



Pedagogía Social. Revista
Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@gmail.com

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Torío López, Susana

¿CÓMO EDUCAR? ¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN? CONTRIBUYENDO AL ACTUAL
DEBATE DE LA LITERATURA ACERCA DEL ESTILO EDUCATIVO PARENTAL
ÓPTIMO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 29, enero-junio, 2017, pp. 9-17
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDITORIAL

¿CÓMO EDUCAR? ¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN?

CONTRIBUYENDO AL ACTUAL DEBATE DE LA LITERATURA ACERCA DEL ESTILO EDUCATIVO PARENTAL ÓPTIMO

En el momento actual, los cambios que están afectando al núcleo familiar (ritmos de vida, exigencias laborales, actitudes educativas no siempre correctas...), en muchas ocasiones, provocan el desconcierto de las familias ante las posibles maneras de dar respuesta a las situaciones cotidianas. Ser padre o madre lleva, por momentos, a vivir altos niveles de satisfacción; pero, en otros, también existen importantes niveles de tensión y sufrimiento, experiencias que generan insatisfacción y frustración. Sin duda, la tarea es complicada: no sirve la improvisación y se requieren destrezas específicas para afrontar los desafíos. Surgen nuevos retos educativos a los que los padres y las madres deben dar respuesta con el fin de conseguir un proceso de socialización eficaz, adecuado y positivo para el desarrollo óptimo del menor y del adolescente en un ambiente seguro.

La investigación relativa a los modos de educar, las prácticas educativas parentales o “los estilos educativos”, tópico de la literatura pedagógica y psicológica desde las últimas décadas del siglo pasado, ha aportado un bagaje de conocimientos y teorías específicas, pero sigue siendo objeto de investigación. Desde *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* queremos participar en este debate y, en lo posible, estimularlo a través de nuestras páginas. De momento, reflexionemos sobre algunos aspectos...

Estilos educativos parentales: del enfoque tipológico o clasificatorio al enfoque dimensional

Gran parte de las investigaciones que examinan la relación entre los estilos educativos paternos y el comportamiento del menor y del adolescente está fundamentada en la propuesta de Diana Baumrind (1967 y 1971), cuyo trabajo representó un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo de la personalidad de los hijos e hijas. La autora revisó también la influencia positiva del estilo autoritativo o democrático en variables como el género, la etnia, el estatus socioeconómico, la edad y la estructura familiar (para una historia del desarrollo del modelo autoritativo puede verse Baumrind, 2013). Los resultados de Baumrind y la reformulación posterior elaborada por Maccoby y Martín (1983) mostraban cómo el estilo parental autoritativo transmitía mejor las normas y valores sociales, y conseguía hijas e hijos más maduros, autónomos y responsables. En general, se partía del modelo tradicional tripartito de Baumrind, considerando tres estilos educativos paternos (“authoritative discipline”, “authoritarian discipline” y “permissive discipline”) o del posterior cuatripartito revisado por Maccoby y Martín (1983) –estilo autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente– los resultados en la literatura anglosajona han reforzado el prototipo de **padres y madres autoritativos** como más beneficiosos en el desarrollo de sus hijos. Así, esta

idoneidad teórica entre el estilo educativo y el ajuste psicosocial óptimo de los niños y adolescentes ha sido corroborada por distintos autores (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, y Chen, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1994).

Hay, no obstante, una importante excepción a la idea de que el estilo autoritativo es siempre el óptimo para la socialización familiar de los hijos. Existe evidencia empírica que sugiere que la combinación de afecto e imposición no siempre se asocia a los mejores resultados en el bienestar psicosocial de los hijos. Diferentes estudios llevados a cabo en contextos culturales diferentes sugieren que **el estilo autoritario** es el estilo educativo adecuado: estudios norteamericanos con minorías étnicas de afro-americanos (Deater-Deckard, Bates, Dodge & Pettit, 1996), chinos (Chao, 1994, 2001) o multiétnicos (Steinberg, Dornbusch & Brown, 2002). Dichos estudios han señalado la falta de validez transcultural de las dimensiones de afecto y control, interpretando que estos conceptos tienen un significado diferente en algunas culturas orientales al que tienen en la cultura americana. La cultura oriental tradicional ha estado caracterizada por unos roles de género muy definidos, donde los padres establecen unos vínculos más estrechos con los hijos y las madres con las hijas; además de observarse diferencias importantes en la interacción educativa: padres estrictos y emocionalmente distantes y madres menos rectas y más afectuosas. El fuerte control y la obediencia –indicador de cuidado, preocupación y amor– promovida por los progenitores, con el propósito de mantener la armonía y unidad familiar, explican sus altas puntuaciones en el estilo autoritario. Ante tal situación, se opta por la inclusión de una nueva tipología: “chiaoshun o training style” (Chao, 1995), que enfatiza la auto-disciplina, la obediencia y el trabajo duro del niño desde edades tempranas. Se ha sugerido que la idoneidad autoritaria, prácticas de imposición y firmeza parental, solo tendría resultados eficaces en culturas colectivistas-verticales en las que las relaciones padres-hijos impliquen una relación jerárquica que se vincule con el afecto positivo y el respeto por la autoridad (Martínez & García, 2008).

Por otro lado, otro conjunto de estudios indican que los adolescentes de **familias indulgentes** también obtienen puntuaciones iguales o superiores en diferentes criterios que los adolescentes de familias autoritativas. De este modo, la alta aceptación/implicación de los progenitores junto con la baja severidad/imposición definidas

como el estilo parental indulgente es la clave para identificar a los hijos e hijas con mejores perfiles generales de ajuste psicosocial. Así se constata en estudios realizados en España (Calafat, García, Juan, Becoña & Fernández, 2014; Fuentes, García, Gracia & Alarcón, 2015; Garaigordobil & Aliri, 2012; García & Gracia, 2009, 2010; García, Pelegrina & Lendínez, 2002; Gracia, Lila y García, 2008; Martínez, Fuentes, García & Madrid, 2013; Musitu & García, 2004; Pérez Alonso-Geta, 2012); igualmente en investigaciones en países sudamericanos como México (Villalobos, Cruz & Sánchez, 2004) o Brasil (Martínez, García & Yubero, 2007; Martínez & García, 2008); y, asimismo, en trabajos realizados en Alemania (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003), Portugal (Rodrigues, Veiga, Fuentes & García, 2013) o Italia (Marchetti, 1997; Di-Maggio & Zappulla, 2014). En todos ellos se señala que los hijos e hijas de progenitores indulgentes no sólo resultan igual de idóneos que los autoritativos, sino que, incluso, los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional y visión del mundo negativa.

No cabe duda de que estos resultados refuerzan la importancia que tienen los componentes de la aceptación/implicación para la socialización familiar, dimensión que es compartida por los estilos autoritativo e indulgente, facilitando el modelado de la conducta de los menores, el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas, así como una comunicación íntima, abierta y espontánea (Alegre, Benson & Pérez-Escoda, 2013; García & Gracia, 2010; Martínez, et al., 2013; Pérez, 2012).

Tanto la variedad en los resultados obtenidos en las diversas investigaciones como las diferentes muestras y metodologías empleadas hacen difícil aunar criterios o conclusiones generalizables y revelan la absoluta necesidad de seguir profundizando en la validez del constructo.

De igual modo, si bien las primeras aproximaciones al estudio del estilo parental y los resultados obtenidos por Diana Baumrind, utilizando un **enfoque tipológico o clasificatorio** –comparación de niños o adolescentes cuyos padres se diferencian por el estilo educativo que muestran, y que se han definido en función de dimensiones como el afecto o el control– han sentado las bases para aunar e integrar el modo en que se comportan los padres y madres con sus hijos e hijas, también es cierto que estos trabajos se han visto completados y enriquecidos por las aportaciones de otros investigadores que siguieron un **enfoque dimensional** –poner en relación algunas de las variables o dimensiones más relevantes del estilo parental con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos e hijas– (García, Cerezo, De la

Torre, Carpio & Casanova, 2011; Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007; Rivas, 2008). Desde esta última perspectiva, se destacan dos supuestos fundamentales (Ceballos & Rodrigo, 1998): por una parte, las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales; por otra, las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos y promueven su desarrollo. Sin duda, ambos enfoques pueden considerarse complementarios.

Muchas de las cuestiones que se vienen planteando a partir de la década de los noventa, dieron lugar a un cambio de perspectiva. Mientras que en la segunda mitad del siglo XX los modelos propuestos, así como las variables sobre las que se fundamentaban, se obtenían inductivamente, en esta década se van a construir modelos deductivos que parten de teorías complejas de la motivación y el desarrollo humano dedicando especial atención al desarrollo de la motivación intrínseca frente a motivaciones extrínsecas de base más conductista que se centran en el control psicológico y comportamental.

Algunas dimensiones importantes en las relaciones parentales y el ajuste psicosocial de los hijos e hijas

El **afecto** es una de las dimensiones o variables que más atención ha recibido por parte de los investigadores de la socialización familiar. Esta etiqueta (Oliva Delgado, 2006) se utiliza para hacer referencia a aspectos como la cercanía emocional, el apoyo, la armonía o la cohesión. En el caso del afecto, existe una abundante cantidad de datos que apoyan la importancia en el ajuste social del niño y del adolescente. Los datos disponibles indican que el apoyo parental produce: una autoestima más alta y bienestar psicológico (Cerezo, Casanova, De la Torre & Carpio, 2011; Darling & Steinberg, 1993; Steinberg & Silverberg, 1986; Oliva, Parra & Sánchez-Queija, 2002), un mejor ajuste escolar o competencia académica (Im-Bolter, Zadeh & Ling, 2013; Mounts & Steinberg, 1995; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992), un menor consumo de sustancias tóxicas (Bahr & Hoffman, 2010; Becoña, Martínez, Calafat, Juan, Fernández & Secades, 2013; Calafat, et al., 2014; Parra & Oliva, 2006) y una menor presencia de problemas de conducta (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000; Pelegrina, García & Casanova, 2002). También son frecuentes los estudios que manifiestan la importancia de unas relaciones familiares positivas (cohesión emocional y la adaptabilidad) sobre los problemas emocionales: adolescentes que presentan problemas depresivos (Milevsky, Schlechter, Netter & Kreehn, 2007; Oliva, Jiménez, Parra & Sánchez-Queija, 2008) o la influencia sobre

la capacidad de afrontar y superar eventos vitales adversos y estresantes manteniendo conductas adaptativas dando como resultado unos sujetos más adaptados y resilientes (Fuentes, et al., 2015; Milevsky, et al., 2007; Oliva et al., 2008; Suldo & Huebner, 2004). Se constata, por tanto, la importancia de la implicación afectiva de los padres y madres en la socialización de los menores y adolescentes para un adecuado ajuste psicológico y emocional.

En el caso del **control**, las cosas parecen estar menos claras y no podemos afirmar que exista una relación lineal entre control y ajuste. Los investigadores no se han puesto de acuerdo sobre los aspectos que se habrían de incluir bajo la etiqueta "control" (Oliva et al., 2007; García, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova, 2014), tales como el establecimiento de límites y la aplicación de sanciones por su incumplimiento, la vigilancia o supervisión directa del comportamiento de los hijos e hijas, la exigencia de responsabilidades, el conocimiento que los padres y madres tienen de las actividades que realizan los hijos, etc. La mayor parte de investigaciones no diferencian entre estas diversas dimensiones de control, por lo que resulta complicado saber cuál de ellas es la que se relaciona con el ajuste psicosocial de sus hijos e hijas. Respecto a estas cuestiones, en la actualidad, se ha iniciado una novedosa línea de actuación que, bajo los postulados de la "Teoría de la autodeterminación" ("Self-determination Theory"), trata de clarificar conceptualmente el término "control parental", considerando que hay tres necesidades psicológicas que el ser humano tiene que ver satisfechas para un óptimo desarrollo y un buen ajuste social: la necesidad de competencia, de autonomía y de conexión o relación afectiva. Se considera que el entorno social en el que interacciona el sujeto debe favorecer el desarrollo de estas tres necesidades vitales básicas y se sostiene que el entorno familiar juega un papel clave en este desarrollo. Así, se habla de contextos de interacción familiares que promueven la autonomía del sujeto y contextos de interacción familiares que ejercen el control. Desde este punto de vista, el control parental es una estrategia socializadora con consecuencias siempre negativas en el desarrollo infantil y adolescente porque frustra la necesidad de autonomía del sujeto. En oposición, los contextos familiares que promueven la autonomía potenciarían esta necesidad humana básica. Desde esta perspectiva, los padres y madres que ejercen el control estarían rechazando la perspectiva del niño o de la niña y los presionarían para que se comportasen del modo en que ellos quieren que lo haga. Por el contrario, en un ambiente familiar de apoyo a la autonomía,

los progenitores empatizan con la perspectiva infantil, los apoyan para que muestren sus propias opiniones, metas y valores, proveen un adecuado grado de elección y proporcionan razonamientos adecuados cuando la elección personal es limitada por las decisiones paternas y maternas (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

La promoción o fomento de la autonomía ha sido una dimensión ampliamente estudiada en la temática que nos ocupa (Hodges, Finnegan & Perry, 1999; Oliva, 2006). Se refiere a las prácticas parentales que van encaminadas a que niños o adolescentes desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones propias y tomar decisiones por sí mismos; sobre todo, mediante las preguntas, los intercambios de puntos de vista y la tolerancia ante las ideas y elecciones discrepantes. Con respecto a las consecuencias que se derivan para el adolescente, los datos indican que los padres y madres que promueven la autonomía tienen hijos más individualizados y con mayor ajuste y competencia social.

Muy importantes también son las aportaciones sobre el aspecto de la comunicación parento-filial, como es **la revelación** (*self-disclosure*), que se refiere a la tendencia del adolescente a informar espontáneamente a sus padres acerca de sus actividades en la calle, sus amistades o sus relaciones de pareja; es decir, de lo que hacen cuando sus padres no están presentes (Kerr & Stattin, 2000; Oliva et al., 2007). La revelación de la información en la adolescencia (Oliva et al., 2008) puede cumplir en esta etapa un papel similar al que desempeña el control conductual en la infancia, por lo que sería un elemento clave en el estilo democrático a partir de la pubertad.

Finalmente, y asimismo, se ha de destacar otra línea de investigación: **la consistencia e inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres** (el acuerdo interparental). En muchas ocasiones, la investigación se ha centrado en el efecto del estilo educativo de la madre (Beckwith & Cohen, 1989; Kim & Mahoney, 2004; Thompson, Raynor, Cornah, Stevenson, Sonuga-Barke, 2002), quizás por el hecho de que habitualmente son éstas todavía, pese a algunas modificaciones, las que se encargan de supervisar las costumbres y actividades de la vida cotidiana. En este caso, se asume que el estilo del padre es similar o irrelevante (García Linares et al., 2014). Por otro lado, en determinados estudios, se ha considerado la puntuación promedio y las actitudes de cada progenitor se diluyen en puntuación única. Los trabajos que sí han considerado a ambos padres (García Linares, et al., 2014; Mestre, Samper & Frías, 2004; Mc-Nally, Eisenberg & Harris, 1991) han mostrado diferencias en las valoraciones que hace el

hijo o la hija sobre su relación con el padre y con la madre. La hipótesis general que se postula es que, con independencia del estilo predominante, la consistencia es apoyada y la inconsistencia resulta perjudicial para el desarrollo del menor (Winster, Madigan & Aquilino, 2005). Con respecto a las consecuencias que la escasa coherencia pueda tener sobre el ajuste adolescente Fletcher, Steinberg y Sellers (1999, ver también Oliva, Parra & Arranz, 2008; Simons & Conger, 2007), se constata que los adolescentes que tenían un solo padre democrático mostraban una mayor competencia que quienes no tenían ninguno, aunque padre y madre fueran consistentes en sus estilos. Los beneficios de disponer, al menos, de un progenitor democrático parecen superar los efectos negativos que se podrían derivar de la falta de acuerdo.

En síntesis, todo lo anterior indica que el estilo educativo es un **concepto multidimensional**, y que, más allá del afecto y del control, existen otras variables que deberían ser tenidas en cuenta. Estas breves páginas refuerzan la importancia de la socialización parental y la necesidad de emplear mayores esfuerzos por parte de los padres y madres en aspectos, en ocasiones, descuidados: la comunicación con los hijos e hijas, las relaciones cordiales, el interés por sus problemas, la explicación razonada de sus actos, el fomento de la autonomía, etc.

Implicaciones prácticas: Promoción de la educación parental

El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres y madres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del niño y que deben educar a sus hijos e hijas de forma que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Entendemos por parentalidad positiva el buen trato recibido por diferentes personas basado en la capacidad para querer, acoger, cuidar, calmar; en síntesis, para proteger y producir buenos tratos favoreciendo el desarrollo cerebral, cognitivo, emocional e interpersonal (Consejo de Europa, 2006; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). Los programas de educación para padres y madres constituyen uno de esos apoyos que necesita la familia con el objeto de desarrollar competencias parentales o capacidades que permiten afrontar la tarea vital de ser padre y madre.

Los programas han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cambiando sus objetivos, contenidos y metodología según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación. Durante las últimas décadas, hay una

multiplicidad de experiencias en contextos diversos. Así, podemos destacar programas de educación parental en el *ámbito internacional* (Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 1998; Gordon, 2006; Kumpfer et al., 1989; Popkin 2002, 2008; Sanders, 1999, 2008) que, en su mayor parte, se sitúan en un modelo técnico, pretendiendo que los padres y madres adquieran procedimientos y técnicas específicas de modificación de la conducta de los hijos e hijas. El Programa de Parentalidad Positiva “Triple P” (Sanders et al., 2003), diseñado en la Universidad de Queensland Australia e implementado en más de veinte países en el mundo, ha mostrado que genera cambios positivos en habilidades parentales, problemas conductuales y bienestar parental, variando los resultados en función de la intensidad de la intervención y según la modalidad de entrega (individual, grupal y autoadministrada) con mejores resultados en intervenciones personalizadas.

De igual modo, en el *ámbito nacional*, podemos señalar programas de desarrollo de competencias parentales basados en evidencias empíricas mediante una intervención grupal, en un contexto de prevención primaria o secundaria y que adoptan, fundamentalmente, una metodología experiencial que favorece la construcción compartida del conocimiento entre los padres y madres participantes. Estos programas pueden ser aplicados en múltiples contextos o centros donde se dispensan. Por ejemplo, familias y centros educativos (Díaz-Sibaja et al., 2009; Equipo de Preescolar Na Casa, 1998; García Bacete & Forest, 2006; Maíquez et al., 2000; Torío et al., 2013), servicios sociales (Hidalgo, et al., 2007; Rodrigo et al., 2000, 2008, 2010), en ambos contextos –centros escolares y servicios sociales– (Maganto y Bartau, 2004; Martínez, 2009; Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos & Vallejo, 2007) o, finalmente,

en los servicios sociales y centros de Proyecto Hombre u otros centros comunitarios de prevención de drogodependencias (Orte et al., 2006; Larriba et al., 2004).

La educación parental grupal posibilita espacios y encuentros de intercambio entre grupos mixtos de padres y madres, resaltando el potencial y los recursos con los que

cuentan para afrontar las diferentes situaciones cotidianas, y constituye un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios en la competencias parentales: desarrollo de habilidades emocionales, habilidades de desarrollo familiar, habilidades sociales, habilidades organizativas o de gestión; así como para adquirir conocimientos teóricos relevantes. En síntesis, parecen necesarios para que los padres y madres organicen el escenario familiar y desarrollen estilos educativos positivos de crianza.

Encontrar una forma adecuada de relacionarse y educar a sus hijos e hijas, un estilo educativo que acompañe los tiempos que corren, parece vital, lo que obliga a reformular los modelos existentes o bien ampliar la tipología, sin excluir que ambas opciones sean necesarias; así como también lo es considerar e incorporar estrategias que atiendan la complejidad de las situaciones familiares diversas que coexisten en la sociedad actual.

Todo ello, y dada su relevancia para las familias y, por ende, para la propia sociedad, ha de alentarnos a seguir trabajando y ahondando en esta compleja temática, si cabe, con más empeño y ahínco todavía.

Susana Torío López

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
Editora Asociada de *PSRI*

Bibliografía

- Alegre, A., Benson, M.J. & Pérez-Escoda, N. (2013). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *The Journal of Early Adolescence*, 60, S35.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. (2000). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144-1159.
- Bahr, S.J. & Hoffman, J.P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 539-543.
- Beckwith, L. & Cohen, S.E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *New Directions for Child Development*, 43, 75-87.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41 (1), part.2.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R.E. Larzelere, A. Sheffield Morris y A.W. Harrist (Eds.), *Authoritative Parenting. Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). Washington, DC: American Psychological Association.
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J.R. & Secades-Villa, R. (2013). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 19, 1-10.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E. & Fernández-Hermida, J.R. (2014). Which parenting styles is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol dependence*, 138, 185-192.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M.J. & Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 51-61.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chao, R.K. (1995). Beyond authoritarianism: a cultural perspective on Asian American parenting practices. Paper presentation for the Symposium "Cultural and contextual influences on parental control". Conference for The American Psychological Association. New York.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese-Americans and European-Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación REC (2006) 19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model, *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.
- Deater-Deckard, K., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: links to children's externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 32, 1065-1072.
- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche M.I. & Díaz, M.I. (2009). *Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid: Pirámide.
- Di-Maggio, R. & Zapulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and Typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 567-580.
- Dinkmeyer, D., McKay, G.D. & Dinkmeyer, D. (1998). *STEP. Systematic Training for Effective Parenting*. EEUU: AGS [American Guidance Services]
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Liederman, P.H., Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (2), 1244-1257.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R. & Chen, Z. (1987) Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160.
- Equipo de Preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. & Williams, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: revisiting Statin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 117-138.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.

- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- García Bacete, F.J. & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- García Linares, M.^a C., Cerezo, M.^a T., De la Torre, M.J., Carpio, M.^a V. & Casanova, P.F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23 (4) 654-659.
- García Linares, M.^a C., De la Torre, M.J., Carpio, M.^a V., Cerezo, M.^a T. & Casanova, P.F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 307-325.
- García Linares, M.^a C., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psico-social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95.
- Gordon, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres (TEP)*. Barcelona: Ediciones Medidi.
- Gracia, E., Lila, M. & García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. En J.A. González-Pienda & J.C. Núñez Pérez (2008). *Psicología y Educación: un lugar de encuentro* (pp. 1358-1.365). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hodges, E.V.E., Finnegan, R.A. & Perry, D.G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737-748.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. & Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What's parent know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kim, J. & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. Implications for using responsive interventions with parents, *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 24 (1), 31-38.
- Kumpfer, K.L., Demarsch, J.P. & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skills training manual and Family skills Training manual*. Salt Lake City, UT [University of Utah], Social Research Institute, Graduate School of social work].
- Lamborn, S. D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.
- Larriba, J., Durán, A.M. & Suelves, J.M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promocio i desenvolupament social.
- Maccoby, E.E. & Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.M. - Hetherington y P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maganto, J.M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Editorial Visor.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazionifamiliari e valori [Relations between family and value concepts]*. Tesis de Master no publicada. Università degli Studi di Bologna, Italia.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Martínez, I. & García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43 (169), 13-29.
- Martínez, I. Fuentes, M.C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- Martínez, I., García, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Mc-Nally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- Mestre, M.V., Samper, P. & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-457.

- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Mounts, N.S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31, 915-922.
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Oliva Delgado, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M. & Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliva, A., Jiménez, J.M., Parra, A. & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13 (1), 53-62.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A. & Sánchez Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20 (2), 225-242.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A., Sánchez Queija, I. & López, (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C., Oliver, J.L., Fernández, M.C. & Mestre, L. (2006). *Programa de competencia familiar (PCF). Manual de implementación del formador y de la formadora* (2ª edición revisada y corregida). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Osorio, A. & González-Cámara, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28 (4), 414-420.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 453-470.
- Pelegriña, S., García, M.C. & Casanova, P.F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pérez Alonso-Geta, P.M.^a (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), 371-376.
- Popkin, M. H. (2002). *Active Parenting Now. Leader's guide for parents of children ages 5 to 12*. Georgia: Active Parenting Publishers.
- Popkin, M.H. (2008). *Active parenting of Teens. Leader's Guide*. Atlanta: Active Parenting Publishers.
- Rivas, S. (2008). Influencia bidireccional de los estilos parentales en la infancia. *Journal of International and Developmental Psychology*, 4, 57-64.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M.C. & García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 395-416.
- Rodrigo, M.J., Capote, C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P. & Peña M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G. & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, J.M., Martín, J.C., Máiquez, M.L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M.A. & Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (2), 71-90.
- Sanders, M.R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a Public Health Approach to Strengthening Parenting. *Journal of Family Psychology*, 22 (3), 506-517.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C. & Turner, M.T. (2003). Theoretical, scientific and Clinical Foundations of Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1. University of Queensland. Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Simons, L.G. & Conger, D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 211-245.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989) Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.

- Steinberg, L., Dornbusch, S.M. & Brown, B.B. (2002). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Thompson, M.J., Raynor, A., Cornah, D., Stevenson, J. & Sonuga-Barke, E.J.S. (2002). Parenting behavior described by mothers in a general population sample, *Child Care Health & Development*, 28 (2), 149-155.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M.C., Fernández, M.C., Hernández, J. & Inda, M.M. (2013). "Construir lo cotidiano": un programa de educación parental. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Villalobos, J.A., Cruz, A.V. & Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 119-129.
- Winstler, A., Madigan, A.L. & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Wolfradt, U., Hempel, S. & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.