos parentales de sus progenitores, evaluándose separadamente al padre y a la madre. Usaremos la versión portuguesa de Canavarro y Pereira (2007).

El EMBU-C portugués tiene 32 ítems, puntuados en una escala tipo *Likert* de 4 puntos (1: "no, nunca"; 2: "sí, a veces"; 3: "sí, frecuentemente"; 4: "sí, siempre"). Se le pide al niño que elija entre 4 opciones la respuesta que mejor caracteriza el comportamiento de su padre y de su madre, evaluados por separado. El EMBU-C está compuesto por 3 escalas: calidez, rechazo y control.

La escala de *calidez* evalúa los estilos educativos caracterizados por la expresión verbal y física de apoyo afectivo de los padres, aceptación parental y disponibilidad física y psicológica. Esta escala tiene 14 ítems: 1, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 27, 29, 32. Un ejemplo de ítem de esta escala es "¿Crees que tus padres te quieren ayudar?".

La escala de *rechazo* reúne los ítems referentes a los estilos educativos en que los Padres manifiestan hostilidad/agresión verbal y física y no aceptación del hijo/a. La escala rechazo tiene 8 ítems: 2, 10, 11, 17, 25, 26, 28, 31. Un ejemplo de ítem de esta escala es "¿Te sientes triste cuando tus padres no te dan lo que quieres?".

La escala de *control* contempla los ítems que corresponden a los estilos educativos en que los padres hacen intentos de controlar el comportamiento de los niños,

demostraciones de exigencia y de gran preocupación en relación al bienestar de los hijos. La escala consta de 10 ítems: 4, 5, 6, 8, 15, 18, 19, 22, 23, 30. Un ejemplo de ítem de esta escala es "¿Tus padres te prohíben hacer cosas que tus amigos pueden hacer por miedo a que te pase algo malo?".

Los datos normativos del EMBU-C obtenidos por Canavarro y Pereira (2007a) para la madre fueron de $M=44.47$, $DP=6.96$ en la escala *calidez*, $M=12.07$, $DP=3.24$ en la escala *rechazo* y $M=24.60$, $DP=5.03$ en la escala *control*, y para el padre fueron de $M=43.46$, $DP=7.48$ en escala *calidez*, $M=11.94$, $DP=3.14$ en la escala *rechazo* y $M=23.48$, $DP=5.18$ en la escala *control*.

El estudio psicométrico de la escala desarrollado por las investigadoras reveló, en relación a la consistencia interna, coeficientes de la *alpha de Cronbach* razonables para la investigación, con *alphas* de 0.83, 0.63 y 0.56 respectivamente en las escalas *calidez*, *rechazo* y *control* del EMBU-C para la madre; para el padre fueron 0,82 en la escala *calidez*, 0.62 en la escala *rechazo* y 0.65 en la escala *control*. La estabilidad temporal del instrumento, evaluada a través del cálculo del coeficiente de correlación de *Pearson*, es buena para las 3 escalas en el test-retest, presentando valores de $r=0.70$, $r=0.70$ y $r=0.56$ respectivamente para las escalas *calidez*, *rechazo* y *control* en el caso de la madre, y de $r=0.74$, $r=0.73$ y $r=0.68$ por lo que respecta a las escalas *calidez*, *rechazo* y *control* relativas al padre (Canavarro & Pereira, 2007a).

6.3.8. Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (PFT) forma para niños (Anexo III)

La prueba fue desarrollada por Rosenzweig & Rosenzweig en 1948 (Rosenzweig, 1962, 1988) a partir del Test de Tolerancia a la frustración de adultos. Esta prueba no está validada para la población portuguesa, de modo que hemos utilizado los datos de la validación francesa. A pesar, como decimos, de no estar validada para población portuguesa, decidimos utilizarla por ser la versión infantil del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig para Adultos que hemos aplicado a los padres y madres de la muestra. Al ser un instrumento de evaluación muy similar, pensamos que puede darnos continuidad tanto por lo que respecta al tipo de prueba como a los resultados que ofrece.

Es una prueba proyectiva destinada al estudio de las reacciones frente a situaciones de frustración. Se utiliza en niños de 4 a 13 años y su aplicación puede ser individual o colectiva.

Es recomendable que sea el propio sujeto quien escriba sus respuestas, con excepción de los niños más pequeños de ocho años o los que tienen dificultades para escribir.

El test presenta 24 situaciones de la vida cotidiana de un niño. El personaje frustrante es en la mitad de las imágenes un adulto y en la otra mitad un niño. El personaje frustrante adulto es tanto un personaje paterno como materno.

Tradujimos las leyendas de las 24 situaciones del francés al portugués, y esa traducción fue revisada por Maria João Pimentel, Psicóloga Clínica Infantil y ex-alumna del Lycée Français.



Figura 18. Imagen 1 del Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig (PFT), versión niños

Como en la prueba de adultos, hay Situaciones de obstáculo al Yo (Bloqueo del Yo) y Situaciones de obstáculo al Superyó (Bloqueo del Superyó).

Las *Situaciones de obstáculo al Yo (Bloqueo del Yo)* son situaciones en que un obstáculo, persona u objeto, interrumpe, o que de cualquier otra forma decepciona el sujeto. Hay 14 imágenes: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 23 y 24. Por ejemplo: " Si fuera rico podría comprarte esta muñeca".

Las *Situaciones de obstáculo al Superyó (Bloqueo del Superyó)* son aquellas en que el sujeto es acusado, culpado o incriminado por otra persona. Hay 8 imágenes de este tipo: 6, 7, 8, 12, 13, 14, 19 y 22. Por ejemplo: Eres demasiado pequeño para jugar con nosotros".

Rosenzweig se aseguró de que la prueba de los niños era similar a la de los adultos, ya que en 16 situaciones los tipos de frustración son semejantes:

Tabla 6. Situaciones de frustración similares entre niños y adultos

Forma de los niños	Forma de los adultos
3	1
8	2
5	4
19	5
24	6
11	7
6	8
12	10
20	11
21	13
23	15
7	17
1	18
13	19
15	22
16	24

Como hemos dicho utilizamos la validación de niños francesa para construir una plantilla en excel similar a la de adultos (Anexo I), partiendo del programa informático (PFT) desarrollado por Detry y Castro (1990).

Nos pareció más adecuado usar los valores normativos de niños franceses que de los adultos portugueses. Creemos que aunque sean de países y lenguas diferentes, hay mayores similitudes entre niños franceses y portugueses (ambos europeos y latinos) que entre niños y adultos que están en fases de desarrollo (psicológico, familiar, social, laboral,...) muy diferentes. Además, no se hallaron diferencias significativas entre las muestras de niños francesa y estadounidense (Pichot, 1956) y tampoco entre los valores de GCR de adultos portugueses, franceses y brasileños (Detry y Castro, 1990).

Por tanto, a partir de los valores normativos de los niños franceses realizamos la conversión de nuestros datos en valores T.

6.3.9. Kerns Security Scale (KSS)

(Kerns, Klepac & Cole, 1996; Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001; Kerns, Mathews, Koehn, Williams, Siener-Ciesla, 2015; versión portuguesa: Santos et al. 2016) (Anexo III)

La prueba evalúa la percepción que el niño tiene de su relación con sus padres; si los ve como sensibles, disponibles, que responden a sus necesidades, si les pide ayuda en situaciones de estrés y si le es fácil comunicarse con ellos.

Security Scale (SS), originalmente publicada por Kerns, Aspelmeier, Gentzler y Grabill (2001) está compuesta por 15 ítems que evalúan la dimensión *Refugio seguro* en niños de edad escolar. Posteriormente la SS fue adaptada por la misma autora (Kerns et al., 2015) integrando la escala *Refugio seguro* (con 14 ítems de la escala original) y la escala *Base Segura* (6 nuevos ítems más uno que ya estaba en la versión original). Usaremos la versión portuguesa de Santos et al. (2016), que está construida de acuerdo con la versión original.

La escala actual (KSS) está constituida por dos dimensiones, una para el padre y otra para la madre. Una dimensión evalúa el apego al padre (KSSP) y otra evalúa el apego a la madre (KSSM). Cada dimensión tiene 21 ítems que se distribuyen en 2 escalas: *Refugio Seguro* y *Base Segura*.

La escala *Refugio Seguro* (SHS) tiene 14 ítems: 1,3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21. Un ejemplo de un ítem de ésta escala es "Algunos niños sienten que es fácil confiar en su padre/ madre".

La escala *Base Segura* (SBS) tiene 7 ítems: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20. Un ejemplo de ítem de esta escala es "Algunos niños sienten que su padre/ madre les permite decidir cosas por sí mismo".

Cada ítem presenta dos frases sobre dos niños diferentes- el niño A y el niño B. El niño A ha hecho algo y el B otra cosa en general opuesta a la primera. Se le pregunta al niño "¿Cuál es el niño más parecido a ti?". El niño tiene que elegir si es más parecido con el niño A o con el niño el B y, a continuación, si es exactamente igual al niño elegido o más o menos parecido a él/ella.

A la respuesta "El niño A es exactamente como yo" se atribuye un punto; a la respuesta "El niño A es más o menos parecido a mí" se atribuye 2 puntos; a la respuesta "El niño B es exactamente igual a mí" se atribuye 3 puntos y a la respuesta "El niño B es más o menos como yo" se atribuye 4 puntos. Los siguientes ítems tienen la puntuación

invertida: 01, 03, 04, 05, 08, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23 y 24. Cuanto mayor es la puntuación general, mayor es la percepción de la seguridad del niño.

El resultado de cada una de las dimensiones es la media de los valores de las respuestas a los ítems de esa dimensión, y el resultado general de la escala es la media de la totalidad de los ítems. Los índices de fiabilidad fueron buenos tanto para la madre como para el padre. La *alpha de Cronbach* para SHS fueron 0.90 y 0.89 (madre y padre) y para la SBS fueron 0.81 para la madre y el padre, los omegas de McDonald fueron 0.90 y 0.89 para la madre y el padre respectivamente y 0.82 tanto para la madre como para el padre SBS (Verissimo, 2018).

Como podemos ver en la Tabla 7, el *Refugio Seguro* madre/padre (SHS) correlaciona positiva y significativamente, $r = 0.35$, $p < 0.001$; lo mismo sucedió con la escala *Base Segura* madre/padre (SBS), $r = 0.41$, $p < 0.001$. Tanto para las madres como para los padres, los factores de SBS y SHS estaban altamente correlacionados ($r_{Madre} = 0.67$, $p < 0.001$ y $r_{Padre} = 0.69$, $p < 0.001$).

Tabla 7. Comparaciones de la escala *Refugio Seguro* (SHS) y la escala *Base Segura* (SBS) madre y el padre (Verissimo, 2018)

	Madre	Padre	t value	p-value	95% CI
SBS	3.58 (.47)	3.46 (.52)	3.56	.000	.051 to .179
SHS	3.45 (.47)	3.20 (.55)	7.74	.000	.184 to .310

6.4. Procedimiento

6.4.1. Las familias de las escuelas

Después de obtener las autorizaciones de todas las instituciones y de la dirección del "Agrupamiento", se informó a los docentes de las clases elegidas para la investigación. Posteriormente contactamos con los docentes, vía correo electrónico, para solicitar su colaboración en la investigación.

La administración de los instrumentos se realizó en dos fases distintas. En un primer momento la aplicación se hizo a los padres y sólo después las pruebas se aplicaron a los niños debido a que era necesario el consentimiento de los padres para que el niño

podiera participar en el estudio y el referido consentimiento fue firmado en el momento de la aplicación de los padres.

La idea inicial de la investigación era que la muestra de padres fuera recogida en aplicación grupal en las reuniones de padres de las clases de tres niveles escolares (el 2º, el 4º y el 6º año escolar) de dos escuelas públicas del "Agrupamento de Escolas Eça de Queirós", en el Barrio Parque das Nações (Lisboa). Sin embargo, verificamos que las reuniones eran tan largas que hubiera sido imposible pedir más tiempo a los padres para la aplicación de las pruebas ya que ésta duraba cerca de 30 minutos, por lo que decidimos que los padres se llevarían a casa cada uno un sobre con las diversas pruebas y el consentimiento informado. En el protocolo se incluían instrucciones (Anexo II) para cumplimentar los cuestionarios, así como el contacto telefónico y electrónico de la investigadora para aclaración de dudas (Anexo II).

En la reunión cabe señalar que los padres fueron informados de la naturaleza del estudio y de los objetivos de la investigación (enseñamos una diapositiva con una breve explicación, que la profesora envió posteriormente a todos los padres). Igualmente comentamos las pruebas, cómo se respondían y la obligatoriedad de la firma del consentimiento informado para que toda la familia pudiera participar. También se garantizó el carácter voluntario y anónimo de la participación, sin perjuicio de la posibilidad de desistir en cualquier momento, salvaguardando la identidad de la propia persona y la confidencialidad de los datos recogidos.

Dentro de cada sobre había dos bolsas plásticas, una con el protocolo para la madre y otra con el protocolo para el padre. Fuera del sobre constaba un código familiar que nos permitiría identificar a la familia para, después, juntar la información de los padres con la del hijo/a.

Acordamos que los padres devolverían los sobres cerrados a la profesora de la clase, en una fecha acordada entre todos y que estaríamos disponibles para contestar a todas las dudas que surgieran a través de los contactos ofrecidos.

Informamos igualmente a los padres de que la *Dirección del Agrupamento de Escolas* nos había propuesto la realización de una conferencia para la presentación de los datos de la investigación, al término de la misma.

Por último dejamos con la profesora los sobres de las familias que no estaban en la reunión (todos ya previamente codificados), en caso de que estas estuvieran interesadas en participar.

Para evitar la pérdida de familias para el estudio, decidimos verificar todos las pruebas y consentimientos informados a medida que los padres entregaban los sobres. Las pruebas que estaban incompletas o que faltaba la firma de algún padre eran devueltas para que se completara lo que faltaba.

Después de realizada la administración de los cuestionarios a los padres entramos en la segunda parte de las aplicaciones: la aplicación a los hijos/as. La administración colectiva de las pruebas ocupó una media de 40 minutos. Al final también verificamos las respuestas para que no hubiera pérdida de muestra.

6.4.2 Familias del Barrio Parque das Nações

Al decidir que la muestra de los padres se recogería a través del envío de los sobres para cumplimentarlos en casa, ampliamos la muestra a otras familias del Barrio Parque das Nações. Se trataba de familias cuyos hijos también estaban en otras clases del "Agrupamento de Escolas" y/o tenían actividades en sociedades recreativas / deportivas / culturales en este mismo barrio, dentro de la misma franja de edad 6-12 años.

Con estas familias el orden de administración fue el mismo que con las familias de las escuelas. La aplicación se llevó a cabo primero con los padres, a través de la entrega de los sobres que llevaron a su casa. La aplicación a los hijos se hizo después de que los padres devolvieran los sobres con sus pruebas, en aplicación individual o en pequeños grupos. En cualquiera de las situaciones se respetaron las condiciones de silencio y confidencialidad necesarias para la aplicación de las pruebas, es decir que se ha cumplido el imperativo ético en investigación y evaluación psicológica de la garantía de la confidencialidad de las respuestas individuales (Simões, 2005).

Así, la recogida total de la muestra fue de Enero de 2017 a Septiembre de 2017.

6.5 Cálculos estadísticos

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa IBM SPSS Statistics for Windows (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 25.0.

Para la descripción de la muestra se procedió al cálculo de estadísticos descriptivos como las medias, desviaciones estándar, valores medianos y Interquartile Ranges (IQR) para las variables continuas, y frecuencias y porcentajes para las variables categóricas.

Tras la descripción de las variables evaluadas, exponemos el estudio correlacional consistente en: a) correlaciones entre las subescalas de cada prueba; b) correlaciones entre las diferentes pruebas y c) a nivel cualitativo, exponemos una serie de gráficos de puntos con el objetivo de categorizar las puntuaciones obtenidas en los diferentes subtipos de estilos de socialización parental y de dimensiones del apego.

En todas las pruebas realizadas el nivel de significación requerido fue establecido en $p < 0.05$, aunque en la discusión nos centraremos en los de mayor nivel de significación ($p < 0.01$) con el objetivo de evitar cometer errores tipo I en la interpretación.

6.6. Cuestiones éticas

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar las relaciones familiares (los estilos parentales, el tipo de apego y la tolerancia a la frustración), y observar si se transmitían intergeneracionalmente, para, a partir de ahí, proponer medidas preventivas que optimicen el desarrollo de los niños.

El principio de beneficencia y no maleficencia estuvo presente en esta investigación, ya que intentamos ayudar a las personas y no provocar ningún tipo de daño. En cuanto al principio de responsabilidad, el hecho de hacer una investigación para un Doctorado implica una búsqueda de conocimiento y aprendizaje riguroso con el objetivo de ayudar a entender mejor la sociedad y, a través de la publicación científica, contribuir al desarrollo de la Psicología. La integridad es también un principio muy importante que consideramos en la investigación. Trabajar con verdad y rigor los datos encontrados, usando citas originales (siempre que sea posible) y evitando el plagio. En cuanto al principio de justicia, en la presente investigación fueron incluidos todos los artículos, tesis o libros, no haciendo ningún tipo de discriminación ni por lo que respecta a los autores ni a los sujetos de la investigación. Por último, el principio de legalidad fue igualmente contemplado, garantizando estrictamente la privacidad y la confidencialidad de los datos tratados de carácter personal, los que recogemos de la muestra sino también los utilizados, que fueran mantenidos y almacenados adecuadamente.

De acuerdo con estos Principios esta propuesta de investigación planteó las siguientes cuestiones éticas:

1- Tuvimos que obtener el consentimiento informado escrito de la Directora de las 3 escuelas (es una Directora única) y de los padres. Tuvimos en cuenta que aunque los

padres pudieran haber consentido, si el niño no quisiera participar excluiríamos a la familia de la muestra. Esto no pasó en ninguna familia.

2- Para el estudio se requirió la participación de tres miembros de la familia (padre y madre biológicos, e hijo/a de 6 a 12 años).

3- Cuando terminemos la investigación, ofreceremos una conferencia sobre los resultados obtenidos a los padres, maestros y directivos de la escuela; y dependiendo de los resultados, quizás podemos proponer algún grupo de padres a las escuelas.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de nuestra investigación. Comenzamos por señalar los valores obtenidos en cada prueba y su comparación con los valores normativos de la población portuguesa (Tabla 8, Anexo I). A continuación, exponemos las correlaciones existentes dentro de cada prueba, entre las escalas y entre las pruebas.

7.1. Resultados de las pruebas

Tenemos tres generaciones diferentes. La G1 que es la percepción que los padres y madres tienen de sus padres y madres (abuelos/as de los niños), la G2 que es la muestra de padres y madres y la muestra de hijos/as (G3).

7.1.1. Pruebas de Estilos Parentales (EMBU)

7.1.1.1. EMBU-M

Con el objetivo de poder comparar nuestros resultados con los de la población portuguesa, en la prueba EMBU-M unimos los resultados de las madres y de los padres relativos al estilo de crianza que perciben haber recibido de sus padres (abuelos/as de los niños). Por tanto, los resultados presentados se refieren a la muestra total de los Padres (n=264).

Aunque la prueba EMBU-M hable de madres y padres, para facilitar la comprensión de qué generación estamos hablando, decidimos llamar siempre abuelas/os a las madres y padres que pertenecen al G1.

7.1.1.1.1. *Escala Calidez*

Los valores obtenidos en la *escala calidez* en cuanto a la abuela (19.73) están un poco por encima de los valores normativos de la población portuguesa (19.34). Para el abuelo nuestra muestra también ha tenido una tendencia a estar por encima (18.11) frente a los resultados de la población portuguesa (18.06).

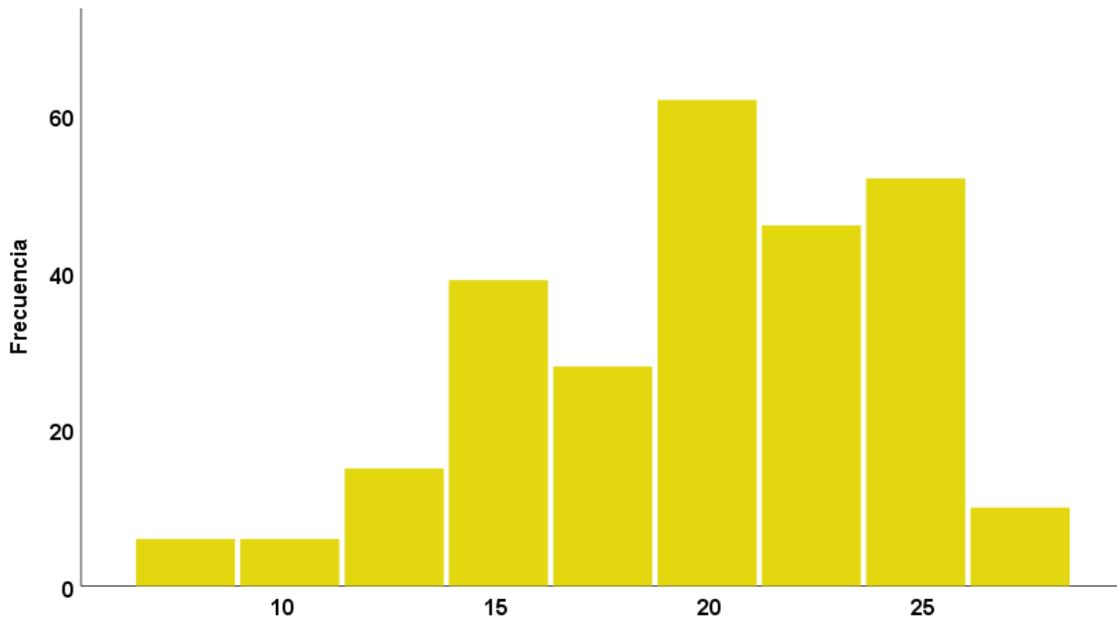


Figura 19. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala calidez abuelas*

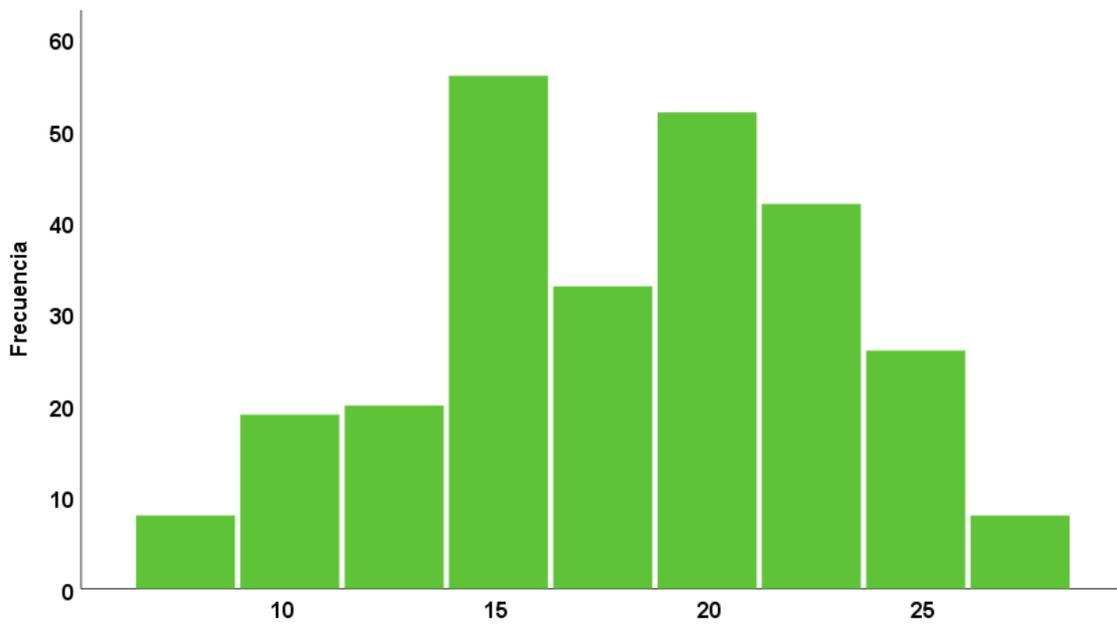


Figura 20. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala calidez abuelos*

7.1.1.1.2. Escala Rechazo

En la *Escala Rechazo* la muestra ha dado valores (13.43) por debajo de la normativa (13.53) para las abuelas y por encima (12.48) para los abuelos, en comparación al valor de la población portuguesa (11.07).

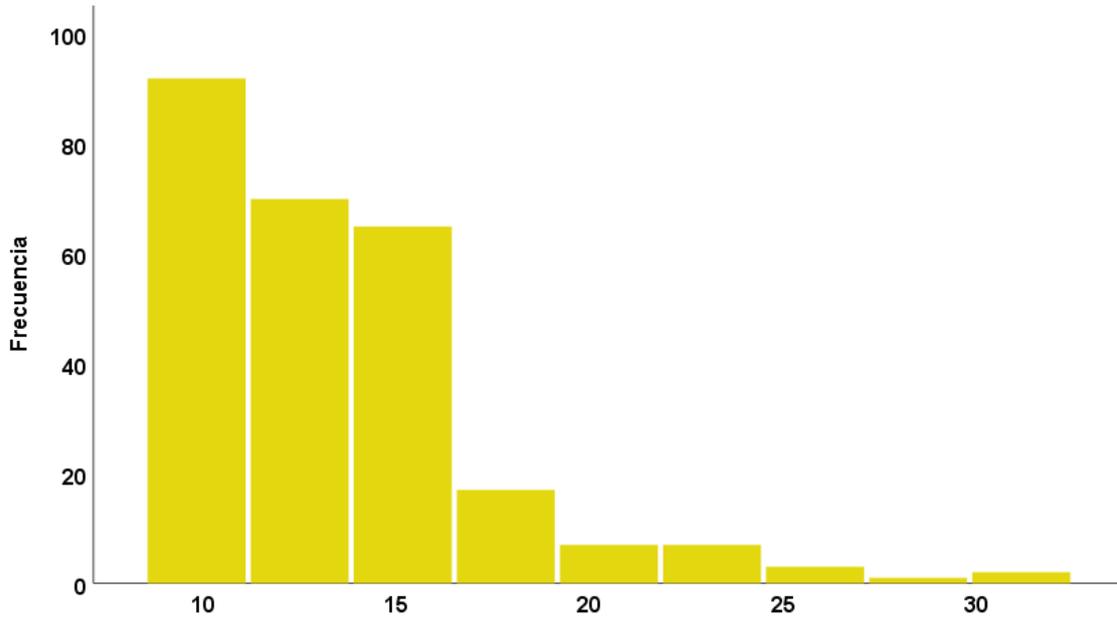


Figura 21. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala rechazo* abuelas

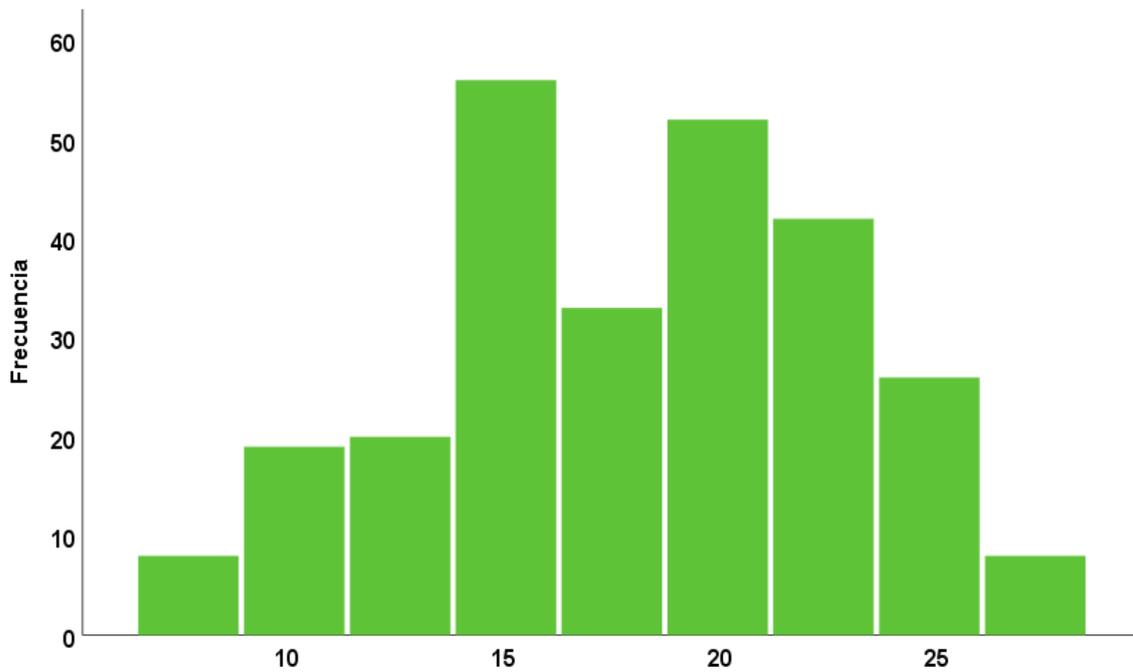


Figura 22. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala rechazo* abuelos

7.1.1.1.3. Escala Control

Los datos obtenidos para la *escala control* abuelas (14.68) nos muestran que están por debajo de los datos normativos (16.22), mientras que los abuelos han obtenido un valor (13.58) próximo a la normativa (13.52).

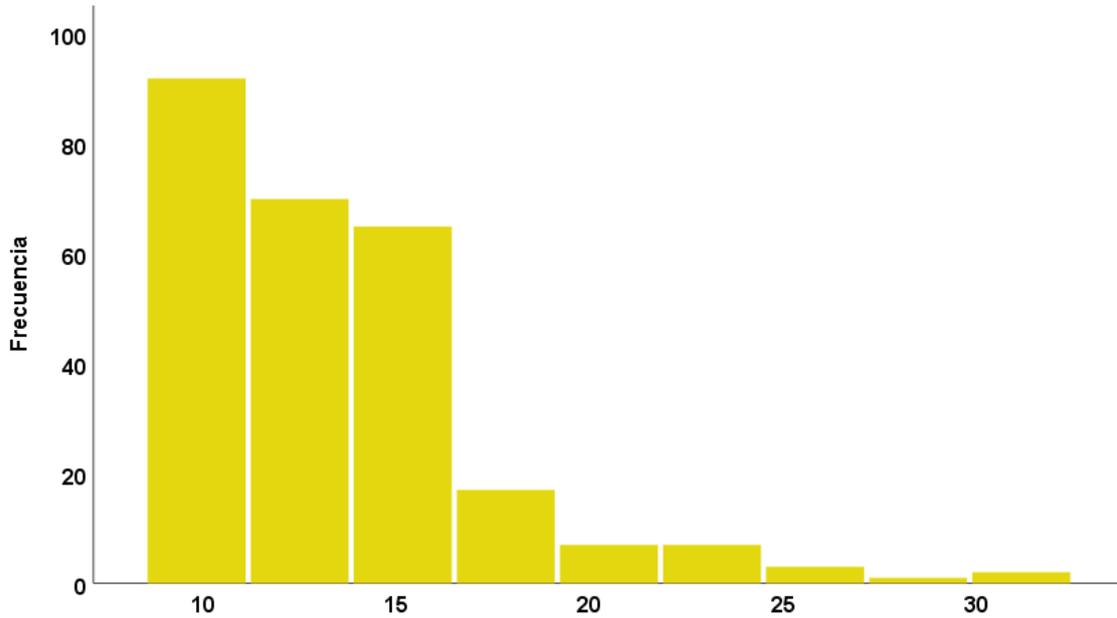


Figura 23. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala control* abuelas

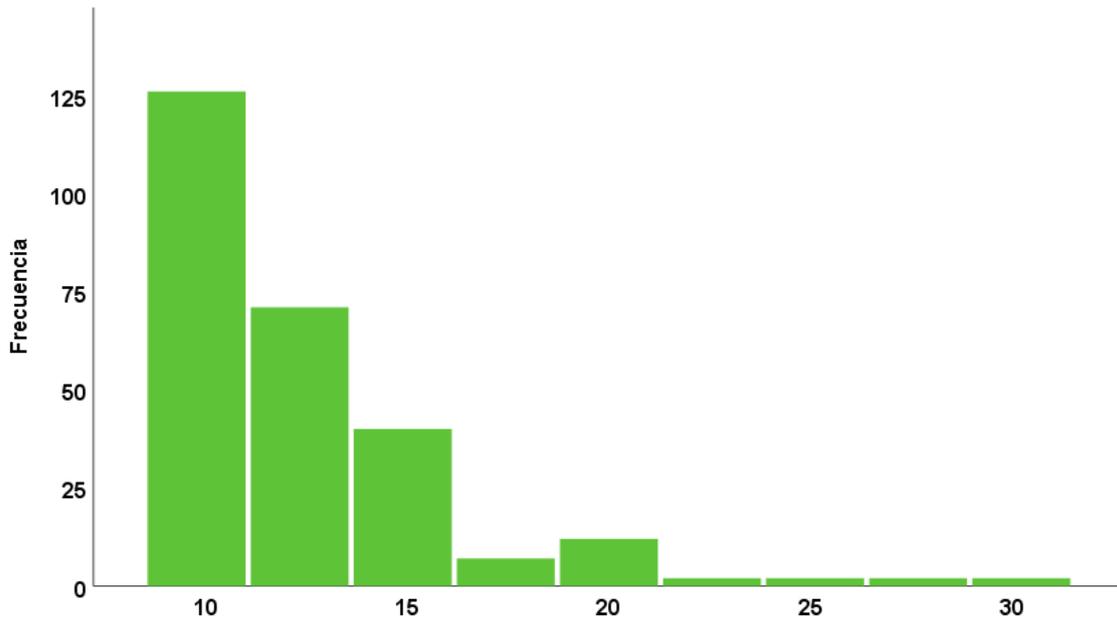


Figura 24. Histograma de la Prueba EMBU- Memorias *escala control* abuelos

En la Figura 25 están representadas la distribución de las puntuaciones de las tres escalas del EMBU-M. Los valores más altos en general fueron obtenidos en la *escala calidez* y los valores más bajos en la *escala rechazo*. Si comparamos cómo se perciben las abuelas y los abuelos ante la muestra normativa vemos que hubo valores similares. Sin embargo, las abuelas de nuestra muestra son percibidas como un poco más cálidas, menos rechazantes y con menos control que la norma y los abuelos también son vistos como un poco más cálidos, más rechazantes y con similar control.

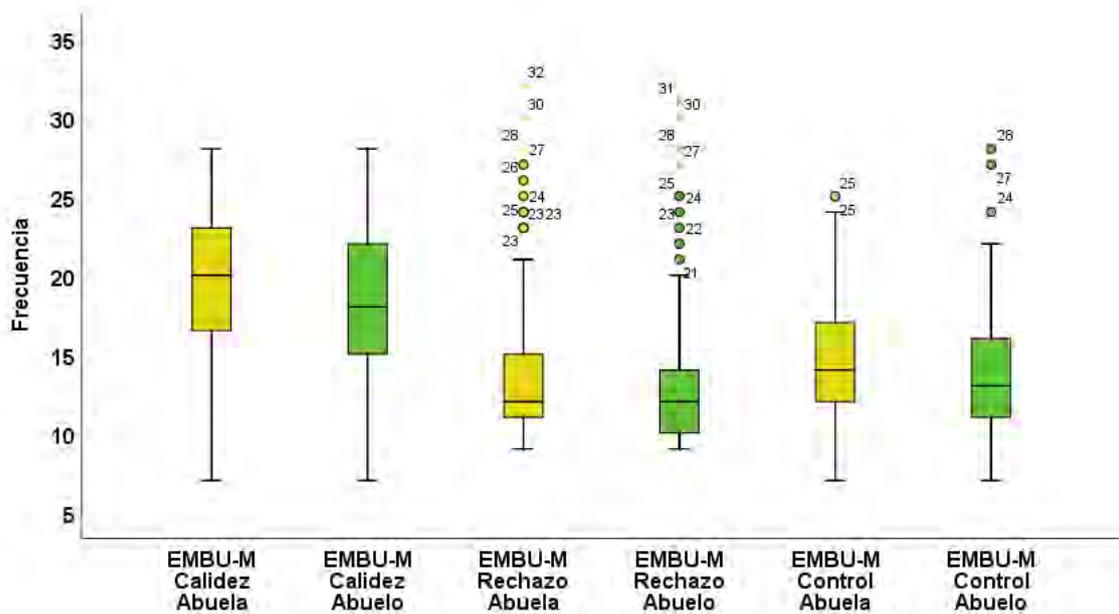


Figura 25. Distribución de las puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU- Memorias abuelas y abuelos

7.1.1.2. EMBU-P

7.1.1.2.1. *Escala Calidez*

En la *escala calidez* (Figuras 26 y 27) nuestra muestra ha obtenido un valor por encima de la normativa, tanto para las madres (49.05 por comparación con la norma de 47.05) como para los padres (45.84 comparado con el 44.56 de la población portuguesa).

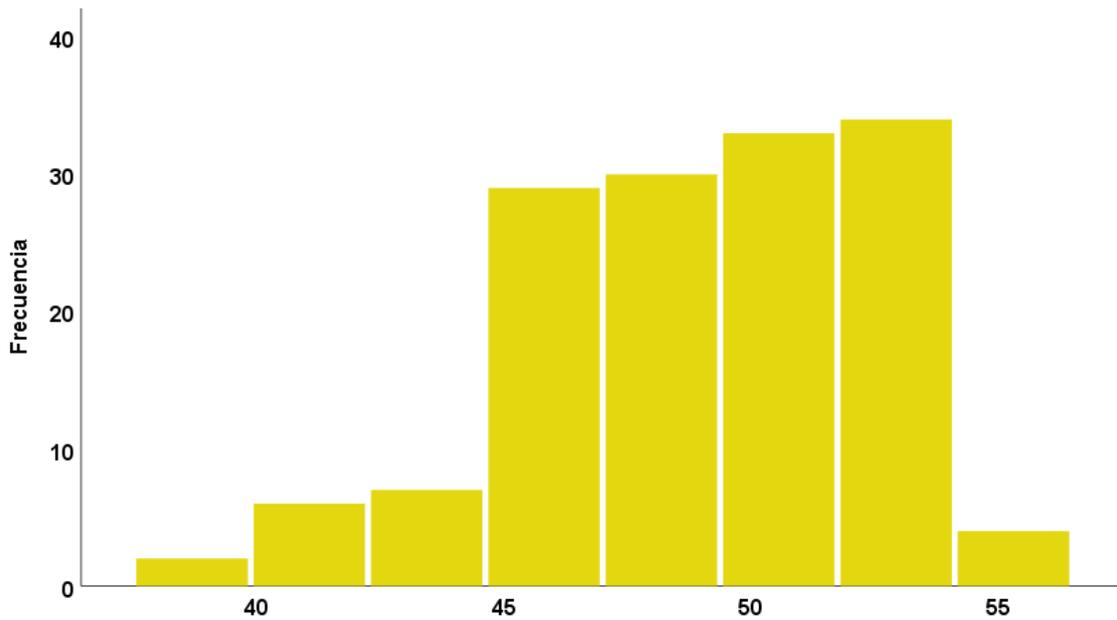


Figura 26. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala calidez madres*

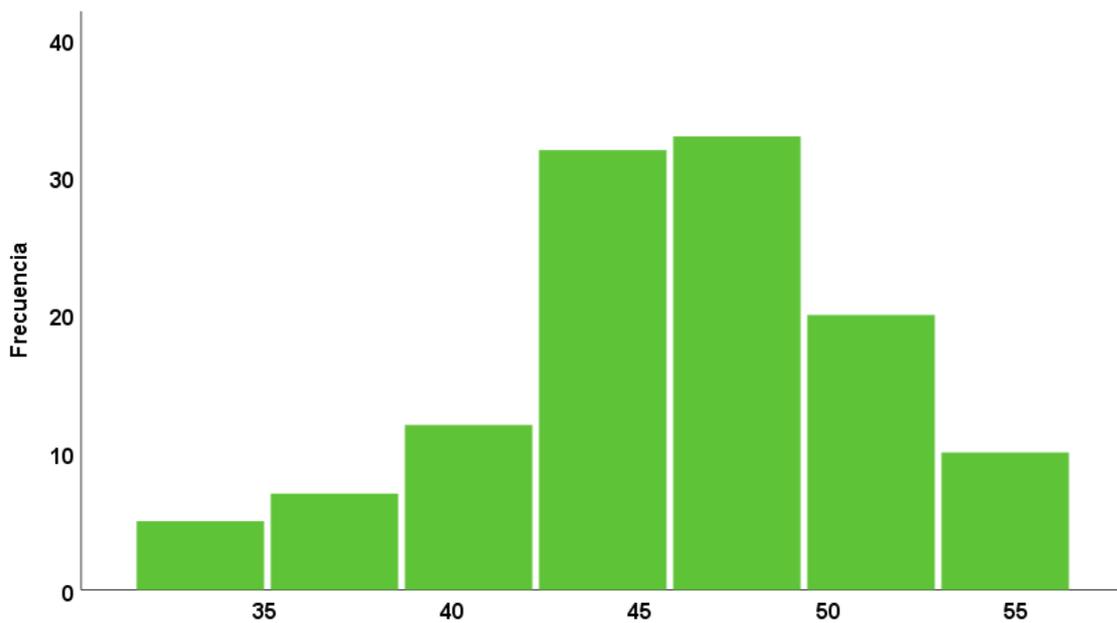


Figura 27. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala calidez padres*

7.1.1.2.2. *Escala Rechazo*

Nuestra muestra también ha tenido valores superiores (madres 28.49 y padres 28.67) en la *escala rechazo* (Figuras 28 y 29), comparados con los de la población portuguesa (27.52 madres y 26.98 padres).

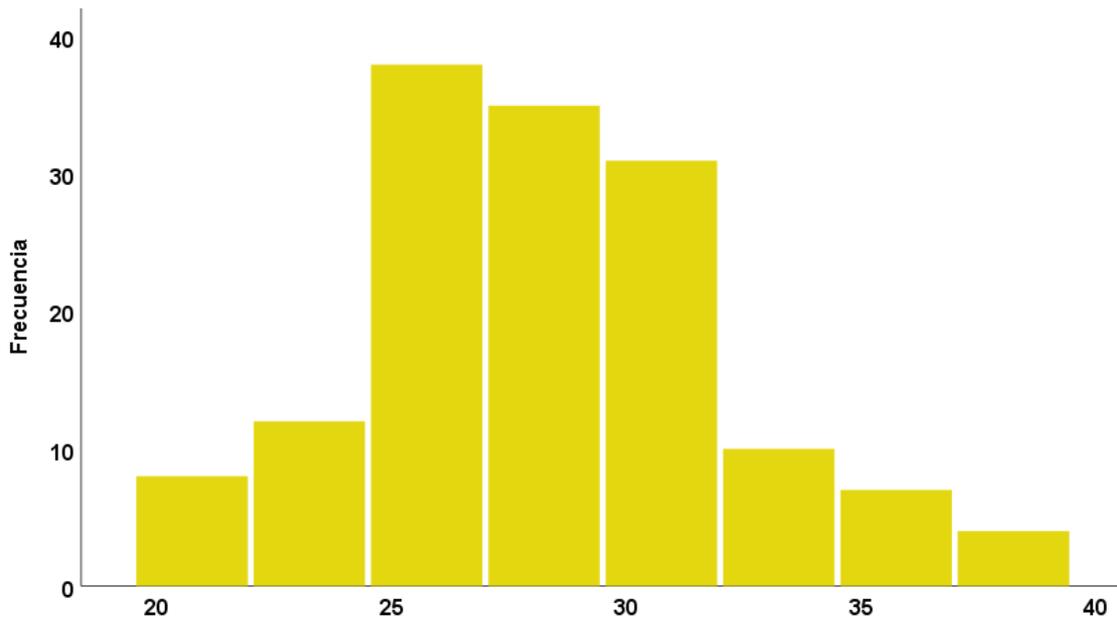


Figura 28. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala rechazo madres*

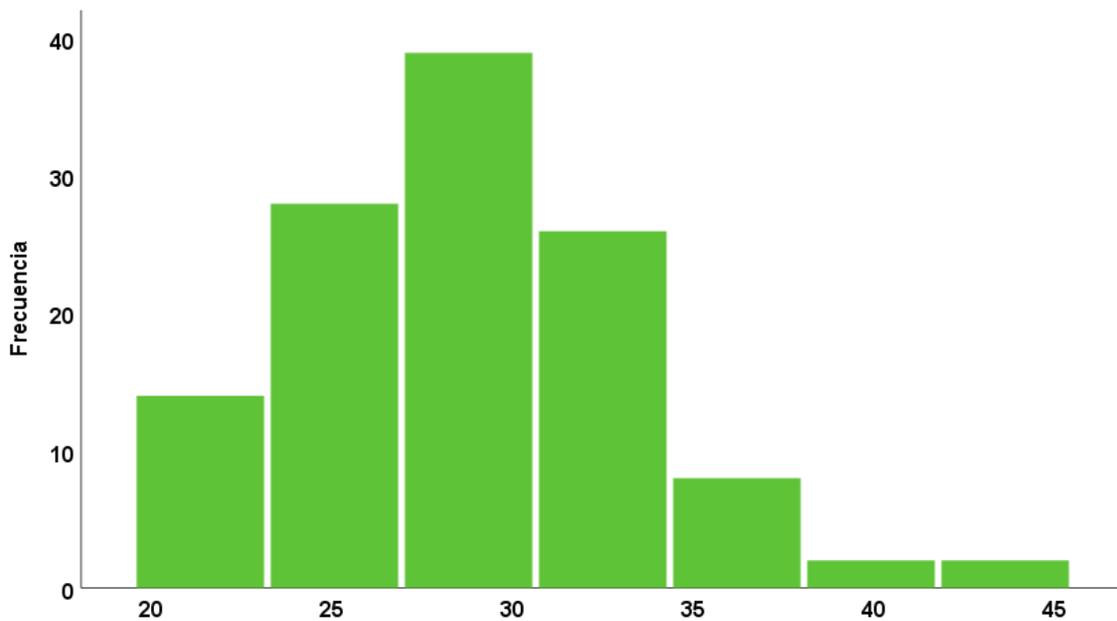


Figura 29. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala rechazo padres*

7.1.1.2.3. *Escala Control*

Los resultados obtenidos en la *escala control* (27.53 para las madres y 27.04 para los padres) han sido inferiores a los de la población portuguesa (29.87 madres y 28.10 padres) (Figuras 30 y 31).

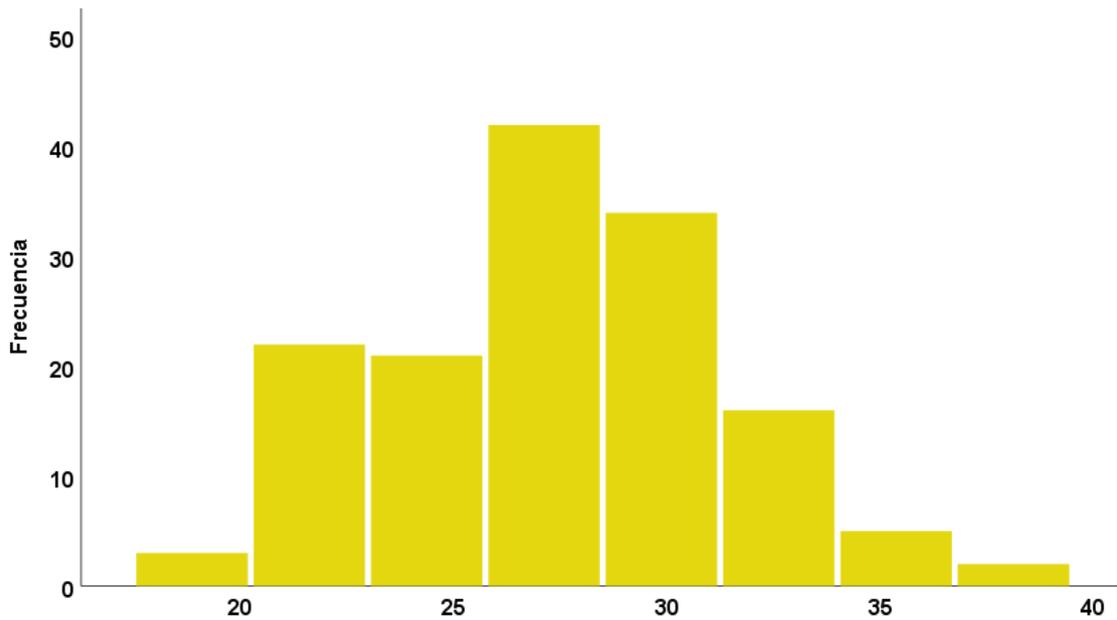


Figura 30. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala control madres*

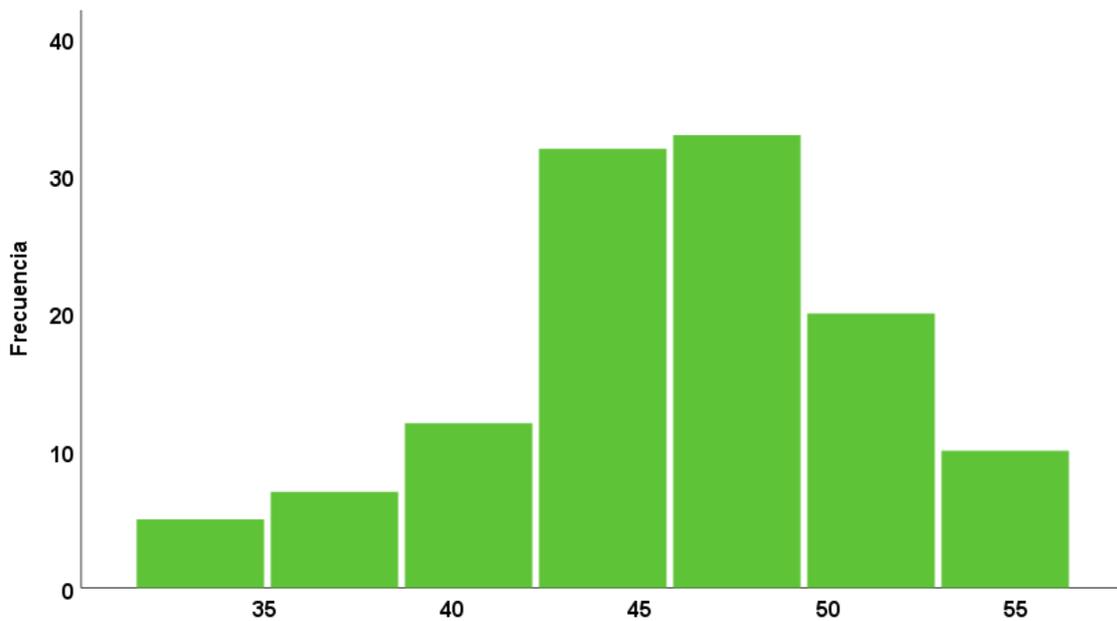


Figura 31. Histograma de la Prueba EMBU- P *escala control padres*

En la Figura 32 podemos observar la distribución de puntuaciones de las tres escalas del EMBU-P. Los valores más altos se concentran en la *escala calidez* y los más bajos en la *escala rechazo* y *control*, que son similares. A señalar que en esta prueba hay menos discrepancia de respuestas dadas por las madres/ padres en comparación con el EMBU-M. En general contestan de forma más homogénea, y los madres y padres de

nuestra muestra se auto-perciben como más cálidos, más rechazantes y con menos control que la muestra normativa portuguesa.

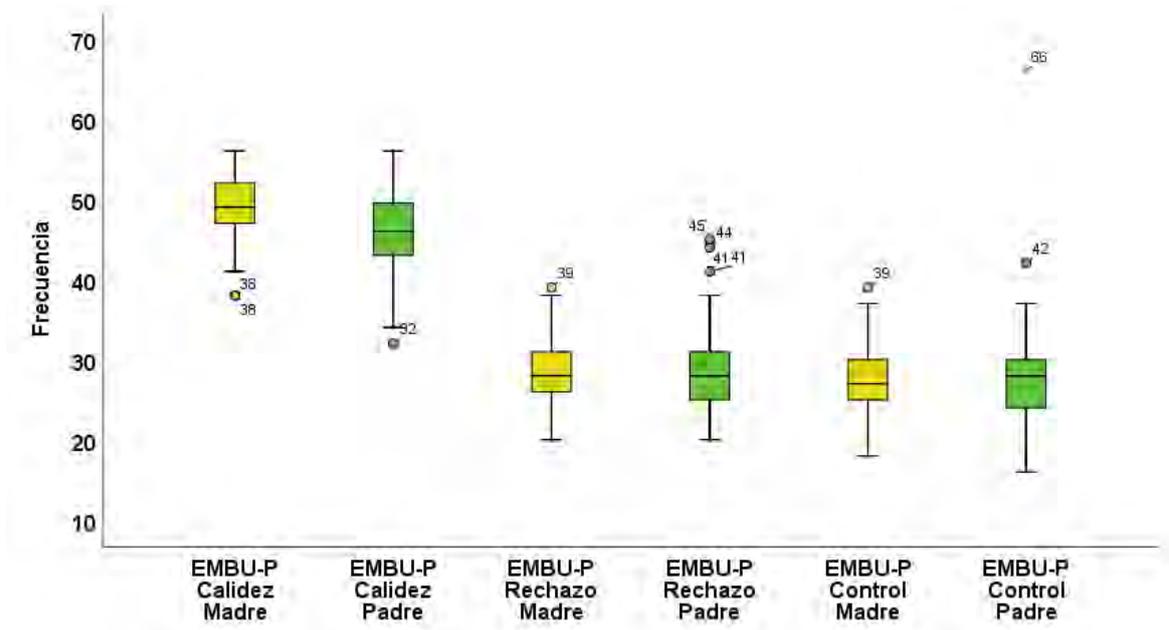


Figura 32. Distribución de las puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU-P madres y padres

7.1.1.3. EMBU-C

7.1.1.3.1. Escala Calidez

En la *escala calidez* los resultados obtenidos (46.92 madres y 45.71 padres) son superiores que los valores normativos de la población portuguesa (44.47 y 43.46), tanto para las madres como para los padres (Figuras 33 y 34).

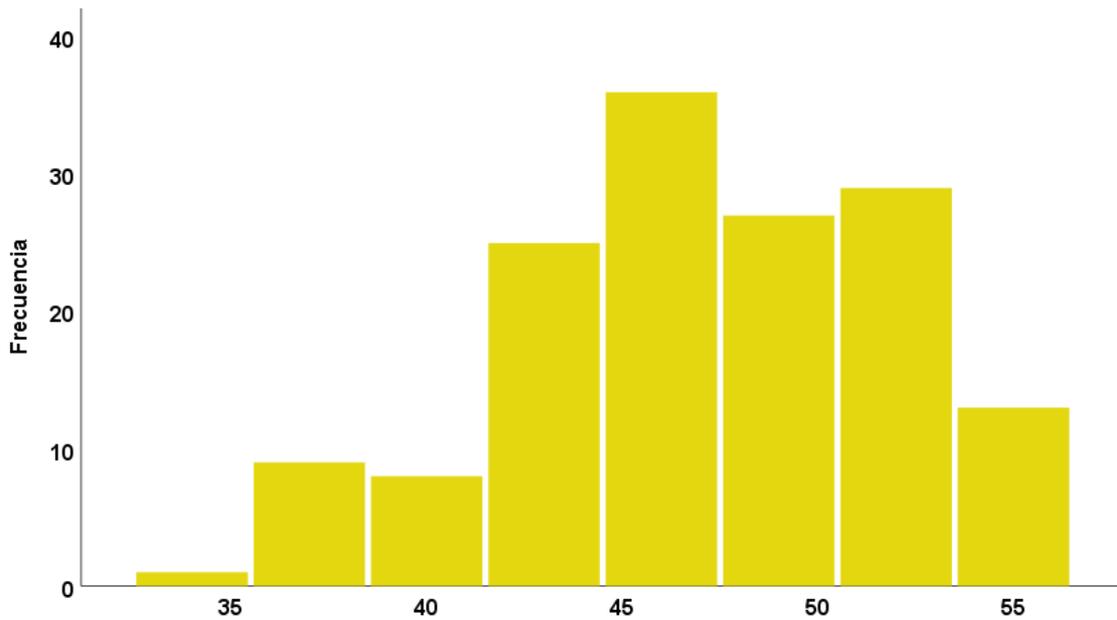


Figura 33. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala calidez madres*

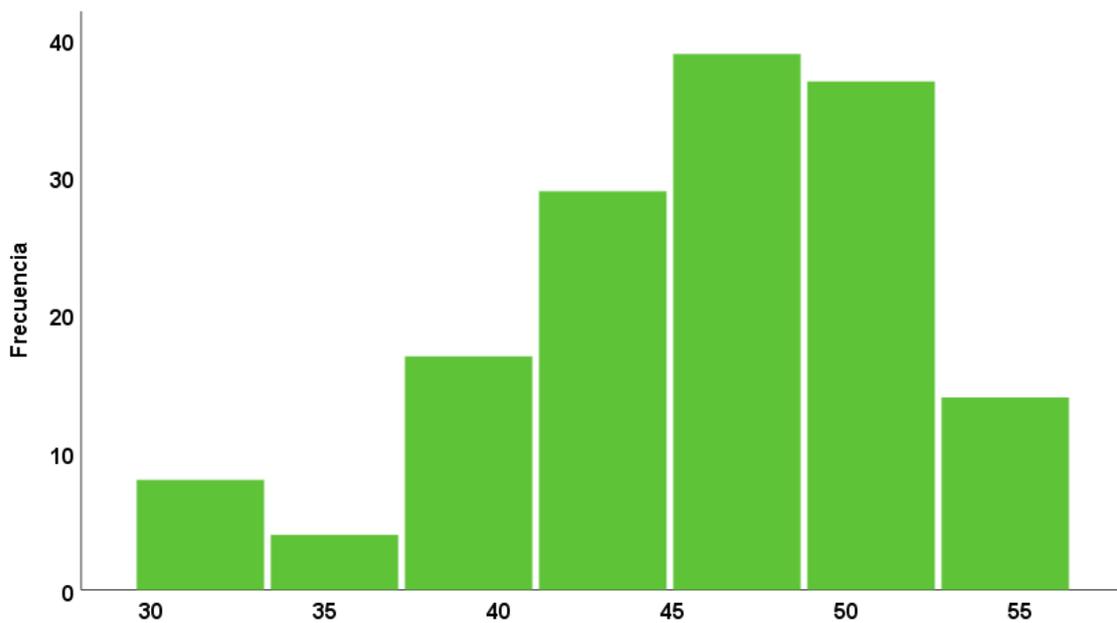


Figura 34. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala calidez padres*

7.1.1.3.2. Escala Rechazo

En la *escala rechazo* los resultados obtenidos (12.04 y 11.71- madres y padres respectivamente) están un poco por debajo de la media del grupo normativo portugués (12.07 y 11.94) (Figuras 35 y 36).

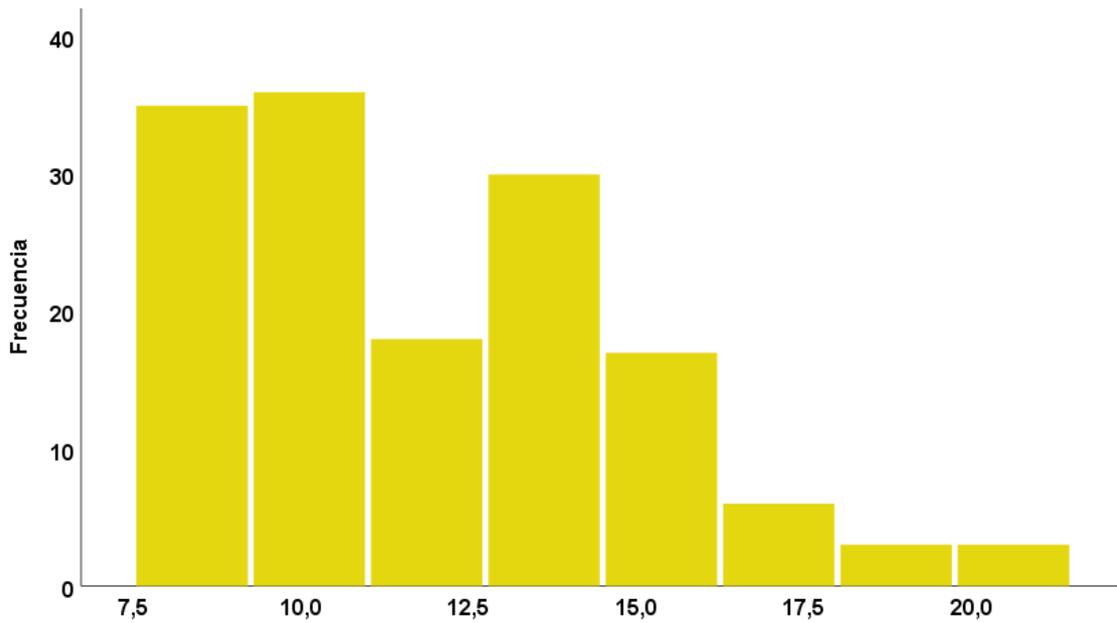


Figura 35. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala rechazo madres*

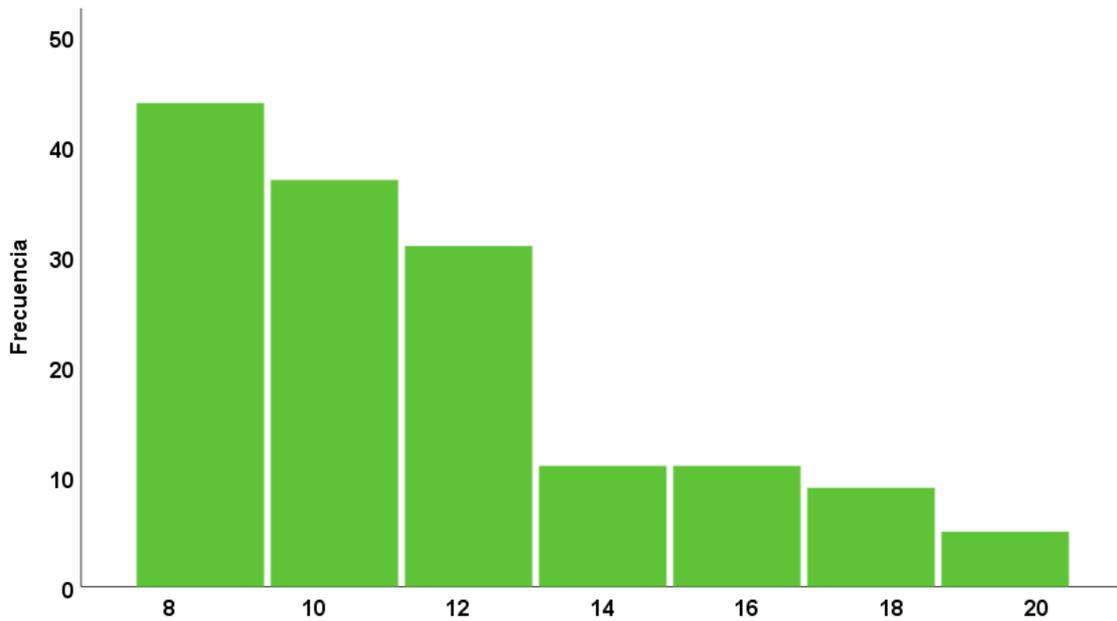


Figura 36. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala rechazo padres*

7.1.1.3.3. *Escala Control*

Los resultados de nuestra muestra en la *escala control* (23.92 madres y 21.65 padres) están por debajo de la norma (24.60 madres y 23.48 padres).

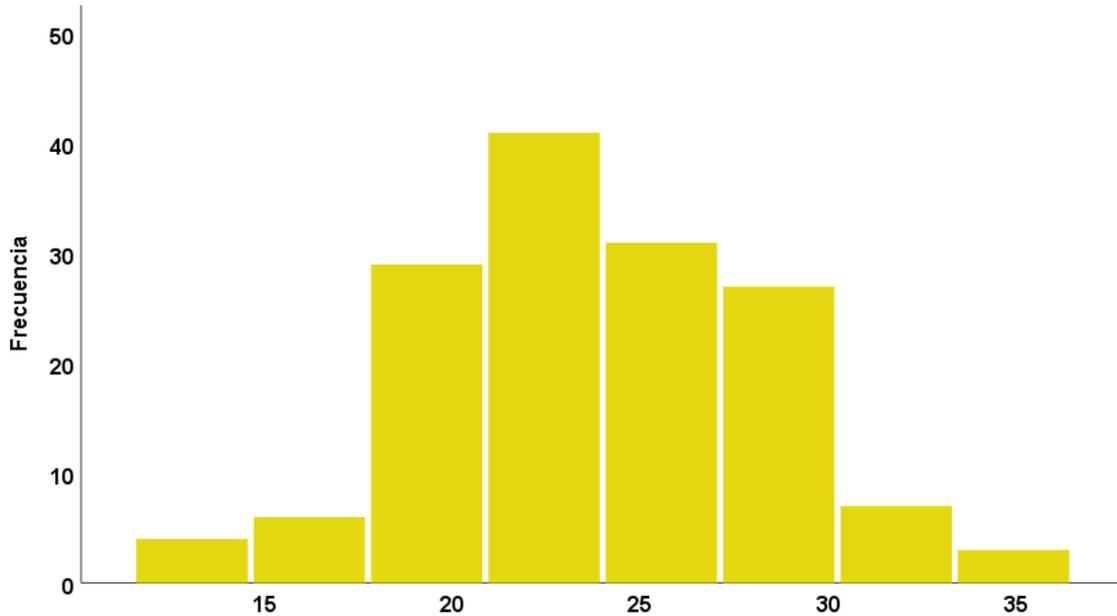


Figura 37. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala control madres*

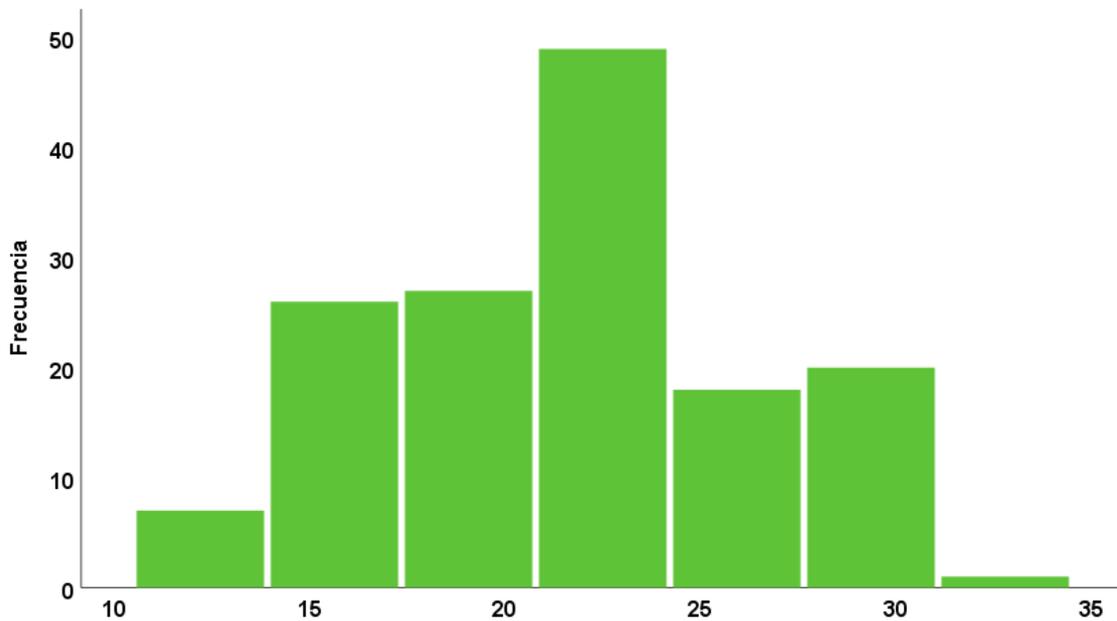


Figura 38. Histograma de la Prueba EMBU-C *escala control padres*

Podemos observar la distribución de las puntuaciones de las tres escalas del EMBU- C en la Figura 39. Tal como en las pruebas EMBU- M y EMBU-P los valores más altos fueron obtenidos en la *escala calidez* y los más bajos en la *escala rechazo*. En esta última escala hay una menor variabilidad de las respuestas, o sea, las respuestas de los

hijos en cuanto al rechazo de sus Madres/ Padres es más homogénea. De igual forma hay una mayor distancia entre los valores de calidez (más altos) y los valores de rechazo (más bajos). Así, en nuestra muestra, los hijos perciben a sus padres como más cálidos, menos rechazantes y con menos control que la muestra normativa portuguesa.

En esta prueba hay pocos candidatos a *outlier*. Los que hay están en la escala *calidez* (valores más bajos) y en la escala *rechazo* (valores más altos).

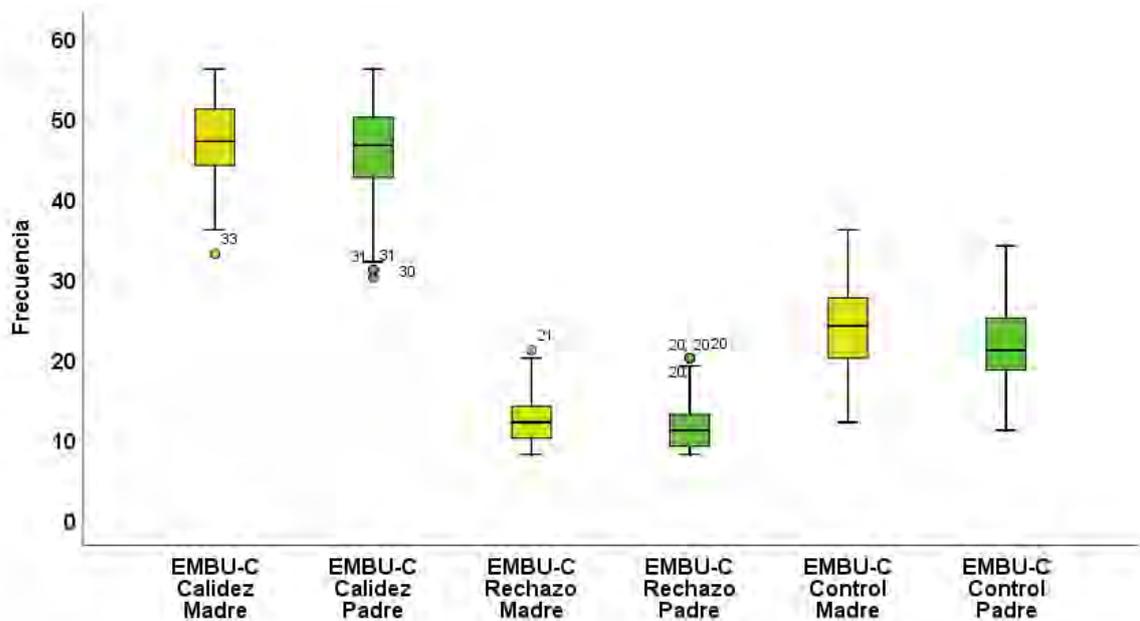


Figura 39. Distribución de puntuaciones de las escalas de la Prueba EMBU-C madres y padres

7.1.2. Pruebas de Apego

7.1.2.1. EVA

Para poder comparar nuestros resultados con los de la población portuguesa unimos los resultados de las madres y de los padres respectivamente en cuanto a las respuestas que han dado a cada escala. Por tanto, los resultados presentados se refieren a la muestra total de Padres (n=264).

El resultado obtenido en la escala de *Ansiedad* (2.13) es inferior a los de la población portuguesa (2.43). En sentido contrario van los resultados de la escala *Confort con la proximidad* (3.54) por comparación con la media portuguesa (3,49). En la escala *Confianza* nuestra muestra presenta un valor (3.22) que es cercano a la norma (3.28).

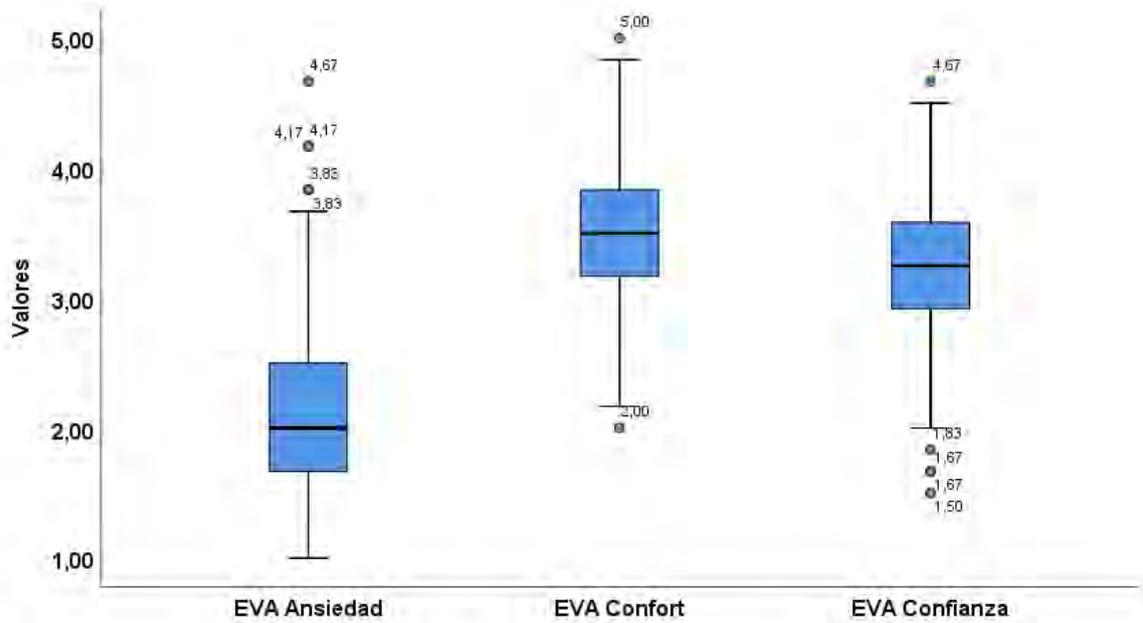


Figura 40. Distribución de puntuaciones de las escalas (Ansiedad, Confort y Confianza) de la Prueba EVA

7.1.2.2. KSS

7.1.2.2.1. *Escala Refugio Seguro (SHS)*

Podemos observar en las Figuras 41 y 42 que los resultados obtenidos por nuestra muestra de niños en relación a sus madres y padres (respectivamente 3.34 y 3.13) son inferiores a los valores normativos portugueses (3.45 y 3.20).

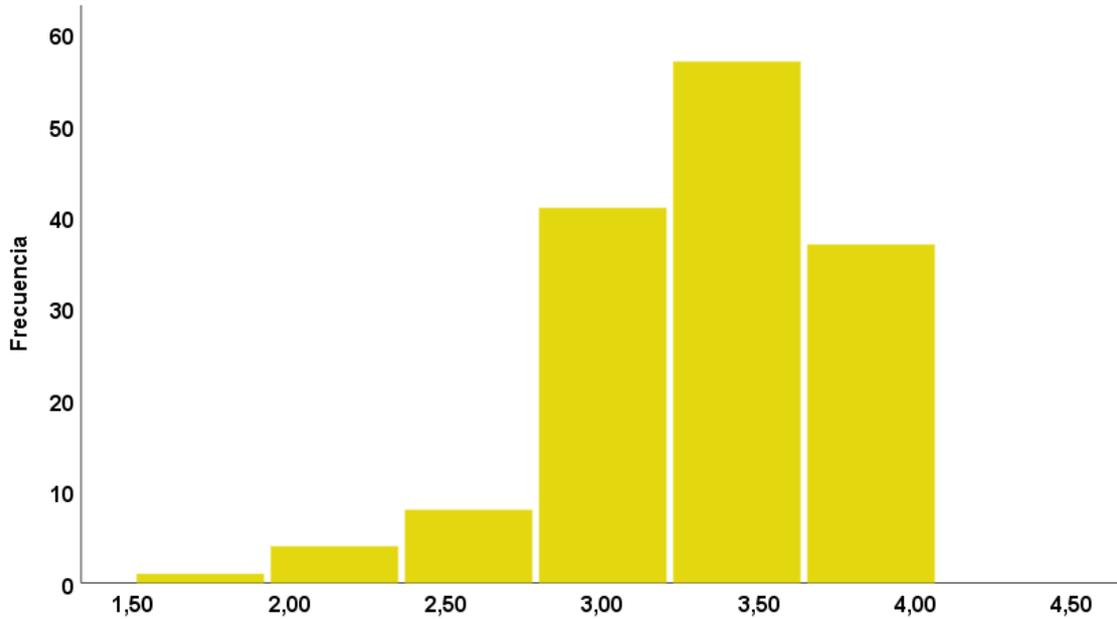


Figura 41. Histograma de la Prueba *KSS Refugio Seguro (SHS)* madre

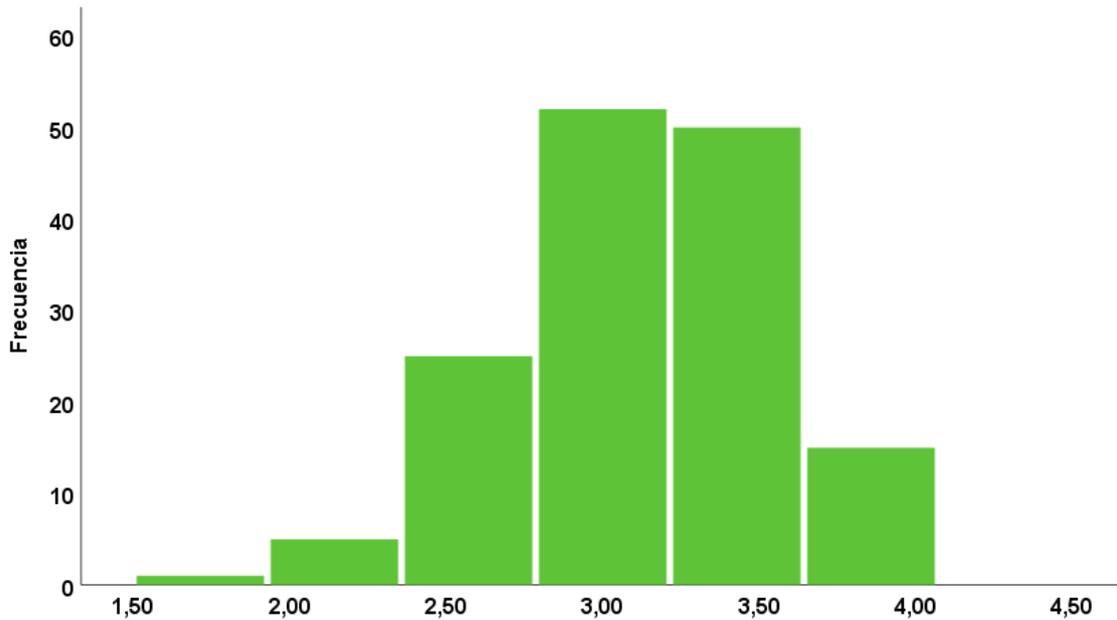


Figura 42. Histograma de la Prueba *KSS Refugio Seguro (SHS)* padre

7.1.2.2.2. Escala Base segura (SBS)

Como en la escala anterior, los valores obtenidos para las madres (3.38) y los padres (3.31) son inferiores a los de la muestra normativa portuguesa (respectivamente 3.58 y 3.46) (Figuras 43 y 44).

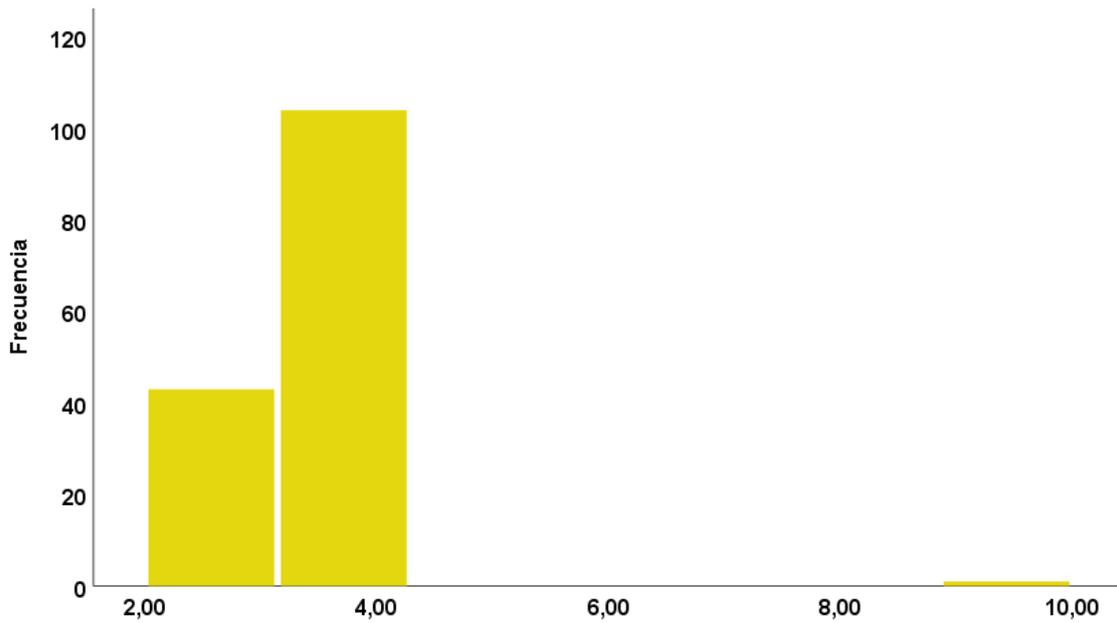


Figura 43. Histograma de la Prueba KSS Base Segura (SBS) madre

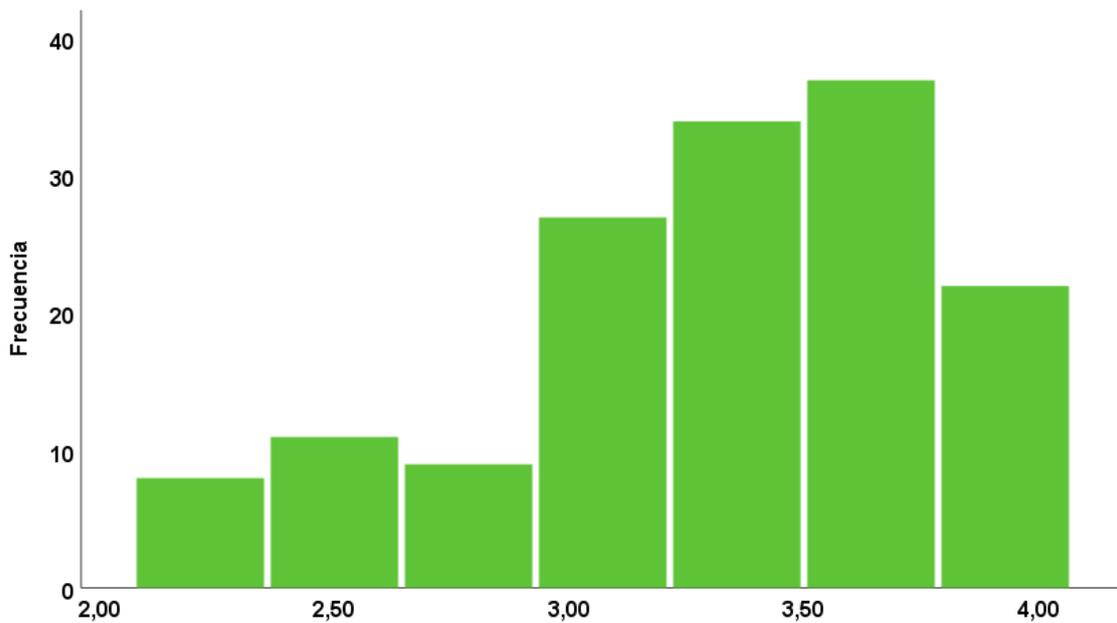


Figura 44. Histograma de la Prueba KSS Base Segura (SBS) padre

Cuando observamos el Figura 45 vemos que los resultados para las madres tienen valores un poco más altos que los padres en ambas las escalas. Ambos resultados presentan valores superiores en la *Escala Base Segura (SBS)* que en la *Escala Refugio Seguro (SHS)* y tienen valores inferiores a los normativos (Tabla 8, Anexo I)

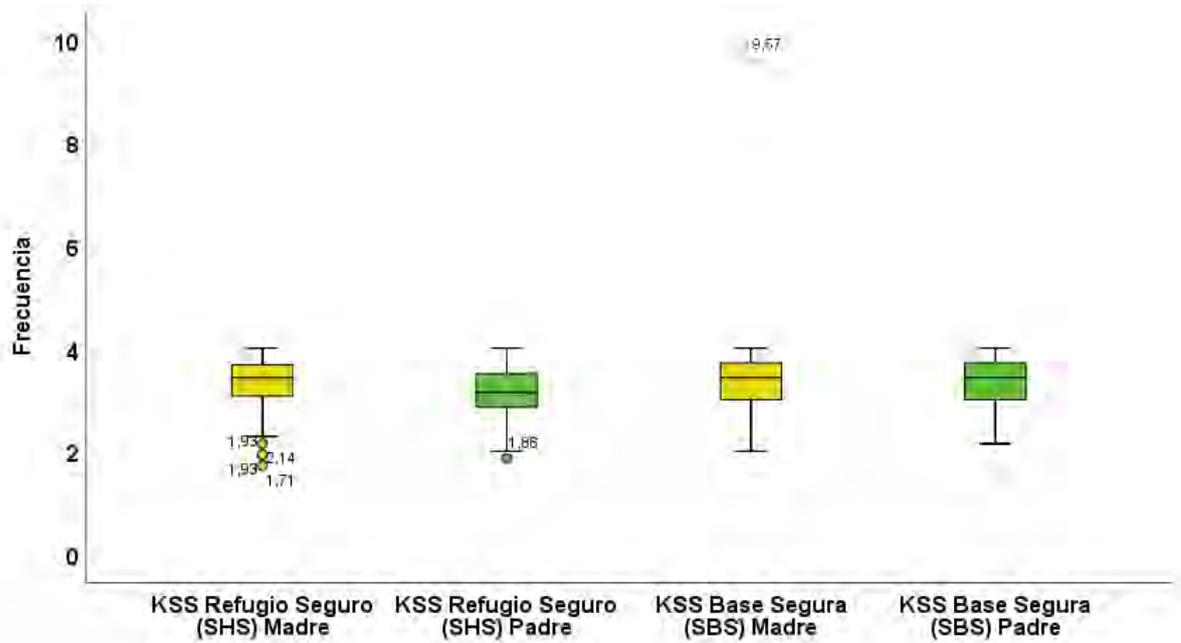


Figura 45. Distribución de puntuaciones de la Prueba KSS *Refugio Seguro* (SHS) madre y padre y KSS *Base Segura* (SBS) madre y padre

7.1.3. Pruebas de Tolerancia a la Frustración

7.1.3.1. Prueba de Tolerancia a la Frustración Adultos (PFT)

En la siguiente tabla (Tabla 9) presentamos los valores de nota T de nuestra muestra para los diferentes tipos de respuestas dadas.

Tabla 9. Valores de nota T de las madres y padres (G1)

	Madres		Padres	
	Media	DP	Media	DP
General	46.28	7.69	47.16	7.62
E	41.54	7.74	43.23	9.42
I	54.37	9.11	50.87	9.70
M	58.42	9.10	58.58	10.66
O-D	47.83	9.92	45.43	10.18
E-D	45.08	8.86	44.99	7.76
N-P	57.83	9.75	59.55	11.93

7.1.3.1.1. El Índice de Conformidad al Grupo (GCR)

El Test de Frustración de Rosenzweig nos da un resultado global: la nota transformadora del GDR o Índice de conformidad al grupo. Este resultado va a permitir comparar la muestra de nuestro estudio con la población portuguesa.

El Índice de Conformidad al Grupo (GCR) presentado por la muestra de madres (46.28) es bastante inferior al valor normativo (63). En el mismo sentido va el resultado de los padres (47.16), comparado con el valor de referencia portugués (61).

Sin embargo, ambas medias demuestran que los GCR totales (nota T) se encuentran dentro del intervalo de valores considerados normales, o sea, entre 40- 60, calculados a partir del estudio de validación del Test de Frustración de Rosenzweig para la población portuguesa (Detry y Castro, 1990). Por tanto podemos afirmar que ambas muestras están de acuerdo con el grupo de referencia portugués.

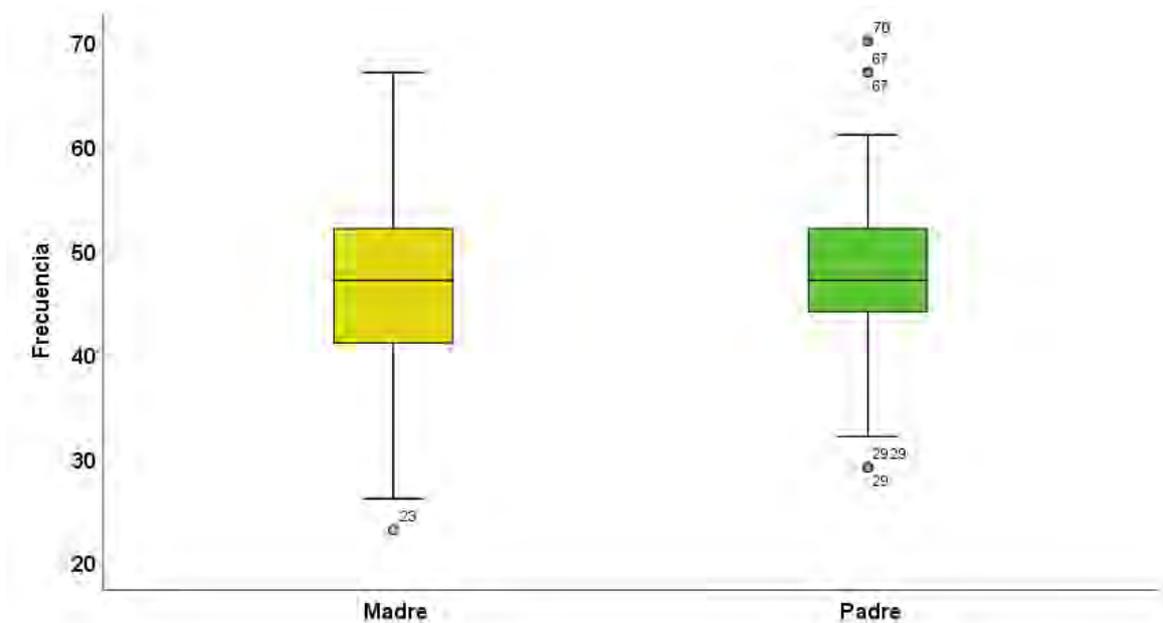


Figura 46. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT General* madres y *PFT General* padres

Verificamos también que las madres y padres que han tenido valores superiores y inferiores al intervalos normal (40-60): 8 de 145 madres y 4 de 119 padres han tenido valores superiores a 60 (respectivamente 5.52% de las madres y 3.36% de los padres) y 28 madres y 18 padres han tenido valores inferiores a 60 (respectivamente 19.31% de las madres y 15.13% de los padres).

7.1.3.1.2. *Perfiles*

El paso siguiente consiste en analizar las notas T de los perfiles, que corresponden a la interconexión entre los dos ejes de la respuesta: la dirección de la agresión (extrapunitividad, intrapunitividad y impunitividad) y el tipo de reacción (predominancia del obstáculo, defensa del Yo y persistencia de la necesidad).

7.1.3.1.3. *Dirección de la agresión*

Como hemos visto anteriormente hay tres tipos de respuesta en cuanto a la dirección: Extrapunitiva, Intrapunitiva y No Punitiva.

7.1.3.1.3.1. *E (Extrapunitiva)*

Los valores obtenidos para las respuestas Extrapunitivas (E) (madres 41.54 y padres 43.23) son bastante inferiores a las muestras normativas femeninas (48.60) y masculinas (46.30). Las medias de E de nuestra muestra se encuentran relativamente próximas al valor mínimo del intervalo considerado normal (40- 60).

7.1.3.1.3.2. *I (Intrapunitiva)*

En sentido contrario, nuestra muestra ha obtenido valores superiores (madres 54.38 y padres 50.87) en las respuestas Intrapunitivas (I), comparándolos con los de la población portuguesa (23 para las madres y 22.40 para los padres).

7.1.3.1.3.3. *M (No Punitiva)*

Las respuestas No punitivas de nuestra muestra (madres 58.42 y padres 58.58) han superado largamente los valores de la muestra normativa portuguesa (mujeres 28 y hombres 30.70), si bien los valores se encuentran dentro del intervalo normal (40-60).

Como podemos observar en la Figura 43 la dirección más frecuente de la agresión es la No punitiva, tanto para las madres como para los padres.

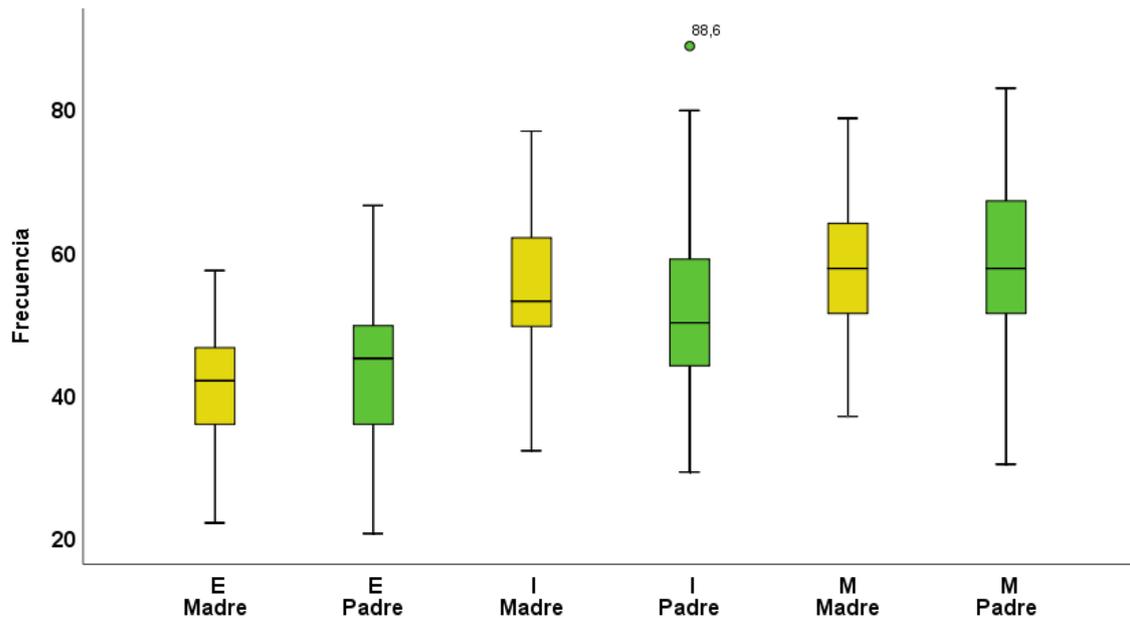


Figura 47. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Dirección de la Agresión* (E, I, M) para madres y padres

7.1.3.1.4. *Tipo de reacción*

7.1.3.1.4.1. *O-D (Predominancia del Obstáculo)*

Los resultados de nuestra muestra en cuanto a la predominancia del obstáculo han sido superiores (47.83 para las madres y 45.43 para los padres) a los de la población portuguesa (24.10 para las mujeres y 21.90 para los hombres).

7.1.3.1.4.2. *E-D (Defensa del Yo)*

Los valores obtenidos (madres 45.08 y padres 45.04) han sido por debajo de la media del grupo normativo (54.40 para las mujeres y 56.20 para los hombres).

7.1.3.1.4.3. *N-P (Persistencia de la Necesidad)*

Las respuestas de persistencia de la necesidad (madre 57.83 y padres 59.55) han sido bastante superiores a los valores normativos (mujeres 21 y hombres 21.3).

La Figura 48 nos muestra que el tipo de reacción más frecuente en nuestra muestra es la persistencia de la necesidad (N-P).

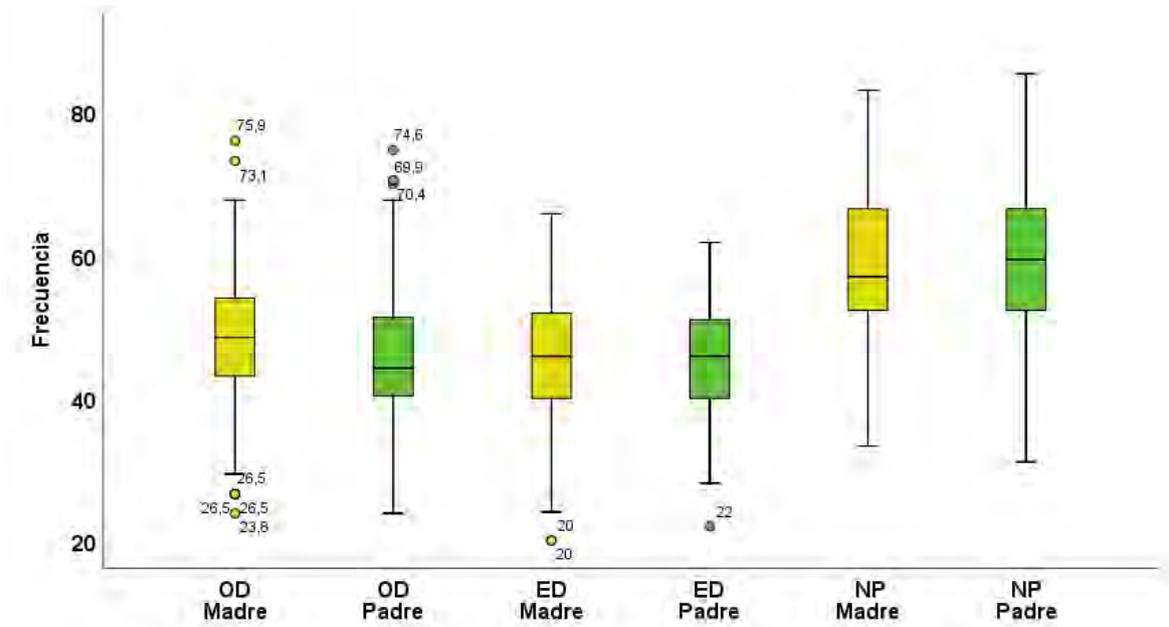


Figura 48. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Tipo de Reacción* (OD, ED, NP) para madres y padres

7.1.3.2. Prueba de Tolerancia a la Frustración Niños

En la Tabla 10 presentamos los valores de nota T para los diversos tipos de respuesta dadas por hijos e hijas.

Tabla 10. PFT, valores de nota T para los varios tipos de respuestas dadas por los hijos/as

	Hijos/as	
	Media	DP
General	50.54	10.05
E	50.73	10.58
I	49.29	10.24
M	49.65	10.23
O-D	50.12	10.28
E-D	50.20	9.76
N-P	49.85	9.86

El Índice de Conformidad al Grupo (GCR) de los niños es de 50.54, lo que está dentro del intervalo normal (40-60). Verificamos que los hijos/as también han tenido valores superiores y inferiores al intervalos normal (40-60): 19 de 148 hijos/as han tenido

valores superiores a 60 (respectivamente 12.84% de los hijos/as) y 31 de 148 hijos/as han tenido valores inferiores a 60 (respectivamente 20.15% de los hijos/as).

Como podemos observar en la Figura 49 en cuanto a la dirección de la agresión los valores E, I y M están muy próximos entre sí, aunque es algo mayor el valor de Extrapunitividad (E) (respectivamente 50.73; 49.29 y 49.65).

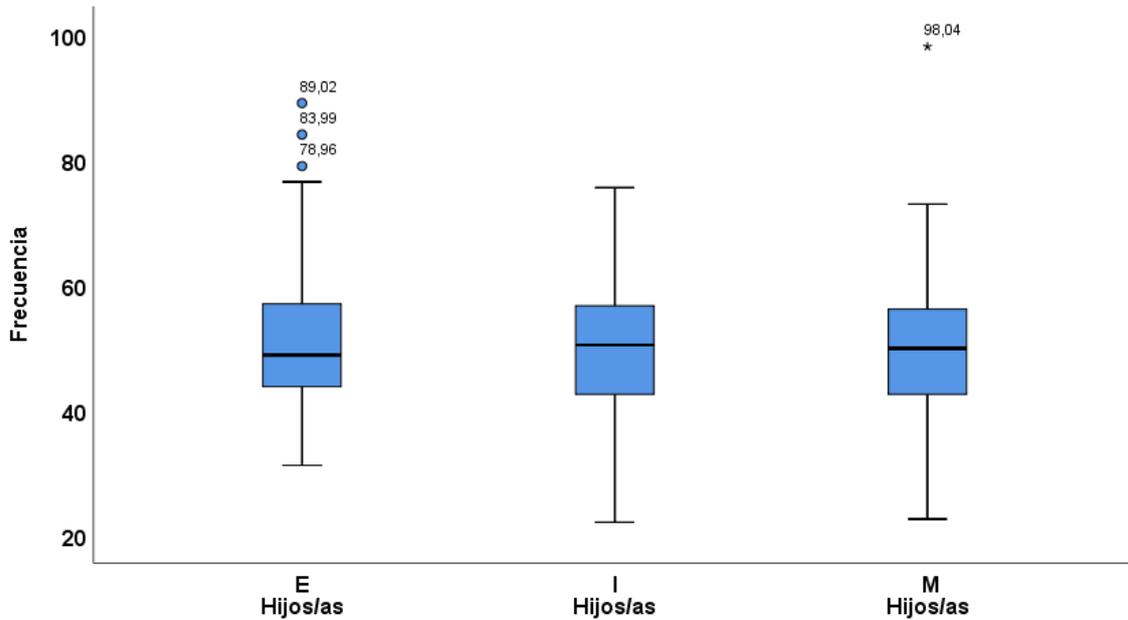


Figura 49. Distribución de puntuaciones de la Prueba PFT Dirección de la Agresión (E, I, M) hijos/as

Los valores obtenidos para el tipo de reacción (O-D, E-D y N-P) también son muy parecidos entre sí (respectivamente 50.12; 50.20 y 49.85), con el E-D (Defensa del Yo) más elevado, tal como se observa en la Figura 50.

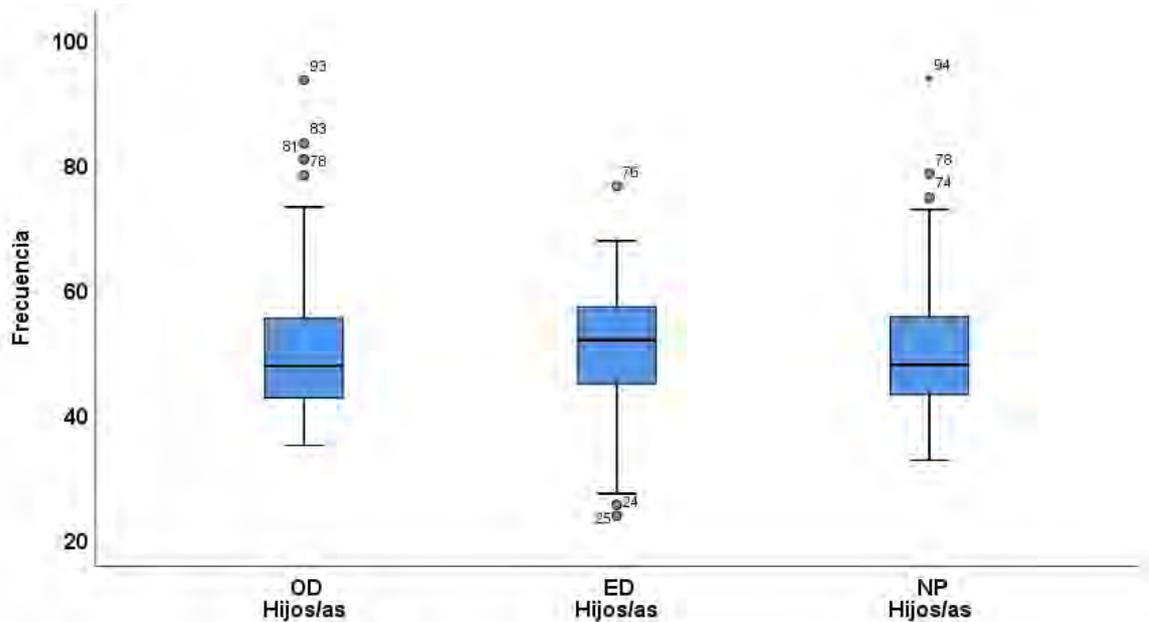


Figura 50. Distribución de puntuaciones de la Prueba *PFT Tipo de Reacción* (O-D, E-D, N-P) hijos/as

Cuando comparamos los resultados obtenidos en las Pruebas de Tolerancia a la Frustración (PFT) para los padres, madres y los hijos/as, se observa que el valor de Tolerancia a la Frustración (PFT General) es mayor en los hijos/as, seguido de los padres y por último las madres (Tabla 11).

En relación a la Dirección de la Agresión (E, I, M), los valores de los hijos/as están bastante próximos entre las tres direcciones (E, I, y M). Sin embargo, la dirección más frecuente es la E (Extrapunitiva) mientras que para las madres/padres la reacción más frecuente es la M (No punitiva).

Los valores obtenidos para el tipo de reacción (O-D, E-D y N-P) también son diferentes entre las madres/ padres y los hijos/as. Una vez más los resultados presentados por los hijos/as están bastante próximos entre los tres tipos de reacción (O-D, E-D y N-P), aunque se destaque un poco el tipo E-D. El enfoque de esta respuesta es la defensa del yo, la defensa de su imagen. Cuanto a las Madres/ Padres el tipo más frecuente es el N-P, que consiste en la necesidad de encontrar una solución para el problema.

Tabla 11. Resultados de la Prueba PFT para las Madres, Padres y Hijo/as

	Madres		Padres		Hijos/as	
	Media	DP	Media	DP	Media	DP
General	46.28	7.69	47.16	7.62	50.54	10.05
E	41.54	7.74	43.23	9.42	50.73	10.58
I	54.37	9.11	50.87	9.70	49.29	10.24
M	58.42	9.10	58.58	10.66	49.65	10.23
O-D	47.83	9.92	45.43	10.18	50.12	10.28
E-D	45.08	8.86	44.99	7.76	50.20	9.76
N-P	57.83	9.75	59.55	11.93	49.85	9.86

7.1.4. EDS-20

Como podemos observar en la Figura 46 el resultado obtenido en la muestra de las madres (9.52) es inferior a los de la población portuguesa (9.99) (Figura 51).

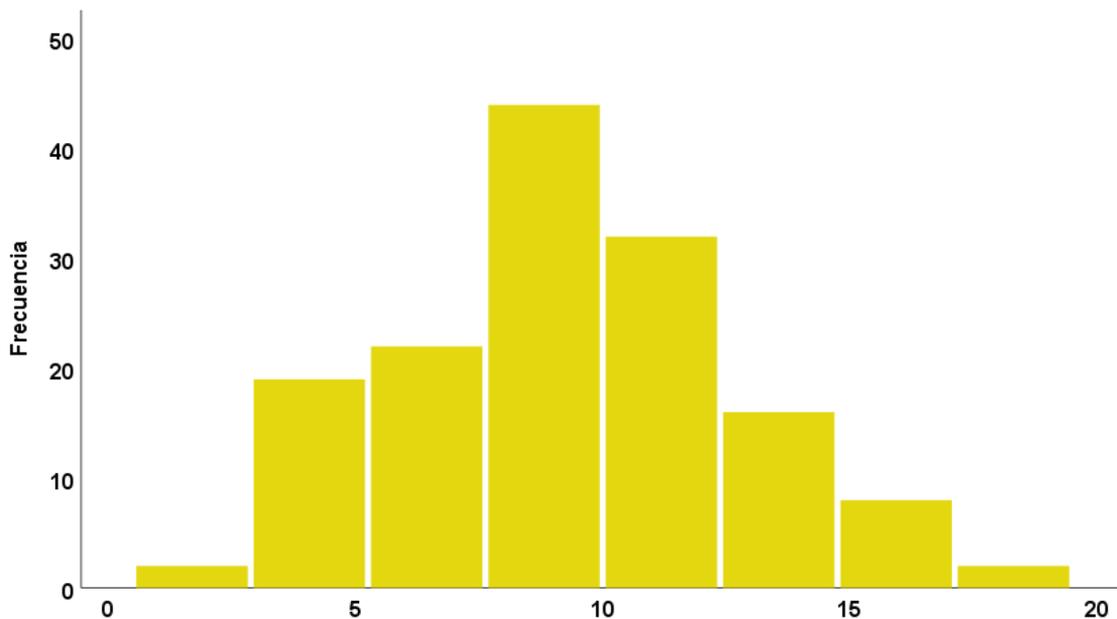


Figura 51. Histograma de la Prueba *EDS-20* madre

En sentido contrario van los resultados de la muestra de padres, donde la media (9.23) es superior al valor normativo de los hombres portugueses (8.25). Lo que puede apuntar a una mayor deseabilidad social en los padres.

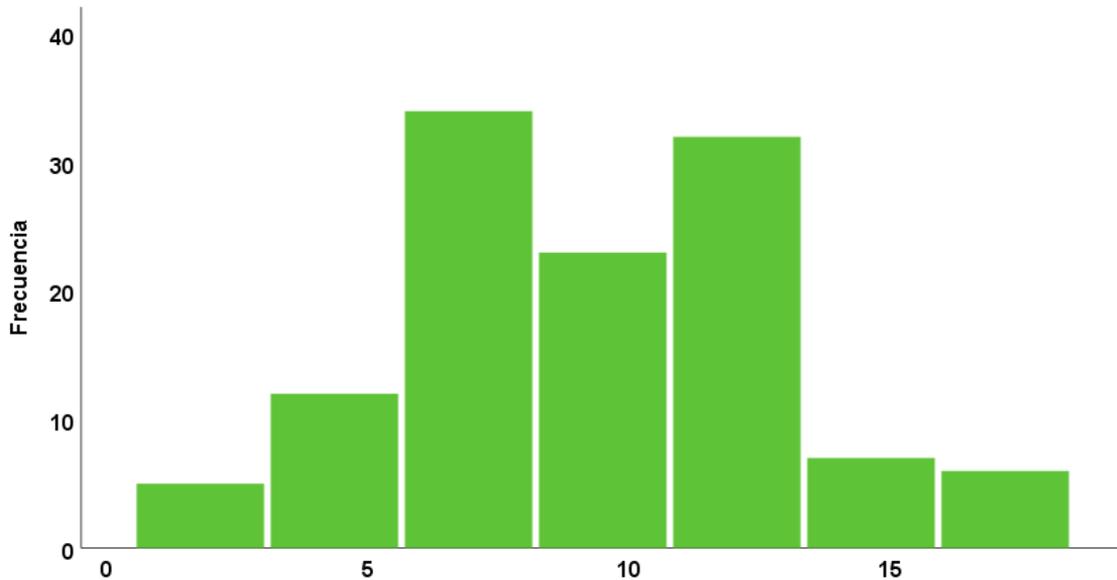


Figura 52. Histograma de la Prueba *EDS-20* padre

La prueba *EDS-20* es una prueba de deseabilidad social que nos puede informar de cómo los participantes pueden intentar contestar a las pruebas de forma deseable/ esperada en lugar de ser verdaderos en sus respuestas. En la Figura 53 no se observan diferencias significativas entre el sexo de los padres en cuando a deseabilidad social, aunque los padres tienen una tendencia a presentarla más elevada. Usamos la prueba t de Student y verificamos que en realidad no existe diferencia estadística significativa entre madres y padres ($t_{115}=-0.79$, $p=0.43$), por lo que podemos afirmar que hubo sinceridad en las respuestas dadas por los sujetos. Lo que refuerza la validez de los resultados de los protocolos de evaluación (Almiro, 2016).

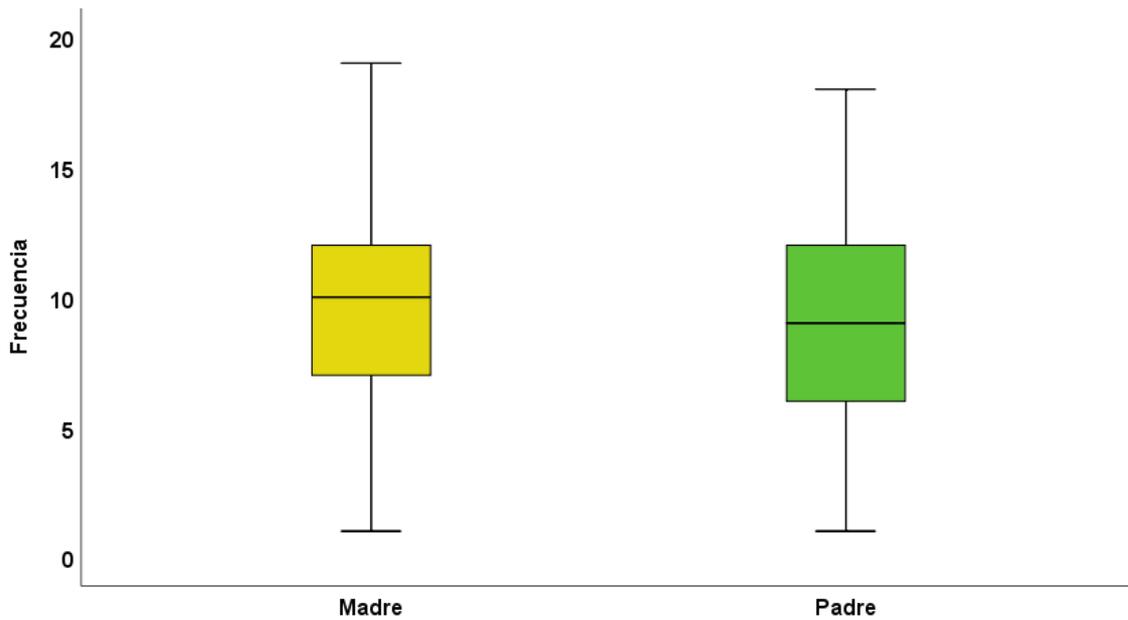


Figura 53. Distribución de las puntuaciones de la Prueba *EDS-20* madre y padre

7.2. Correlaciones Intergeneracionales

Después de haber presentado los resultados obtenidos para cada una de las pruebas, nos centraremos en la presencia o no de transmisión intergeneracional. Empezaremos por las asociaciones entre los estilos parentales, centrándonos a continuación en el apego y la tolerancia a la frustración.

7.2.1. Transmisión intergeneracional de los estilos educativos parentales (G1, G2 e G3)

Para evaluar la transmisión intergeneracional de la percepción de los estilos educativos parentales a través entre abuelos/as, padres-madres e hijos/as (G1, G2 y G3), se realizaron correlaciones de Spearman para explorar las asociaciones existentes entre las distintas escalas de las pruebas EMBU-M, EMBU-P y EMBU-C. En las siguientes Figuras, de la 54 a la 59, se representan esquemáticamente los resultados obtenidos, referentes a las correlaciones existentes entre los estilos parentales.

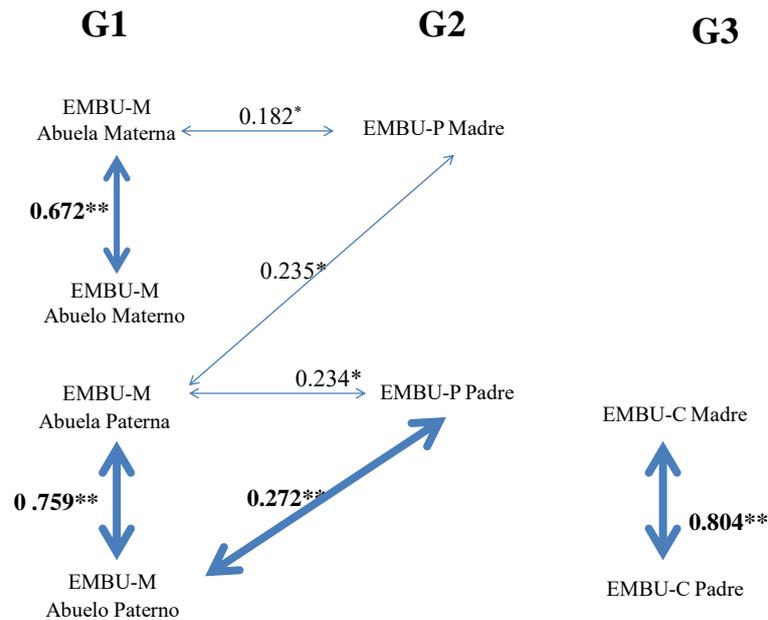


Figura 54. Correlaciones intergeneracionales de la escala calidez. G1- Abuelos/as; G2- Padres/Madres; G3- Hijos/as. $^{**} p < 0.01$; $^* p < 0.05$

En la escala *calidez*, se observa que la calidez percibida por las madres de G2 relativa a su madre (G1) se asocia positivamente a la calidez percibida en sí misma respecto a su hijo/a ($r = 0.182$, $p < 0.05$). En cuanto a los padres, también existe una asociación positiva entre la forma en que sienten la calidez de su padre y su propia calidez (G2) ($r = 0.272$, $p < 0.01$), así como la calidez de sus madres (G1) y la suya propia ($r = 0.234$, $p < 0.05$).

También correlacionan la percepción que ambos padres tienen de la calidez de sus padres. Así, es significativa la correlación entre la percepción de calidez que la madre (G2) tiene de su madre (G1) y de su padre ($r = 0.672$, $p < 0.05$). Lo mismo ocurre en el caso del padre (G2), con una correlación entre la calidez de su madre y de su padre aún mayor ($r = 0.759$, $p < 0.01$). Por otro lado, la percepción del padre (G2) en cuanto a la calidez de su madre (G1) se correlaciona con la percepción que la madre tiene de su calidez ($r = 0.235$, $p < 0.05$). Por último, hay correlación positiva entre la percepción de la calidez que los niños tienen de sus padres ($r = 0.804$, $p < 0.01$). Estos resultados muestran que hubo una tendencia de transmisión de la calidez de G1 a G2, pero no de G2 a G3.

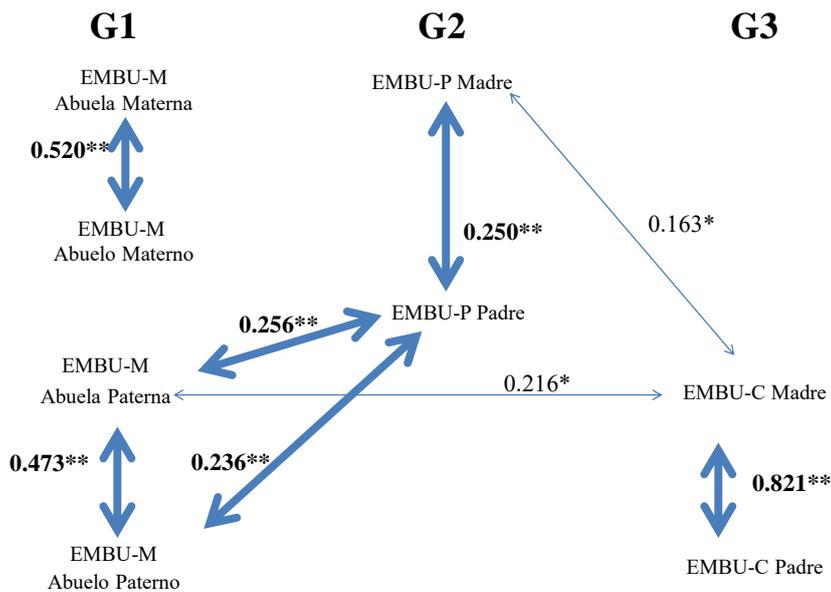


Figura 55. Correlaciones intergeneracionales de la escala rechazo. G1- Abuelos; G2- Padres; G3- Hijos/as. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

A continuación presentamos las correlaciones para la escala rechazo. En esta escala encontramos asociaciones positivas entre G1 y G2 por la vía paterna: tanto entre la percepción que el padre tiene del rechazo de su madre (G1) y su propio rechazo como padre (G2) ($r = 0.256$, $p < 0.01$), como del rechazo de su padre y de sí mismo como padre ($r = 0.236$, $p < 0.01$). Se observa una correlación positiva entre G2 y G3 por vía materna, es decir, la percepción del rechazo que la madre tiene de sí misma (G2) se relaciona positivamente con la percepción que el hijo tiene del rechazo materno (G3) ($r = 0.163$, $p < 0.05$). Además, también es significativa la correlación positiva entre el rechazo de la madre percibida por el padre (abuela paterna G1) y el rechazo de la madre percibido por el niño (G3) ($r = 0.216$, $p < 0.05$).

Una vez más encontramos correlaciones positivas entre el rechazo por ambos padres de G1, percibidos tanto por la madre de G2 ($r = 0.520$, $p < 0.01$) como por el padre de G2 ($r = 0.473$, $p < 0.01$) y también del rechazo de los padres (G2) percibidos por los hijos e hijas (G3) ($r = 0.821$, $p < 0.01$). También es significativa la correlación positiva entre la percepción de rechazo entre los padres de la muestra G2 ($r = 0.250$, $p < 0.01$). Estos resultados muestran una posible transmisión intergeneracional del rechazo de G1 a G2 por vía paterna (ambos padres), de G1 a G3 por vía de la abuela paterna y de G2 a G3 también por vía materna.

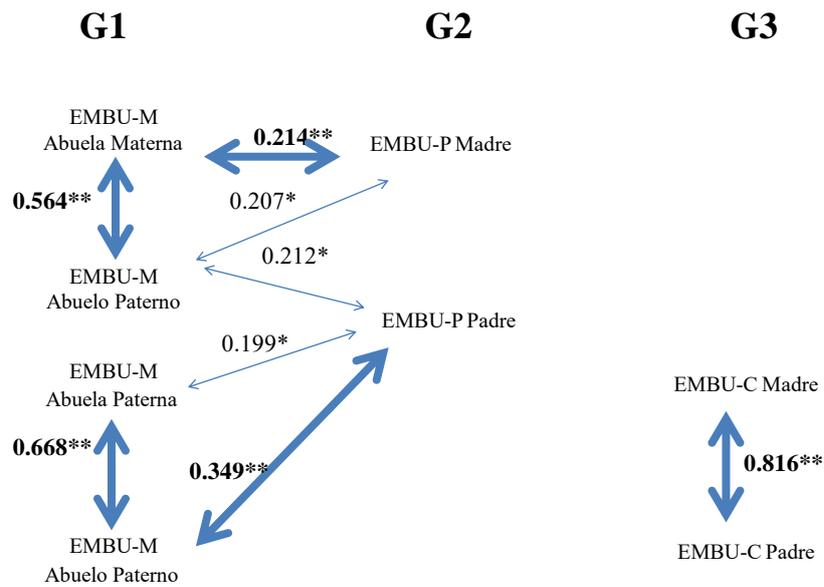


Figura 56. Correlaciones intergeneracionales de la escala control. G1- Abuelos; G2- Padres; G3- Hijos/as $^{**} p<0.01$; $^* p<0.05$

En la escala control hay correlaciones entre G1 y G2. Empezamos por las correlaciones por vía materna (G2). La percepción que la madre tiene del control de su madre (G1) se relaciona positivamente con la percepción de su control (G2) ($r=0.214$, $p<0.01$). La percepción que tiene del control de su padre (G1) se relaciona positivamente con el control hacia su hijo/a ($r=0.207$, $p<0.05$) y lo mismo ocurre con la percepción que su marido tiene de su control (G2). Por otro lado, la percepción del padre (G2) también tiene correlaciones positivas con su madre (G1) ($r=0.199$, $p<0.05$) y, sobre todo, con su padre ($r= 0.349$, $p<0.01$). Estos resultados muestran una posible transmisión intergeneracional del control de G1 a G2 por vía materna y paterna (ambos padres). No encontramos transmisión intergeneracional del control de G2 a G3 ni de G1 a G3.

7.2.2. Transmisión intergeneracional del apego (G2 y G3)

A continuación presentamos las correlaciones para el apego en la Figura 57. A señalar que en el apego sólo han sido evaluados G2 y G3. En los datos recogidos encontramos asociaciones positivas entre G2 y G3 por vía materna. La escala de *Ansiedad* se correlaciona negativamente con la escala *Base segura madre* ($r=-0.182$, $p<0.05$) y la escala *Confort* se correlaciona positivamente con la escala *Base Segura madre* ($r=0.189$,

$p < 0.05$) y también con las escalas *Refugio Seguro padre* ($r = 0.211$, $p < 0.05$) y *Base Segura madre* ($r = 0.186$, $p < 0.05$).

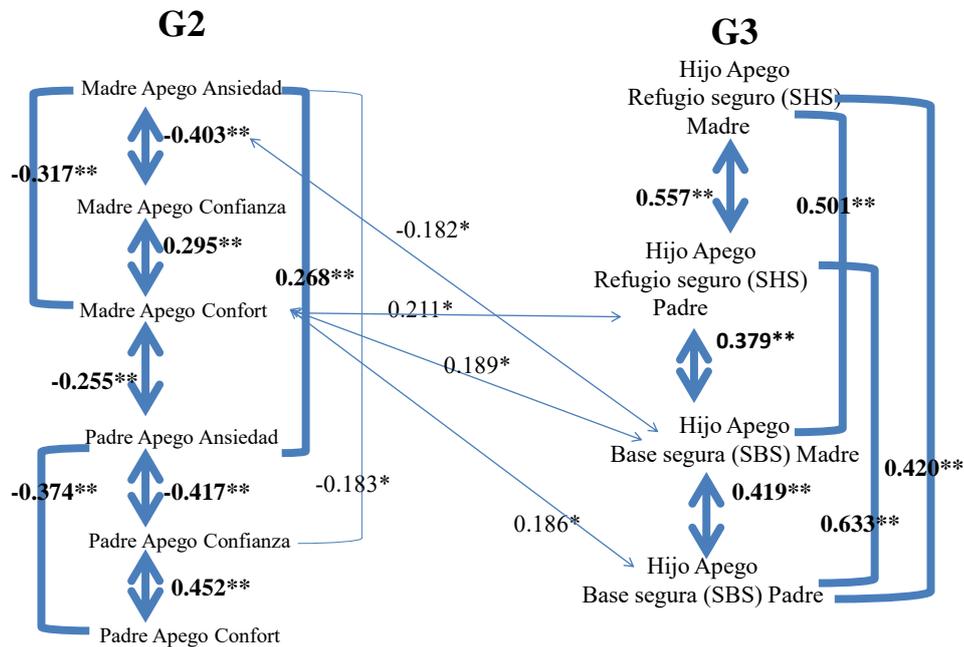


Figura 57. Correlaciones de Apego. G2- Padres; G3- Hijos/as. $^{**} p < 0.01$; $^* p < 0.05$

Por otro lado, encontramos correlaciones entre las diferentes escalas de la madre, del padre y entre ambos. Dentro de las escalas de la madre, la *escala de Ansiedad de la madre* se correlaciona negativamente con la *escala de Confianza* ($r = -0.403$, $p < 0.01$) y la *escala confort* ($r = -0.317$, $p < 0.01$). La *escala de Confianza* se correlaciona positivamente con la *escala Confort* ($r = 0.295$, $p < 0.01$). Dentro de las escalas del padre, la *escala Ansiedad* se correlaciona negativamente con la *escala Confianza* ($r = -0.417$, $p < 0.01$) y la *escala Confort* ($r = -0.374$, $p < 0.01$). La *escala Confianza* se correlaciona positivamente con la *escala Confort* ($r = 0.452$, $p < 0.01$). Entre ambos padres hay correlación positiva entre la *escala de Ansiedad madre* y *Ansiedad padre* ($r = 0.268$, $p < 0.01$) y correlaciones negativas entre la *escala Ansiedad madre* y la *escala de Confianza padre* hay una correlación negativa ($r = -0.183$, $p < 0.05$), así como entre la *escala Confort madre* y la *escala Ansiedad padre* ($r = -0.255$, $p < 0.01$).

También hay correlaciones entre las escalas de apego del hijo(a). Hay correlación entre las escalas referentes a la madre: la *escala Refugio Seguro madre* y la *escala Base Segura madre* tienen una correlación positiva ($r = 0.501$, $p < 0.01$). Entre las escalas referentes al apego al padre: la *escala Refugio Seguro padre* y la *escala Base Segura padre*

tienen una correlación positiva ($r=0.633$, $p<0.01$) e igualmente entre las escalas de apego del hijo a ambos padres. La *escala Refugio Seguro madre* se correlaciona positivamente con la *escala Refugio Seguro padre* ($r=0.557$, $p<0.01$) y con la *escala Base Segura padre* ($r=0.420$, $p<0.01$) y la *escala Base Segura madre* se correlaciona con la *escala Refugio Seguro padre* ($r=0.379$, $p<0.01$) y la *escala Base Segura padre* ($r=0.419$, $p<0.01$).

Podemos observar que las correlaciones intergeneracionales son menos fuertes que las correlaciones dentro de cada generación.

7.2.3. Transmisión intergeneracional de la tolerancia a la frustración (G2 y G3)

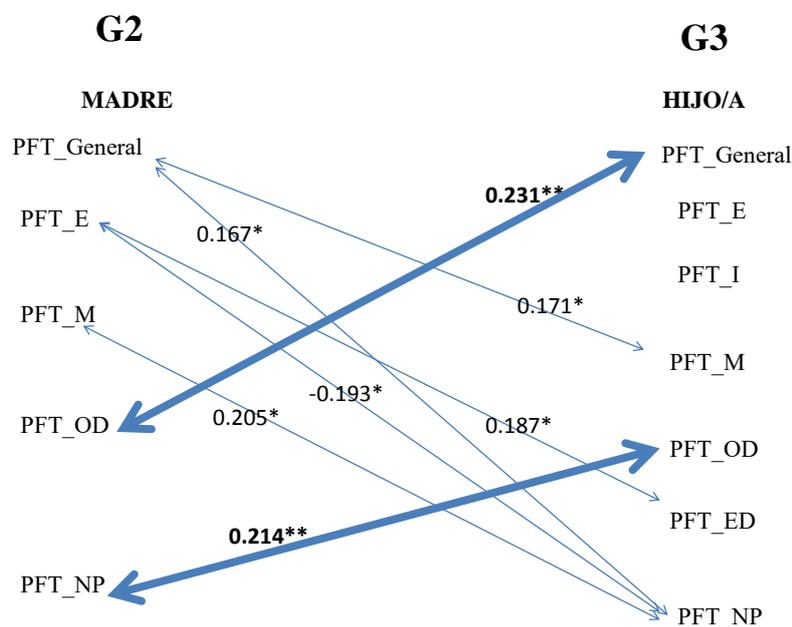


Figura 58. Correlaciones de tolerancia a la frustración madre (G2)- hijo(a) (G3).
 ** $p<0.01$; * $p<0.05$

En la Figura 58 se observan las correlaciones intergeneracionales entre la tolerancia a la frustración de la madre y del hijo/a. Como nuestro interés son sobre todo las correlaciones intergeneracionales, las correlaciones dentro de G2 y de G3 (muy numerosas) pueden consultarse en la Tabla 12 (Anexo I).

Se observan correlaciones positivas entre PFT_General madre y PFT_M hijo/a ($r=0.171$, $p\leq 0.05$), entre PFT_General madre y PFT-NP hijo/a ($r=0.167$, $p<0.05$); correlación positiva entre PFT_E madre y PFT_ED hijo/a ($r=0.187$, $p<0.05$) y correlación negativa PFT_E madre y PFT_NP hijo/a ($r=-0.193$, $p<0.05$); correlación positiva entre PFT_M madre y PFT_NP hijo/a ($r=0.205$, $p<0.05$); correlaciones positivas entre PFT_OD madre y

PFT_General hijo/a ($r=0.231$, $p<0.01$) y PFT_NP madre y PFT_OD hijo/a ($r=0.214$, $p<0.01$).

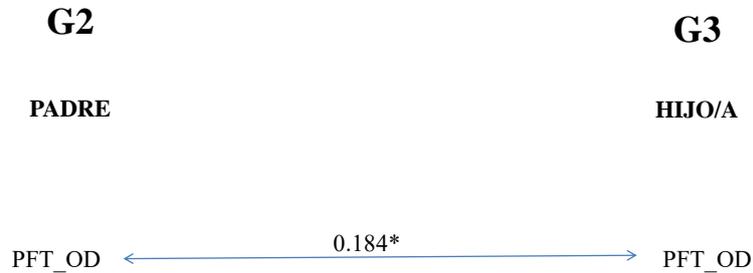


Figura 59. Correlaciones de Tolerancia a la frustración padre (G2)- hijo(a) (G3). ** $p<0.01$; * $p<0.05$.

Sólo hay una correlación significativa de tolerancia a la frustración entre padre e hijo/a en la escala PFT_OD ($r= 0.184^*$). La búsqueda de soluciones para la situación frustrante por parte del padre correlaciona con la búsqueda de soluciones en el hijo/a.

En las Figuras 60 y 61 están representados un resumen de las correlaciones intergeneracionales entre G1, G2 y G3.

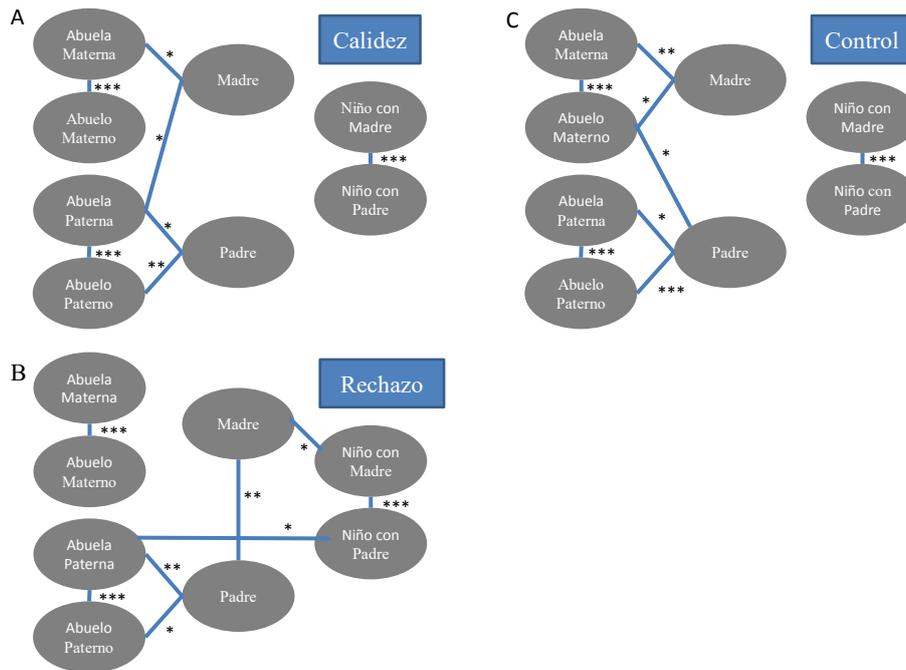


Figura 60. Diagramas representativos de las correlaciones entre las escalas de EMBU entre los miembros de la familia. El panel A muestra la subescala de Calidez, el panel B la subescala de Rechazo y el panel C la subescala de Control. Las líneas azules indican correlaciones intergeneracionales positivas significativas. *** $p<0.001$; ** $p<0.01$; * $p<0.05$.

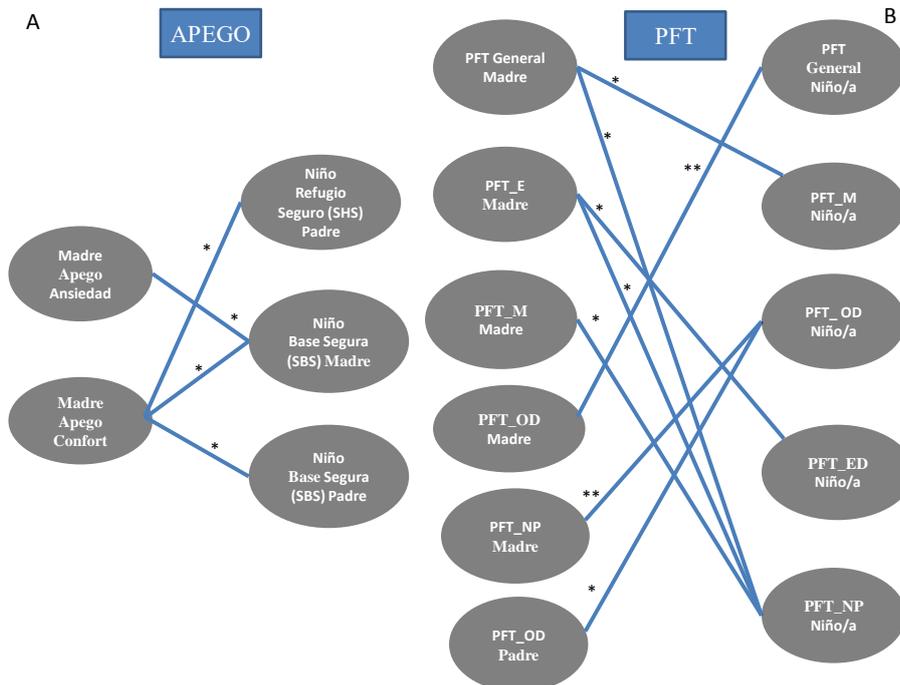


Figura 61. Diagramas explicativos de las correlaciones entre el Apego y entre la Tolerancia a la Frustración entre los miembros de la familia. El panel A muestra el APEGO, el panel B la Tolerancia a la Frustración. Las líneas azules indican correlaciones positivas significativas. ** $p<0.01$; * $p<0.05$.

A continuación presentamos las correlaciones intergeneracionales entre las diferentes escalas de los estilos parentales de G1, G2 y G3. En negrita se presentan las correlaciones significativas (las Tablas están en Anexo I).

La Tabla 13 se refiere a las correlaciones intergeneracionales entre las escalas de estilos parentales de G1 y G2 (*Calidez, Rechazo y Control*).

Hay correlación positiva intergeneracional entre la escala *Control* Padre del EMBU-M Padre con la escala EMBU-P Rechazo ($r=0.234^*$), o sea, cuanto más control sintió el padre de su padre, más rechazado se sintió.

Observando la Tabla 14 podemos decir que la única correlación intergeneracional entre G2 y G3 ha sido en la escala Rechazo ($r=0.163^*$) de ambas las generaciones.

En la Tabla 15 podemos verificar que hay una correlación negativa entre G1 y G3 entre el padre EMBU-M control padre y EMBU-C calidez padre ($r=-0.182^*$) es decir, a mayor control del abuelo paterno, menor calidez siente el hijo/a de su padre.

7.2.4. Correlaciones de Estilos parentales y Apego (G1 y G2)

En la Figura 62 podemos observar varias correlaciones intergeneracionales entre los estilos parentales de G1 (abuelas y abuelos) y el Apego de G2 (madres y padres). Encontramos correlaciones positivas entre la *calidez* de la abuela materna y las escalas *Confort* ($r=0.247$, $p<0.01$) y la escala *confianza* de la madre ($r=0.188^*$). También, hay correlación positiva entre la *calidez* del abuelo materno y las escalas *confort* ($r=0.184$, $p<0.05$) y la escala *confianza* de la madre ($r=0.312$, $p<0.01$).

Por lo que respecta a los abuelos paternos, encontramos correlaciones positivas entre la escala de *Calidez* del abuelo paterno y las escalas *Confort* ($r=0.183^*$) y *Confianza* del padre ($r=0.273^{**}$). La correlación es negativa entre la escala *Calidez* del abuelo paterno y la escala *Ansiedad* ($r=-0.205^*$) del padre. Aunque no sea una correlación intergeneracional, hay correlación negativa entre el *Rechazo* del abuelo paterno sentido por el padre y la escala de *Confianza* de la madre ($r=-0.238^*$).

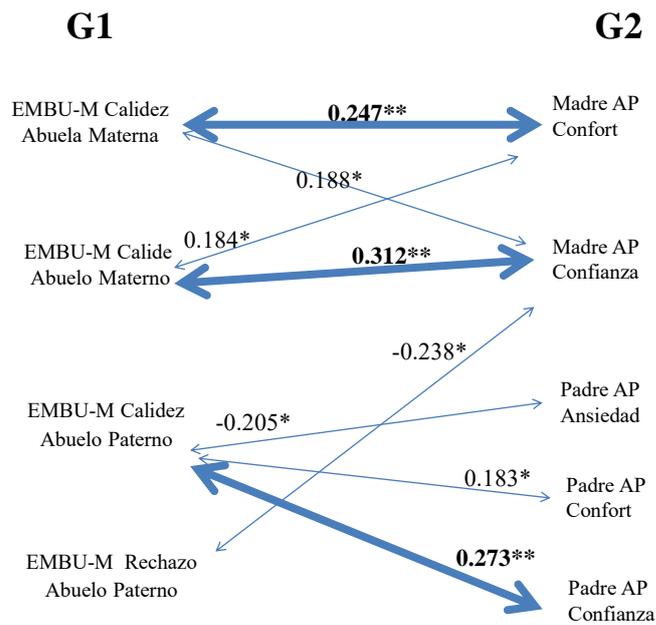


Figura 62. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (EP) y el Apego entre G1 y G2. ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

7.2.5. Correlaciones entre Estilos parentales y Apego (G2 y G3)

En cuanto a las generaciones G2 y G3 también hay asociaciones positivas entre los estilos parentales de los padres (G2) y el apego de los hijos/as (G1). La *calidez* de la madre se correlaciona positivamente con la escala *KSS Refugio Seguro (SHS)* madre ($r=0.173$, $p < 0.05$) y el control del padre se asocia a la escala *KSS Base Segura (SBS)* madre (0.192 , $p < 0.05$).

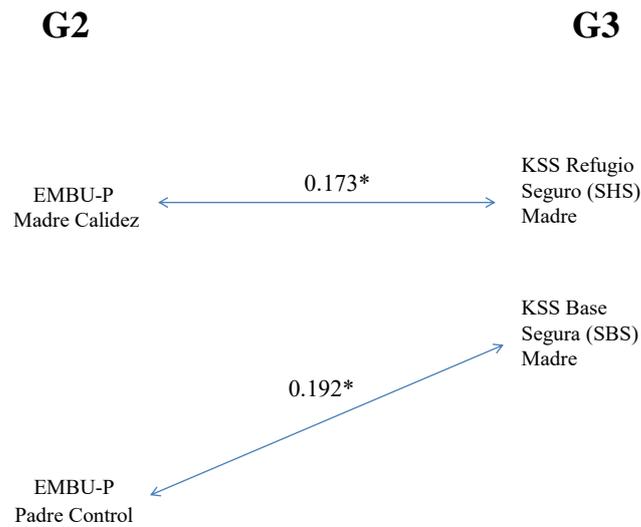


Figura 63. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (G2) y el Apego (G3). G2- Padres; G3- Hijos/as. * $p < 0.05$

7.2.6. Correlaciones entre Estilos parentales y Apego (G1 y G3)

También encontramos correlaciones entre los estilos parentales de los abuelos (G1) y el apego de los nietos/as (G3). La *calidez* de la abuela paterna tiene una correlación positiva con el apego del nieto/a al padre ($r=0.208$, $p < 0.05$), el *control* del abuelo paterno se correlaciona positivamente con el apego del nieto/a a la madre ($r=0.187$, $p < 0.05$) y el *rechazo* del abuelo materno correlaciona negativamente con el apego del nieto/a al padre ($r=-0.219$, $p < 0.05$). A señalar que la primera correlación a la que nos referimos es una correlación intergeneracional.

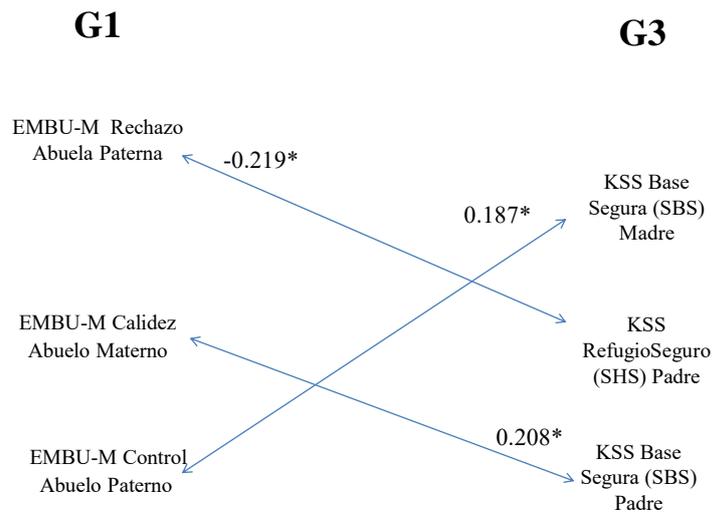


Figura 64. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales (EP) y el Apego entre G1 y G3. G1- Abuelos; G3- Nietos/as. * $p < 0.05$

7.2.7. Estilos Parentales y Tolerancia a la Frustración (G1 y G2)

En las Figuras 65 y 66 podemos observar las correlaciones entre los estilos parentales de los Abuelos (G1) y la tolerancia a la frustración de los Padres (G2).

La *calidez* del abuelo materno correlaciona positivamente con las escalas de Tolerancia a la Frustración *Padre PFT_E* ($r=0.223^*$) y *Padre PFT_I* ($r=0.248$, $p < 0.01$). El *rechazo* del Abuelo Materno correlaciona positivamente con las escalas de Tolerancia a la Frustración *Padre PFT_I* ($r=0.233^*$) y *Padre PFT_OD* ($r=0.246$, $** p < 0.01$) y negativamente con la escala *Padre PFT_NP* ($r=-0.183$, $p < 0.05$).

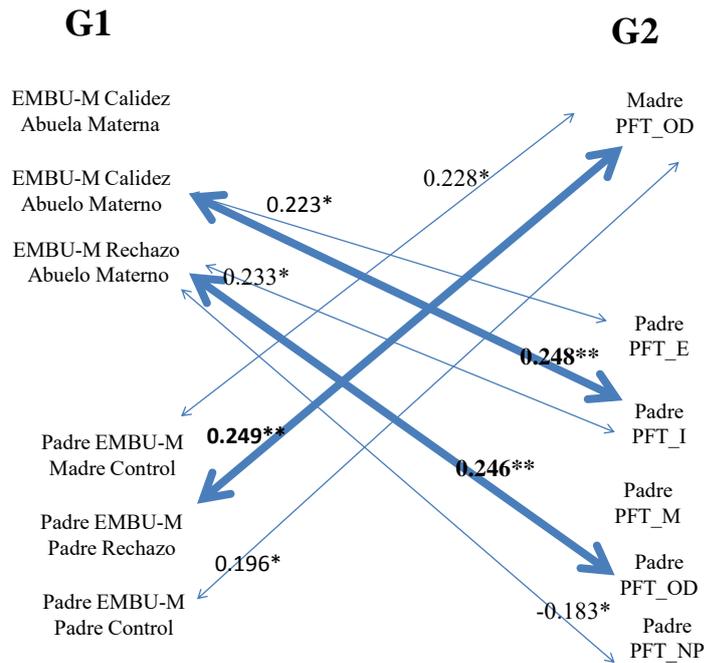


Figura 65. Correlaciones entre los Estilos Parentales (G1) y la Tolerancia a la Frustración entre (G2) (parte I). G1- Abuelos/as; G2- Padres; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

La Figura 68 se refiere específicamente a correlaciones intergeneracionales. Ambas escalas de *calidez* de los abuelos maternos correlacionan positivamente con la escala *PFT_General* de la madre. La *calidez* de la abuela materna presenta una correlación de $r=0.187$, $p < 0.05$, mientras que la correlación de *calidez* del abuelo materno es de $r=0.164$, $p < 0.05$. El rechazo del abuelo Materno también correlaciona con *PFT_General* de la madre pero el valor de la correlación es negativo ($r=0.233$, $p < 0.01$). Del lado paterno encontramos correlaciones intergeneracionales positivas con el padre entre la *calidez* de la abuela paterna y la escala *PFT_General* ($r=0.189$, $p < 0.05$) y la escala *PFT_E* ($r=0.226$, $p < 0.05$). El *rechazo* del abuelo paterno correlaciona positivamente con la escala *PFT_M* ($r=0.245$, $p < 0.01$) mientras que el *control* del abuelo paterno se correlaciona negativamente con la escala *PFT_M* del padre ($r=-0.197$, $p < 0.05$).

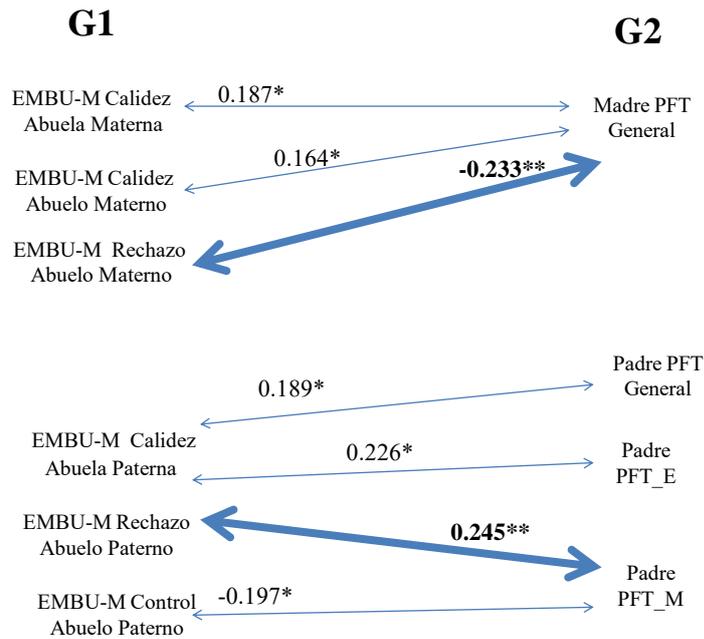


Figura 66. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales de los abuelos (G1) y el Tolerancia a la Frustración de los Padres (G2) (parte II). G1- Abuelos/as; G2- Padres. ** p<0.01; * p<0.05

7.2.8. Estilos Parentales y Tolerancia a la Frustración (G2 y G3)

Como podemos observar en la Tabla 13 (Anexo I) no hay correlaciones significativas entre los estilos parentales de los padres (G2) y la Tolerancia a la Frustración de los hijos/as (G3).

7.2.9. Estilos Parentales y Tolerancia a la Frustración (G1 y G3)

También encontramos asociaciones entre los estilos parentales de los abuelos (G1) y la Tolerancia a la Frustración de los Nietos/as (G3). La *calidez* del abuelo materno correlaciona negativamente con la escala PFT_ED del niño/a ($r=-0.169$, $p<0.05$) y positivamente con la escala PFT_NP ($r=0.169$, $p<0.05$). El *rechazo* del Abuelo materno correlaciona positivamente con las escalas PFT_E ($r=0.187$, $p<0.05$) y PFT_ED ($r=0.166$, $p<0.05$) y negativamente con la escala PFT_M ($r=-0.174$, $p<0.05$).

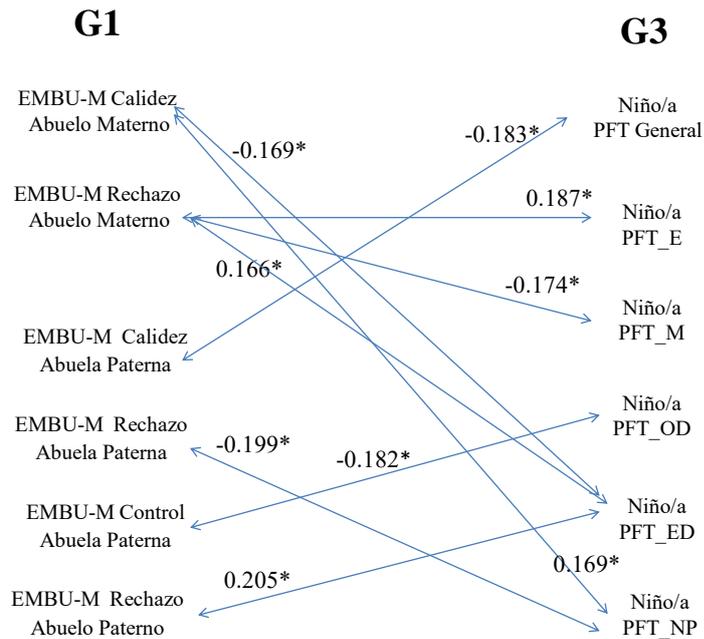


Figura 67. Correlaciones intergeneracionales entre los Estilos Parentales de los abuelos (G1) y la Tolerancia a la Frustración de los Niños/as (G3). G1- Abuelos/as; G3- Hijos/as. * $p < 0.05$

Del lado paterno, encontramos asociaciones entre la *calidez* de la abuela paterna (Padre EMBU-M Madre Calidez) y la escala PFT-General del Niño/a ($r = -0.183$, $p < 0.05$), entre el *rechazo* de la abuela paterna (Padre EMBU-M Madre Rechazo) y la escala PFT_NP ($r = -0.199$, $p < 0.05$) y entre la escala de *control* de la abuela paterna (Padre EMBU-M Madre Control) y la escala PFT_OD ($r = -0.182$, $p < 0.05$). El *rechazo* del abuelo paterno (Padre EMBU-M Padre Rechazo) correlaciona positivamente con la escala PFT_ED ($r = 0.205$, $p < 0.05$).

7.2.10. Apego y Tolerancia a la Frustración (G2 y G3)

Como podemos observar en la Tabla 13 (Anexo I) no hay correlaciones significativas entre el apego de los padres (G2) y la Tolerancia a la Frustración de los hijos/as (G3).

7.3. Comparación cualitativa Intergeneracional de los Estilos Parentales y del Apego

Seguidamente hacemos una lectura cualitativa de los resultados encontrados para los Estilos parentales. A señalar que los cuadrantes y las etiquetas colgadas en cada uno de los cuadrantes son solo referencias a un estilo parental, a la que nuestra muestra puede

aproximarse, ya que los instrumentos utilizados permitían evaluar dimensiones de los estilos parentales pero no categorías.

7.3.1. Estilos Parentales

En las primeras Figuras (Figuras 68 y 69) el eje vertical corresponde a la calidez y el eje horizontal al control. El punto en que se cruzan es la media de cada uno de estos ejes. Los cuadrantes bajo el eje horizontal son los valores menos cálidos y los de arriba son los valores más cálidos y los cuadrantes a la izquierda del eje vertical son los valores de menos control y a la derecha de mayor control.

A señalar que en general los valores presentados por nuestra muestra no están muy alejados de la media, estando dentro de un intervalo de normalidad.

7.3.1.1. Línea Materna (Abuela materna G1, abuelo materno G1, madre G2 y hijo/s G3)

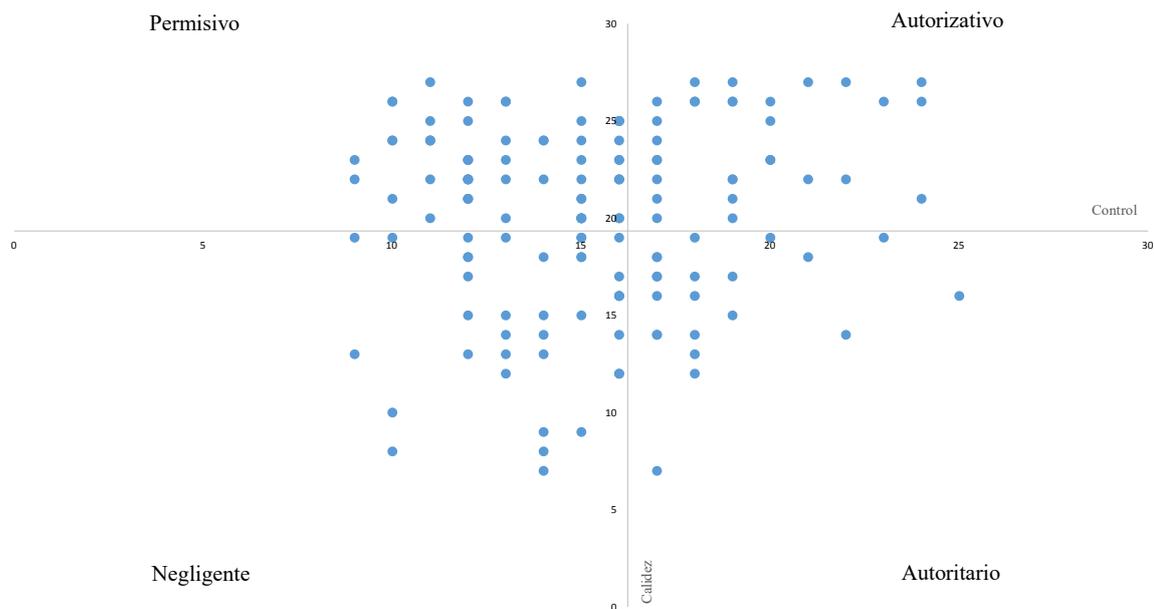


Figura 68. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las abuelas maternas (G1)

En la Figura 68 podemos observar que la calidez y control de las abuelas maternas (G1) se distribuyen por los cuatro cuadrantes, aunque predomine alta calidez (más puntos arriba del eje horizontal) y bajo control (predominio de los puntos del lado izquierdo del eje vertical). En resumen, hay más puntos en el primer cuadrante, aquél cuadrante con más

calidez y menos control (aunque próximos de la media), que podrá ir más hacia el estilo parental permisivo.

Por su lado, los abuelos maternos (Figura 69) parecen ir hacia más a la derecha, en el sentido del mayor control (teniendo incluso puntos más extremados o alejados de la media). En cuanto a la calidez, está bastante distribuida por los cuatro cuadrantes, un poco mayor en los cuadrantes inferiores (baja calidez). Si habláramos de estilos parentales diríamos que los abuelos maternos se aproximarían más de los estilos autoritativo y autoritario.

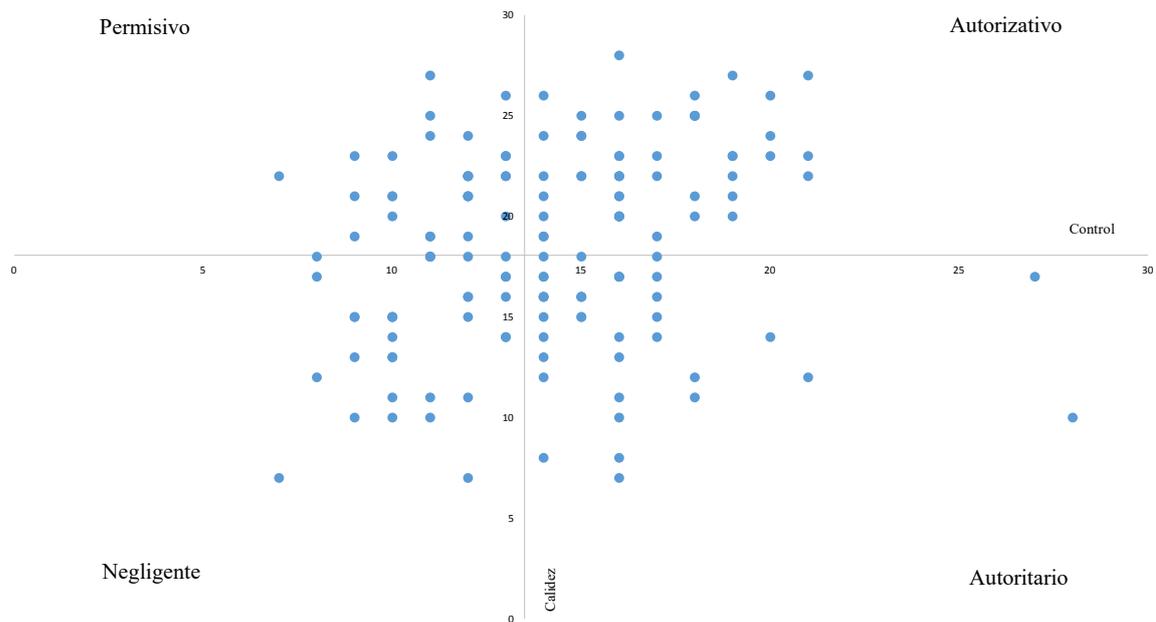


Figura 69. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los abuelos maternos (G1)

En cuanto a la percepción que las madres (G2) tienen de su calidez y de su control (Figura X) podemos observar que hay valores más altos de calidez (predominio en los cuadrantes superiores) y bajo control (sobre todo a la izquierda del eje vertical). Así podemos decir que las madres podrán ir más hacia los estilos parentales permisivo y autoritativo.

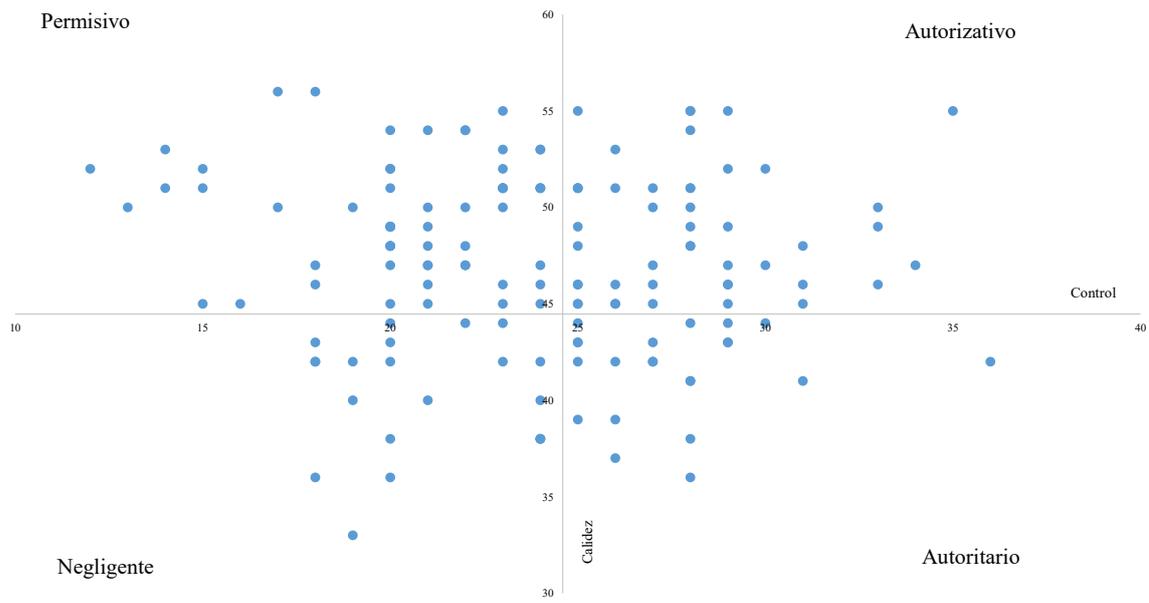


Figura 70. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de la madre (G2)

La Figura 71 presenta un resumen de la transmisión de los estilos parentales por vía materna. Como vemos, las madres se encuentran en el intermedio del estilo permisivo de las abuelas maternas (sus madres) y los estilos autoritativo/ autoritario de los abuelos maternos (sus padres). Los estilos parentales de las madres parecen ser una síntesis de los estilos parentales de sus padres.

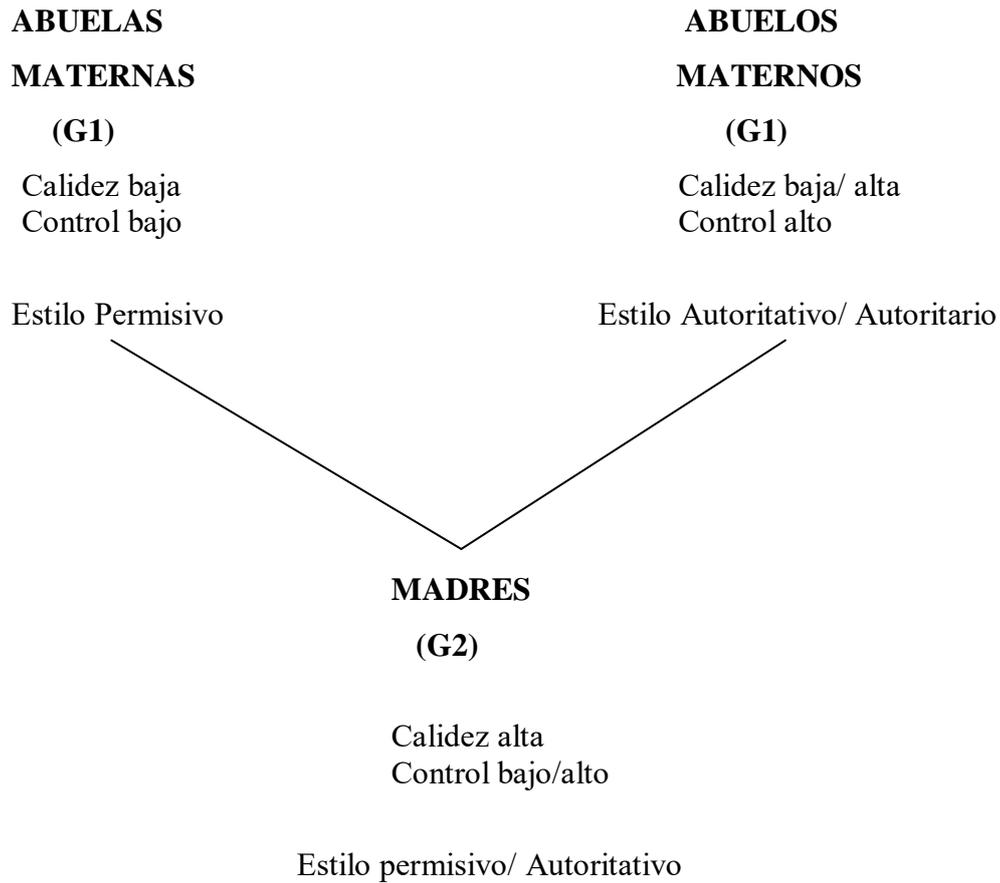


Figura 71. Relación entre la calidez y el control (estilos parentales) por vía materna (G1 y G2)

Los hijos/as (G3) perciben a las madres con alta calidez (mayoría de los puntos están arriba del eje horizontal) y bajo control (Figura 72). Aunque haya una mayor concentración de la percepción de control de las madres en los cuadrantes de la izquierda del eje vertical, parece que en los hijos la percepción de control de las madres está más distribuido por todos los cuadrantes. Si habláramos de estilos parentales diríamos que para los hijos/as las madres irían más hacia los estilos permisivo y autoritativo, lo que está de acuerdo con la percepción que las madres tienen de sí mismas.

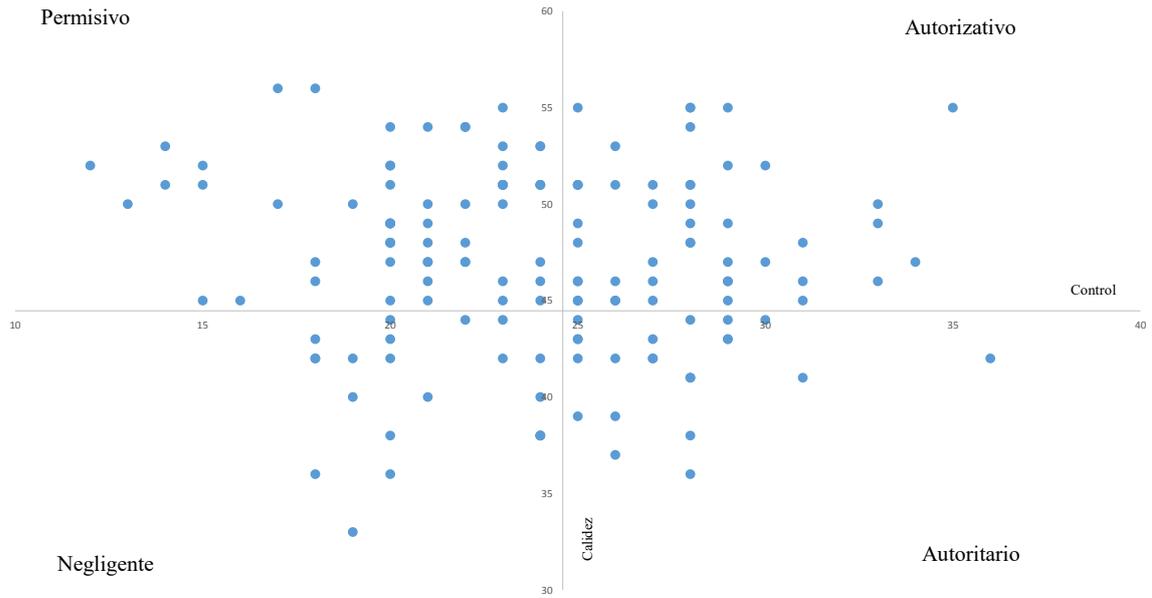


Figura 72. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las madres en la percepción de los hijos/as (G3)

7.3.1.2. Línea paterna (Abuela paterna G1, abuelo paterno G1, padre G2 y hijo/s G3)

Las abuelas paternas (G1) son percibidas por sus hijos (los padres- G2) como poco cálidas (más puntos abajo del eje horizontal) y con bajo control (la mayoría de los puntos están en los cuadrantes de la izquierda del eje vertical).

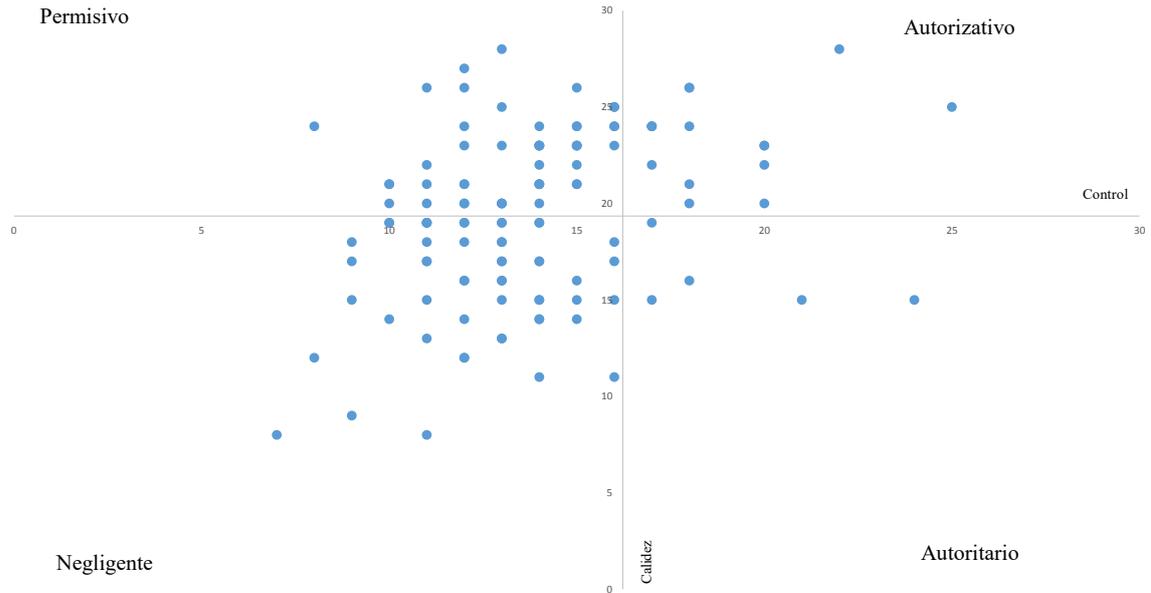


Figura 73. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de las abuelas paternas (G1)

En el mismo sentido va la percepción de calidez y control en relación a los abuelos paternos (G1) (Figura 74): baja calidez (todavía más baja que las abuelas paternas) y bajo control.

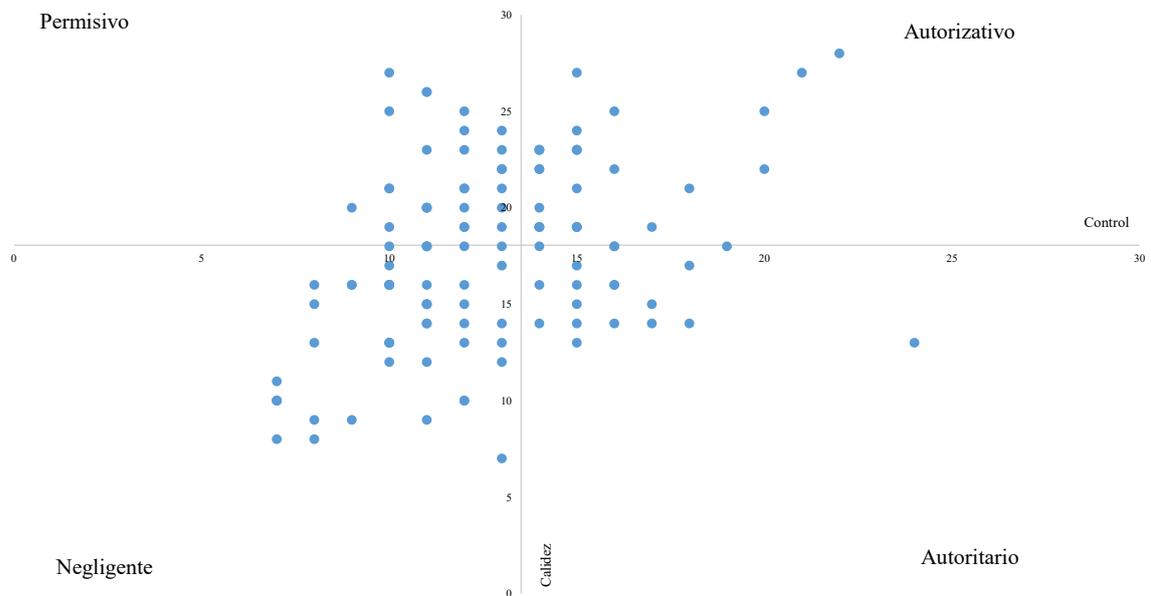


Figura 74. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los abuelos paternos (G1)

Los padres (G2) se perciben como cálidos (los puntos están sobre todo en los cuadrantes superiores) y con valores bajos de control (principalmente en los cuadrantes de la izquierda). Si habláramos de estilos parentales diríamos que los padres irían hacia los estilos permisivo y autoritativo, tal como las madres.

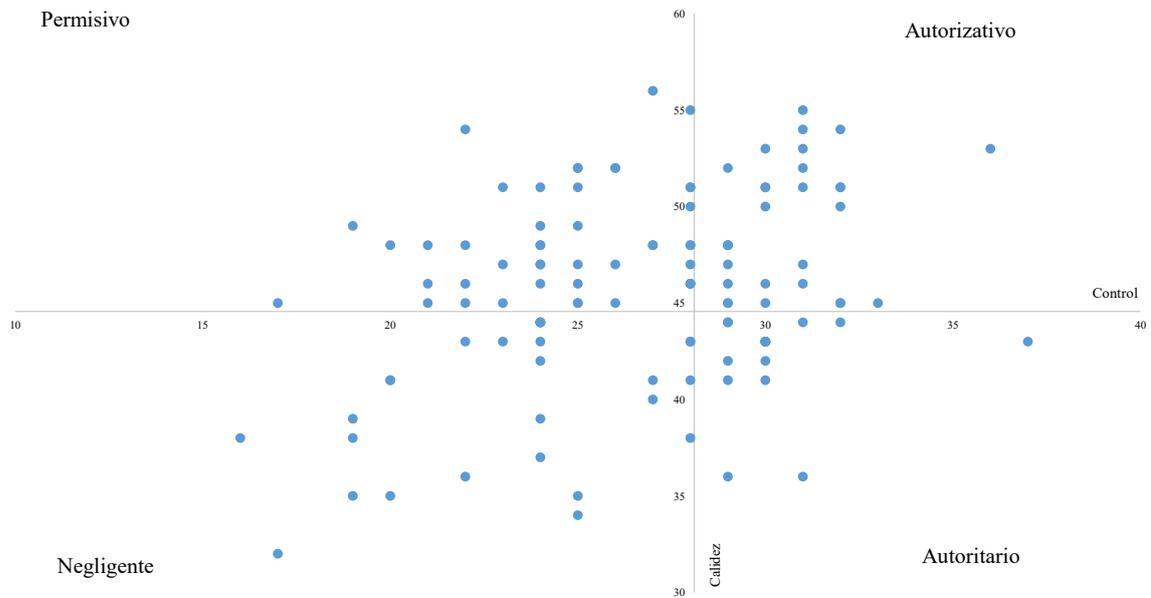


Figura 75. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los padres (G2)

Los hijos (G3) perciben a los padres con calidez alta (valores más concentrados en los cuadrantes superiores) y control bajo (principalmente en los cuadrantes de la izquierda). Si habláramos de estilos parentales los padres serían percibidos como más cerca de los estilos permisivo y autoritativo.

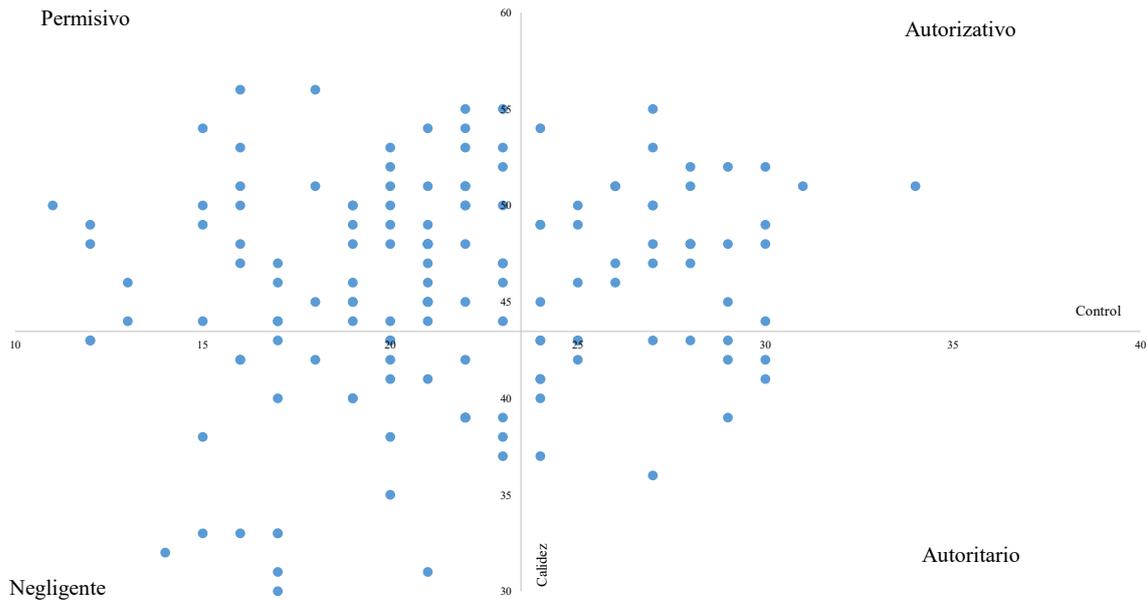


Figura 76. Grafico de puntos de la relación de la escala calidez y control de los padres en la percepción de los hijos/as (G3)

Cuando comparamos las 3 generaciones de G1 a G3 verificamos que la calidez es cada vez mayor y el control cada vez menor en nuestra muestra y también en relación a las muestra normativas. Por otro lado, es transversal que en las tres generaciones las madres (G1, G2 y G3) han tenido valores medios más altos de calidez y de control que los padres (G1, G2 y G3).

7.3.2. Apego

Enseguida haremos una lectura cualitativa de los resultados encontrados para el apego. Una vez más hay que señalar que los cuadrantes y las etiquetas colgadas en cada uno de los cuadrantes hacen referencia a un tipo de apego, a lo que nuestra muestra puede aproximarse, ya que la evaluación del apego se ha realizado mediante dimensiones y no mediante categorías.

Por otro lado, repetimos que en general los valores presentados por nuestra muestra no están muy alejados de la media, estando dentro de un intervalo de normalidad.

En las figuras siguientes también hay cuatro cuadrantes. Los cuadrantes superiores (arriba del eje horizontal) son los cuadrantes donde la ansiedad es más alta y al contrario para los inferiores. En cuanto a los cuadrantes de la izquierda son los cuadrantes con bajo confort y los de la mano derecha del eje vertical son los que tienen alto confort.

Así, en la Figura 77 podemos observar que las madres las madres se autoperciben con baja ansiedad con baja ansiedad (los valores se concentran en los cuadrantes inferiores) y alto confort (mayoritariamente en los cuadrantes de la mano derecha del eje vertical). Si habláramos de estilos de apego podríamos decir que las madres de nuestra muestra iban hacia el estilo de apego seguro.

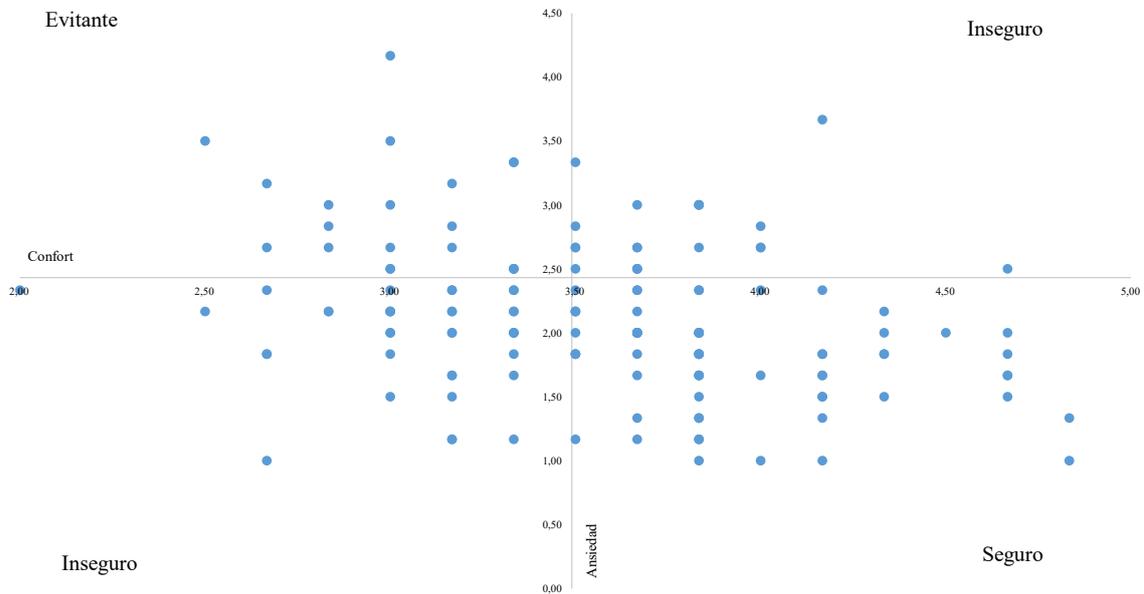


Figura 77. Grafico de puntos de la relación de la escala confort y ansiedad de las madres (G2)

Los padres presentan valores bajos de ansiedad (los valores están sobre todo en los cuadrantes inferiores) y altos de confort (concentrado principalmente en el cuadrante inferior de la derecha) como podemos ver en la Figura 78. La relación entre las escalas de los padres es similar a la de las madres: baja ansiedad y alto confort. Sin embargo, los padres presentan algunos valores extremados de bajo confort, lo que no ocurre con las madres.

Las escalas de apego de los hijos/as (G3) que usamos para el análisis cualitativo fueron las escalas de protección y seguridad. Los cuadrantes superiores al eje horizontal presentan alta seguridad y los cuadrantes abajo baja seguridad. A la izquierda del eje vertical tenemos baja protección y a la derecha alta protección.

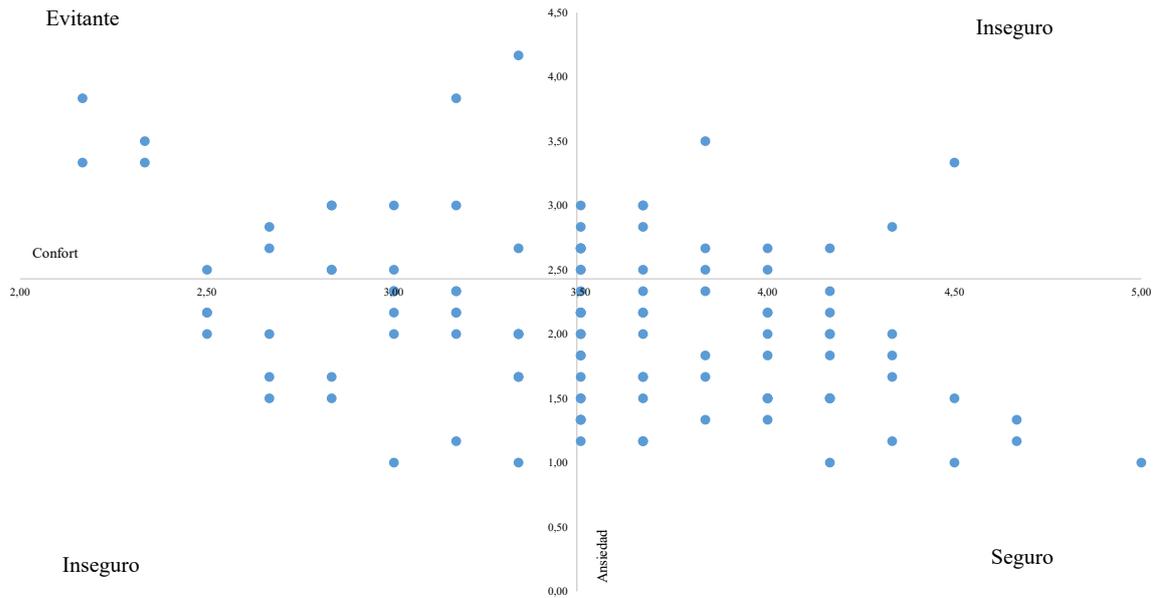


Figura 78. Grafico de puntos de la relación de la escala confort y ansiedad de los padres (G2)

Cuanto a la relación de las escalas de apego de los hijos/as (G3) podemos observar en la Figura 79 que en relación a la madre presentan valores por debajo de la media en seguridad (los valores están mayoritariamente abajo del eje horizontal) y baja protección (sobre todo en el cuadrante izquierdo inferior). Si habláramos de tipos de apego diríamos que cuanto al apego de los hijos a la madre, la relación de la baja protección y baja seguridad va hacia un tipo de apego evitativo.

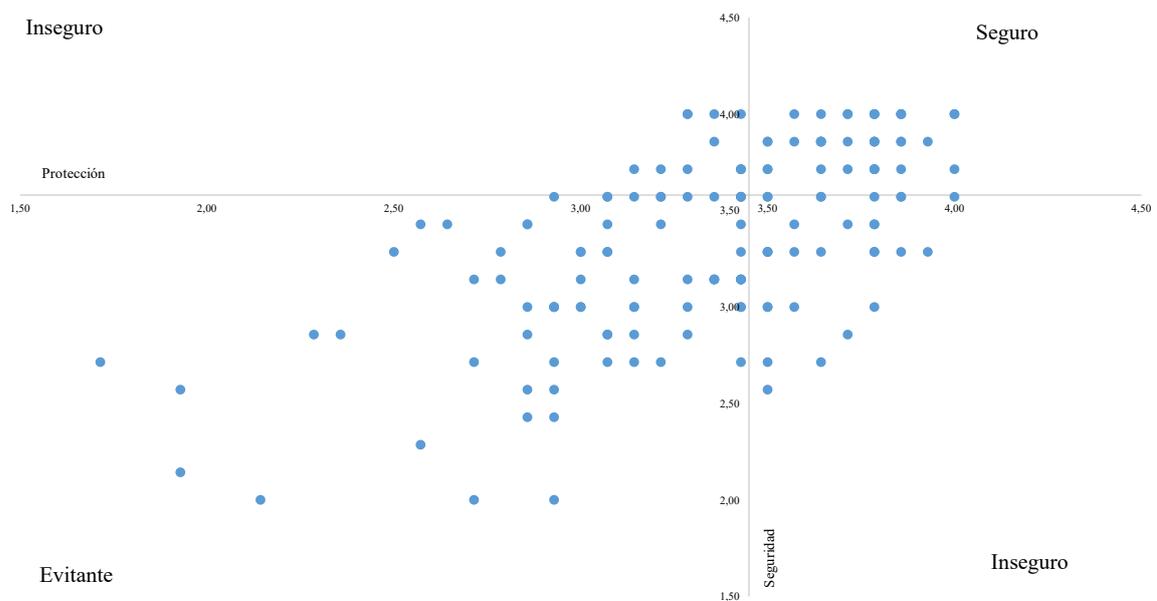


Figura 79. Grafico de puntos de la relación de la escala seguridad y confort de los hijos/as (G2) en relación a las madres

En la Figura 80 podemos observar la relación de las escalas de seguridad y confort en relación al apego de los hijos/as al padre. Los valores de seguridad se presentan sobre todo abajo del eje horizontal, o sea, seguridad y protección bajas (los puntos están mayoritariamente en el cuadrante izquierdo, en la parte inferior). Estos resultados están de acuerdo con los resultados de apego hacia la madre. Si una vez más habláramos de tipos de apego diríamos que el apego de los hijos/as a los padres era de tipo evitativo.

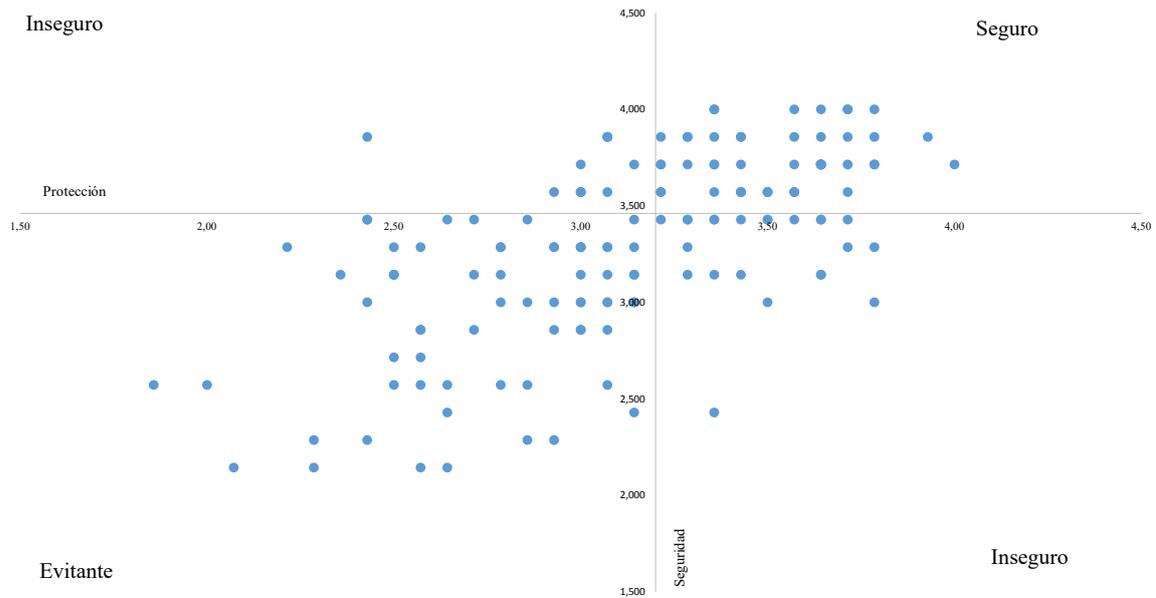


Figura 80. Grafico de puntos de la relación de la escala seguridad y confort de los hijos/as (G2) en relación a los padres

De las Figuras 77 a 80 están representados los resultados de apego para padres, madres y hijos/as. Aunque sean pruebas diferentes y por lo tanto suele ser más difícil la comparación, podemos señalar que de la generación G2 a G3 parece haber una disminución en la calidad del apego. Los padres presentan valores altos de confort y bajos de ansiedad mientras que los hijos presentan valores bajos de protección y seguridad.

8.

DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta una discusión detallada de los resultados de nuestra investigación, con énfasis particular en los resultados intergeneracionales y de mayor significación estadística, contrastándolos con el marco conceptual que apoyó el estudio, con las hipótesis de transmisión intergeneracional establecidas y con los resultados de otros estudios internacionales y nacionales.

Este estudio tuvo como objetivo explorar la transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración (a través de las diversas dimensiones que los componen) a lo largo de 3 generaciones: abuelos/as (G1), padres/madres (G2)- informaban de si mismos y de G1- y niños/as (G3) (6-12 años). La muestra final del estudio fue de 412 participantes, 264 de G2 y 148 de G3. Se trata de una muestra comunitaria, no probabilística, de conveniencia, recogida en dos escuelas del Parque das Nações en Lisboa.

En todas las pruebas de estilos parentales aplicadas (EMBU- M, EMBU-P y EMBU-C) los valores promedios más altos obtenidos en todas las generaciones (G1, G2 y G3) fueron en la *escala calidez*. Los valores obtenidos para ambos sexos y todas las generaciones son más altos que en la población normativa portuguesa (Canavarro, 1996; Canavarro y Pereira, 2007a; Canavarro y Pereira, 2007b); por tanto, como sería de esperar de acuerdo con la literatura actual, los padres y madres de G2 ven a sus padres y madres (abuelos/as, G1) y a ellos mismos como más cálidos y sus hijos también los sienten de la misma manera.

En nuestra muestra, tantos los abuelos y abuelas (G1) como los padres y madres de nuestra muestra (G2), al haber crecido en una situación socioeconómica más preservada respecto a generaciones anteriores, han podido dedicar más tiempo y han estado más atentos a la crianza de sus hijos, y se han mostrado más disponibles para expresarles afecto. Otra explicación es que los padres/ madres actuales tiendan a idealizar a los progenitores más cálidos, ya que las muestras más diferenciadas tienden a intelectualizar/idealizar más.

Por otro lado, en la escala *control* todas las generaciones (G1, G2 y G3) han percibido a sus padres con menos control que la población normativa portuguesa (Canavarro, 1996; Canavarro y Pereira, 2007a; Canavarro y Pereira, 2007b), por lo que parece que el control (el control se refiere a demostraciones de exigencia o de gran preocupación hacia el bienestar de los hijos) está cada vez menos presente en los estilos parentales, generación tras generación. También creemos que quizás hayan sido abuelos/abuelas y padres/madres con más formación, provenientes de familias que estaban más presentes y atentos, y por lo tanto podían dar más libertad de expresión y no ejercer tanto control sobre sus hijos/as. Destacamos también que en nuestra muestra, al igual que en la población normativa de todas las pruebas, el valor de calidez y control de las abuelas y las madres es siempre mayor que el de los abuelos y padres.

Respecto a las correlaciones entre las dimensiones de los estilos parentales, encontramos correlación intergeneracional significativa de la calidez por vía paterna, entre la percepción de la calidez del abuelo paterno (G1) y del padre (G2). Por otro lado, aunque con menor significación, también encontramos correlaciones significativas positivas entre la calidez de la abuela materna y la madre, y de la abuela paterna y el padre. Por tanto, podemos afirmar que en nuestro estudio hubo transmisión intergeneracional de la calidez del G1 a G2, pero no de G2 a G3 ni de G1 a G3.

En cuanto al *control*, observamos correlación intergeneracional significativa entre la abuela materna (G1) y la madre (G2), y entre el abuelo paterno (G1) y el padre (G2). Parece que las madres tienden a exigir más de sus hijas mientras que los padres exigen más de sus hijos (varones). Para las madres la figura parental que ha funcionado como figura de autoridad ha sido su madre (la abuela materna) mientras que para el padre ha sido su padre (el abuelo paterno). Por tanto, hay una diferencia de género en la crianza de un niño del sexo masculino o del sexo femenino como muestra también la literatura (Belsky, 1984; Canavarro y Pereira, 2007; Gomes, 2010; Lytton y Romney, 1991; Maccoby, 1980; Soares y Almeida, 2001; Siegal, 1987; Vitali, 2007; Weber et al., 2006). Encontramos igualmente correlaciones débiles entre el control del abuelo materno y la madre, la abuela paterna y el padre y entre la percepción del control del abuelo materno y del padre (G2). Esta última correlación puede hacer referencia a que la madre buscó un hombre parecido a su padre (abuelo materno), al menos en términos de control, lo que desde una perspectiva del psicoanálisis clásico puede interpretarse como asociado al complejo de Edipo. Estos resultados muestran que hubo transmisión intergeneracional del control de G1 a G2 por vía

materna y paterna, aunque no encontramos transmisión intergeneracional del control de G2 a G3 ni de G1 a G3.

También se han hallado correlaciones moderadas entre la calidez y el control del abuelo paterno (G1) y del padre (G2). Parece, pues, que hay procesos de identificación intensos entre padre e hijo.

Cuando comparamos las 3 generaciones de nuestra muestra, se observa que la *calidez* es cada vez mayor y el *control* cada vez menor, tanto en nuestra muestra como en relación a la muestra normativa. Por otro lado, es transversal que en las tres generaciones las madres (G1, G2 y G3) han tenido valores medios más altos de *calidez* y de *control* que los padres (G1, G2 y G3).

Estos datos referentes a las medias de las escalas de *calidez* y *control* y las correlaciones coinciden con la literatura actual, que afirma que hay transmisión intergeneracional de estas dimensiones. Por ejemplo el estudio de Scaramella et al. (2008) demostró que una generación influye intencionalmente o no en las creencias y comportamientos de la siguiente generación, revelando así que las experiencias de los padres con sus padres pueden tener efectos continuos en su propia crianza. Lo mismo afirma Lundberg (2000), que encontró correlación significativa entre la calidez y el control de la generación 1 (compuesta por madres) y la generación 2 (compuesta por hijas). Hay que señalar que las edades de las madres G1 y de las hijas G2 son similares a las edades medias de G1 y G2 de nuestro estudio.

De igual forma, los estudios prospectivos que siguieron a madres y niños desde la infancia hasta la edad adulta encontraron una asociación directa entre los estilos de crianza de la primera y la segunda generación (Belsky et al., 2005; Kovan et al., 2009; Scaramella et al., 2008). Kovan et al. (2009) registraron las interacciones de los padres con sus hijos de 2 años, y han repetido este procedimiento varias décadas después, cuando la descendencia tuvo a sus hijos y cuando tenían alrededor de 2 años. Al comparar las interacciones en los dos puntos de estudio, los autores concluyeron que había similitudes sustanciales en el comportamiento parental entre las dos generaciones. Kitamura et al. (2009) también encontraron una asociación consistente entre la calidez y el control parental a lo largo de dos generaciones (abuelos G1 y padres G2), parcialmente mediados por rasgos de personalidad de los padres. Por último, comprobaron que los estilos de los padres y de los abuelos tenían efectos independientes sobre los rasgos de personalidad de los niños.

Por otro lado, Castro y cols. (1997) ya habían encontrado evidencia de que las madres consideraban sus estilos parentales más cálidos y más controladores que el de sus padres (como pasa en nuestra investigación). Por lo tanto, debido a los cambios cada vez mayores en la distribución de los roles profesionales de hombres y mujeres, los padres pasan más tiempo con sus hijos, lo que puede contribuir a un estilo parental más amoroso. Por otro lado, la organización social de nuestra cultura continúa dando a la madre el papel central como cuidadora y educadora de sus hijos, lo que puede explicar que, además de la calidez, ejerzan también prácticas educativas más exigentes para guiar y transmitir estándares, reglas y valores a los niños (Canavarro, 1999). No podemos olvidar también que en el caso de G3 estamos hablando de niños de 6-12 años, para quien la madre todavía tiene un papel fundamental en la crianza. Si pensamos en la fase siguiente de desarrollo -la adolescencia- que está marcada por la intensidad de las emociones y el comienzo de las preguntas que a menudo llevan a los adolescentes a probar y romper los límites, exigiendo simultáneamente su restablecimiento a través de prácticas parentales (Serrão e Baleeiro, 1999), el papel del padre es a menudo mayor que en etapas anteriores. O sea, los padres en este periodo son llamados a tener prácticas educativas más firmes y exigentes, ya que en el rol tradicional es al padre a quien compete hacer de figura de autoridad y poner límites más firmes, pero es importante la presencia de ambos progenitores para afrontar los conflictos normales intergeneracionales.

Lundberg et al. (2000) también ponen énfasis particularmente en la transmisión de la calidez y del control. Este estudio presenta la particularidad de que se evalúa a tres generaciones, mientras que la mayoría de los estudios sobre la transmisión intergeneracional de los estilos parentales se han realizado solo con muestras de dos generaciones. El estudio de tres generaciones es aún más relevante en la actualidad porque una de las características de la familia en los tiempos contemporáneos es la convivencia en el tiempo de múltiples generaciones (Vicente y Sousa, 2007) y puede ser bastante esclarecedor poder estudiar la complejidad de las relaciones intergeneracionales, ya que posiblemente los diversos subsistemas de la familia multi-generacional se influyan mutuamente.

Por otro lado, la inexistencia de correlaciones entre la calidez y el control de G2 y G3 parece indicar que no hay transmisión entre esas generaciones. Littlewood (1992), utilizando el PBI en una muestra de tres generaciones de linaje femenino, ya había confirmado la discontinuidad intergeneracional de la calidez y del control. La autora

también había verificado la transmisión intergeneracional de ambas dimensiones de G1 a G2 pero no de G2 a G3. Esta ruptura intergeneracional puede explicarse por el incremento de la afectividad en las generaciones más recientes, aunque de los mecanismos de esta asociación no estén claros (Campbell y Gilmore, 2007).

La discontinuidad de la calidez intergeneracional de G2 a G3 es consistente con la literatura (por ejemplo Lopes, 2012; Staples y Warden Smith, 1954; Stearns, 2003) y también la discontinuidad del control. En Portugal, Lopes (2012) subraya el papel de los factores genéticos y del modelado en los estilos educativos parentales, pero no podemos olvidar los factores sociológicos que han modificado los valores, en el sentido de un mayor individualismo en las generaciones recientes (Littlewood, 2009). En Portugal concretamente creemos que el fenómeno sociológico del 25 de Abril (que puso el término a la dictadura) trajo fuertes implicaciones en la dinámica familiar (con la salida masiva de las mujeres al mundo del trabajo) y en la forma de educar a los hijos, interrumpiendo la transmisión de los patrones más autoritarios característicos del período anterior (Barreto, 2002; Wall, Aboim y Cunha, 2010). Es decir, creemos que el impacto de los cambios sociológicos ha sido más determinante que los estilos parentales anteriores. Por ejemplo, hace varios años que a menudo se ven en la clínica y en las escuelas niños tiranos y a sus padres impotentes, sin capacidad de poner límites firmes para contener los comportamientos verbales y/o físicos excesivos de sus hijos, algo que era bastante raro en la época de G1.

Sin embargo, también hay que referir que Mead (1970, citado por Fine y Norris, 1989) afirma que la discontinuidad intergeneracional puede ser adaptativa, ya que las respuestas a las demandas actuales son diferentes de las del pasado. En efecto, antiguamente en el modelo autoritario los hijos no podían expresarse abiertamente y las relaciones eran más distantes emocional y físicamente. Había una imposición masiva de lo comunitario, de un determinado conjunto de valores y convenciones sociales, prácticamente aceptadas por todos, no cuestionadas. En Portugal reinaba la expresión "Dios, Patria y familia". Y cualquiera que intentara ir en contra del lema era considerado un profanador del orden social.

Cuando miramos la escala *rechazo* nos damos cuenta que tanto los abuelos (G1) como las madres y los padres (G2) han tenido valores superiores en esa dimensión, en comparación a la población normativa portuguesa (EMBU- M, EMBU-P y EMBU-C). Este resultado inesperado podría explicarse porque los padres/madres de nuestra muestra

(G2) se sientan más libres para expresar la parentalidad autoritaria que han percibido en sus padres/madres (G1), característica que estaba más presente en los hombres de esa generación (el hombre era la figura de autoridad de la familia). En cuanto a los valores más altos de rechazo de los padres y madres (G2) nos parece que refleja el intento de dar una imagen de autoridad y disciplina que a menudo no coincide con lo que realmente sucede en la crianza. Por lo tanto, probablemente la evaluación más homogénea realizada por los niños en que los padres y madres son percibidos como menos rechazantes en nuestros días, puede ser más verdadera y cercana a la realidad, como lo muestra la literatura actual.

En relación con otros datos obtenidos de los análisis de las correlaciones encontramos correlación intergeneracional significativa del rechazo de G1 a G2 por la vía paterna: es decir, entre la percepción que el padre tiene del rechazo recibido de cada uno de sus padres y el rechazo que él ejerce hacia sus hijos (G2).

Algunos autores consideran que características de los niños como el sexo y la edad pueden influir en las prácticas parentales (Belsky, 1984; Canavarro y Pereira, 2007; Gomes, 2010; Lytton y Romney, 1991; Maccoby, 1980; Detry citado por Soares y Almeida, 2011; Siegal, 1987; Vitali, 2007; Weber et al., 2006). Con respecto al género, los padres parecen tener diferentes prácticas parentales que las madres, como refleja nuestra investigación respecto al rechazo. Aunque los estudios en la literatura no son coincidentes, los padres parecen estimular más a los niños para la realización, la competencia, la responsabilidad personal y el control de las expresiones de afecto, mientras que las niñas reciben un mayor incentivo para ser cariñosas, obedientes, amigables y atractivas, lo que está de acuerdo con los papeles tradicionales de género en Portugal y otros países. En la revisión de Siegal (1987) de 39 estudios, se encontraron diferencias en 20: los padres informan que son más firmes y más restrictivos, menos afectivos y más directivos con los niños que con las niñas. El autor también señala que parece haber una mayor diferencia en las prácticas educativas entre niños y niñas por parte de los padres vs. madres, especialmente en las medidas de participación física y disciplina. Por su lado, Gomes (2010) añade que las madres tienden a estar asociadas al cuidado de sus hijos, así como con a su seguridad, mientras que los padres están asociados a la aplicación de la disciplina. En el estudio de Canavarro y Pereira (2007), se encontraron diferencias en la práctica de los estilos de crianza según el género del niño: las niñas son menos rechazadas por el padre y la madre, tienden a estar menos controladas por su padre y reciben más apoyo emocional de su madres.

También hemos encontrado correlaciones entre la abuela paterna (G1) y el hijo (G3) y la madre (G2) y el hijo (G3) aunque más débiles. Como hemos afirmado antes, las madres de hoy en día a menudo ocupan el papel de la figura de autoridad. Como siguen siendo las que están más presentes en la crianza de niños de esta edad, los límites impuestos por éstas pueden ser experimentados como rechazo. En cuanto a las abuelas paternas, en general éstas están un poco más alejadas de la crianza de los nietos de sus hijos varones, ocurriendo frecuentemente lo contrario cuando sus hijas son madres. Por tanto, las abuelas maternas están más presentes en la crianza de los niños que las abuelas paternas. Esta mayor distancia puede ser sentida por los niños como rechazo, precisamente lo que hemos encontrado en nuestra muestra.

Así, en nuestro estudio hemos encontrado transmisión intergeneracional moderada del rechazo de G1 a G2 por parte de los abuelos (varones) y transmisión intergeneracional débil entre G1 y G3 (de la abuela paterna al hijo) y entre G2 y G3 (de la madre al hijo). Este resultado está de acuerdo con la literatura sobre la transmisión intergeneracional de la agresividad y de la parentalidad negativa (Kerr et al., 2008; Nepl et al., 2009; Oliveira et al., 2002; Scaramella et al., 2008).

Nepl et al. hallaron una relación directa entre la parentalidad severa de G1 y G2, y también entre la parentalidad positiva de G1 y G2. La transmisión de la parentalidad positiva fue mediada por el nivel educativo de los individuos, mientras que la parentalidad severa fue mediada por el comportamiento de externalización. En el estudio longitudinal realizado por Kerr et al. (2008) los resultados mostraron que a) el estilo educativo parental de G1 influía en el ajuste de la parentalidad de G2, pero no en los comportamientos antisociales; b) Los patrones de comportamiento parental de G1 influían en la parentalidad de G2 durante la primera infancia de G3; c) la parentalidad de G2 influía en los problemas de comportamiento de G3 (lo contrario no se verificaba).

Por otro lado, hay que señalar que en las escalas *rechazo* y *control* de G1 y G2 hay algunos candidatos a *outlier* (valores extremos de rechazo y de control), lo que está de acuerdo con el estilo educativo más antiguo y anterior al actual, o sea, padres menos cálidos, más rechazantes y con mayor control. En general estos datos serían consecuencia de las transformaciones que han ocurrido en los últimos años (décadas) en la Sociedad Portuguesa. En G3 hay pocos candidatos a *outlier*. Los que hay están en la escala *calidez* (valores más bajos) y en la escala *rechazo* (valores más altos), siendo pues niños que perciben a sus padres como más similares al modelo educacional anterior (autoritario).

La percepción de calidez, control y rechazo parental también ha correlacionado significativamente en las tres generaciones (recordemos que G2 –padres/madres- evalúa el estilo parental de G1 –abuelos/as- y el propio, mientras que G3 –hijos/as- evalúa el de G2). También es significativa la correlación entre calidez, control y rechazo dentro de la propia pareja de padre/madre (G2). Hay pues similitud entre la imagen que los padres/madres (G2) y los hijos/as (G3) tienen de sus padres/ madres (G1 y G2). Sin embargo, hay que tener en cuenta, como decíamos, que los padres/ madres (G2) están evaluando retrospectivamente a los abuelos/as mientras que los niños lo están haciendo en la relación actual con sus padres/ madres. Lo cierto es que cuando los niños y las niñas se hacen padres/madres lo más probable es que cambie la percepción de los aspectos familiares de su desarrollo, incluidos los estilos de crianza de sus padres. Como explica Hareven (1978), si algunas etapas/ transiciones (como el ingreso a la escuela) son tempranas y están vinculadas a las demandas sociales, otras transiciones se producen más avanzado el ciclo vital, son más tardías y menos predecibles (por ejemplo tener hijos). Por otro lado, hijos/as de familias de mayor nivel sociocultural (donde en general no hay tantos casos de violencia doméstica, alcoholismo o drogas) al llegar a la edad adulta tienden a ver la educación recibida de manera global, es decir, como una acción conjunta de ambos padres, mientras que en la adolescencia –por ejemplo- es más característico diferenciar entre ambos progenitores.

Las percepciones también están influidas por el contexto sociocultural y el marco temporal en el que nacen y crecen, y nuestra muestra es urbana y en principio ha tenido más acceso al conocimiento, a la cultura, a viajar, etc. La edad, la experiencia de vida y la madurez también pueden influir en las percepciones. En este estudio, tampoco fue posible controlar factores tales como si los participantes habían realizado o no algún proceso psicoterapéutico, lo que puede haber cambiado su percepción de la relación mantenidas con sus padres (Van IJzendoorn, 1992).

El hecho de que diferentes generaciones se encuentren en diferentes etapas del ciclo de vida familiar, involucrando diferentes tareas y experiencias, puede condicionar también sus percepciones del sistema familiar al que pertenecen (Fine y Norris, 1989). En el caso del grupo de los hijos/as creemos que los resultados quizás podrían ser algo diferentes si la muestra fuera adolescente.

Así, podemos ya dar respuesta a la primera hipótesis y afirmar que en nuestro estudio se observó transmisión de los estilos parentales (calidez, rechazo y control) de G1 a G2 pero no de G2 a G3 (excepto para la correlación débil del rechazo de la madre al hijo/a).

También encontramos correlaciones intergeneracionales entre las diferentes escalas de los estilos parentales.

Hay correlación positiva intergeneracional entre la escala *Control* del abuelo paterno y la escala *Rechazo* del padre, o sea, cuanto más control sintió el padre (G2) de su padre (G1), más rechazado se ha sentido. Por eso, creemos que quizás los valores de bajo control del G2 (tanto del padre como de la madre, un rasgo generacional) quizás son una forma compensatoria personal de dar a sus hijos la libertad/ autonomía que no han tenido con sus padres, intentando corregir experiencias que consideraron negativas (Beaton & Doherty, 2007). Por otro lado, la correlación negativa entre el control del abuelo paterno (G1) y la calidez del padre percibida por su hijo (G3), puede significar que el control del abuelo paterno todavía se hace notar en la calidez del padre cuando éste está en relación con su hijo/a. La transmisión intergeneracional del control parece ser especialmente intensa.

De la lectura cualitativa de la transmisión de los estilos parentales por vía materna podemos afirmar que las abuelas maternas presentan más calidez y menos control, los abuelos maternos más control y menos calidez y las madres alta calidez y bajo control (percibidas por ellas mismas y por los hijos/as). En términos de categorías de estilo parental, las abuelas maternas tenderían a ser permisivas, los abuelos maternos autoritativos y autoritarios, y las madres permisivas y autoritativas. Las madres de nuestra muestra presentan, pues, una versión combinada de los estilos parentales de sus padres: en un continuum, las abuelas maternas estarían más en el extremo de permisividad, las madres entre la permisividad y el estilo autoritativo y los abuelos maternos más en el extremo autoritativo/ autoritario.

Estos resultados están de acuerdo con la concepción más tradicional de los roles de género que atribuye a los padres un papel más severo y a las madres un estilo más responsivo y de apoyo, como es evidente en el estudio de Campbell y Gilmore (2007) en que los padres tienden a calificarse como más autoritarios y menos autoritativos que las madres.

Por vía paterna, abuelos/as paternos/as son percibidos por sus hijos como poco cálidos y con bajo control (aunque el control de los abuelos paternos sea mayor que el de las abuelas paternas) y los padres se autoperciben como cálidos y con valores bajos de control, coincidiendo con la valoración que hacen sus hijos. En términos de estilos parentales, los abuelos/as paternos tenderían hacia el estilo negligente y los padres a los estilos autoritativos y permisivos, lo mismo que sucedía con las madres. En este caso, parece que los padres ejercen menos control que el que recibieron de sus padres (abuelos) pero han aumentado la calidez, lo que podrá conducir a estilos más autoritativos. Así, señalamos las diferencias entre los estilos parentales de los abuelos maternos y paternos, que en nuestra opinión están principalmente relacionados con el género de sus hijos/as.

La percepción de los hijos/as coincide con la de los padres y las madres (G2). Los hijos/as (G3) perciben a los padres y a las madres con calidez alta y control bajo. Si habláramos de estilos parentales los padres y las madres se perciben a sí mismos y son percibidos por sus hijos/as como permisivo y autoritativos.

La proporción de estilos parentales de nuestra muestra fue similar a los datos de otras investigaciones (Bibi, Chaudhry, Awan y Tariq, 2013; Gomes, 2019; Guedes, Cerqueira y Gaspar, 2019; Mota y Ferreira, 2019; Vitali, 2004; Weber y cols., 2006). Cuando comparamos las tres generaciones se observa que la calidez es cada vez mayor y el control cada vez menor, tanto en nuestra muestra como en comparación con los valores normativos portugueses. Por otro lado, es transversal que en las tres generaciones las madres obtienen valores medios más altos de calidez y de control que los padres. Vitali (2004) también encontró más responsividad y exigencia en las madres en comparación con los padres. Según el autor el estilo parental de las madres fue el que se transmitió con mayor frecuencia, sugiriendo que la función de la madre sea más sólida y próxima que la del padre en la educación de los hijos.

En cuanto a la transmisión por vía paterna, nos parece que el acercamiento a un estilo negligente de los abuelos tiene que ver con una visión menos participativa y menos afectiva de la educación de los hijos. En la perspectiva tradicional sobre la crianza se consideraba que educar a un niño (varón) era ayudarlo a ser fuerte, capaz de enfrentarse a los problemas. Así lo señala Siegal (1987), cuando afirma que los padres son más firmes y más restrictivos, menos afectivos y más directivos con los niños que con las niñas. El autor también señala que parece haber una mayor diferencia en las prácticas educativas entre

niños y niñas por parte de los padres vs madres, especialmente en las medidas de participación física y disciplina.

A nosotros nos sorprendió el hecho del poco control que aparece en los resultados, sobre todo por parte de los abuelos paternos. En un estudio que usaba la tipología de Baumrind (1991), Russell et al. (1998) observaron que las madres tenían mayor probabilidad de ser *autoritativas*, mientras que los padres eran más *autoritarios*. Además, el estilo *autoritario* se usaba más con niños y el *autoritativo* con niñas. Sin embargo, debemos tener en cuenta que fueron los padres quienes respondieron sobre los estilos parentales de sus padres (abuelos paternos), y que habiendo pasado tantos años de su crianza existe la posibilidad de que la percepción que los padres tienen de los estilos parentales de sus padres se vea influida por sus propios estilos parentales actuales, que son menos controladores.

Por otro lado, parece que los padres (hombres) son los que más han cambiado la crianza, ya que son los que han incrementado su calidez y reducido su control, distanciándose más de la crianza recibida. Creemos que esto también puede estar asociado al sentimiento de rechazo que han podido experimentar: para compensar ese rechazo, son padres especialmente sensibles a ese tipo de comportamiento y, como consecuencia, pueden estar atentos y preocupados por reducir estas prácticas en relación con sus hijos/as (Beaton y Doherty, 2007).

Se confirma pues la segunda hipótesis: se ha observado mayor prevalencia de estilos parentales permisivos (mayor calidez y menor control) en G3, en relación a G1 y G2.

Respecto a la transmisión intergeneracional del apego, recordemos en primer lugar que dicha variable se ha evaluado en padres-madres (G2) e hijos/as (G3). Los resultados obtenidos para padres y madres (G2) en la escala de *Ansiedad* y en la de *Confianza*, son inferiores a los de la población portuguesa. En sentido contrario van los resultados de la escala *Confort con la proximidad* que son superiores a la media portuguesa.

Frente a estos resultados hay que referir que la prueba de apego de los padres se refiere al apego a la pareja y no a sus padres. Estos resultados parecen algo contradictorios ya que si la ansiedad en la relación baja sería de esperar que la confianza en el otro subiera, lo que no se ha verificado en nuestra muestra. Por otro lado, en la observación empírica del estado de las relaciones de pareja en Portugal, con una tasa de divorcios creciente, nuevas

parejas y familias recompuestas (Datos Pordata Portugal: 64,2% de divorcios en 2017 por oposición a 21,2% en 1997- fecha de la validación portuguesa de la prueba de apego), nos parece raro que los padres y madres tengan más confianza en las relaciones de pareja.

En cuanto al apego de los niños (G3) a sus padres/ madres (G2), los resultados medios obtenidos han sido un poco superiores para el apego a las madres; mayores para ambos sexos en la escala *Base Segura* e inferiores en ambas escalas (*Base Segura* y *Refugio Seguro*) en comparación con la muestra normativa.

En relación con otros datos obtenidos de los análisis de las correlaciones encontramos correlaciones intergeneracionales positivas aunque bajas entre G2 y G3 sólo por vía materna. La escala de *Ansiedad* correlaciona negativamente con la escala *Base Segura madre* (seguridad), la escala *Confort* correlaciona positivamente con la escala *Base Segura madre* y también con *Refugio Seguro* (protección) y *Base Segura* (seguridad) hacia el padre. Por tanto, parece que la madre tiene el papel central en el proceso de la transmisión del apego.

Estos resultados están de acuerdo con la literatura que sugieren la transmisión intergeneracional del apego. Varios estudios han encontrado que las madres que tienen percepciones seguras y realistas de su apego hacia su madre tienen más probabilidades de tener hijos con un apego seguro (Main e Goldwyn, 1984; Shah, Fonagy, e Strathearn, 2010). De igual forma, investigaciones transversales que evaluaron el apego de las madres y de los hijos durante la infancia también proporcionan evidencia de transmisión intergeneracional del apego (Belsky et al., 2005; McMahon, Barnett, Kowalenko & Tennant, 2006; Soponaru & Dîrțu, 2014).

De la lectura cualitativa de los resultados sobre apego, señalar que la relación entre las escalas de las madres es similar a la de los padres: baja *Ansiedad* y alto *Confort*. Si habláramos de estilos de apego podríamos decir que las madres y los padres de nuestra muestra tienden hacia el estilo de apego seguro.

El apego de los hijos/as (G3) hacia sus madres y padres (G2) presenta valores por debajo de la media en *Seguridad* y *Protección*, tendiendo por tanto hacia el apego evitativo.

Comparando los resultados de apego de padres e hijos/as podemos señalar que aunque hayan correlaciones entre G2 y G3, parece haber una disminución en la calidad del apego de G2 a G3, ya que los padres presentan valores altos de *confort* y bajos de *ansiedad*

(apego seguro) mientras que los hijos presentan valores bajos de *protección y seguridad* (apego evitativo).

Sin embargo, cuando intentamos encontrar una explicación para las correlaciones bajas encontradas en nuestra muestra y la tendencia al estilo evitativo en los niños/as, observamos que hay diferencias entre nuestra muestra y las muestras de las investigaciones consultadas. La mayoría de los estudios (por ejemplo Belsky et al., 2005; Benoit y Parker, 1994; Soares, 1996) describen muestras de niños y padres/madres de una generación diferente a la actual. También encontramos estudios más recientes en que se probó la transmisión del apego (por ejemplo Cura, 2017; Hautamaki, 2014) pero con diferencias en los instrumentos utilizados o en la edad de la muestra (Cura ha trabajado con adolescentes y jóvenes de 18- 29 años mientras que Hautamaki ha aplicado la AAI y la SE).

Por otro lado, en la clínica y en las escuelas los padres/madres expresan más ansiedad que antes y más dificultad para situarse como referencia de apego a los hijos, con ritmos de vida estresantes que no deja mucho tiempo para los afectos. A menudo no saben cómo ayudar a sus hijos en sus tareas concretas diarias ni tampoco en sus procesos de desarrollo (dependencia vs autonomía). Así, creemos una vez más que los padres puedan haber dado una imagen más idealizada de sí mismos en lugar de una imagen real de su apego y que la disponibilidad de los padres para el apego con los hijos observada por estos últimos (G3) sea quizás más fidedigna.

Por un lado, como decimos, vemos a los padres y las madres muy cargados de horas de trabajo, estresados, con poquísimos tiempos libres para la familia y para ellos mismos. A veces, se muestran indiferentes en relación a muchas cosas de su entorno (de su propia vida, como por ejemplo la cantidad de horas pasadas en el trabajo- sólo porque hoy parece extendida la creencia de que trabajar mucho es trabajar bien, y que ganar mucho es lo más importante para la familia. Pueden desperdiciarse muchas horas en los transportes, en las tareas domésticas, en los móviles y ordenadores, y, por supuesto, también se muestran a veces indiferentes en los temas de sus hijos: la carga abusiva de horas de presencia obligatoria en la escuela, la carga inmensa de deberes, el enfoque en la esfera intelectual en detrimento de las áreas artísticas. Creemos que algunos de los padres/ madres de hoy sólo se dan cuenta de que algo les está pasando a sus hijos/as cuando el problema ya es demasiado grande.

Por otro lado, la generación G3 presenta características muy diferentes de las generaciones anteriores, lo que puede haber condicionado también la forma como se ha

establecido el apego a sus padres. Parece haber una ruptura generacional. Los niños viven en una realidad más aislada diariamente: más lejos de las familias extensas (los abuelos/as a menudo no participan tanto en la crianza como en la época de la generación 2), las relaciones están muy asociadas a las redes sociales, o sea, más lejanas físicamente (hay niños incluso que valoran tanto o más las amistades cibernéticas que las reales), los/as niños/as no juegan tanto en la calle como antes, están más aislados en sus casas por miedo a que pase algo malo, los horarios de las escuelas y academias son cada vez más largos... todo esto puede haber dificultado el apego seguro a los padres o el mantenimiento del mismo. Por todo esto, para nosotros estos resultados se relacionan con los cambios sociológicos antes referidos (Wall, Aboim, Cunha, 2010) y que llevan a cambios psicológicos importantes.

Los resultados obtenidos apuntan así para la continuidad del apego del G2 a G3 aunque sea una continuidad débil y en alguna medida preocupante. En relación a las hipótesis, podemos confirmar la tercera hipótesis, observándose una correlación positiva entre las dimensiones de *comfort* y *confianza* del apego de G2 y las dimensiones de *protección* y *seguridad* de G3.

Al igual que en el caso del apego, la transmisión intergeneracional de la tolerancia a la frustración se ha evaluado en G2 y G3. El valor promedio del Índice de Frustración General (GCR) de la muestra de padres y madres (G2) está dentro del intervalo de normalidad, pero es bastante inferior al valor normativo portugués (Detry & Castro, 1990).

A señalar dos aspectos: (1) Que al contrario de la muestra normativa portuguesa, las madres han tenido un valor menor que los padres, lo que parece apuntar a una menor necesidad de conformidad al grupo. Este Índice GCR el nombre indica, tiene como finalidad medir la conformidad de las respuestas de un sujeto y compararla con la media de las respuestas de la población. Este resultado también está de acuerdo con los resultados de la Escala de Deseabilidad Social (EDS-20) donde los padres tienen una tendencia a presentar mayor deseabilidad social que las madres; (2) La validación del test de tolerancia a la frustración se hizo hace 30 años, y desde entonces la población portuguesa cambió hacia una mayor libertad para expresarse, además de que la muestra de nuestro estudio tiene un nivel sociocultural mayor que la muestra normativa. En apoyo de esta hipótesis, señalar que nuestros resultados están más cerca de los obtenidos por Cruz (2003) que los de la normativa portuguesa (1990); (3) Nuestra muestra fue recogida en la región de Lisboa

(ciudad donde hay en general más libertad de expresión) mientras que la muestra normativa portuguesa fue recogida en la región de Porto (en general una zona más tradicional y conservadora).

En cuanto a la Dirección de la Agresión, los valores obtenidos para las respuestas Extrapunitivas (E) son bastante inferiores a las muestras normativas femeninas y masculinas. Las medias de E de nuestra muestra se encuentran relativamente próximas al valor mínimo del intervalo considerado normal. Parece que nuestros padres no tienen tanta necesidad de expresar agresividad de forma manifiesta, en comparación con la muestra portuguesa.

En sentido contrario, hemos observado valores superiores en las respuestas Intrapunitivas (I), comparándolos con los de la población portuguesa, señalando una mayor tendencia internalizadora o autculpabilizadora en nuestra muestra.

Las respuestas No punitivas de nuestra muestra han superado largamente los valores de la muestra normativa portuguesa, si bien los valores se encuentran dentro del intervalo normal.

La dirección más frecuente de la agresión es la No punitiva, tanto para las madres como para los padres. Esto puede sugerir que en general la agresión ha sido sorteada, sublimada o evitada. Los sujetos se han adaptado, ajustándose a la demanda del exterior, a lo que se espera del entorno. Sin embargo, este resultado también está de acuerdo con el desarrollo normal de las personas: el "E" (Respuesta *Extrapunitiva*) es la respuesta más frecuente en los niños y la "M" (Respuesta *No Punitiva*) en los adultos (Detry & Castro, 1990). Por otro lado, no podemos olvidar que nuestra muestra es de familias de mayor nivel sociocultural y por lo tanto es posible que los padres y madres encuentren formas más sofisticadas de afrontar la agresividad. Otra hipótesis explicativa tiene que ver con la época actual, más individualista, en la cual expresar las propias emociones está admitido socialmente.

En relación al tipo de reacción, los resultados en cuanto a la predominancia del obstáculo (O-D) y a la persistencia de la necesidad (N-P) han sido superiores a los de la población portuguesa, mientras que los valores obtenidos en la defensa del yo (E-D) han sido inferiores. Hay que destacar que los resultados han sido similares entre las madres y los padres, lo que puede indicar que son respuestas generacionales. El tipo de reacción más frecuente es la persistencia de la necesidad (N-P): según Detry y Castro (1990) este valor es considerado normal y deseable, ya que una nota baja de N-P indica una incapacidad para

resolver los problemas. Estos resultados parecen indicar que los padres y madres de nuestra muestra privilegian el tipo de reacciones que insisten en la necesidad de encontrar una solución para el problema, en general siguiendo esta secuencia: evitan enfrentarse a la frustración y esperan que alguna cosa (el tiempo o las circunstancias) traigan la solución al problema (M). Después, quizás en una segunda fase, intentan ellos mismos encontrar una solución (N-P).

Respecto a la tolerancia a la frustración de los hijos/as, su Índice de Conformidad al Grupo (GCR) está dentro del intervalo normal. En cuanto a la dirección de la agresión, los valores E, I y M están muy próximos entre sí, aunque es algo mayor el valor de Extrapunitividad (E), y son valores adecuados para la fase de desarrollo de los niños/as de la muestra (Pichot, 1969). Los valores obtenidos para el tipo de reacción (O-D, E-D y N-P) también son muy similares, con el E-D (Defensa del Yo) más elevado, coincidiendo con los resultados de la muestra francesa (Pichot, 1969).

Cuando comparamos los resultados medios obtenidos en las Pruebas de Tolerancia a la Frustración (PFT) para los padres, las madres y los hijos/as, se observa que el valor de Tolerancia a la Frustración (GCR) es mayor en los hijos/as, seguido de los padres y por último las madres. Creemos que este valor de tolerancia a la frustración de las madres puede ser consecuencia de la apertura de expresión que hubo en su generación, es quizás una reacción a tantos años de represión. Encontramos cada vez menos madres conformistas y/o sin opinión o capacidad para expresarse, al menos en el contexto sociocultural de la muestra de nuestro estudio. En realidad las madres han ganado mucho espacio en la sociedad en los últimos años, sobre todo en las áreas o actividades que antes les estaban vetadas (determinadas profesiones, lugares públicos como los cafés, donde solo se permitía la entrada de hombres, asociaciones,...). Por otro lado, del análisis del GCR observamos que hay más padres y madres con valores inferiores al intervalo normal que con valores superiores. Detry y Castro (1990) afirman que los valores de GCR inferiores al punto de corte representan una débil tolerancia a la frustración y en muchos casos pueden indicar la presencia de patología. También hay cerca de 1/5 de los niños/as con valores por debajo del intervalo de normalidad y algo más de 1/10 de los niños con valores por encima del GCR normal.

En relación a la Dirección de la Agresión (E, I, M), los valores de los hijos/as están bastante próximos entre las tres direcciones (E, I, y M). Sin embargo, la dirección más

frecuente es la E (Extrapunitiva) mientras que para las madres/padres la reacción más frecuente es la M (No punitiva). Nos parece que los niños reaccionan más libremente ante la frustración expresándola hacia al exterior y que todavía están aprendiendo a gestionar las exigencias del medio con su necesidad de expresión de la agresividad. En el caso de las madres/padres, como decíamos antes, en general la agresión es sorteada, sublimada o evitada. Es posible que los padres se han adaptado, ajustado a la demanda del exterior, a lo que es esperado del medio ambiente, o que han encontrado un buen equilibrio entre la necesidad de expresión de agresividad y las exigencias del medio. Hay que señalar que siendo una muestra de familias de mayor nivel sociocultural es posible que algunos padres/madres hayan hecho procesos de desarrollo personal (psicoterapéuticos) que les permita limitar las actuaciones agresivas.

Los valores obtenidos para el tipo de reacción (O-D, E-D y N-P) también son diferentes entre las madres/ padres y los hijos/as. Una vez más los resultados presentados por los hijos/as están bastante próximos entre los tres tipos de reacción (O-D, E-D y N-P), aunque se destaque ligeramente el tipo E-D. El enfoque de esta respuesta es la defensa del yo, la defensa de su imagen. En cuanto a las madres/padres el tipo más frecuente es el N-P, que consiste en la necesidad de encontrar una solución para el problema. Nos parece que los niños todavía están aprendiendo a gestionar las frustraciones mientras que sus padres/madres ya han aprendido que es importante intentar solucionar las dificultades. A señalar que quizás el nivel socio-cultural elevado de los padres puede haber influido en la mayor prevalencia de este tipo de reacción.

Siguiendo con el análisis de la transmisión de la tolerancia a la frustración, en nuestra muestra también encontramos correlaciones intergeneracionales moderadas entre las madres (G2) y los hijos/as (G3): correlaciones positivas entre PFT_OD madre (*Predominancia del obstáculo*) y PFT_General hijo/a y PFT_NP (*Persistencia de la Necesidad*) madre y PFT_OD (*Predominancia del obstáculo*) hijo/a. Estas correlaciones indican que la capacidad de la madre de focalizar el problema correlaciona con el valor general de tolerancia a la frustración del hijo/a. Por ejemplo, una madre que en general se quede atrapada en los problemas y que no los sepa resolver puede pasar la imagen al hijo de que no hay solución para los problemas y, por lo tanto, el hijo podrá desarrollar una tolerancia a la frustración exagerada (conformista). Por otro lado, la capacidad de la madre de enfocarse en la solución del problema se puede relacionar con la capacidad de enfoque de los hijos/as en el propio problema. En cuanto a la transmisión intergeneracional de la

tolerancia a la frustración por vía paterna (entre padre e hijo/a), sólo encontramos una correlación significativa débil en la escala PFT_OD. La búsqueda de soluciones para la situación frustrante por parte del padre correlaciona con la búsqueda de soluciones en el hijo/a.

Es muy difícil contrastar nuestra investigación con la literatura porque la mayoría de los estudios han sido hechos con prisioneros, agresores, y no con poblaciones comunitarias.

Tanto los resultados medios de GCR como las correlaciones intergeneracionales parecen sugerir que hubo transmisión intergeneracional, sobre todo por vía materna, lo que nos permite confirmar la hipótesis 4: se ha observado correlación positiva entre las dimensiones de la tolerancia a la frustración de G2 y las de G3. Señalamos también que aunque los valores de tolerancia a la frustración estén dentro de la normalidad en ambas generaciones (G2 y G3), hay una tendencia al aumento tanto de la baja tolerancia a la frustración como de la alta tolerancia a la frustración en los hijos/as (G3): es decir, hay mayor número de niños que están desadaptados o sobreadaptados al sistema. Esperábamos que la baja tolerancia a la frustración podría ser más prevalente, ya que es lo que observamos en las escuelas y en la clínica, es una realidad que nos preocupa (al igual que la mayor presencia del apego evitativo) y que ha sido uno de los motivos de la realización de esta tesis doctoral. Es común en nuestros días que los padres y madres protejan a sus hijos del malestar, siendo más permisivos y menos firmes. Creemos que hay una confusión entre el control y el autoritarismo, olvidando que el autoritarismo es el control sin afecto. Sin embargo, esta ausencia de un control adecuado puede dificultar o incluso impedir el aprendizaje de la tolerancia a la frustración, algo fundamental para una vida equilibrada. ¿Si los niños tienen poco contacto con las frustraciones, cómo podrán aprender a manejarlas?

La tolerancia a la frustración fue planteada sobre todo por Rosenzweig en el siglo pasado pero no ha sido un concepto que se haya desarrollado y mantenido en la investigación, como sí ha ocurrido con el apego o los estilos parentales. Nos cuestionamos por qué actualmente no hay investigación sobre el tema si es un concepto muy utilizado en la clínica y en la educación. Hay una divergencia entre la investigación y la clínica/educación. ¿Qué ha pasado para que casi no exista investigación sobre tolerancia a la frustración? ¿Valdrá la pena recuperar el concepto para la investigación? ¿Actualizarlo? ¿Crear un nuevo instrumento de evaluación?

Nos cuestionamos igualmente si el Test de Tolerancia a la Frustración de Rosenzweig, tal como está construido, sirve para evaluar concretamente los valores de tolerancia a la frustración o si es fácil a las personas dar respuestas socialmente aceptadas o esperadas por el entorno; dicho de otra forma, si es posible dar una respuesta superficial en lugar de una respuesta profunda, de acuerdo con lo que la persona siente en realidad. Pensamos incluso que este puede ser uno de los motivos para que la prueba esté en desuso.

Creemos que vale la pena recuperar el concepto de tolerancia a la frustración para la investigación (rehaciendo el puente entre la investigación y la clínica/educación) porque como afirman Rosenzweig (1944) y Ferreira y Capitão (2010) las respuestas menos adecuadas a la frustración no permiten a la persona hacer frente a nuevas situaciones, no permiten a la persona estar bien consigo mismo ni con el mundo. Evaluar la tolerancia a la frustración puede ofrecer una visión más clara de la personalidad y de la salud psicológica de la persona.

Seguramente que hay que pensar cuál es la mejor forma de recuperar el concepto para la investigación. Puede plantearse el desarrollo de instrumentos de autoinforme o, sin renunciar a las características del test de Rosenzweig, proponer nuevas situaciones más acordes con el mundo actual. Dado el sesgo en los escasos estudios existentes a investigar la tolerancia a la frustración en población penitenciaria, conviene trabajar con muestras de la población general.

Por otro lado, nuestro estudio también pone de manifiesto algunas relaciones entre las variables (estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración) en las tres generaciones. Encontramos varias correlaciones entre los estilos parentales de G1 y el apego de G2 pero las correlaciones más significativas por vía materna fueron entre la *calidez* de la abuela materna y las escalas *Confort* de la madre, y entre la *calidez* del abuelo materno y la escala *confianza* de la madre. Nos parece una vez más que la abuela materna está más pendiente de la calidez y se convierte en su principal proveedora, mientras que el abuelo materno está más pendiente del control que también es un aspecto valioso de la crianza porque suele dar seguridad y confianza en la vida. Este resultado coincide con la literatura ya mencionada anteriormente, referida a los diferentes papeles sociales desarrollados por la madre y el padre de generaciones anteriores.

Por vía paterna, encontramos correlaciones positivas moderadas entre la escala de *calidez* del abuelo paterno y la escala *confianza* del padre. Una vez más el abuelo surge como el que da confianza al su hijo (padre), tal como ha pasado con la madre. Por otro

lado, aunque no sea una correlación intergeneracional y tampoco una correlación fuerte, creemos que es importante referir que hay correlación negativa entre el *rechazo* del abuelo paterno sentido por el padre y la escala de *confianza* de la madre. Parece que cuanto más rechazado se sintió el padre (marido) por su padre (abuelo paterno), menos confianza siente la madre (mujer) en su relación de apego al marido: un hombre que ha sufrido rechazo puede desarrollar relaciones de pareja conflictivas y/o distantes (Lima, Viera Y Soares, 2006).

En cuanto a las generaciones G2 y G3 también hay asociaciones positivas entre los estilos parentales de los padres y madres (G2) y el apego de los hijos/as (G3), aunque sean correlaciones débiles. La *calidez* de la madre correlaciona positivamente con la escala *KSS Refugio Seguro (SHS)* del niño/a hacia la madre, y el *control* del padre se asocia a la escala *KSS Base Segura (SBS)* madre, o sea, la calidez de la madre y el control del padre influyen en el apego del niño/a a la madre.

También encontramos correlaciones entre los estilos parentales de los abuelos (G1) y el apego de los nietos/as (G3). La *calidez* de la abuela paterna tiene una correlación positiva con el apego del nieto/a al padre (*KSS Refugio Seguro (SHS)* padre), el *control* del abuelo paterno (Padre EMBU-M Padre Control) correlaciona positivamente con el apego del nieto/a a la madre (*KSS Base Segura (SBS)* Madre) y el *rechazo* del abuelo materno correlaciona negativamente con el apego del nieto/a al padre (*KSS Refugio Seguro (SHS)* Padre). Repetimos una vez más lo comentado antes, que el papel de la abuela y de la madre es más relevante en la *calidez* y el abuelo y el padre del *control*.

Estos resultados sobre la relación entre la calidez y el apego están de acuerdo con la literatura. Por ejemplo, Belsky et al. (2005) llegan a la conclusión de que las madres que habían experimentado un apego positivo en su infancia tenían un estilo más de apoyo en las interacciones con sus hijos.

Se confirma pues la hipótesis cinco: la calidez del estilo parental en una generación correlaciona positivamente con las dimensiones de apego seguro (confort y confianza; protección y seguridad) de la siguiente generación. En nuestra investigación esto se ha verificado tanto para la transmisión de G1 a G2 como de G2 a G3. La hipótesis seis ha sido igualmente confirmada: el rechazo del estilo parental en una generación correlaciona negativamente con las dimensiones de apego seguro de la siguiente generación.

A señalar que aunque los valores de *calidez* sean elevados, los valores de *seguridad* y *protección* del apego de los hijos/as (G3) a los padres y madres (G2) son bajos. Dicho de

otra forma, los niños están en el centro de las vidas de las familias como nunca han estado antes... sin embargo, los niños se sienten inseguros, y son más proclives a desarrollar un estilo de apego evitativo. ¿Qué está pasando en la crianza actual de los niños?

Creemos que todos los cambios sociológicos han transformado la sociedad actual. Durante décadas varias áreas del conocimiento (psicología, pediatría, educación,...) han transmitido a la sociedad en general que la calidez era fundamental en la relación padres-madres-hijos/as. Esto en realidad es verdad. Sin embargo, creemos que hubo una exageración del lugar de la calidez en la crianza o quizás de las consecuencias de una crianza exclusivamente cálida. En un viaje hacia el otro extremo, creemos en efecto que en ocasiones la calidez ha pasado a ser la única dimensión de la crianza. ¿Y qué pasó con el control, la variable más relevante en los modelos autoritarios de educación? Por oposición, el control ha pasado a estar cada vez menos presente en la crianza y hoy los padres tienen mucha dificultad para gestionar esa dimensión imprescindible. Tenemos padres y madres cálidos pero que no son figuras de autoridad para sus hijos, que no ponen los límites necesarios al desarrollo. Padres permisivos o incluso negligentes. Creemos que hay una crisis de autoridad. El padre se ha tornado más cálido, lo que es bueno para posibilitar una relación más próxima con sus hijos/as, pero ¿qué ha hecho con su control? Ha dejado de ser la figura de autoridad (como era habitual en la generación G1) y la madre ha intentado asumir algún control en la familia, ya que hace falta estructura (los valores de control de la madre son mayores que los de los padres actuales) pero no siempre con éxito.

Así, en nuestra opinión el apego de los hijos/as de hoy (G3) muestra mayor prevalencia del apego evitativo porque muchos no han sentido control suficiente en la relación familiar actual para darles seguridad. Es decir, el apego depende de la calidez de los padres/madres pero también del control. Esta cuestión no se tiene muy en cuenta en la investigación actual, pero es un gran tema en la clínica y en la educación. Niños tiranos, que no respetan a los padres/ madres, a los abuelos/as, a los profesores, a los otros adultos, son temas frecuentes en la sociedad actual. Autores como Javier Urra (2007), María Jesús Álava Reyes (2002), Asha Philips (2000), Didier Pleux (2005), David Walsh (2008), Jirina Prekop (1999) o José Antonio Marina (2011) tienen un enorme trabajo desarrollado sobre la falta de control en la crianza actual. ¿Cómo explicar esta divergencia entre la teoría y la práctica?

Por ejemplo Javier Urra (2007) afirma que la causa de la tiranía infantil reside en una sociedad permisiva que educa a los niños en sus derechos pero no en sus deberes,

donde el lema "no establecer límites" y "dejar hacer" se consolidó por error, evitando una maduración correcta. Para no "traumatizarlos", se les da, se les permite y se les ofrece todo lo que se dice que sus padres y abuelos no tenían. Hay una falta de autoridad en la crianza.

Siguiendo con la relación entre las tres variables, también encontramos varias correlaciones entre los estilos parentales de los abuelos (G1) y la tolerancia a la frustración de los padres (G2). Dentro de las correlaciones intergeneracionales más significativas encontramos la correlación negativa del rechazo del abuelo materno con la madre y la correlación positiva del rechazo del abuelo y paterno con el padre: el rechazo de ambos abuelos influye pues de forma diferente a los padres y a las madres. En el caso de las madres, cuanto menos rechazo han sentido de sus padres (abuelos maternos) más altos han sido los valores de tolerancia a la frustración, más capacidad de soportar la adversidad han desarrollado.

Por otro lado, parece que los padres que se han sentido menos rechazados por sus propios padres (abuelos paternos) han dado menos respuestas *No punitivas (M)*, o sea, parece que han sido más capaces de afrontarse a la frustración.

No encontramos correlaciones entre los estilos parentales y el apego de G2 y la Tolerancia a la Frustración de los hijos/as (G3). Así, se confirma parcialmente la hipótesis 7, que afirmaba que la tolerancia a la frustración en una generación correlacionaría positivamente con la calidez y el control en los estilos parentales y con las dimensiones de apego seguro de la generación anterior.

Como hemos visto, en síntesis, los estilos parentales son los que más se han transmitido intergeneracionalmente, sobre todo de G1 a G2. Sin embargo, de G2 a G3 parece haber una ruptura de la transmisión de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración, que en nuestra opinión tiene que ver con cuestiones sociológicas ya referidas, que han afectado tanto a Portugal como a buena parte del mundo occidental. El siglo XXI globalizado, el siglo de la información permanente, de los cambios y de los viajes constantes de personas por el mundo, parece ser muy diferente al mundo del Siglo XX.

LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Nos hemos encontrado con varias limitaciones en el decurso de la investigación. Destacamos las limitaciones más importantes:

1. Aplicación colectiva. La aplicación individual suele ser más profunda y dedicada al entrevistado.
2. El envío de sobres a casa de los padres comporta un riesgo en comparación con la aplicación presencial, ya que el entrevistado puede dejarse influenciar por otro de manera que se alteren sus respuestas.
3. Las pruebas de estilos parentales y de apego evalúan la percepción que los padres/madres e hijos/as tienen de uno mismo (auto-informe) y no la observación de expertos en estos temas.
4. El uso de pruebas de naturaleza retrospectiva aplicadas a los padres, en lugar de evaluar directamente a los abuelos, puede haber contaminado los resultados ya que los padres/madres pueden tener una visión diferente de los abuelos/as de su crianza, tanto por idealización o como por denigración.
5. Por otro lado, los estilos parentales percibidos por los padres y madres con referencia a sus padres (abuelos/as) puede haberse alterado a raíz de la experiencia de la paternidad/maternidad; es decir, pueden haber creado una versión condensada de su crianza como hijos/as y de su experiencia como padres/ madres.
6. Lewis (1981) también nos dice que cualquier tipología parental (incluida la de Baumrind) abarca una configuración de las prácticas parentales, lo que hace difícil saber qué aspecto de la parentalidad influye en el desarrollo de los niños. Por ello, podría haber sido útil evaluar las prácticas parentales junto con los estilos parentales.
7. Las pruebas de apego de los padres/madres e hijos/as eran bastante diferentes, no sólo en las escalas sino que también evaluaban apegos diferentes: a la pareja y a los padres/madres. Nos hubiera gustado haber aplicado dos pruebas más similares, como sí hemos podido hacer en el caso de los estilos parentales o de la tolerancia a la frustración.

7. El Test de Frustración de Rosenzweig para niños no está validada para la población portuguesa. Esto puede comportar un riesgo ya que la población portuguesa es diferente de la población francesa.

6. El Test de Frustración de Rosenzweig es una prueba antigua. Hay poquísimas pruebas que evalúan la Tolerancia a la Frustración. Elegimos ésta por ser la que nos parece que es la que mejor evalúa la variable y porque disponíamos de la versión para adultos y para niños, y así poder evaluar la transmisión de la variable. Sin embargo, la población de hoy no es igual a de la mitad del siglo pasado, época en que se desarrolló el test.

Como líneas futuras:

1. Nos gustaría ampliar la muestra en número y a otros rangos de edad (como lo adolescencia). La idea de trabajo en equipo nos parece ser la mejor opción para investigaciones futuras.

2. Nos gustaría replicar la investigación en otras partes del país y/o con poblaciones diferentes, en familias homosexuales o con poblaciones más vulnerables (dificultades económicas, marginalidad, con enfermedades crónicas, en familias monoparentales).

10.

CONCLUSIÓN

La crianza de los hijos no puede verse como una simple influencia de los padres/madres sobre sus hijos, sino como un proceso de co-construcción, es decir, como un conjunto de procesos interactivos en los que los padres/ madres y el niño reaccionan a las características de disposición y comportamiento de cada padre/madre enmarcado en un entorno determinado que también tiene influencia.

La continuidad de los estilos parentales, de los patrones de apego y de la tolerancia a la frustración, es un proceso dinámico y la calidad de estas variables pueden verse afectadas no solo por los cambios en el desarrollo, sino también por el contexto existente y más amplio de las relaciones. Por lo tanto, todos estos procesos dependen inherentemente de la calidad de la relación continua entre los cuidadores y los niños. Para Bowlby (1973) la calidad de la atención dada por los primeros cuidadores puede servir como modelo para comprender mejor cómo serán las relaciones posteriores y su calidad irá seguramente afectar no sólo cómo piensan, sienten y se comportan los individuos, sino también es probable que estén influenciados por las vulnerabilidades o especificidades de los niños, de los padres y de los factores familiares y ambientales.

Los resultados del presente estudio apoyan la premisa de que puede haber una transmisión intergeneracional de los estilos parentales, del apego y de la tolerancia a la frustración. De la infancia a la edad adulta. En nuestro estudio encontramos una continuidad mayor entre G1 y G2, que entre G2 y G3, una mayor afinidad entre generaciones. Creemos que estos resultados tienen que ver con una ruptura generacional, motivada en gran medida por cuestiones sociológicas. Sin embargo, al contrario de lo que sería de esperar, la crianza actual más cálida y con menos control parece que no da seguridad y sentimiento de protección a los niños. Por lo que creemos que el controle es tan necesario en la crianza como la calidez y sin control existe el riesgo de que tengamos generaciones inmaduras, inseguras, tiranas. Así subrayamos la importancia vital de la presencia firme y adecuada de los padres/ madres en la crianza, así como de la existencia de programas educativos que tengan un buen equilibrio entre calidez y control.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha, *A vida familiar no masculino. Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 39-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Abreu, C. N. (2005). A teoria da vinculação e a prática da psicoterapia cognitiva. *Revista Brasileira Terapia Cognitiva*, 1(2), 43-58.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual review of psychology*, 35(1), 227-256.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M.D.S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 6, 792-812.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios Familiares*, Coimbra: Editora Quarteto.
- Almeida, A.N., & Wall, K. (2001). Família e quotidiano: movimentos e sinais de mudança. In J. Brandão de Brito (Eds.), *O País em Revolução* (pp. 277-307). Lisboa: Editorial Notícias.
- Almiro, P.A., Almeida, D., Ferraz, M., Ferreira, R., Perdiz, C., Dias, I.S., Gonçalves, S., Sousa, L.B., & Simões, M.R. (2016, submetido). Escala de Desejabilidade Social de 20 itens (EDS-20). In M.R. Simões, L.S. Almeida, & M.M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação Psicológica em contextos forenses: Instrumentos validados para Portugal*. Lisboa: Pactor.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P., Madi, P. P. Queiroz, M. C. Scoz (Eds.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 54-60). Santo André: Esetec.
- Amponsah, M. A.; Milledzi, E. Y.; Ampofo, E. T. & Gyambrab, M. (2018). Relationship between Parental Involvement and Academic Performance of Senior High School Students: The Case of Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *American Journal of Educational Research*, 6(1), 1-8.
- Amsel, A. (1992). Frustration theory: Many years later. *Psychological Bulletin*, 112(3), 396-399.
- Anderson, C. & Bushman, B. (2002). The Effects of Media Violence on Society. *Science*, 29 (5), 2377-2379.

- André, Isabel (1993), *O Falso Neutro em Geografia Humana. Género e Relação Patriarcal no Emprego e no Trabalho Doméstico*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (policopiado).
- Aries, P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Editora Relógio d'Água.
- Arrindell, W.A., Perris, C., Eisemann, M., van der Ende, J.F., Gasgner, P. Iawawaki, S., Maj, S., & Zhang, J. (1994). Parental rearing behaviour from a cross-cultural perspective: a summary of data obtained in 14 nations. In C. Perris, W. Arrindell, & M. Eisemann (Eds.), *Parenting and Psychopathology* (pp.145-171). New York: John Wiley & Sons.
- Augustyn, M. B.; Ward, J. T. & Krohn, M. D. (2018). Exploring Intergenerational Continuity in Gang Membership. *Journal of Crime Justice*, 40(3), 252–274.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Avenevoli, S., Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1999). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. In E. M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective* (pp. 65-90). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

B

- Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S., & Hawkins, J. D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: Monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 45(5), 1214-1226.
- Baldwin, A. L., Kalthorn, J., & Breese, F. H. (1949). The appraisal of parent behavior. *Psychological Monographs: General and Applied*, 63(4), 1-85.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 296-319.
- Barber, B.K. (2006). Reintroducing parental psychological control. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 3-13). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-147.
- Barreto, A. (2002). *Mudança social em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1- 103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239- 276.

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). The Jossey-Bass social and behavioral science series.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to scarr. *Child Development*, 64, 1299-1317.
- Baumrind, D. (1996). The discipline Controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Agression and Violent Behavior*, 2(4), 321- 335.
- Bartolomé, K.& Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Beaton, J. M., & Doherty, W. J. (2007). Fathers' family of origin relationships and attitudes about father involvement from pregnancy through first year postpartum. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 5(3), 236-245.
- Beghi, E., Spagnoli, P., Airoidi, L., Fiordelli, E., Appollonio, I., Bogliun, G., Zardi, A., Paleari, F., Gamba, P., Frattola, L. & Da Prada, L. (2002). Emotional and affective disturbances in patients with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 3(3), 255-261.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Belsky, J. Crnic, K. & Woodworth, S. (1995). Personality and parenting. Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality*, 63, 905- 929.
- Belsky, J., Jaffee, S., Sligo, J., Woodward, L., & Silva, P. (2005). Intergenerational Transmission of Warm-Sensitive-Stimulating Parenting: A Prospective Study of Mothers and fathers of 3-Year-Olds. *Child Development*, 76, 384-396.
- Belsky, J., Conger, R. & Capaldi, D. (2009). The Intergeneracional Transmisión of parenting: Introduction to the section. *Developmental Psychology*, 45(5), 1201-1204.
- Belsky, J., Hancox, R. J., Sligo, J., & Poulton, R. (2012). Does being an older parent attenuate the intergenerational transmission of parenting? *Developmental Psychology*, 48(6), 1570-1574.
- Benoit, D., & Parker, K. (1994). Stability and Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Berg-Nielsen, T. S.; Vikan, A & Dahl, A. A. (2002). Parenting Related to Child and Parental Psychopathology: A Descriptive Review of the Literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(4), 529- 552.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitiveneoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression. Some findings and implications. *Motivacion and Emotion*. 17, 277-293.
- Berkowitz, L.; Jaffee, S.; Jo, E. & TrÛccoli, B. T. (2000). On the correction of feeling-induced judgmental biases in feeling and thinking. In J. Forgas (Ed.). *Feeling and thinking: The role affect in social cognition* (pp. 131-152). Cambridge University: New York.
- Berkowitz, L & Harmon-Jones, E. (2004). *Toward an Understanding of the Determinants of Anger*. *Emotion*, 4(2), 107-130.

- Bibi, F.; Chaudhry, A. G.; Awan, E. A. & Tariq, B.(2013). Contribution of Parenting Style in life domain of Children. *Journal Of Humanities And Social Science*, 12(2), 91-95.
 - Bion, W. R. (1980). *Apreniendo de la experiencia*. Barcelona/ Buenos Aires/ México: Editorial Paidós.
 - Bion, W. R. (1991). *As transformações*. Rio de Janeiro: Editora Imago.
 - Blair, K. A.; Denham, S. A.; Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). aying it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
 - Bosmans, G., Braet, C. van Leeuwen, K., & Beyers, W. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is pp attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 373-383.
 - Bowlby, J. (1969/ 1971). *Attachment and loss, Vol I: Attachment*. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
 - Bowlby, J. (1988). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós
 - Bowlby, J. (1989). The role of attachment in personality development and psychopathology. In S. Greenspan & G. Pollack (Eds.), *The course of life: Vol. 1. Infancy* (pp. 229-270). Madison Connecticut: International University Press.
 - Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Borstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed., pp. 3-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Bornstein, M. (2006). Parenting: Science and practice. In W. Damon, K. A. Renninger, & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 893-949). Hoboken, NJ: Wiley.
 - Bortolini, M. & Piccinini, C. (2015). Transmissão Intergeracional do Apego Seguro: Evidências a Partir de Dois Casos. *Psicologia em Estudo*, 20(2), 247-259.
 - Brar, S. (2003). *Child temperament, parenting style and externalizing and internalizing behavior of young children of Indian immigrants in Canada* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts).
 - Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
 - Bretherton, I., Golby, B., & Cho, E. (1997). Attachment and the transmission of values. In J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 103-134). New York: Wiley.
 - Bretherton I, Munholland KA (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A Construct Revisited». In: Cassidy J & Shaver PR.(Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 89-114). New York: Guilford Press.
 - Bretherton, I. (2005). The internal working model construct. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York: Guilford Press.
 - Breuer, J., Scharkow, M., & Quandt, T. (2015). Sore losers? A reexamination of the frustration–aggression hypothesis for colocated video game play. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(2), 126-137.
- C**
- Cabral, M. A. A., & Stangenhaus, G . (1992). Algumas características de personalidade de presidiários com as de um grupo controle sem antecedentes criminais. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 41(1), 8-31.

- Candeias, M.J.C. (2013). *Relação entre os estilos parentais e os problemas do comportamento nas crianças*. Efeito moderador do clima escolar. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Cassibba, R., Coppola, G., Sette, G., Curci, A., & Costantini, A. (2017). The transmission of attachment across three generations: A study in adulthood. *Developmental Psychology*, 53(2), 396-405.
- Chao, R & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In Marc Bornstein (Eds.), *Handbook of Parenting: Volume 4 Social Conditions and Applied Parenting*. Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Chen, Z., & Kaplan, H. B. (2001). Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and Family*, 63, 17 – 31.
- Chen, Z.-Y.; Liu, R. X. & Kaplan, H. B. (2008). Mediating Mechanisms for the Intergenerational Transmission of Constructive Parenting: A Prospective Longitudinal Study. *Journal of Family Issues*, 29(12), 1574-1599.
- Calkins, S.; Dedmon, S. E.; Gill, K. L.; Lomax, L. E. & Johnson, L. M.(2002). Frustration in Infancy: Implications for Emotion Regulation, Physiological Processes, and Temperament. *Infancy*, 3(2), 175- 197.
- Campbell, J. & Gilmore, L. (2007). Intergenerational continuities and discontinuities in parenting styles. *Australian Journal of Psychology*, 59, 140-150.
- Canavarro, M.C. (1996). Avaliação das práticas educativas através do EMBU: estudos psicométricos. *Psicologica*, 16, 5-18.
- Canavarro, M. C., Dias, P., & Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, XX(1), 11-36.
- Canavarro, M.C. & Pedrosa, A.A. (2005). Transição para a parentalidade: Compreensão segundo diferentes perspectivas teóricas. In I. Leal (Ed.), *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp. 225-255). Lisboa: Fim de Século.
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007a). A percepção dos filhos sobre os estilos parentais educativos: A versão portuguesa do EMBU-C. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 193-210.
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007b). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 271-286.
- Capaldi, D.; Pears, K.; Patterson, G. R. & Owen, L. D. (1998). Continuity of Parenting Practices Across Generations in an At-Risk Sample: A Prospective Comparison of Direct and Mediated Associations. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31(2), 127-142.
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Patterson, G. R., & Owen, L. D. (2003). Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (2), 127-142.
- Caprara, G. V. et al. (1983). Autoritarismo, frustrazione, agressione. *Archivo di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 44(1), 107-116.
- Cardosos, J. & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 393- 406.
- Carvalho, M.A. (2007). *Vinculação, temperamento e processamento de informação: Implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

- Casarín, A., Murguía, R. & Infante, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes Veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24(6), 824-831.
- Cassidy J (1999). The Nature of a Child's Ties». In: Cassidy J & Shaver PR (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., & Arrindell, W. A. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *International Journal of Social Psychiatry*, 39, 47-57.
- Castro, L.; Pablo, J.; Gomez, J.; Arrindell, W. & Toro, J. (1997). Assessing rearing behavior from the perspective of parents: a new form of the EMBU. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32(4), 230-235.
- Castro, J.; Toro, J.; Arrindell, W.; Van der Ende, J. & Puig, J. (1990). Perceived parental rearing style in spanish adolescents, children and parents; three new forms of the EMBU. In: C. N. Stefanis, C. R. Soldatos & A. D. Rabavillas (Eds.), *Psychiatry: a World Perspective* (pp. 345-349), vol. 4, Amsterdam: Elsevier Science Publishers BV.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (Eds.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cebulak, W. (2001). Fairness, job frustration, and moral dilemmas in policing that impact police effectiveness. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 16, 48.
- Ceconnello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Prácticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Chen, Z., & Kaplan, H. B. (2001). Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 17-31.
- Cicchetti, D. & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 11, 31-55.
- Clark, R. A. (1946). Aggressiveness and military training. *American Journal of Sociology*, 51, 423-432.
- Calwell, M. S.; Rudolph, K. D.; Troop-Gordon, W. & Kim, Do- Yeong (2004). Reciprocal Influences Among Relational Self-Views, Social Disengagement, and Peer Stress During Early Adolescence. *Child Development*, 75(4), 987- 1297.
- Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218 – 232.
- Conger, R., Belsky, J., & Capaldi, D. (2009). The Intergenerational Transmission of parenting: Closing Comments for the Special Section. *Developmental Psychology*, 45, 1276-1283.
- Conger, R. D., Nepl, T., Kim, K.J., & Scaramella, L. (2003). Angry and aggressive behavior across three generations: a prospective longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 143-160.
- Conger, R. D.; Schofield, T. J. & Nepl, T. K. (2013). Disrupting Intergenerational Continuity in Harsh and Abusive Parenting: The Importance of a Nurturing Relationship with a Romantic Partner. *J Adolesc Health*, 53(4 Suppl): S11–S17.

- Conley, C. S.; Caldwell, M. S.; Flynn, M.; Dupre, A. J. & Rudolph, K. D. (2004). Parenting and mental health. M. Hoghughy & N. Long (Eds.) *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 276-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
 - Conrade, G.; Ho (2001). Differential Parenting Styles for Fathers and Mothers: differential Treatment for Son. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35.
 - Corapçıoglu, A. & Erdogan, S. A. (2004). Cross-section on Expression of Anger and Factors Associated with Criminal Recidivism in Prisoners with Prior Offences. *Forensic Sci Int.*, 140 (2-3), 167-174.
 - Costa, F.; Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465- 473.
 - Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 3-72). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
 - Crittenden, P. M. (1984). Sibling interaction: Evidence of a generational effect in maltreating infants. *Child Abuse and Neglect*, 8, 433- 438.
 - Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent, Vol. 3* (2nd ed) (pp. 461 – 483). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
 - Cunha, A. I.; Relvas, A. P. & Soares, I. (2009). Anorexia nervosa and family relationships: Perceived family functioning, coping strategies, beliefs, and attachment to parents and peers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 229-240.
 - Cura, J. M. S. A. (2017). *Transmissão intergeracional entre mães e filhas da vinculação, estilos parentais e do sistema de prestação de cuidados*. Tese de Mestrado apresentada no Instituto Superior Miguel Torga.
 - Cruz, C. S. (2003). *Reações de frustração em indivíduos toxicodependentes em tratamento*. Tese de Mestrado. ISPA: Lisboa.
 - Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Editora Quarteto.
- D**
- Danessy, R. & Dussan, B. (1972). Tipification del test de frustración de Saul Rosenzweig en la población adolescente Bogotana de 50 y 60 de bachillerato clasico. *Misterium*, 92-95, 137-156.
 - Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
 - Darling, N. (1999). *Parenting Style and Its Correlates*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.
 - Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes. *Child Development*, 77, 44 – 58.
 - De la Torre-Cruz, M., García- Linares, M. & Casanova- Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(32), 147-170.
 - De Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana*, 37(1),47-58.
 - Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2011). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 37– 41.
 - Detry, B. & Fonseca e Castro, M. S. L. (1990). *O teste de Frustração de S. Rosenzweig forma adultos*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2002). Percepção materna do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 335-347.
 - Dill, J. C. & Anderson, C. A. (1995). Effects of frustration justification on hostile aggression. *Aggressive Behaviour*, 21, 359-369.
 - Dishion, T. & McMahon, R. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
 - Dix, T. & Stewart, A. (2007). Autonomy and Children's Reactions to Being Controlled: Evidence That Both Compliance and Defiance May Be Positive Markers in Early Development. *Child Development*, 78(4), 1204-1221.
 - Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
 - Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
 - Dowdney, L.; Skuse, D.; Rutter, M. & Quinton, D. (1985). The nature and qualities of parenting provided by women raised in institutions. *The Journal of Child Psychology Psychiatry*, 26(4), 599-625.
 - Doumas, D., Margolin, G., & John, R. S. (1994). The intergenerational transmission of aggression across three generations. *Journal of Family Violence*, 9, 157-175.
 - Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2008). The intergenerational transmission of authoritarianism: The mediating role of parental goal promotion. *Journal of Research in Personality*, 42, 622-642.
 - Dwyer, K.M. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48, 155-182.
 - Dyer, S. J.; Abrahms, N.; Mokoena, N. E.; Lombard, C. J. & Van Der Spuy, Z. M. (2005). Psychological distress among women suffering from couple infertility in South Africa: a quantitative assessment. *Human Reproduction*, 20(7), 1938-1943.
- E**
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Papatola, K. (1987). Intergenerational continuity of abuse. In R. Gelles & J. Lancaster (Eds.), *Child abuse and neglect: Biosocial dimensions* (pp. 255-276). New York: Aldine.
 - Ensink, K. Normandin, L. & Plamondon, A. (2016). Intergenerational Pathways From Reflective Functioning to Infant Attachment Through Parenting Negative parenting behaviours explained the link between mothers' RF about their own attachment relationships and infant attachment disorganization. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement* 48(1), 9-18.
 - Erzinger, A.B. & Steiger, A.E. (2014). Intergenerational transmission of maternal and paternal parenting beliefs: The moderating role of interaction quality. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 177-195.
 - Espinosa, F. L., Almeida, L., Cortés, F. & Leo, G. (2003). Análisis de muertes por suicidio en el Estado de Querétaro. *Revista Salud Mental*, 26, 47-54.
 - Estévez, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Revista Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- F**
- Faiad de Moura, C. & Pasquali, L. (2006). Construção de um teste objetivo de resistência à frustração. *Psico-USF*, 11(2), 137-146.

- Faiad de Moura, C. (2008). *Reacção à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reacção*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Fagan, J., Hansen, K. V., & Stewart, D. (1983). Violent men or violent husbands: Background factors and situational correlates of spousal violence. In D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling, & M. A. Strauss (Eds.), *The dark side of families* (pp. 49–67). Beverly Hills, CA: Sage.
- Falls, R. P. & Blake, R. R. (1948). A quantitative analysis of Picture- Frustration Study. *Journal of Personality*, 16, 320- 325.
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Kalb, L. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence*, 24, 579–596.
- Farrington, D. P., Lambert, S., & West, D. J. (1998). Criminal careers of two generations of family members in the Cambridge Study in Delinquent Development. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 7, 85–106.
- Farrington, D. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 83-130). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Ferreira, E. O. (2005). *Agressividade e raiva: um estudo de validade do teste de frustração de Rosenzweig*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Ferreira, E. O. & Capitão, C. G. (2006). Agressividade e raiva: perfil de presidiários. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(3), 462-47
- Ferreira, E. O. & Capitão, C. G. (2011). Evidências de validade entre STAXI e PFT. *Aval. psicol*, 10 (2).
- Ferreira, E. & Capitão, C. (2013). Rosenzweig Frustration Test to Assess Tolerance to Frustration and Direction of Aggressiveness in Criminals. *International Journal of Psycho and Behavioral Sciences*, 3(2): 49-56.
- Filippello, P.; Harrington, N.; Buzzai, C.; Sorrenti, L. yCosta (2014). The Relationship Between Frustration Intolerance, Unhealthy Emotions, and Assertive Behaviour in Italian Students. *Rational-tional Cognitive-Behavior Therapy*, 32, 257–278.
- Fine, M. & Norris, J.E. (1989). Intergenerational relations and family therapy research: What we can learn from other disciplines. *Family Process*, 28(3), 301-315.
- Fleming, G. (2003). *Dor sem nome: pensar o sofrimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonagy, P.; Target, M. & Gergely, G. (2000). Attachment and borderline personality disorder. *Psychiatric Clinics*, 23(1), 103- 122.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Material and paternal functioning: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213– 221.
- Fox, S. & Spector, P. E. (1999). A model of work frustration-aggression. *Journal of Organization Behavior*, 20(6), 915- 931.
- Freitag, M.K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K.E., & Scheuerer-Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relationships with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.
- Freitas, W. M. F.; Coelho, E. A. C. & Cavalcanti da Silva, A. T. M. (2007). Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. *Caderno de Saúde Pública*, 23(1), 137-145.

- Freud, S. (1920). *Além do princípio do prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922)*. Obras Completas, XVIII. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- Fry, F. D. (1949). A study of reactions to frustration in 236 college students and in 207 inmates of state prisons. *Journal of Psychology*, 28, 427-438.

G

- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 649-670). New York: Guilford Press.
- Glasgow, K; Dornbusch, S.; Troyer, L; Steinberg, L. & Ritter, P. H. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, LXVIII, 3, 507-529.
- Goldstein, L.H., Harvey, E.A., y Friedman-Weieneth, J.L. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 125-136.
- Gomes, C. S. (2019). *Ajustamento conjugal, estilos parentais e ajustamento da criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Gomes, M. M. (2010). *(Des)Complexificando os Estilos Parentais – com Pais Casados e Pais Divorciados/Separados*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Gómez, O.; Romera, E. M. & Ortega- Ruiz, R. (2015). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- González, R., Bakker, L. & Josefina Rubiales (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 12(1), 141-158.
- Goodnow, J. J. (1995). Parents' knowledge and expectations. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 305 – 332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gracia, E., Lila, M. & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28, 73-81.
- Graham, C., & Easterbrooks, M. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12(2), 201-213.
- Graybill (1986). Test-Retest reliability of the children's form of the Rosenzweig Pictures-Frustration Study. *Psychological Reports*, 58(3), p. 1001-1002.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg longitudinal studies. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies* (pp. 98–136). New York: Guilford Press.
- Grüner, K., Muris, P. e Merckelbach, H. (1999). The relationship between anxious rearing behaviours and anxiety disorders symptomatology in normal children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 27-35.

- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 143 – 167). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grusec, J.E., & Ungerer, J. (2003). Effective socialization as problem solving and the role of parenting cognitions. In L. Kuczynski (Ed.). *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 211-228). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guedeney, N. (2004b). Conceitos chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 33-44). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guedes, F. B. (2017). *O impacto dos estilos parentais na percepção da qualidade de vida dos filhos*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação.
- Guedes, F. B.; Cerqueira, A. y Gaspar, T. (2019). *Perfil parental e qualidade de vida dos filhos*. *X Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Guedeney & Guedeney (2004). *Vinculação: Conceitos e aplicações*. Lisboa, Climepsi Editores.
- Guillaume, B., & Proulx, J. (2002). Caracteristiques du passage a l'acte de criminels violents etats-limites et narcissiques. *Canadian Journal of Criminology*, 25(44), 51- 75.
- H**
- Hanratty, M. A.; O'Neal, E. & Sulzer, J. L. (1972). The effect of frustration upon imitation of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 30-34.
- Hare, A., Miga, E. & Allen, J. (2009). Intergenerational Transmission of Aggression in Romantic Relationships: The Moderating Role of Attachment Security. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 808–818.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 253-280). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harrington, N. (2006). Frustration Intolerance Beliefs: Their Relationship with Depression, Anxiety, and Anger, in a Clinical Population. *Cognitive Therapy and Research*, 30(6), 669-709.
- Hautamaki, A. (2014). *The Dynamic-Maturational Model of attachment and adaptation - Theory and practice*. Swedish School of Social Science, University of Helsinki.
- Hautamaki, A.; Hautamaki, L.; Neuvonen, L. & Maliniemi- Piispanen, S. (2010). Transmission of attachment across three generations. *Clinical Child Psychology*, 15(3), 347-354.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Herrera- Gutierrez, E.; de la Nuez, A. B.; Pérez-López, J.; Martínez-Fuentes, T. & Dias-Navarro, A. Percepción de estilos educativos parentales y adaptación en adolescentes. *Revista de Psicologia Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 44-57.
- Hirdman, Yvonne (1998), "State policy and gender contracts: the Swedish experience", In Eileen Drew, Ruth Emerek e Evelyn Mahon, *Women, Work and the Family in Europe* (pp. 36-46). London, Routledge,.
- Holden, G. W. (1995). Parental attitudes toward childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 359- 392). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofferth, S. L., Pleck, J. H., & Vesely, C. K. (2012). The Transmission of Parenting from Fathers to Sons. *Parenting. Science and Practice, 12*(4), 282-305.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1. Children and parenting* (pp. 91-118). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holmes, J. (1995). "Something there is that doesn't love a wall": John Bowlby, attachment theory, and psychoanalysis. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 19-43). Hillsdale, NJ, US: Analytic Press, Inc.
- Holzberg, J. D., & Hahn, F. (1952). The picture-frustration technique as a measure of hostility and guilt reaction in adolescent psychopaths. *American Journal Orthopsychiatry., 22*, 776-795.
- Hops, H., Davis, B., Leve, C., & Sheeber, L. (2003). Cross-generational transmission of aggressive parent behavior: A prospective mediational examination. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(2), 160-169.
- Hosley, C. A., & Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 162–178). New York: Wiley.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 671- 687). New York: Guilford Press.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L.O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*, 1120–1134.
- Hurt, E.A., Hoza, B., y Pelham, W.E. (2007). Parenting, family loneliness and peer functioning in boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(4), 543-555.
- Hutz, C. S. & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF, 11*(1), 65-73.
- Ijaz, T. & Mahmood, Z. (2009). Relation between perceived parenting styles and levels of depression, anxiety and frustration tolerance in female students, *Pakistan Journal of Psychological Research, 24*(1), 63- 78.
- Izzedin, R. B. & Pachajoa, A. L. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy. *Liberabit, 15*(2), 109-115.

J

- Jeon, S., & Neppl, T. K. (2016). Intergenerational continuity in economic hardship, parental positivity, and positive parenting: The association with child behavior. *Journal of Family Psychology, 30*(1), 22-32.
- Jeon, S. & Neppl, T. (2019). The Intergenerational Transmission of Externalizing Behavior: the Importance of a Positive Romantic Partner. *Journal of Abnormal Child Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00563-0>.
- Jibeen, T. (2013). Frustration intolerance beliefs as predictors of emotional problems in university undergraduates. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31*, 16-26.
- Jongenelen, I. M. (2004). *Vinculação em mães adolescentes e seus bebês: da matriz relacional à matriz contextual*. Tese de Doutorado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

- Justo, A. & Lipp, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363-378.

K

- Kahn-Greene, E. T., Lipizzi E. L., Conrad, A. K. C., Kamimori, G. H., & Killgore W. D. S. (2006). Sleep deprivation adversely affects interpersonal responses to frustration. *Occupational Medicine*, 58(2), 122-128.

- Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosachecha, S., Martin, L. y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201.

- Karavasilis, L., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.

- Kaswan, J.; Wasman, M. & Freedman, L. Z. (1960). Agression and the Picture-Frustration Study. *Journal of Consulting Psychology*, 24(5), 446-452.

- Kaufman, P. (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Knaus, W. J. (2006). Frustration Tolerance Training for Children. In Albert Elis, Michael E. Bernard (Eds.) *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders, Theory, Practice and Research* (pp 133-155). Springer, Boston, MA.

- Keller, H., Voelker, S., & Yovsi, R. D. (2005). Conceptions of parenting in different cultural communities. The case of West African Nso and Northern German women. *Social Development*, 14, 158-180.

- Kendler, K. S. (1996). Parenting: A genetic-epidemiologic perspective. *The American Journal of Psychiatry*, 153, 11–20.

- Kendler, K. S. & Baker, J. H. (2007). Genetic influences on measures of the environment: a systematic review. *Psychological Medicine*, 37(5), 615-626.

- Kerns, K. A., Aspelmeier, J., Gentzler, A., & Grabill, C. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15(1) 69-81.

- Kerns, K. A., Klepac, L. & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child- mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466.

- Kerns, K.A., Schlegelmilch, A., Morgan, T.A., & Abraham, M.M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.46- 70). New York: Guilford Press.

- Kerr, D., Lopez, N., Olson, S., & Sameroff, A. (2004). Parental discipline and externalizing behavior in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.

- Kerr, D., Capaldi, D., Pears, K., & Owen, L. (2009). A Prospective Three Generational Study of Fathers' Constructive Parenting: Influences From Family of Origin, Adolescent Adjustment, and Offspring Temperament. *Developmental Psychology*, 45, 1257-1274.

- Pears, K.; Kim, H. H.; Kerr, D C. R.; Capaldi, D & Fisher, P. A. (2013). Father–Child Transmission of School Adjustment: A Prospective Intergenerational. *Developmental Psychology*, 49(4), 792– 803.

- Kitamura, T., Shikai, N., Uji, M., Hiramura, H., Tanaka, N. & Shono, M. (2009). Intergenerational Transmission of Parenting Style and Personality: Direct Influence or Mediation? *Journal of Child and Family Studies*, 18, 541–556.

- Klein, M. (1996). *Amor, culpa e reparação*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

- Koehn, A. & Kerns, K. (2017). Parent–child attachment: meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence. *Attachment and Human*

Development, 20(4), 378-405.

- Kokkinos, C. M. (2012). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations With Attachment Style and Perceived Parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174-192.
- Kovan, N., Chung, A., & Sroufe, A. (2009). The Intergenerational Continuity of Observed Early Parenting: A Prospective, Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45, 1205-1213.
- Krumm, G.; Vargas- Rubilar, J. & Gullón, S. (2013). Estilo parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 12(1), 161-182.

L

- Lamborn, S. D.; Mounts, N.; Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). P atterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Laplanche, J & Pontalis, J. B. (1998). *Vocabulário de Psicanálise: Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Lata, P., Mujtaba, B., & Joshi, M. C. (1992). Age and reactions to frustration. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 8(1-2),71-75.
- Lewin, K.; Lippit, R. & White, R. (1939). Patterns of agressive behavior experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547-563.
- Lidhoo, M. L. (1982). A comparative study of engineers, doctors and university teachers in relation to inteligence, level of frustration, extraversion- introversion and neuroticism. *Indian Educational Review*, 17(2), 108- 118.
- Liem, J.H.; Cavell, E.C. & Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: examining the mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 73-92.
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptacion-rechazo parental Determinants of parental acceptance-rejection. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Lim, H. A.; Mahendran, R.; Feng, L. & Wong, J. C. M. (2017). Intergenerational transmission of parenting styles of the Chinese living in Singapore. *Psychreg Journal of Psychology*, 1(1), 19- 39.
- Lima, V.; Vieira, F. & Soares, I. (2006). Vinculação em casais: avaliação da representação da intimidade e da interação conjugal. *Psicologia (versión online)*, 20(1), 51-63.
- Littlewood, M. F. (2009). *Parenting styles and values. Mechanisms of intergenerational continuity and discontinuity*. A Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School of Western Carolina University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in School Psychology
- Losoya, S. H., Callor, S., Rowe, D. C., & Goldsmith, H. H. (1997). Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, 33, 1012-1023.
- Lundberg, M.; Perris, C. & Adolfsson, R. (2000). Family environment and personality: perceived parenting and the role of personality. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7(4), 267-274.
- Lunkenheimer, E., Kittler, J., Olson, S., & Kleinberg, F. (2006). The intergenerational transmission of physical punishment: Differing mechanisms in mothers' and fathers'

endorsement? *Journal of Family Violence*, 21, 509–519.

M

- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children. On On Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mahon, N. E.; Yarcheski, A. & Yarcheski, T J. (2007). Relations of Low Frustration tolerance Beliefs with Stress, Depression, and Anxiety in Young Adolescents. *Psychological Report*, 100(1), 98-100.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse and Neglect*, 8(2), 203-217.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child development*, 50(1-2, Serial No 209), 66-104.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Mandara, J., & Murray, C. B. (2002). Development of an empirical typology of African American family functioning. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 318-337.
- Mangabeira, R. M. L., Pedrosa, E. C. A., Camino, C. & Costa, J. B. (2001). A percepção que os filhos têm dos pais enquanto agentes socializadores [Resumos]. In Conselho Regional de Psicologia – 3ª Região e Universidade Federal da Bahia. (Eds.), *Anais, II Congresso Norte Nordeste de Psicologia* (FAMPN 71). Salvador, BA: UFBA
- Marina, J. A. (2011). *A recuperação da autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Matos, P. M., & Costa, M. E. (2006). Vinculação aos pais e ao par romântico em adolescentes. *Psicologia*, XX, 97-126.
- Marin, A., Martins, G., Freitas, A., Silva, I., Lopes, R. & Piccinini, C. (2013). Transmissão Intergeracional de Práticas Educativas Parentais: Evidências Empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 123-132.
- Marques, J. I. C. (2012). *Intergeracionalidade de estilos educativos parentais: Continuidade ou mudança? Concordância ou discordância?* Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martinez, I., Garcia, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.

- Martínez, I.; García, F.; Musitu, G. & Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: The Guilford Press.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.1-23). New York: Guilford Press.
- McKinney, C.; Donnelly, R. & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(2), 66-73.
- McLoyd, V. C. & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior in African, European, American and Hispanic children: emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 40-53.
- McKinney, C., Milone, M.C. & Renk, K. (2011). Parenting and late adolescent emotional adjustment: mediating effects of discipline and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 463-481.
- McMahon, C. A.; Barnett, B.; Kowalenko, N. M. & Tennant, C. C. (2005). Maternal attachment state of mind moderates the impact of postnatal depression on infant attachment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 660- 669.
- McElroy, E. M., & Rodriguez, C. M. (2008). Mothers of children with externalizing behavior problems: Cognitive risk factors for abuse potential and discipline style and practices. *Child Abuse & Neglect*, 32, 774-784.
- Meindl, P.; Yu, A.; Galla, B.M.; Quirk, A.; Haeck, C.; Goyer, J. P.; Lejuez, C.W., D'Mello, S. K. & Duckworth, A. L. (2019). A brief behavioral measure of frustration tolerance predicts academic achievement immediately and two years later. *Emotion*, 9(6), 1081-1092.
- Mesa, A., Estrada, L., Bahamón, A & Perea, D. (2009). Experiencias de maltrato infantil y transmisión intergeneracional de patrones de apego madre-infante. *Pensamiento Psicológico*, 13(6), 127-152.
- Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337-342.
- Miller J.M., DiIorio, C. & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: is there a relationship? *J Adolesc Health*, 31(6), 463-8.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Klem, L., & Kehl, R. (2008). Constellations of maternal and paternal parenting styles in adolescence: Congruity and adjustment. *Marriage and Family Review*, 44, 81-98.
- Minamoto, T.; Osaka, M.; Yaoi, K. y Osaka, N. (2014). Extrapunitive and Intropunitive Individuals Activate Different Parts of the Prefrontal Cortex under an Ego-Blocking Frustration. *Plos One*, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086036>.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: As relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, 22(1), 104-125.
- Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cry, C. (2005b). Quality of attachment at school age. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71 – 88). New York: Guilford Press.

- Moura, C. F. M. (2004). *Construção e validação de um teste de resistência à frustração*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Mota, C. P. & Ferreira, S. D. (2019). Estilos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVII), 269-284.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hulskenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy*, 38(5), 487-497.
- Muris, P.; Schmedt, H.; Lambrichs, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555- 565.
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 171-183.
- Musheer, Z. & Sharma, S. (2018). Frustration Tolerance as Predictor of Job Satisfaction among University Teachers. *International Journal of Movement Education and Social Science*, 7(2).
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema*, 16, 288-293.

N

- Nair, H., & Murray, A. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245-263.
- Neal, J., & Frick-Horbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 178-183.
- Neppl, T. K.; Conger, R. D. & Scaramella, L. V. & Ontai, L. L. (2009). Intergenerational Continuity in Parenting Behavior: Mediating Pathways and Child Effects. *Developmental Psychology*, 45(5), 1241–1256.
- Nyarko, K. (2011). Parental School Involvement: The Case of Ghana. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(5), 378-381.
- Norman, M., & Ryan, J. L. (2008). The Rosenzweig Picture-Frustration Study "Extra-Aggression" Score as an Indicator in Cognitive Restructuring Therapy for Male Perpetrators of Domestic Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(4), 561-566.
- Nunes, S. A. N.; Faraco, A. M. X. & Vieira, M. L. (2013). Apego y Practicas Parentales Como Predictores de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Niñas. *Paidéia*, 23(56), 369-378.

O

- Olsen, S. F.; Martin, P. & Halverson, C. F. (1999). Personality, Marital Relationships, and Parenting in Two Generations of Mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 23(2), 457- 476.
- Olweus D (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oliveira, E. A.; Marin, A.; Pires, F.; Frizzo, G. Ravannello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático- recíproco, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.

P

- Pacchierotti, C., Bossini, L., Castrogiovanni, A., Pieraccini, F., Soreca, I. & Castrogiovanni, P. (2002). Attachment and panic disorder. *Psychopathology*, 35, 347-354.
- Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment & Human Development*, 3(1), 1-29.
- Palacios, J.; M. M. Gonzalez & M. C. Moreno (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: the role parents' ideas. I. Sigel, J. Goodnow & A.V. McGillicuddy-De Lise (eds.). *Parent beliefs systems. The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.25-44). Madrid: Alianza editorial.
- Palmeira, L.; Gouveia, J. P.; Dinis, A. & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Psychologica*, 54, 439-464.
- Paquette, D. (2004). Dichotomizing paternal and maternal functions as a means to better understand their primary contributions. *Human Development*, 47(4).
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 429-504). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc..
- Parker, G. (1986). Validating an experiential measure of parental style: the use of a twin sample. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 73(1), 22-27.
- Parrek, U. N. (1964). *Developmental patterns in reactions to frustration*. London: Asia Publishing House.
- Patterson, G. (1998). Continuities—A search for causal mechanisms: Comment on the special section. *Developmental Psychology*, 34, 1263–1268.
- Patterson, G. R., & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models and the search for parsimony. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed.). (pp. 59-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Patock-Peckham, A.; Cheong, J.; Balhorn, M. E. & Nagoshi C. T. (2001). A social learning perspective: a model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism Clinical and Experimental Research*, 25(9),1284-1292.
- Pears, K. C.; Kim, H. K.; Capaldi, D.; Ker, D. C. R. & Fisher, P. A. (2013). Father–Child Transmission of School Adjustment: A Prospective Intergenerational Study. *Developmental Psychology*, 49 (4), 792–803.
- Pelegrina, S.; Linares, M. C. G. & Casanova, P. F. (2015). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 25(2), 147-168.
- Pereira, A. I. (2007). *Crescer em Relação: Estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pereira, A., Canavarro, C., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2009). Patterns of Parental Rearing Styles and Child Behaviour Problems among Portuguese School-Aged Children.

Journal of Child Family Studies, 18, 454–464.

- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez I., Rodríguez E., Dussán M. & Ayala, J. (2007). Caracterización psiquiátrica y social del intento suicida atendido en una clínica infantil, 2003-2005. *Revista de Salud Pública*, 9(2), 230-240.
- Perlin, G & Diniz, G. (2005). Casais que trabalham e são felizes. *Psicologia Clinica*, 17(2), P.15 – 29
- Perris, C.; Jacobsson, L.; Lindstrom, H.; Von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Perusse, D., Neale, M. C., Heath, A. C., & Eaves, L. J. (1994). Human parental behavior: Evidence for genetic influence and potential implication for gene-culture transmission. *Behavior Genetics*, 24, 327–335.
- Phares, V. (1999). *"Poppa" psychology: The role of fathers in children's mental well-being*. Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Philips, A. (2000). *Dizer não*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Pichot, P. & Danjon, S. (1966). *Manuel du test de Frustration de Rosenzweig* (forme pour adultes). Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Pinna, K. (2016). Interrupting the Intergenerational Transmission of Violence. *Child Abuse Review*, 25, 145–157.
- Pitta, A. M. F. (1999). *Hospital: dor e morte como ofício*. São Paulo: Hucitec.
- Pleux, D. (2005). *Da Criança-Rei à Criança Tirana*. Lisboa: Editora Sinais de Fogo.
- Prekop, J. (1999). *O pequeno tirano*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Prior & Glaser (1999). Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence and Practice. In: *Cassidy J, Shaver PR. (1999). Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 89–114). New York: Guilford Press..
- Prioste, A. N. (2014). *Valores educativos: mapas de transmissão intergeracional*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Q

- Quiroz, A., Alvarado, J., Vianchá, M., Muñetón, M., Lucero, J. & Alcaráz, S. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551, 568.

R

- Rabouam, C., & Moralès-Huet, M. (2004). Cuidados parentais e vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coords.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi Editores.
- Radziszewska, B. et al. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavior Medicine*, 19(3), 289-305.
- Ramos, M. & Martínez, C. (2015). Los estilos parentales: Su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1982-1983.
- Raudino, A., Fergusson, D. & Horwood, L. (2013). The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(2), 331-40.
- Raikes, H.A. & Thompson, R.A. (2005). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K.A. Kerns & R.A. Richardson

- (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp.71-88). New York: Guilford Press.
- Reys, M. J. A. (2002). *El no también ayuda a crecer*. Madrid: Editorial La Esfera de los Libros.
 - Richaud, C. & Bei, E. (2013). Construcción de una escala para evaluar el contexto familiar desde la perspectiva de los padres [Construction of a scale for assessing family context from the perspective of parents]. *Interdisciplinaria*, 30(2), 283-296.
 - Rios, S. (2006). *As relações de vinculação no período escolar*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
 - Roa, L., y Del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 8(1), 37-51.
 - Rocha, Z. O. (1976). *Frustração e agressividade em adolescentes delinquentes e não delinquentes*. Tese de Doutorado. Concurso para Livre-Docência em psicologia do Desenvolvimento, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
 - Rodrigo, M. J., Janssens, J. M. A. M., & Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mothers' child-rearing actions? *Journal of Family Psychology*, 13(4), 508-522.
 - Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V. & Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
 - Rodríguez, M., Donovanick, M., & Crowley, S. (2009). Parenting styles in a cultural context: Observations of protective parenting in first-generation latinos. *Family Process*, 48, 195-210.
 - Roelofs, J; Meesters, C. & Muris, P. (2008). Correlates of Self-reported Attachment (In)security in Children: The Role of Parental Romantic Attachment Status and Rearing Behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 555-566.
 - Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.
 - Rosa-Alcázar, A., Navas, J. & Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142.
 - Rosenzweig, S. (1938). The experimental study of repression. In H. A. Murray (Ed.). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
 - Rosenzweig, S. (1938a). The significance of frustration as a problem of research. Discussion Group under the title "Frustration as an experimental problem". *American Psychological Association*.
 - Rosenzweig, S. (1938b). A general outline of frustration. *Character and Personality*, 7, 151- 160.
 - Rosenzweig, S. (1944). An outline of frustration theory. In J. McV. Hunt (Ed.). *Personality and the behavior disorders*. Vol. I. New York: Ronald Press.
 - Rosenzweig, S. (1945). The picture- association method and its application in a study of reactions to Frustration. *Journal of Personality*, 14(1), 3-23.
 - Rosenzweig, S. (1962). The Rosenzweig Picture- Frustration study, children's form. In A. Rabin and M. Haworth (Ed.) *Projective techniques with children* (pp. 149-176). New York: Grune and Stratton.
 - Rosenzweig, S. (1988). Revises Norms for the Children's Form of the Rosenzweig Picture- Frustration (P-F) Study, With Updated P-F Reference List. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17 (4), 326- 328.
 - Rosenzweig, S. & Rosenzweig, L. (1976). Guide to research on the Rosenzweig

Picture- Frustration (P-F) Study, 1934-1974. *Journal of Personality Assessment*, 40(6), 599-606.

- Rosenzweig, S. & Sarason, S. (1942). An experimental study of the triadic hypothesis: reaction to frustration, ego- defense and hypnotizability. II- Thematic apperception approach. *Character and Personality*, II, 150- 165.
- Roskam, I. & Meunier, J. C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 33-47.
- Roudinesco, E. & Poln, M. (1944). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Russell, A.; Aloa, V.; Feder, T.; Glover, A.; Miller, H. & Palmer, G (1998). Sex- based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), 89-99.
- Russián, G. C., & Rodríguez, L. M. (2008). Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo, sobre las actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/influenciasatistaccion-autorregulacion-emocional.pdf>.
- Rutter, M. (1998). Some research considerations on intergenerational continuities and discontinuities: Comment on the special section. *Developmental Psychology*, 34(6), 1269-1273.
- Rutter, M. (2002). Family influences on behavior and development: Challenges for the future. In J. McHale & W.S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 321-351). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

S

- Salvaterra, M. F. (2011). *Vinculação e adoção*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Santana de Paiva, F. & Ronzani, T. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 177-183.
- Santrock, J.W. (1990). *Adolescence* (4th ed.). Dallas, TX: Wm. C. Brown Publishers.
- Savelieva, K.; Pulkki-Råback, L.; Jokela, M.; Hintsanen, M.; Merjonen, P.; Hutri-Kähönen, N.; Juonala, M.; Viikari, J.; Raitakari, O. & Keltikangas-Järvinen, L. (2017). Intergenerational Continuity in Qualities of the Parent–Child Relationship: Mediating and Moderating Mechanisms. *Journal of Child and Families Studies*, 26, 2191–2201.
- Seth, M. (1983). Differential levels of severity os illness: their reaction to frustration-aggression patterns in cancer patients. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 10(1), 71-73.
- Scaramella, L. V.; Sohr Preston S. L.; Mirabile, S. & Robison, S. D. & Calahan, K. L. (2008). Parenting and Children's Distress Reactivity during Toddlerhood: An Examination of Direction of Effect. *Social Development*, 17(3), 578-595.
- Scharf, M.; Mayseless, O & Kivebson. Baron, I. (2012). Intergenerational concordance in Adult Attachment Interviews with mothers, fathers and adolescent sons and subsequent adjustment of sons to military service. *Attachment and Human Development*, 14(4), 367- 390.
- Serbin, L. & Karp, J. (2003). Intergenerational Studies of Parenting and the Transfer of Risk From Parent to Child. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 138-142.
- Seymour, K. E. & Miller, L. (2017). ADHD and Depression: the Role of Poor Frustration Tolerance. *Curr Dev Disord Rep*. DOI: 10.1007/s40474-017-0105.
- Shabahang, R. & Nayebi, A. (2018). Role of Perfectionism and Coping Styles in

Predicting Frustration Tolerance. The 5th International Conference on Psychology, Education and Lifestyle.

- Shah, P. E.; Fonagy, P. & Strathearn, L. (2010). Is attachment transmitted across generations? The plot thickens. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15(3), 329-345.
- Shlafer, R.; Raby, K. L.; Lawler, L. M.; Hesemeyer, P. S. & Roisman, G. I. (2015). Longitudinal associations between adult attachment states of mind and parenting quality. *Attachment and Human Development*, 17(1), 83- 95.
- Shorter, E. (1995). *A formação da família moderna*. Lisboa. Editora Terramar.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Development Review*, 7, 183-209.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 485-508). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Silva, L. S. (2009). *Evidências de validade entre o STAXI e o PFT*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Simões, M. (2005). Potencialidades e limites do uso de instrumentos de avaliação psicológica. *Psicologia Educação e Cultura*, IX(2), 237-264.
- Simões, S., Farate, C., Soares, I., & Pocinho, M. (2011). A importância dos estilos educativos parentais para o comportamento de vinculação das crianças em idade escolar. *Actas do I Congresso Internacional de Psicologia do Desenvolvimento*, 2 a 5 de Fevereiro. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, S. C. C.; Filipe, F. N. V. & Farate, C. M. C. (2014). Qualidade da vinculação percebida por mães e crianças em idade escolar provenientes de diferentes tipos de família. *Análise. Psicológica*, 32(3), 289-306.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., & Chyi-In, W. (1991). Intergenerational Transmission of Harsh Parenting. *Developmental Psychology*, 27(1), 159-171.
- Simons, R. L.; Beaman, J.; Conger, R. D. & Chao, W. (1993). Childhood Experience, Conceptions of Parenting, and Attitudes of Spouse as Determinants of Parental Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 55(1), 91-106.
- Sleddens, E., Kremers, S., De Vries, N., & Thijs, C. (2010). Relationship between parental feeding styles and eating behaviours of Dutch children aged 6–7. *Appetite*, 54, 30-36.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence, *Child Development*, 66(2), 299-316.
- Snarey, J. R. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Percepção dos Estilos Parentais: sua variação ao longo da adolescência. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. da Silva, L. S. Almeida, & (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1138-1663). Coruña: Universidade da Coruña.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para provas de doutoramento em Psicologia.
- Soares, I. (1996a). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*.

Estudo intergeracional: mãe-filho(a). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

- Soares, I. (1996b). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.

- Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos. Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional. In M.C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e da maternidade* (pp. 75- 104). Coimbra: Quarteto Editora.

- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.

- Soares, I., Martins, E.C., & Tereno, S. (2007b). Vinculação na infância. In I. Soares (Ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp.47-98). Braga: Psiquilíbrios.

- Sokol, R. L.; Qin, B. & Poti, J. M. (2017). Parenting styles and body mass index: a systematic review of prospective studies among children. *Obesity Reviews*, 18(3), 281-292.

- Sorrenti, Filippello, Buzzai y Costa (2015) Tolleranza alla frustrazione e benessere psicologico: quale relazione? *Psicologia della Salute*, 3.

- Souza, I. (1990). *O comportamento agressivo em grupos culturalmente diferenciados*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

- Spinetta, J., & Rigler, D. (1972). The child-abusing parent: A psychological review. *Psychological Bulletin*, 77, 296-304.

- Sroufe, A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.

- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Monographs in parenting. Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 187-202). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson E.A., & Collins, W.A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48-70). New York: Guilford Press,

- Stankovic, S.; Matic, M.; Vukosavljević-Gvozden, T. & Opačić, G. (2015). Frustration Intolerance and Unconditional Self-Acceptance as Mediators of the Relationship between Perfectionism and Depression. *Psihologija*, 48(2), 101-117.

- Steinberg, L. (2001). We know some things: adolescent- parent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on adolescence*, 11, 1-19.

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.

- Steinberg, L; Elmen, J. E. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*,

60(6), 1424-1436.

- Steinberg L, Dornbusch S. & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. An ecological perspective. *The American Psychologist*, 47(6), 723- 729.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Darling, N. & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, Jr. & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: APA.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Stormshak, E. A.; Bierman, K. L.; McMahon, R. J. & Lengua, L. J. (2010). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17- 29.

T

- Teo, B. K. (2000). *Intergenerational transmission of parenting style*. Thesis (M.A.) (Applied Psychology). National Institute of Education, Nanyang Technological University
- Teixeira, M., & Lopes, F. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, 22, 51-62.
- Teti, D. M. & Candelaria, M. A. (2002). Parental competence. In: Bornstein, M (Edition) (2002). *Handbook of parenting*, Vol. 4, Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Thompson, R.A. (2005). *Multiple relationships multiply considered*. *Human Development*, 48, 102- 107.
- Thornberry, T. P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., & Smith, C. A. (2003). Linked lives: The intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 171-184.
- Tondowski, C. S., Bedendo, A., Zuquetto, C., Locatelli, D. P., Opaleye, E. S. y Noto, A. R. (2015). Parenting Styles as a Tobacco-Use Protective Factor among Brazilian Adolescents. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(12), 2514- 2522.
- Torres, A. & Silva, F. (1998), “Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, 28, 9-66.
- Torío- Lopes, S.; Calvo, J. V. P. & y Menéndez, M. C. R. (2008). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy..., *Liberabit*, 15(2): 109-115.
- Towe-Goodman, N. R., & Teti, D. M. (2008). Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 648-651.
- Trenas, A., Cabrera, J. & Osuna, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.

U

- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. Lisboa: Editora A Esfera dos Livros.
- Ungerer, J., & McMahon, C. (2005). Attachment and psychopathology: A lifespan

perspective. In J.H: Hudson & R.M. Rapee (Eds.), *Psychopathology in the family* (pp. 35-52). Sydney: Elsevier.

V

- Van Brakel, A., Muris, P., Bogels, S., & Thomassen, C. (2006). A multifactorial model for the etiology of anxiety in non-clinical adolescents: Main and interactive effects of behavioral inhibition, attachment and parental rearing. *Journal of Child & Family Studies*, 15(5), 568-578.

- Vane, J.R. (1954). Implications of the performance of delinquent girls on the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *Consultant Psychology*, 18, 414.

- Vandenplas-Holper, C, Roskam, I., & Pirot, L. (2006). Mothers' social cognition and self-reported childrearing concerning their child's personality: A content analysis of mothers' free descriptions. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 338-356.

- Van IJzendoorn, M. (1992). Intergenerational Transmission of Parenting: A Review of Studies in Nonclinical Populations. *Developmental Review* 12, 76-99.

- Van IJzendoorn, M. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.

- Van IJzendoorn, M., & Kroonenberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: a meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, 147- 156.

- Van IJzendoorn, M., & Bakermans-Kranenburg, M. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: a meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8-21.

- van IJzendoorn, M.H., & De Wolff, M.S. (1997). In search of the absent father - Meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68, 604-609.

- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.

- Van IJzendoorn, M.H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 880-905). New York: Guilford Press.

- Velleman, R. (1992). Intergenerational effects—A review of environmentally oriented studies concerning the relationship between parental alcohol problems and family disharmony in the genesis of alcohol and other problems. I: The intergenerational effects of alcohol problems. *The International Journal of the Addictions*, 27, 253–280.

- Vermulst, A. A., de Brock, A. J. L. L., & van Zuppen, R. A. H. (1991). Transmission of parenting across generations. In P. K. Smith (Ed.), *The psychology of grandparenthood: An international perspective* (pp. 100 – 122). London: Routledge.

- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A., Peceguina, I., Vaughn, B., & Bost, K. (2012). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 292-299.

- Vicente, H. T. & Sousa, L. (2012). Relações intergeracionais e intrageracionais: a matriz relacional da família multigeracional. *Revista Kairós Gerontologia*, 15(11), 99-117.

- Villemor-Amaral, A. E. (2008). A validade teórica em avaliação psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(1), 98-109.

- Vitali, I. (2004). *Como nossos pais? A transmissão intergeracional dos estilos parentais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

W

- Wagner, A., Sarriera, J.C. & Boeckel, M.G. (2006). Estrategias educativas familiares: reflexiones a partir de la teoría ecológica contextual. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 61, 195-206.

- Wall, K. (2010). Os homens e a política de família. In: Wall, K; Aboim, S. & Cunha, V. (Org.) (2010). *A vida familiar no masculino. Negociando e novas masculinidades* (pp. 39-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

- Wall, K; Aboim, S. & Cunha, V. (Org.) (2010). *A vida familiar no masculino. Negociando e novas masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

- Walsh, D. (2008). *Não: E como hão-de dizê-lo os pais*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

- Wang, M.; Xing, X. & Zhao, J. (2014). Intergenerational Transmission of Corporal Punishment in China: the Moderating Role of Marital Satisfaction and Gender. *J Abnorm Child Psychol*, 42, 1263–1274.

- Wasserman, G., Miller, L., Pinner, E. & Jaramillo, B. (1996). Parenting predictors of early conduct problems in urban, high-risk boys. *Journal American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 35(9),1227-36.

- Watabe, A. & Hibbard, D. (2014). The influence of authoritarian and authoritative parenting on children's academic achievement motivation: A comparison between the United States and Japan. *North American Journal of Psychology*, 16(2), 359-382.

- Waters, E. & Cummings, E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164-172.

- Waters, T. E. A., Bosmans, G., Vandevivere, E., Dujardin, A., & Waters, H. S. (2015). Secure base representations in middle childhood across two Western cultures: Associations with parental attachment representations and maternal reports of behavior problems. *Developmental Psychology*, 51(8), 1013-1025.

- Weber, L.; Viezzer, A. P.; Brandenburg, O. J. & Zoche, R. E. (2002). Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. *Psico-USF*, 7(2), 163-173.

- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.

- Weber, L.; Selig, G.; Bernardi, M. & Salvador, A. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações- transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.

- Weinberg, W. L. (1952). A study of the relationship of the extrapunitive category of the Rosenzweig P-F Study to overt behavioral aggression in prisoners. Unpublished master's thesis, University of Oregon.

- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.S. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.

- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.

- Weis, R. S. (1982). Attachment, in adult life. In C. M. Parkes, J. Stevenson- Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviour* (pp. 171- 184). New York: Basic.

- Wiborg, I.M. & Dahl, A.A. (1997). The recollection of parental rearing styles in

patients with panic disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96, 58-63.

- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244 (Issue:4901), 160-166.

- Wild, J. (2012). The Relationship between Frustration Intolerance and Academic Achievement in College. *International Journal of Higher Education*, 1(2), pp1-8.

- Winnicott, D. (1971). *Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

- Wintre, M. G. y Yaffe, M. (2000). First year students' adjustment to university life as function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.

- Wolfradt, U., Hempel, S. & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

Y

- Yaffe, Y. & Seroussi, D.-E. (2018). Intergenerational Similarity and Dissimilarity in Parental Authority among Educated Women. *North American Journal of Psychology*. 20(2), p p. 445-459.

Z

- Zimmerman, D. E. (2001). *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Zhang, L. & Ikeda, S. (2018). Intergenerational Transmission of Authoritative Parenting Style: Evidence from Japan. *International Journal of Economics and Finance*, 10(1), 64- 73.

- Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 180-196.

- Zreik, G.; Oppenheim, D. & Sagi- Schwartz, A. (2016). Infant attachment and maternal sensitivity in the Arab minority in Israel. *Child Development*, 88(4), 1338-1349.

ANEXOS

ANEXOS I

Tablas

Tabla 3. Variables socio demográficas de la muestra

	Madres (n=145)	Padres (n=119)	Hijos (n=192)
Edad (años)	M±SD 42,09±4,56	Median-IQR* 42-6	Median-IQR* 9-3
Estado Civil			
N(%)			
Casados 1ª vez	57,24%	57,98%	
Casado 2ª vez	3,45%	7,56%	
Unión de facto	11,72%	14,29%	
Soltero	8,97%	3,36%	100%
Divorciado/ Separado	17,93%	16,81%	
Viudo	0,69%	0,00%	
Nivel de Escolaridad			
No escolarizado	0,00%	0,00%	0,52%
1º Ciclo	0,00%	1,68%	57,29%
2º Ciclo	1,38%	0,84%	38,54%
3º Ciclo	4,14%	4,20%	3,65%
12º ano	14,48%	14,29%	
Licenciatura	62,76%	60,50%	
Máster	13,79%	14,29%	
Doctorado	3,45%	4,20%	
Situación Profesional			
Empleado	93,10%	96,64%	
En paro	4,14%	1,68%	
Jubilado	0,00%	0,00%	
Domestico	1,38%	0,00%	
Trabajador- Estudiante	0,69%	0,84%	
Estudiante	0,69%	0,84%	100%
Vive siempre con el niño			
Sí, siempre	92,41%	83,19%	-
Sí, semana alternada	6,21%	9,24%	-
No, apenas a los fines	1,38%	7,56%	-

* Usamos la Mediana-IQR porque las muestras no siguen una distribución normal

Ejemplo de plantilla de PFT (forma niños) construida para nuestra investigación, teniendo como punto de partida el programa informático (PFT) desarrollado por Detry y Castro (1990) para los adultos.

The screenshot displays the Microsoft Excel interface with the following components:

- Excel Title Bar:** Microsoft Excel utilização não comercial
- Ribbon:** Base, Inserir, Esquema de Página, Fórmulas, Dados, Revisar, Ver
- Quick Access Toolbar:** Colar, Calibri 12, Bold, Italic, Underline, Text Color, Fill Color, Font Color, Paragraph Spacing, Styles, Conditional Formatting, Format as Table, Cell Styles, Insert, Delete, Format, AutoSum, Fill, Clear, Sort & Filter, Select
- Formula Bar:** AG6, M
- Worksheet Grid:**
 - Columns:** A through AM
 - Rows:** 1 through 35
 - Section 1 (Yellow):** Plantilla Normativa. Contains codes like OD1-E, OD2-I, OD3-M, ED1-E, ED2-I, ED3-M, NP1-E, NP2-I, NP3-M.
 - Section 2 (Green):** Sujeto (rellenar individuo). Contains codes like OD1-E, OD2-I, OD3-M, ED1-E, ED2-I, ED3-M, NP1-E, NP2-I, NP3-M.
 - Section 3 (White):** Summary table with columns for E, I, M, OD, ED, NP, Totales, and %.
- Summary Table Data:**

	OD	ED	NP	Totales	%
E	2	6	1,5	9,5	39,58
I	3	4	1	8	33,33
M	0	6,5	0	6,5	27,08
Totales	5	16,5	2,5	24	100,00
%	20,83	68,75	10,42	100	
- Taskbar:** Shows various application icons and system tray information (16:11, 16-06-2019).

Tabla 9. Medias de la prueba de Tolerancia a la Frustración (PFT) de nuestra muestra por comparación con la muestra normativa portuguesa

FACTORES	VALORES NORMATIVOS MUJERES	VALORES NORMATIVOS HOMBRES	VALORES DE NUESTRAS MADRES	VALORES DOS NUESTROS PADRES
GCR	63,23 (14,31)	61,27 (14,46)	46,29 (7,69)	47,16 (7,62)
E	48,6 (13,6)	46,3 (14,9)	41,54 (7,74)	43,23 (9,42)
I	23 (7)	22,4 (7,9)	54,38 (9,11)	50,87 (9,71)
M	28 (9,9)	30,7 (11,4)	58,42 (9,10)	58,58 (10,66)
OD Dominância obstáculo	24,1 (7,6)	21,9 (8,9)	47,83 (9,92)	45,43 (10,18)
ED Defesa Ego	54,4 (10,5)	56,2 (11,4)	45,08 (8,86)	45,04 (7,77)
NP Persistência necessidade	21 (8,8)	21,3 (9)	57,83 (9,75)	59,55 (11,94)

Tabla 12. Correlaciones de tolerancia a la frustración entre madre (G2) y hijos/as (G3)

	PFT Hijos/as Nota General	PFT Hijos/as Nota E	PFT Hijos/as Nota I	PFT Hijos/as Nota M	PFT Hijos/as Nota OD	PFT Hijos/as Nota ED	PFT Hijos/as Nota NP
PFT Madre Nota General	0,031	-	0,022	0,171*	-	-	0,167*
PFT Madre Nota E	0,027	0,034	-	0,097	-	0,187*	-0,193*
PFT Madre Nota I	-0,080	0,073	0,022	-	0,085	-	0,010
PFT Madre Nota M	0,050	-	0,101	-	0,006	-	0,205*
PFT Madre Nota OD	0,231**	0,074	-	0,010	-	0,075	0,019
PFT Madre Nota ED	-0,031	-	0,082	0,032	-	0,055	0,029
PFT Madre Nota NP	-0,133	0,076	0,037	-	0,214**	-	-

Tabla 13. Correlaciones intergeneracionales de Estilos Parentales entre G1 y G2. A negrito están las correlaciones significativas. ** p<0.01; * p<0.05.

		G2 (EMBU-P)						
		MADRE			PADRE			
		ESCALAS	Calidez	Rechazo	Control	Calidez	Rechazo	Control
G1 (EMBU-M)	MADRE	<i>Calidez</i>	0.182*	-	-	0.234*	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-	-	0.256*	-
		<i>Control</i>	-	-	0.214**	-	-	0.199*
	PADRE	<i>Calidez</i>	-	-	-	0.272**	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-	-	0.236**	-
		<i>Control</i>	-	-	0,207*	-	0,234*	0,349**

Tabla 14. Correlaciones intergeneracionales de Estilos Parentales entre G2 y G3

		G3 (EMBU-C)			
		ESCALAS	Calidez	Rechazo	Control
G2 (EMBU-P)	MADRE	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	0,163*	-
		<i>Control</i>	-	-	-
	PADRE	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-
		<i>Control</i>	-	-	-

Tabla 15. Correlaciones intergeneracionales de Estilos Parentales entre G1 y G3

		G3 (EMBU-C)			
		ESCALAS	Calidez	Rechazo	Control
G1 (EMBU-M)	ABUELA MATERNA	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-
		<i>Control</i>	-	-	-
	ABUELO PATERNO	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-
		<i>Control</i>	-	-	-
	ABUELA PATERNA	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-
		<i>Control</i>	-	-	-
	ABUELO PATERNO	<i>Calidez</i>	-	-	-
		<i>Rechazo</i>	-	-	-
		<i>Control</i>	-	-0,182*	-

ANEXOS II

Pruebas aplicadas a los padres y madres



POR FAVOR LER ANTES DO PREENCHIMENTO

1. Instruções Gerais:

- Dentro do envelope encontram-se duas micas. A mica "M" destina-se à mãe e a mica "P" ao pai;
- Os pais devem preencher separadamente, sem trocarem impressões até terminarem o preenchimento;
- Antes de responder, leia atentamente cada questão;
- Uma vez iniciadas, as provas devem ser preenchidas até ao fim, sem pausas;
- Não existem respostas certas ou erradas. As questões devem ser respondidas com a máxima sinceridade;
- Na descrição do agregado familiar inclua todos os elementos do agregado familiar (incluindo a criança) e, coloque os códigos respectivos (que estão em baixo) em cada quadrado; caso os pais vivam juntos basta preencherem uma das folhas, a da mica da mãe ou a do pai.
- Em todas as provas a linha é para ser preenchida pela investigadora;
- No questionário EMBU-PAIS responda um para cada filho(a) e por favor coloque a lápis a idade daquele a que se refere.
- No final, por favor verifique se respondeu a todas as questões.
- Qualquer dúvida que surja por favor contactar ritaar@blanquerna.url.edu ou 968921809

2. Indicações específicas:

- Teste de Tolerância à Frustração

Nesta prova é convidado a escrever no espaço em branco (à direita) aquilo que responderia espontaneamente se fosse a personagem da direita e fosse confrontado com as diversas situações. Na imagem 9 a afirmação à esquerda refere-se ao dono da loja.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!



Consentimento informado

O estudo "ESTILOS PARENTAIS, VINCULAÇÃO E TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO: TRANSMISSÃO INTERGENERACIONAL AVÓS-PAIS-NETOS" conduzido pela investigadora Rita Ribeiro (ritaar@blanquerna.url.edu) insere-se no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia que está a decorrer no Grupo de Investigação sobre Casal e Família (GRPF), na Faculdade de Psicologia, Ciências da Educação e do Desporto Blanquerna da Universidade Ramon LLull em Barcelona, sob a supervisão científica do Professor Doutor José Castillo Garayoa. O objectivo desta investigação é avaliar os estilos parentais, o tipo de vinculação e de tolerância à frustração, bem como verificar se existe transmissão entre gerações destas variáveis.

A participação neste estudo implica a participação em simultâneo da mãe, do pai e do filho(a) que frequenta esta escola. Estamos a pedir-lhe para participar voluntariamente, em conjunto com o(a) seu (sua) filho(a) neste estudo. Todavia, tem a opção de não participar ou a possibilidade de interromper a sua participação a qualquer momento caso se sinta desconfortável relativamente a algum aspecto da sua participação nesta investigação.

Todos os participantes terão um código associado para que os instrumentos dos pais possam ser emparelhados aos do(a) filho(a), bem como para garantir a confidencialidade dos dados. Os dados obtidos serão para uso exclusivo desta investigação, não podendo ser utilizados para mais nenhum fim diferente do explicitado e passarão a fazer parte de um ficheiro de dados cujo máximo responsável será o investigador principal.

Os participantes poderão ter acesso aos resultados gerais da investigação quando estes forem publicados.

A sua participação é da maior importância para o sucesso deste projecto para que na sequência do mesmo possamos desenvolver intervenções mais eficazes, quer na prevenção e/ou ajuda psicológica. Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que esta folha tenha suscitado.

A qualquer momento poderá contactar-nos:

Rita Ribeiro

- Email: ritaar@blanquerna.url.edu

- Telemóvel: 968921809

Muito obrigada pela sua participação!

A Investigadora: Rita Ribeiro

O Orientador: Prof. Dr. José Castillo Garayoa

Declaro que tomei conhecimento do objectivo do estudo e do que tenho de fazer para participar. Fui esclarecido/a sobre todos os aspectos importantes. Concordo que os dados sejam trabalhados anonimamente pelos investigadores envolvidos no estudo. Concordo em não restringir o uso dos resultados para os quais o estudo se dirige. Aceito participar voluntariamente na investigação, bem como autorizo a participação do meu/minha filho(a) neste estudo.

Lisboa, ____ de _____ de 2017

(Assinatura)

CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

1. Parentesco com a criança	2. Idade	3. Estado Civil	4. Habilitações académicas	5. Situação Profissional	6. Vive sempre com criança

1- Parentesco com a criança

- A- Mãe
- B- Pai
- C- Irmão
- D- Madrasta
- E- Padrasto
- F- Avós
- G- Tios
- H- Outro

3- Estado civil

- A- Casado(a) pela 1ª vez
- B- Casado(a) pela 2ª/3ª vez
- C- União de facto
- D- Solteiro(a)
- E- Divorciado(a)/ Separado(a)
- F- Viúvo(a)

4- Nível de escolaridade

- A- Analfabeto (não sabe ler/ escrever)
- B- 1º Ciclo (4ª Classe)
- C- 2º Ciclo (6º ano)
- D- 3º Ciclo (9º ano)
- E- 12º Ano
- F- Licenciatura
- G- Mestrado
- H- Doutoramento

5- Situação Profissional

- A- Empregado(a)
- B- Desempregado
- C- Reformado
- D- Doméstico(a)
- E- Trabalhador(a)- Estudante
- F- Estudante

6- Vive sempre co criança

- A- Sim, sempre
- B- Sim, semana alterna
- C- Não, só aos fins de semana

EMBU

(C. Perris, L. Jacobsson; H. Lindstrom; L. Von Knorring & H. Perris; 1984)

Umea University (Department of Psychiatry & WHO Collaborating Centre for Research and Training in Mental Health); Groningen University (Department of Psychology); Universidade Técnica de Lisboa (Departamento de Educação Especial e Reabilitação); Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia (Departamento de Terapêutica do Comportamento).

Memórias de Infância

INSTRUÇÕES: Em seguida ser-lhe-ão colocadas algumas questões relativas à sua infância e adolescência

É importante lembrar-se dos comportamentos dos seus pais em relação a si, tal como os recorda, até ter a idade de 16 anos. Mesmo que às vezes seja difícil lembrar como é que os nossos pais se comportavam em relação a nós, quando eramos crianças e adolescentes, cada um de nós tem certas memórias dos princípios por eles utilizados na nossa educação.

Leia cada questão cuidadosamente e considere qual a resposta que melhor se aplica ao seu caso. Responda separadamente, em relação ao comportamento da sua mãe e do seu pai, colocando, para cada questão, uma X num dos quadrados em frente a **Pai**, para avaliar o comportamento do seu pai e outra num dos quadrados em frente a **Mãe**, para avaliar o comportamento da sua mãe.

Por exemplo:

		Não, nunca	Sim, ocasionalmente	Sim, frequentemente	Sim, a maior parte do tempo
Os meus pais eram amáveis comigo	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Não, nunca	Sim, ocasionalmente	Sim, frequentemente	Sim, a maior parte do tempo
1. Os meus pais eram severos ou zangavam-se comigo sem me explicarem porquê	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os meus pais elogiavam-me	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desejava que os meus pais se preocupassem menos com o que eu fazia	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus pais deram-me mais castigos físicos do que eu merecia	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando chegava a casa tinha de contar tudo o que tinha feito	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os meus pais contribuíram para que a adolescência fosse uma época de aprendizagens importantes, na minha vida.	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus pais criticavam-me à frente dos outros	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os meus pais proibiam-me de fazer coisas que a outras crianças eram permitidas por terem medo que me pudesse acontecer alguma coisa	Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Não, nunca	Sim, ocasionalmente	Sim, frequentemente	Sim, a maior parte do tempo
9. Os meus pais incentivavam-me a sobressair em tudo o que eu fazia	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Através do seu comportamento, parecendo tristes, por exemplo, os meus pais faziam-me sentir culpado por os tratar mal	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu penso que a ansiedade dos meus pais de que alguma coisa me pudesse acontecer era exagerada	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Se as coisas me corressem mal, eu sentia que os meus pais me tentavam confortar e encorajar	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu era tratado(a) como a «ovelha ranhosa» ou como o «bode expiatório» da família	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus pais mostravam com gestos e palavras que gostavam de mim	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eu sentia que os meus pais gostavam mais do(s) meu(s) irmão(s) e/ou irmã(s) do que de mim	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os meus pais faziam-me sentir vergonha de mim mesmo	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os meus pais não se preocupavam muito com as minhas saídas.	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sentia que os meus pais interferiam com tudo aquilo que eu fazia	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sentia que havia ternura, entre mim e os meus pais.	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os meus pais estipulavam limites sobre o que me era permitido e sobre o que não me era permitido fazer, que seguiam rigorosamente	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os meus pais castigavam-me mesmo por pequenos erros	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os meus pais é que decidiam sobre como eu me devia vestir ou parecer	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Eu sentia que os meus pais ficavam orgulhosos quando eu era bem sucedido(a) em qualquer coisa na qual me havia empenhado	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <div style="margin-right: 10px;">Pai</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;">Mãe</div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> <div style="margin-right: 10px;"><input type="checkbox"/></div> </div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EMBU-PAIS

(Versão Original de J. Castro, 1993)

Mesmo que seja difícil explicar como se relaciona ou relacionou com os seus filhos, certamente tem uma ideia, mais ou menos precisa, de como o tem educado e porque tem procedido dessa forma.

Para responder a este questionário é muito importante que tente recordar as atitudes e comportamentos que tem tido em relação ao seu filho. Como verá, cada pergunta poderá ser respondida de diferentes maneiras. Deve escolher a resposta que melhor reflecta o comportamento que tem ou teve para com o seu filho. **Depois de ter escolhido a resposta mais apropriada ao seu caso, deverá rodeá-la com um círculo.**

Antes de seleccionar a resposta que julga ser a mais adequada, leia atentamente cada uma das alternativas possíveis. Lembre-se que só poderá escolher uma opção por pergunta. Não deixe nenhuma questão por responder. Como verá, algumas perguntas não podem ser respondidas se tem só um filho. Nesse caso, deixe a resposta em branco.

Seguidamente, apresentamos um exemplo de como se devem responder às perguntas deste questionário:

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
<i>Costuma bater no seu filho?</i>	1	2	3	4
<i>É carinhoso(a) com ele?</i>	1	2	3	4

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
1. Demonstra ao seu filho, com palavras e gestos, que gosta dele?	1	2	3	4
2. Castiga o seu filho mesmo no caso de pequenas faltas?	1	2	3	4
3. Tenta influenciar o seu filho para que ele venha a ser uma pessoa bem colocada na vida?	1	2	3	4
4. Deseja que o seu filho seja diferente em algum aspecto?	1	2	3	4
5. Acha que é demasiado severo (a) com o seu filho?	1	2	3	4
6. Decide como o seu filho deve vestir-se ou que aspecto deve ter?	1	2	3	4
7. Proíbe o seu filho de fazer coisas que outras crianças da idade dele fazem, por medo que lhe aconteça algo de mal?	1	2	3	4
8. Bate ou repreende o seu filho em frente de outras pessoas?	1	2	3	4
9. Preocupou-se em saber o que faz o seu filho na sua ausência?	1	2	3	4
10. Quando as coisas correm mal ao seu filho, tenta compreendê-lo e animá-lo?	1	2	3	4
11. Impõe ao seu filho mais castigos corporais do que ele merece?	1	2	3	4
12. Aborrece-se com o seu filho porque ele não o (a) ajuda nas tarefas de casa como gostaria?	1	2	3	4
13. Quando acha que o seu filho faz algo mal, mostra-se de tal forma triste que o faz sentir-se culpado?	1	2	3	4
14. Conta a outras pessoas o que o seu filho faz ou diz, envergonhando-o com isso?	1	2	3	4
15. Mostra interesse em que o seu filho tire boas notas?	1	2	3	4
16. Ajuda o seu filho quando ele enfrenta uma tarefa difícil?	1	2	3	4
17. Diz ao seu filho frases como estas: "Com a tua idade não deverias comportar-te desta forma"?	1	2	3	4

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
19. Tenta estimular o seu filho para que ele seja o melhor?	1	2	3	4
20. Demonstra ao seu filho que está satisfeito com ele?	1	2	3	4
21. Confia no seu filho de tal forma que o deixa actuar sob a sua própria responsabilidade?	1	2	3	4
22. Respeita as opiniões do seu filho?	1	2	3	4
23. Se o seu filho tem pequenos segredos, pede insistentemente que lhos conte?	1	2	3	4
24. Quer estar ao lado do seu filho?	1	2	3	4
25. Acha que é, de alguma forma, "forreta" e "duro (a)" para com o seu filho?	1	2	3	4
26. Quando regressa a casa, o seu filho tem que dar-lhe explicações sobre o que fez ?	1	2	3	4
27. Tenta que a infância do seu filho seja estimulante, interessante e atractiva (por exemplo; dando-lhe bons livros, encorajando-o a participar em passeios e excursões, etc.)	1	2	3	4
28. Elogia o comportamento do seu filho?	1	2	3	4
29. Diz ao seu filho frases como estas: "É assim que nos agradeces todo o esforço que temos feito por ti e todos os sacrifícios que temos feito para o teu bem"?	1	2	3	4
30. Quando o seu filho está triste, pode procurar a sua ajuda e compreensão?	1	2	3	4
31. Diz ao seu filho que não está de acordo com a forma de ele se comportar em casa?	1	2	3	4
32. Interessa-se pelo tipo de amigos mais próximos do seu filho?	1	2	3	4
33. É brusco e pouco amável com o seu filho?	1	2	3	4
34. Castiga o seu filho com dureza, inclusive por coisas que não têm importância?	1	2	3	4
35. Acha que o seu filho deseja que se preocupe menos com as actividades dele?	1	2	3	4
36. Participa activamente nos passatempos e diversões do seu filho?	1	2	3	4
37. Bate ao seu filho?	1	2	3	4
38. Coloca limitações estritas ao que o seu filho pode ou não fazer, obrigando-o a respeitá-las rigorosamente?	1	2	3	4
39. Tem um medo exagerado que aconteça alguma coisa ao seu filho?	1	2	3	4
40. Acha que há carinho e ternura entre si e o seu filho?	1	2	3	4
41. Fica orgulhoso(a) do seu filho quando ele consegue atingir um objectivo a que se tinha proposto?	1	2	3	4
42. Manifesta ao seu filho que está satisfeito com ele através de expressões físicas carinhosas como dar-lhe palmadas nas costas, abraçá-lo, etc.?	1	2	3	4

Escala de Vinculação do Adulto

EVA - M.C. Canavarro, 1995; Versão Portuguesa da *Adult Attachment Scale-R*; Collins & Read, 1990

Por favor leia com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinale o grau em que cada uma descreve a forma como se sente em relação às relações afectivas que estabelece. Pense em todas as relações (passadas e presentes) e responda de acordo com o que geralmente sente. Se nunca esteve afectivamente envolvido com um parceiro, responda de acordo com o que pensa que sentiria nesse tipo de situação.

	Nada característico em mim	Pouco característico em mim	Característico em mim	Muito característico em mim	Extremamente característico em mim
1. Estabeleço, com facilidade, relações com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho dificuldade em sentir-me dependente dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo preocupar-me com a possibilidade dos meus parceiros não gostarem verdadeiramente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As outras pessoas não se aproximam de mim tanto quanto eu gostaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto-me bem dependendo dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <u>Não</u> me preocupo pelo facto das pessoas se aproximarem muito de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que as pessoas nunca estão presentes quando são necessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me de alguma forma <u>desconfortável</u> quando me aproximo das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Preocupo-me frequentemente com a possibilidade dos meus parceiros me deixarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando mostro os meus sentimentos, tenho medo que os outros não sintam o mesmo por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pergunto frequentemente a mim mesmo se os meus parceiros realmente se importam comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sinto-me bem quando me relaciono de forma próxima com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fico <u>incomodado</u> quando alguém se aproxima emocionalmente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando precisar, sinto que posso contar com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quero aproximar-me das pessoas mas tenho medo de ser magoado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Acho difícil confiar completamente nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os meus parceiros desejam frequentemente que eu esteja mais próximo deles do que eu me sinto confortável em estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Não tenho a certeza de poder contar com as pessoas quando precisar delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TESTE DE TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO DE ROSENZWEIG

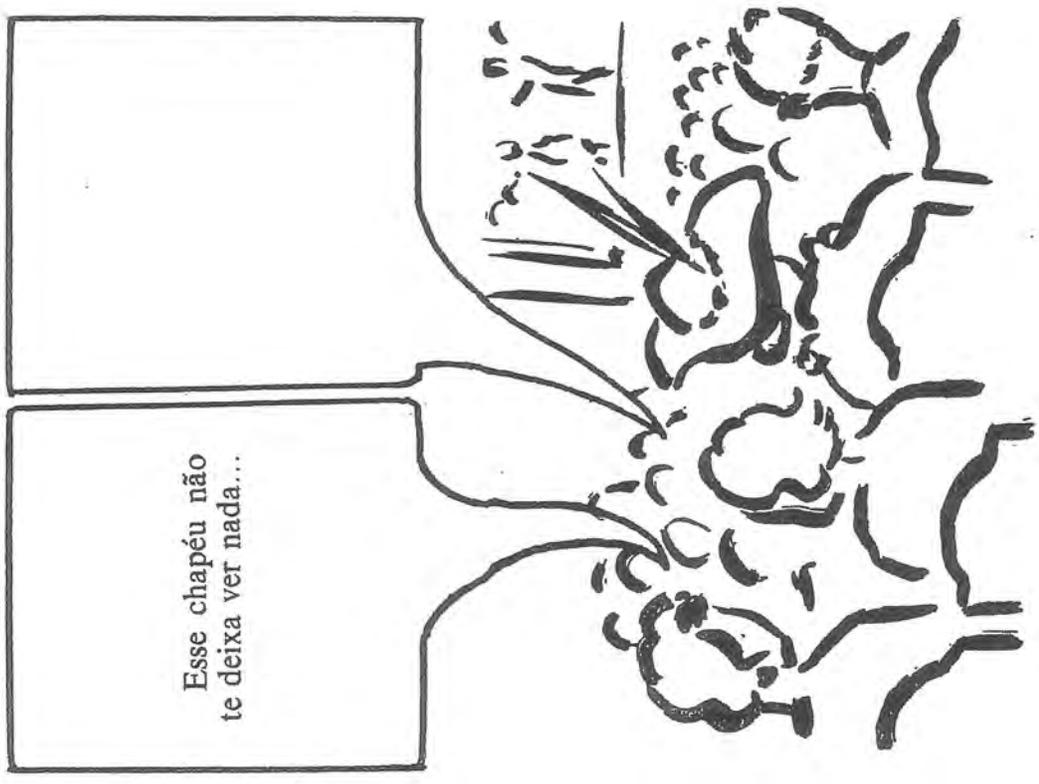
1



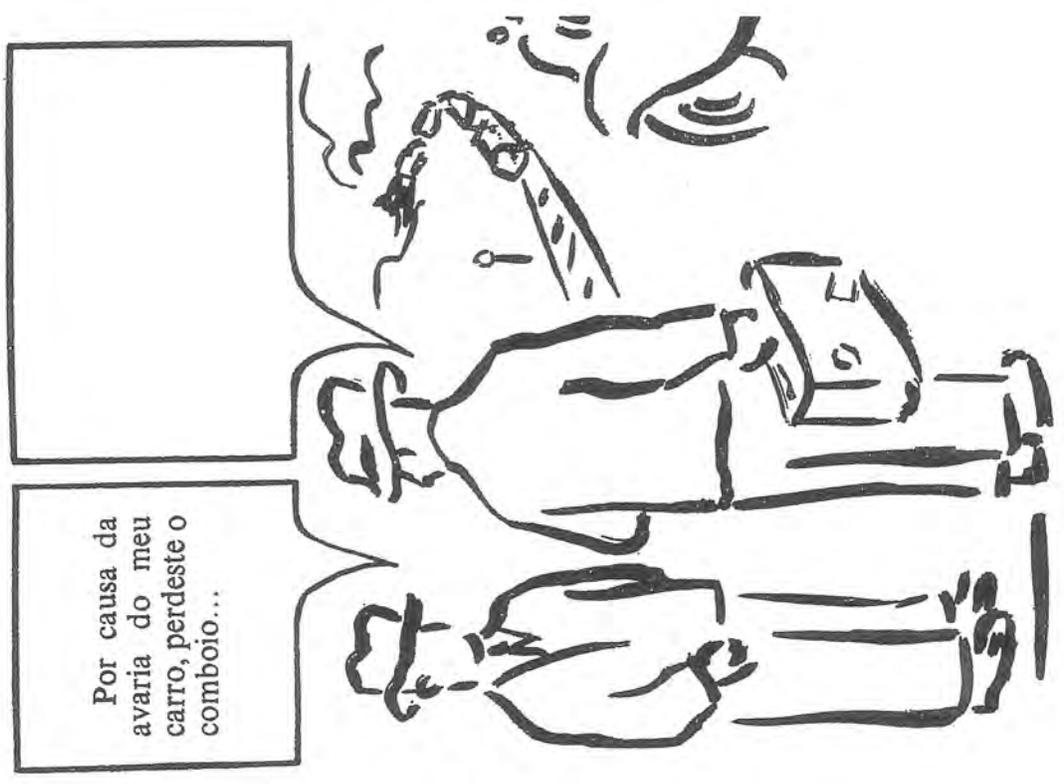
2



3



4

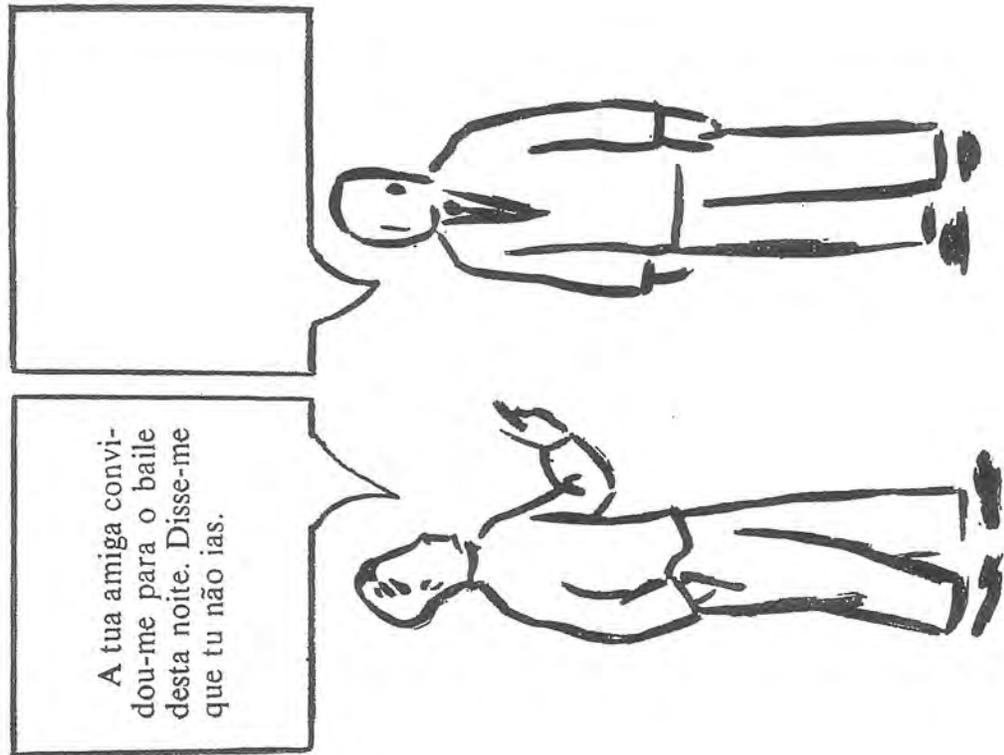


5



6

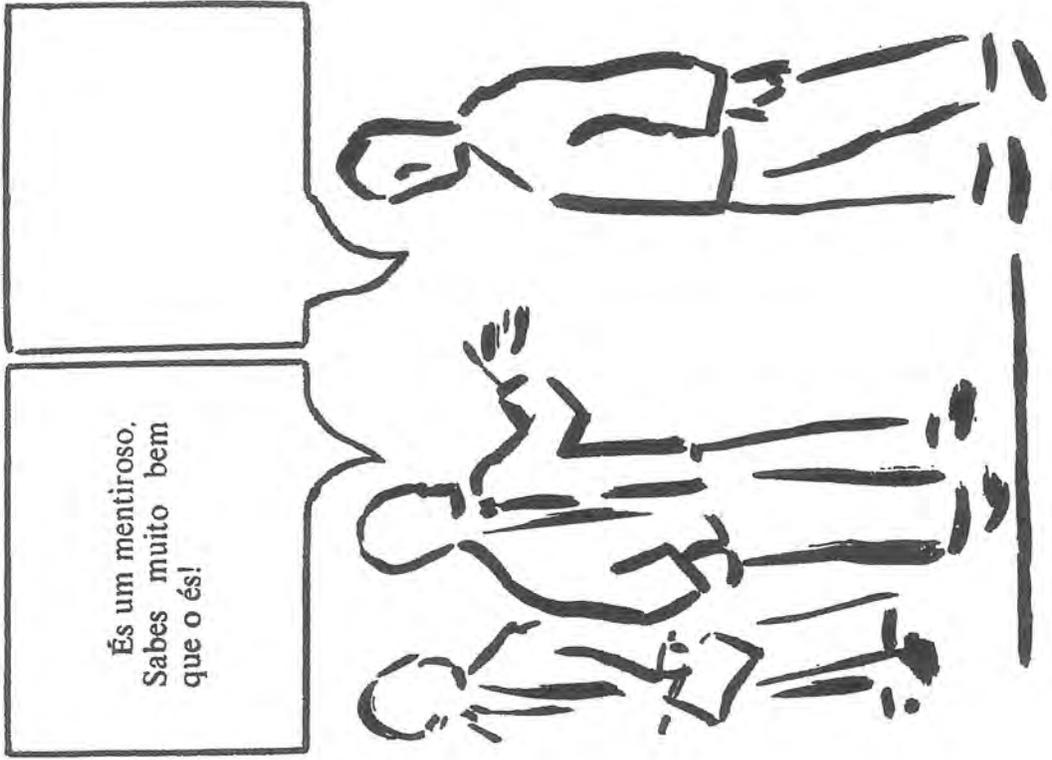




Ainda que lhe faça
muita falta, terá que
esperar, até à tarde,
pelo dono!



És um mentiroso.
Sabes muito bem
que o és!

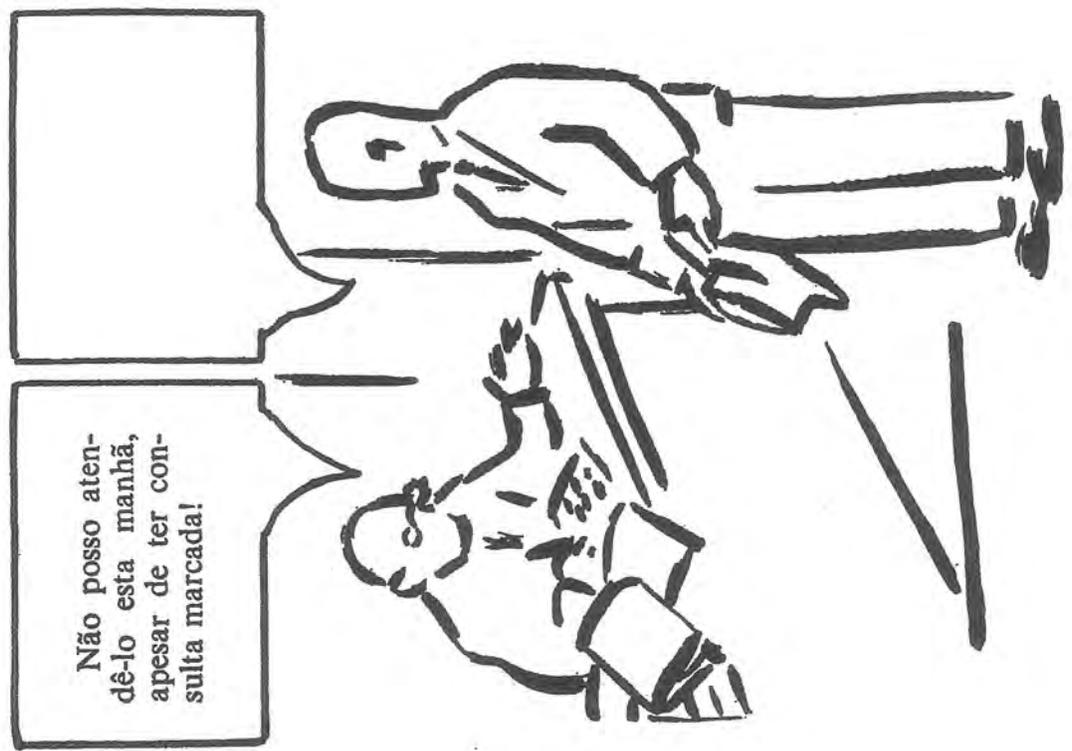


Desculpe, enganei-me no número.



Não é o seu chá-péu? Então foi o Silva que o levou por engano...





Que pena! Tinha jogado tão bem e por causa deste meu estúpido engano, acabamos por perder.



Você foi o culpado! Eu tinha prioridade.











EDS-20

MÁRIO R. SIMÕES, PEDRO ARMELIM ALMIRO, & LILIANA SOUSA (2014).

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO:

As questões que se seguem referem-se às atitudes pessoais que caracterizam a maneira de ser de cada um. Para cada questão apresentada, responda **Sim (S)** ou **Não (N)**, assinalando com uma cruz (**X**) a opção que melhor corresponde ao que pensa de si. **As respostas são confidenciais.**

1. Já alguma vez detestou alguém?	S N
2. Às vezes fala de coisas sobre as quais não sabe nada?	S N
3. Alguma vez estragou ou perdeu alguma coisa que pertencia a outra pessoa?	S N
4. Age sempre de acordo com o que diz?	S N
5. Alguma vez culpou alguém sabendo que a responsabilidade era sua?	S N
6. Às vezes gosta de falar da vida dos outros?	S N
7. Alguma vez ficou com alguma coisa (nem que fosse uma caneta ou uma moeda) que pertencia a outra pessoa?	S N
8. Alguma vez fingiu estar doente para se livrar de fazer alguma coisa que não queria?	S N
9. Às vezes gaba-se um pouco?	S N
10. Alguma vez fez batota num jogo?	S N
11. Deixa às vezes para amanhã o que deveria fazer hoje?	S N
12. Alguma vez disse mal de alguém?	S N
13. Já alguma vez insistiu bastante para que as coisas fossem feitas à sua maneira?	S N
14. Quando era criança alguma vez foi mal-educado(a) para com os seus pais?	S N
15. Já alguma vez disse alguma coisa com a intenção de magoar alguém?	S N
16. Seria capaz de entrar num cinema sem pagar, se tivesse a certeza de que não seria detetado(a)?	S N
17. Já alguma vez se aproveitou de alguém?	S N
18. Alguma vez aceitou um elogio sabendo que o mérito não era seu mas sim de outra pessoa?	S N
19. Alguma vez se irritou porque as pessoas expressavam ideias muito diferentes das suas?	S N
20. Já alguma vez teve inveja da boa sorte dos outros?	S N

POR FAVOR, VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.



Facultat de Psicologia, Ciències
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

GRPF

grup de recerca
de parella i família

Universitat Ramon Llull

Gostaríamos de poder avisa-lo do término da investigação e convidá-lo para uma conferência sobre o tema. Assim, propomos que nos deixe o seu contacto de email.

E- mail: _____

Até breve.

Rita Ribeiro

Prof. Doutor José Castillo Garayoa

ANEXOS III

Pruebas aplicadas a los hijos/as

EMBU-Crianças 6-12

(Versão Original de J. Castro, 1993)

Agora vamos falar um pouco sobre as coisas que acontecem em tua casa. Vais explicar-me como é que te sentes, o que dizem e o que fazem os teus pais, se às vezes se aborrecem contigo, se te fazem surpresas, oferecem prendas, etc.

Aqui estão algumas perguntas a que tu vais responder dizendo se o que te é perguntado não acontece NUNCA, se acontece ALGUMAS VEZES, se acontece MUITAS VEZES, ou se acontece SEMPRE.

Vamos ver como tu respondes:

Os teus pais dão-te um beijo antes de te deitares?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

1. Os teus pais dizem-te que gostam de ti e abraçam-te ou beijam-te?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

2. Sentes-te triste quando os teus pais não te dão o que queres?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

3. Se fazes algo mal, podes resolver a situação se pedires desculpa aos teus pais?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

4. Os teus pais dizem-te como te deves vestir, pentear...?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

5. Os teus pais proibem-te de fazer coisas que os teus amigos podem fazer, por medo que te aconteça algo de mal?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

6. Os teus pais preocupam-se em saber o que fazes quando saís da escola, quando saís com algum amigo, etc.?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

7. Se as coisas te correm mal, achas que os teus pais te tentam compreender e ajudar?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

8. Quando fazes algo mal, os teus pais ficam tão tristes que te fazem sentir culpado?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

9. Achas que os teus pais te ajudam quando tens que fazer algo difícil?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

10. Tratam-te como o "mau da história" e deitam-te as culpas de tudo o que acontece em tua casa?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

11. Os teus pais gostavam que te parecesses com outra criança?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

12. Os teus pais demonstram-te que estão contentes contigo?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

13. Achas que os teus pais confiam em ti e te deixam decidir coisas por tua conta?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

14. Achas que os teus pais te escutam e têm em conta as tuas opiniões?

	Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Pai ▶	1	2	3	4
Mãe ▶	1	2	3	4

		Não, nunca	Sim, às vezes	Sim, frequentemente	Sim, sempre
15. Os teus pais querem que lhes contes os teus segredos?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
16. Achas que os teus pais querem ajudar-te?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
17. Achas que os teus pais são "forretas" e "duros" contigo?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
18. Os teus pais dizem-te coisas como esta: "Se fazes isto, vou ficar muito triste"?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
19. Ao chegar a casa tens que contar aos teus pais o que fizeste?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
20. Os teus pais fazem alguma coisa para que te divirtas e aprendas coisas (por exemplo comprar livros, procurar que saias num passeio, etc.)?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
21. Os teus pais dizem-te que te portas bem?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
22. Os teus pais dizem-te que não te compram algo para que não sejas um menino mimado?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
23. Sentes-te culpado quando não te comportas como os teus pais querem?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
24. Quando estás triste os teus pais consolam-te e animam-te?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
25. Os teus pais dizem que não gostam da maneira como te comportas em casa?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
26. Os teus pais zangam-se ou chamam-te de preguiçoso à frente de outras pessoas?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
27. Os teus pais gostam de ti como és?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
28. Os teus pais batem-te sem motivo?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
29. Os teus pais jogam contigo e participam nas tuas diversões?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
30. Os teus pais têm demasiado medo que te aconteça algo de mal?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
31. Os teus pais ficam tristes ou aborrecidos contigo sem te dizerem a razão?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4
32. Se os teus pais estão contentes contigo, demonstram-te com abraços, beijos, carícias, etc.?	Pai ▶	1	2	3	4
	Mãe ▶	1	2	3	4

KERNS SECURITY SCALE
(Kerns et al, 1996, adaptação Santos et al, 2016)

INSTRUÇÕES

Este questionário refere-se à forma como te relacionas com os teus pais – como te comportas, como te sentes, ... quando estás com eles.

Cada uma das afirmações faz referência a dois tipos de crianças. Gostaríamos de saber com qual das crianças te achas mais parecida, qual delas é mais parecida contigo. Antes de começares a responder vamos mostrar-te um exemplo de como deves proceder para dar a tua resposta.

Exemplo:

1. Lê as duas frases do exemplo:

“Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre” OU “Outras crianças preferem ver televisão”.

2. Decide se és mais parecido com a criança da **esquerda** OU com a da **direita**.

És o tipo de pessoa que prefere praticar desporto nos seus tempos livres OU ver televisão?

3. Depois de escolheres uma das afirmações (ou a da esquerda ou a da direita), indica se essa criança é **exatamente como tu** OU **mais ou menos como tu**.

4. Assinala com uma **CRUZ** a tua opção, tal como vês aqui no exemplo abaixo.

Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Algumas crianças gostam de praticar desporto nos seus tempos livres.		Outras crianças preferem ver televisão.	

Vamos começar e não te esqueças:

ASSINALA APENAS UMA RESPOSTA POR QUESTÃO.

O TEU PAI

Agora vamos colocar-te algumas questões sobre a forma como te relacionas com o teu pai ou o teu padrasto. Se tiveres uma relação, tanto com o teu pai, como com o teu padrasto, responde pensando na pessoa com quem vives.

Vais responder sobre a tua relação com o teu pai ou o teu padrasto? _____

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham fácil confiar no seu pai.		Outras crianças não têm a certeza se podem confiar no seu pai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai se intromete muito quando estão a tentar fazer alguma coisa.		Outras crianças sentem que o seu pai deixa-as fazer as coisas por si próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham fácil contar com o seu pai para as ajudar.		Outras crianças acham difícil contar com o seu pai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que o seu pai passa tempo suficiente com elas.		Outras crianças acham que o seu pai não passa tempo suficiente com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem-se mais confiantes para tentar coisas novas depois de falar com o seu pai.		Outras crianças não se sentem mais confiantes para tentar fazer coisas novas depois de falar com o seu pai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam de dizer ao seu pai o que pensam ou sentem.		Outras crianças gostam de dizer ao seu pai o que pensam ou sentem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não precisam do seu pai para muitas coisas.		Outras crianças precisam do seu pai para muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm a certeza que o seu pai quer ouvir o que elas pensam mesmo quando estão em desacordo.		Outras crianças não têm a certeza se o seu pai quer ouvir o que elas pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças desejam ser mais próximas do seu pai.		Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com o seu pai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças preocupam-se que o seu pai não goste realmente delas.		Outras crianças têm mesmo a certeza que o seu pai gosta delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai não as encoraja a fazer coisas novas.		Outras crianças sentem que o seu pai as encoraja quando elas tentam fazer coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai as compreende totalmente.		Outras crianças sentem que o seu pai não as compreende totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm mesmo a certeza que o seu pai não as abandonaria.		Outras crianças, por vezes, pensam que o seu pai pode abandoná-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai lhes permite decidir coisas suficientes por elas próprias.		Outras crianças sentem que o seu pai não as deixa decidir coisas suficientes por elas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exatamente como eu	
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm medo que o seu pai não esteja presentes quando precisarem.	MAS	Outras crianças têm a certeza que o seu pai estará presente quando precisarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças pensam que o seu pai não as ouve.	MAS	Outras crianças pensam que o seu pai as ouve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai as encoraja a ser elas próprias.	MAS	Outras crianças não sentem que o seu pai as encoraja a ser elas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças procuram o seu pai quando estão chateadas.	MAS	Outras crianças não procuram o seu pai quando estão chateadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças desejam que o seu pai as ajude mais com os seus problemas.	MAS	Outras crianças pensam que o seu pai as ajuda o suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm mesmo a certeza que o seu pai está orgulhoso delas.	MAS	Outras crianças não têm a certeza se o seu pai está orgulhoso delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem-se melhor quando o seu pai está por perto.	MAS	Outras crianças não se sentem melhor quando o seu pai está por perto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças pensam que o seu pai não as deixa ter algo a dizer na escolha das atividades extracurriculares.	MAS	Outras crianças pensam que o seu pai, habitualmente, deixam-nas escolher as suas atividades extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que o seu pai as encoraja sempre a seguir os seus interesses.	MAS	Outras crianças sentem que o seu pai nem sempre as encoraja a seguir os seus interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças treinam com o seu pai quando tentam melhorar alguma coisa.	MAS	Outras crianças não treinam muito com o seu pai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A TUA MÃE

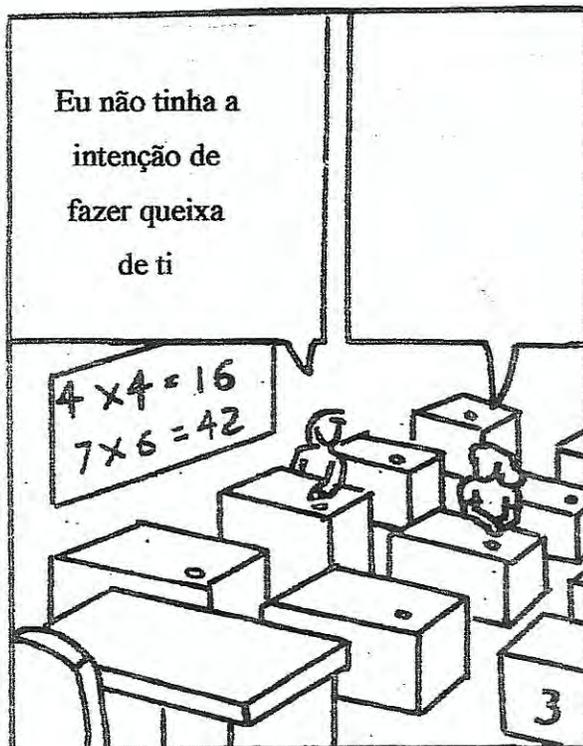
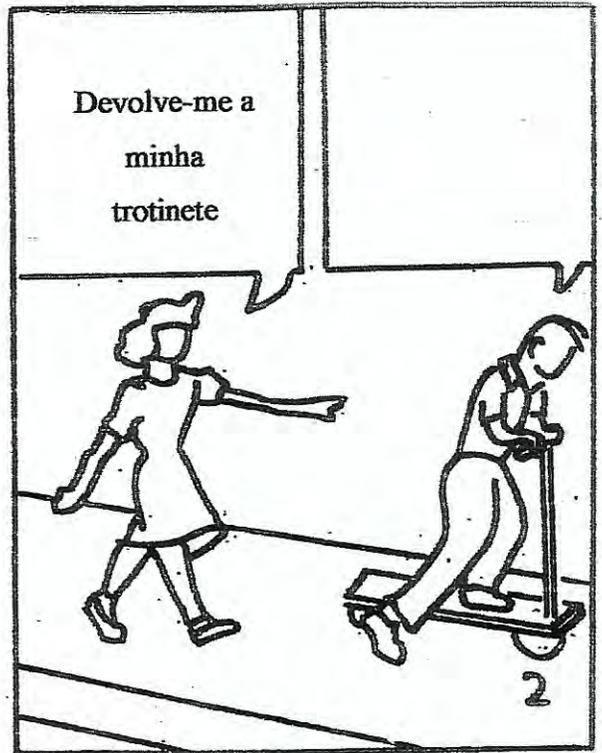
Agora são questões sobre a forma como te relacionas com a tua mãe ou madrasta. Se tiveres uma relação tanto, com a tua mãe, como com a tua madrasta, responde pensando na pessoa com quem vives.

Vais responder sobre a tua relação com a tua mãe ou madrasta? _____

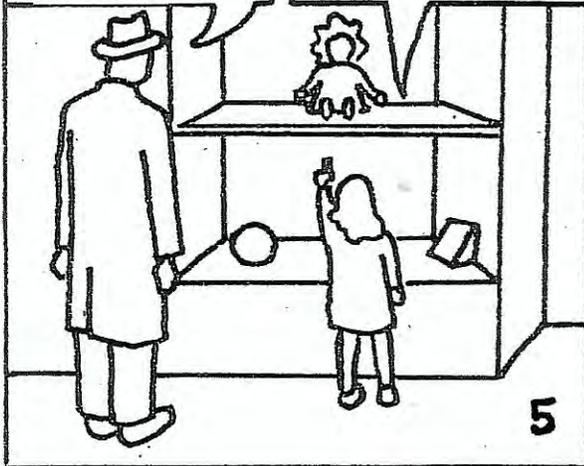
Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
1. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham fácil confiar na sua mãe.	MAS	Outras crianças não têm a certeza se podem confiar na sua mãe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe se intromete muito quando estão a tentar fazer alguma coisa.	MAS	Outras crianças sentem que a sua mãe deixa-as fazer as coisas por si próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham fácil contar com a sua mãe para as ajudar.	MAS	Outras crianças acham difícil contar com a sua mãe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que a sua mãe passa tempo suficiente com elas.	MAS	Outras crianças acham que a sua mãe não passa tempo suficiente com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem-se mais confiantes para tentar coisas novas depois de falar com a sua mãe.	MAS	Outras crianças não se sentem mais confiantes para tentar fazer coisas novas depois de falar com a sua mãe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam de dizer à sua mãe o que pensam ou sentem.	MAS	Outras crianças gostam de dizer à sua mãe o que pensam ou sentem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não precisam da sua mãe para muitas coisas.	MAS	Outras crianças precisam da sua mãe para muitas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm a certeza que a sua mãe quer ouvir o que elas pensam mesmo quando estão em desacordo.	MAS	Outras crianças não têm a certeza se a sua mãe quer ouvir o que elas pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças desejam ser mais próximas da sua mãe.	MAS	Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com a sua mãe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças preocupam-se que a sua mãe não goste realmente delas.	MAS	Outras crianças têm mesmo a certeza que a sua mãe gosta delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe não as encoraja a fazer coisas novas.	MAS	Outras crianças sentem que a sua mãe as encoraja quando elas tentam fazer coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe as compreende totalmente.	MAS	Outras crianças sentem que a sua mãe não as compreende totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm mesmo a certeza que a sua mãe não as abandonaria.	MAS	Outras crianças, por vezes, pensam que a sua mãe pode abandoná-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exatamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exatamente como eu
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe lhes permite decidir coisas suficientes por elas próprias.	MAS	Outras crianças sentem que a sua mãe não as deixam decidir coisas suficientes por elas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm medo que a sua mãe não esteja presentes quando precisarem.	MAS	Outras crianças têm a certeza que a sua mãe estará presente quando eles precisarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças pensam que a sua mãe não as ouve.	MAS	Outras crianças pensam que a sua mãe as ouve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe as encoraja a ser elas próprias.	MAS	Outras crianças não sentem que a sua mãe as encoraja a ser elas próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças procuram a sua mãe quando estão chateadas.	MAS	Outras crianças não procuram a sua mãe quando estão chateadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças desejam que a sua mãe as ajudem mais com os seus problemas.	MAS	Outras crianças pensam que a sua mãe as ajudam o suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm mesmo a certeza que a sua mãe está orgulhosa delas.	MAS	Outras crianças não têm a certeza se a sua mãe está orgulhosa delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem-se melhor quando a sua mãe está por perto.	MAS	Outras crianças não se sentem melhor quando a sua mãe está por perto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças pensam que a sua mãe não as deixam ter algo a dizer na escolha das atividades extracurriculares.	MAS	Outras crianças pensam que a sua mãe, habitualmente, deixam-nas escolher as suas atividades extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças sentem que a sua mãe as encoraja sempre a seguir os seus interesses.	MAS	Outras crianças sentem que a sua mãe nem sempre as encoraja a seguir os seus interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças treinam com a sua mãe quando tentam melhorar alguma coisa.	MAS	Outras crianças não treinam muito com a sua mãe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TESTE DE TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO DE ROSENZWEIG
PARA CRIANÇAS



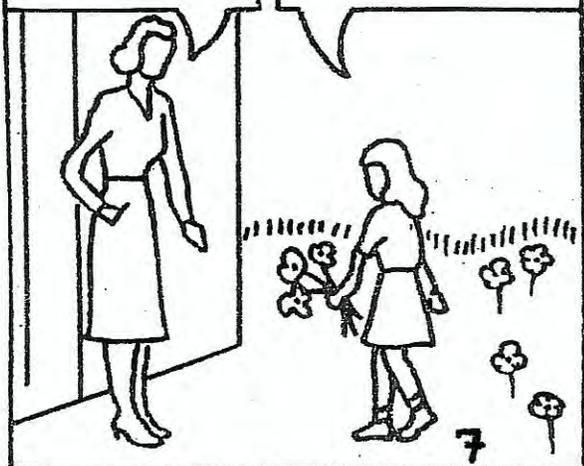
Se eu fosse
rico, poderia
comprar-te
esta boneca



És muito
pequeno para
brincares
connosco



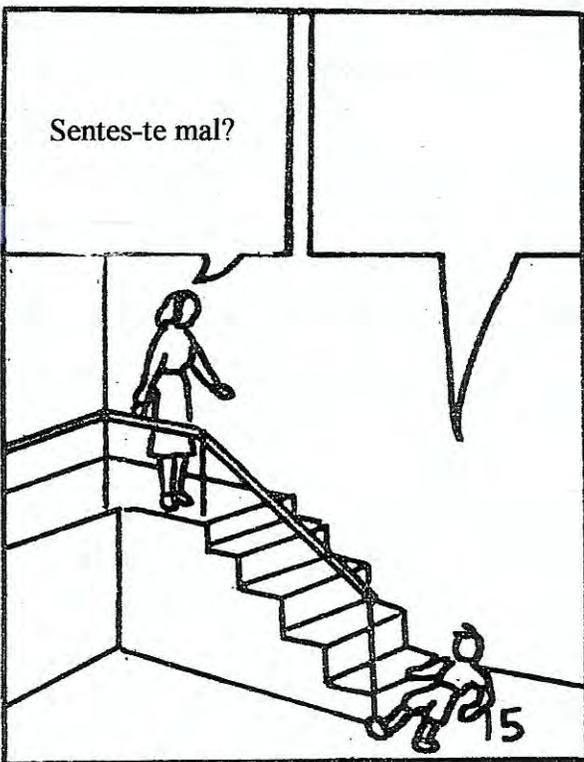
És uma
criança má;
colheste as
minhas flores



Partiste a
minha boneca
mais bonita







Esta Tesis Doctoral ha sido defendida el día ____ d_____ de 201__

En el Centro_____

de la Universidad Ramon Llull, ante el Tribunal formado por los Doctores y Doctoras

abajo firmantes, habiendo obtenido la calificación:

Presidente/a

Vocal

Vocal *

Vocal *

Secretario/a

Doctorando/a

(*): Sólo en el caso de tener un tribunal de 5 miembros