

La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida

M^a Carmen MORENO RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

Resumen

El desarrollo socio-personal es el conjunto de procesos a través de los cuales las personas vamos adquiriendo, a lo largo de todo el ciclo vital, las cogniciones, los afectos y las conductas que nos permiten adaptarnos al medio social y cultural en que nos desenvolvemos, así como a relacionarnos con nosotros mismos como objeto de conocimiento y afectos, y como fuente de conductas. Las diferencias interindividuales en esas cogniciones, afectos y conductas, que definen el estilo personal de cada individuo, son consecuencia de las diferentes trayectorias evolutivas que se van dibujando a lo largo del ciclo vital de cada persona. Trayectorias que, a su vez, están determinadas por características de la propia persona y de la calidad de las interacciones y experiencias que se reciben en contacto con contextos y agentes socializadores muy diferentes. Lo que se presenta a continuación es una reflexión acerca de los factores de riesgo y de protección que explican tanto la continuidad como el cambio en la forma en que se van dibujando y definiendo nuestras diferentes trayectorias de vida.

Palabras clave: desarrollo socio-personal, trayectorias de vida, temperamento, vulnerabilidad, resistencia, factores de riesgo, factores de protección.

Abstract

Socio-personal development is the combination of processes through which people acquire, throughout their entire life-course, cognitions, affections, and behaviours which allow them to adapt to the social and cultural environment in which they live, as well as to relate to themselves as objects of knowledge and affection, and as a source of behaviours. Interindividual differences in those cognitions, affections and behaviours, which define each individual's personal style, are a consequence of the different developmental paths that are followed throughout each person's life-course. These paths are also determined by a person's own characteristics and the quality of his or her interactions and experiences which occur in contact with very different contexts and socializing agents. What is presented here is a reflection on the risk and protection factors that explain both the continuity and the change in the way in which our different paths in life begin to form and become defined.

Key words: socio-personal development, life-course patterns, temperament, vulnerability, resilience, risk-factors, protection-factors.

Vulnerabilidad y resistencia

Si hay un tema que ha inquietado a los psicólogos evolutivos a lo largo de la historia de nuestra disciplina, ese es el de la explicación de las diferencias interindividuales. A menudo estas diferencias se suelen explicar en función de diversas condiciones de crianza y de un conjunto distinto de experiencias que van dando forma a las características que definen la individualidad de cada persona. Sin embargo, la cuestión de explicar las diferencias

interindividuales se vuelve aún más compleja cuando se constatan diferencias entre niños que han crecido en condiciones muy parecidas. Esta pregunta se la han hecho muchos especialistas, especialmente aquellos que han trabajado con poblaciones clínicas, como es el caso que más adelante se comentará de Thomas y Chess, quienes acabaron analizando variables de temperamento. Algo parecido ocurrió con el psiquiatra infantil Rutter, quien observó que, incluso en los hogares más adversos (por ejemplo, con padres con trastornos psicológicos importantes),

algunos niños mostraban un desarrollo estable, una personalidad saludable y manifestaban un grado considerable de fortaleza psicológica. La pregunta que éste y otros profesionales se hacen es ¿qué tienen estos niños?

Para empezar, tomemos dos ejemplos. El primero proviene del estudio de Elder y colaboradores (Elder & Caspi, 1988; Elder, Caspi & Van Nguyen, 1988), quienes han analizado las repercusiones psicológicas de la crisis económica de 1929 en EE.UU. La muestra que analizan son dos cohortes diferentes (algunos eran miembros de la muestra del *Berkeley Guidance Study*): unos eran individuos que crecieron como adolescentes en los años de la gran depresión y otros nacieron en ese tiempo. Sus análisis identifican cuatro factores que contribuyeron a hacer a los niños más vulnerables o más resistentes en un entorno familiar sometido a duras presiones; estos factores son: género, edad, atractivo físico y características de temperamento. En relación con la edad, se vio que los más perjudicados eran los individuos de la cohorte nacida en los años de dificultades y, especialmente, los niños, varones, confirmando así una tendencia que suele hallarse en cuanto a una mayor vulnerabilidad en los niños varones ante situaciones de estrés familiar, tensión entre los padres y conductas de maltrato (Rutter, 1981)¹. En cuanto al atractivo físico, fueron especialmente vulnerables las chicas poco atractivas que crecieron como adolescentes en los años más duros de la depresión económica. Si las chicas no eran atractivas acentuaban el efecto de las dificultades económicas sobre la conducta de rechazo y exigencia extrema de los padres varones hacia ellas. Igualmente, los niños y niñas con temperamento difícil tenían más riesgo de recibir un tratamiento punitivo y arbitrario por parte de sus padres varones. El estudio mostró, además, que entre la pérdida de trabajo y de ingresos, la disciplina severa y arbitraria de los padres y las consecuencias en los niños mediaba una variable importante: el apoyo emocional y la relación que los niños tenían con sus madres. Las madres se vieron menos afectadas psicológicamente por la adversidad económica, de manera que para aquellos niños que mantuvieron una relación positiva con ellas, el hecho significó una importante y decisiva fuente de apoyo para hacer frente a la adversidad.

El segundo ejemplo que queremos aquí sólo presentar es el caso de Michael, un niño de la muestra de Werner y Smith (1982) en la isla de Kauai:

«Sobre el papel, sus circunstancias no parecían muy prometedoras. Hijo de padres adolescentes, nació prematuramente, pasó sus primeras tres semanas en el hospital, separado de su madre. Poco después de su nacimiento, su padre fue enviado con el ejército al Sudeste de Asia durante dos años. Cuando Michael tenía ocho años, ya habían nacido tres hermanos más pequeños y sus padres se divorciaron. Su madre les abandonó poco después y no volvieron a tener contacto con ella (...). A pesar de lo anterior, a los 18 años Michael era un chico con una alta auto-estima, sólidos valores, muy preocupado por los demás, querido por ellos, con un futuro prometedor en el sistema educativo y lleno de proyectos para el futuro.» (Werner, 1988, pág. 52).

Además de los datos de Elder y sus colaboradores y de Werner y Smith, hay otros muchos trabajos que han analizado a niños que viven otro tipo de adversidades: el divorcio de los padres, condiciones extremas de pobreza, de discriminación (el caso de niños de minorías étnicas), trastornos psicológicos en alguno de los padres, niños que han vivido guerras recientes y los informes aportados por otros que en su infancia vivieron los horrores del holocausto (los estudios más significativos son los de Barron & Earls, 1984; Block, Block & Morrison, 1981; Wallerstein & Blakeslee, 1989; Wolkind & De Salis, 1982; Wolkind & Rutter, 1973). Muchos de los niños de estas muestras, a pesar de las condiciones apremiantes que estuvieron presentes durante muchos años en sus vidas, desarrollaron una extraordinaria competencia personal que, unida a algunos factores protectores en el ambiente, compensaron la adversidad y les protegieron de los efectos de sus condiciones de vida. Como señala Werner (1988), estos niños han sido etiquetados de diferentes formas: «invulnerables», «resistentes al estrés», «superniños» y «vulnerables pero invencibles».

Comentaremos a continuación algunos de estos factores que parecen haber tenido la función de proteger o, por el contrario, propiciar el riesgo. Los hemos clasificado en factores característicos del niño, de sus familias y los ajenos al entorno familiar. En cada uno de ellos nos detendremos en el análisis de un aspecto concreto; así, por ejemplo, al tratar de factores de vulnerabilidad/resistencia en el niño haremos especial hincapié en la cuestión del temperamento, al tratar de factores en

1. En efecto, algunas investigaciones suelen encontrar una mayor vulnerabilidad en los niños frente a las niñas en los años de la infancia (la tendencia en ocasiones parece invertirse en los años de la adolescencia), que se manifiesta en un mayor riesgo perinatal, más problemas de salud y necesidad de atención médica, mayor mortandad infantil, problemas de conducta de aprendizaje, mayor vulnerabilidad ante situaciones de discordia y problemas entre los miembros de la familia (por ejemplo, divorcio), ante las situaciones de pobreza y de aislamiento social y, en la adolescencia, problemas de delincuencia. Para explicar estas diferencias no han faltado explicaciones biologicistas, que asocian una mayor vulnerabilidad al cromosoma masculino Y. Otros autores argumentan que las diferencias en temperamento podrían estar jugando algún papel; sin embargo, no hay datos que apoyen estos argumentos. Probablemente, como apunta Rutter (1988), porque nunca se han elegido en los análisis medidas compuestas de dimensiones asociadas con riesgo psiquiátrico. En consecuencia, no existen explicaciones satisfactorias que justifiquen esta mayor vulnerabilidad del "sexo débil". Como Block, Block y Morrison (1981), concluyen (a partir de sus análisis sobre las repercusiones del desacuerdo entre los padres en prácticas educativas), puesto que los chicos son inherentemente más vulnerables que las chicas, necesitan más que ellas un ambiente estructurado y predecible: de ahí que se vean más afectados cuando estas condiciones no se producen.

las relaciones en la familia nos detendremos en desarrollar el significado de las relaciones de apego y, sobre todo, los modelos del yo y las relaciones que con ellos se aprenden; finalmente, cuando llegue el momento de hablar de los factores facilitadores en las relaciones con otros fuera de la familia introduciremos una reflexión en torno al concepto de competencia social. La consideración del conjunto de estas variables servirá de punto de partida para la discusión posterior.

Vulnerabilidad y resistencia en el niño/a: el temperamento

Los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas coinciden en mostrar que los niños psicológicamente más fuertes suelen reunir las siguientes características:

1. Una actitud activa ante los problemas que les lleva a poner en marcha estrategias para enfrentarlos y a hacerlo, además, con éxito, incluso ante situaciones emocionales muy arriesgadas.
2. Una tendencia a percibir sus experiencias de forma constructiva, incluso cuando han causado ya un importante sufrimiento.
3. Una habilidad especial para conseguir desde muy pequeños captar la atención positiva de los demás.
4. Una tendencia muy marcada a usar la buena fe, que les lleva a tener una visión positiva de la vida y de las relaciones entre las personas.
5. Con frecuencia son también niños que desarrollan aficiones a las que se dedican con pasión y que les aíslan de las condiciones adversas.
6. A todo lo anterior se añade: buen temperamento (niños fáciles) y una mezcla de autonomía y fuerte orientación a los adultos (saben combinar la habilidad de aportar sus propias ideas y recursos para resolver problemas con la de solicitar ayuda cuando lo necesitan).

Puesto que más adelante volveremos en más de un ocasión al tema del *temperamento* para ilustrar algunos de nuestros argumentos, dediquémosle alguna atención. Como diremos al referirnos al concepto de competencia social, del de temperamento hay casi tantas definiciones como autores lo han estudiado (ver, por ejemplo, Buss & Plomin, 1975; Rothbart & Derryberry, 1981; Goldsmith & Campos, 1982). Para los propósitos que aquí nos guían nos interesa sólo destacar los rasgos en común a todas ellas. En todas estas *definiciones* de temperamento se hace referencia al temperamento en relación con conductas que se observan en los bebés desde muy pronto, que son de naturaleza emocional, que afectan a los procesos interpersonales y que presumiblemente tienen una

base constitucional. Se supone que los rasgos de temperamento representan los ladrillos con los que después se edifica la personalidad; es decir, que rasgos como la dependencia, la agresividad, la moralidad, etc. son integraciones de nivel más alto que los constructos de temperamento a los que aquí nos vamos a referir. Hay también acuerdo en que, como afirman Thomas y Chess (1977), el temperamento es no lo que una persona hace o sus motivos, sino *cómo* lo hace, su estilo conductual. Así, por ejemplo, mientras que todos los niños tienen en común la conducta de dormir, las diferencias de temperamento se manifiestan en la regularidad de los ciclos de sueño-vigilia y en el nivel de actividad durante el sueño.

El estudio científico del temperamento arranca de principios de los 60 en torno al conocido proyecto *New York Longitudinal Study* (NYLS) llevado a cabo por Thomas, Chess y otros colaboradores, quienes, cansados por la atmósfera de radical ambientalismo que dominaba la Psicología en aquellos momentos, trataron de explicar las razones que llevaban a que muchas de las personas que acudían a sus consultas resultaran ser más vulnerables que otras a las –aparentemente– semejantes influencias ambientales. A partir de la intuición clínica y de exhaustivas entrevistas a los padres, Thomas y Chess identificaron nueve *dimensiones* de temperamento: nivel de actividad, ritmicidad o regularidad de la conducta, aproximación-retirada cuando se enfrentan a nuevas experiencias, adaptabilidad al cambio, umbral de respuesta o cantidad de estimulación necesaria para evocar una respuesta discernible, intensidad de la reacción a estímulos, cualidad de humor, distraibilidad y mantenimiento de la atención. A partir de estas dimensiones, los análisis de *clusters* posteriores permitieron identificar tres clases principales de niños en función de su temperamento:

- El niño *fácil* (40% de su muestra original): descrito como un niño fácil de llevar, que suele tener un humor positivo, receptivo a la estimulación y adaptable a las nuevas experiencias. Sus hábitos (en relación, por ejemplo con la comida y el sueño) son, además, regulares y predecibles.
- El niño *difícil* (10% de los niños): es un niño muy activo, irritable e irregular en sus hábitos. Reacciona ostensiblemente a los cambios en las rutinas y le cuesta trabajo adaptarse a las personas y situaciones nuevas.
- El niño *flemático o de reacción lenta* (15%): es un niño bastante inactivo, lento para adaptarse a personas y situaciones nuevas, suele responder a la novedad y a los cambios en las rutinas con manifestaciones leves de resistencia pasiva.

Como puede observarse, en la muestra del NYLS, el 35% de los niños no se adecuaban a ninguna de las

clases anteriores, sino que presentaban características mixtas de rasgos de las diferentes clases².

En cuanto a la *estabilidad* de los atributos de temperamento, merece la pena destacar dos resultados. En primer lugar, los estudios longitudinales (incluidos los de la Fels, Berkeley y Nueva York) indican que algunos componentes del temperamento (nivel de actividad, emociabilidad –miedo, irritabilidad–, e inhibición) son moderadamente estables de los bebés a los niños en edad escolar e incluso a los primeros años de la edad adulta (Campos, Campos & Barrett, 1989; Caspi, Elder & Bem, 1987; 1988; McDevitt, 1986). o hay nada que impida entender el resultado anterior como que gran parte de estas características de temperamento en los niños son modificadas por la experiencia, especialmente por las prácticas educativas de los padres, como trataremos de mostrar más adelante. En segundo lugar, los estudios longitudinales de Kagan (Kagan, Reznick & Gibbons, 1989) y Thomas y Chess (1986) muestran que la estabilidad es más clara para los casos más extremos. Es decir, los niños, por ejemplo, más marcadamente inhibidos o los más marcadamente desinhibidos son los que muestran más estabilidad a largo plazo; el resto tiende a fluctuar con el tiempo. Como ocurre siempre cuando se trata de explicar resultados acudiendo a la relación herencia-medio, los genéticos de la conducta subrayan que tal estabilidad no hace más que poner de manifiesto que muchos de los atributos de temperamento son heredados en los genes. Por su parte, los más ambientalistas argumentan que este hecho es el resultado de la estabilidad del ambiente que rodea al niño, quien tiende a permanecer en un hogar que fluctúa con pocos cambios (Wachs, 1988).

En cualquier caso, como Grusec y Lytton (1988) señalan, a pesar de las objeciones que pueden hacerse a muchos de estos estudios, fundamentalmente por las diferentes técnicas y criterios de medida que utilizan para evaluar temperamento (especialmente cuando se ponen juntos datos de estudios que evalúan a niños de diferentes edades o cuando se contrastan datos aportados por los padres con otros procedentes de observación objetiva), lo cierto es que el constructo «temperamento» tiene interés y, además, *utilidad predictiva en la clínica*. En esto último nos detenemos brevemente a continuación.

Los resultados de la investigación ponen claramente de manifiesto que son los niños de temperamento difícil quienes muestran un mayor riesgo de ajuste. Así, por ejemplo, en la muestra del NYLS, el 70% de los bebés clasificados como difíciles tuvieron problemas de conducta en

la edad escolar, mientras que esto sólo ocurrió en el 18% de los niños clasificados como fáciles (Thomas, Chess & Birch, 1968). En contraste, los niños que son flemáticos o lentos de reacción –menos estudiados– muestran un problema de ajuste diferente: su falta de decisión a la hora de implicarse en nuevas actividades y retos les puede causar el ser ignorados o abandonados por los compañeros (Chess & Thomas, 1984).

Los niños con temperamento difícil no sólo son más propensos que los otros a tener problemas de ajuste a las actividades escolares; suelen tener, además, más dificultades para adaptarse a situaciones nuevas (por ejemplo: el nacimiento de un hermano, Dunn & Kendrick, 1982) y ser más irritables y agresivos en sus interacciones con hermanos e iguales (Brody, Stoneman & Burke, 1987; Thomas, Chess & Korn, 1982). En relación con este último aspecto –la agresividad–, aunque no hay acuerdo sobre cuál es la contribución del temperamento a la conducta agresiva o antisocial (ver, por ejemplo, Dodge, 1990; Lytton, 1990), parece que los niños, en función de su temperamento, tienden a crear un ambiente educativo que influirá en su propensión a la agresión (Vuchinich, Bank & Patterson, 1992). Como señala Olweus (1980), un niño con un temperamento muy activo e impetuoso es más fácil que exaspere a las madres, quienes pueden usar en un primer momento técnicas permisivas o, por el contrario, de control y castigo, incluso físico, con lo cual se estaría potenciando a través de diferentes vías (incluida el modelado) un comportamiento beligerante.

Se ha encontrado también que los bebés de temperamento difícil tienen más problemas para establecer los vínculos de apego seguro. Así, por ejemplo, Waters, Vaughn & Egeland (1980) encuentran que los bebés de un año clasificados como de apego resistente eran neonatos irritables y poco reactivos a la estimulación. De forma complementaria, Crockenberg (1988) muestra cómo los niños de temperamento fácil se ven menos afectados en sus apegos seguros, aún cuando sus madres sean poco sensibles o estén expuestas a mucho estrés o tengan poco apoyo social (recuérdese que entre las características de los niños invulnerables o resistentes estaba la de ser de temperamento fácil).

Por su parte, Kagan (1984), fiel de nuevo a su postura biologicista, defiende una hipótesis acerca de la formación de los vínculos de apego en la que subraya precisamente el protagonismo del niño, en concreto de su temperamento, en el establecimiento de tales vínculos. Según él, es en realidad el temperamento lo que se estaría evaluando en

2. Otros modelos de temperamento son los de Buss y Plomin (1975, 1984) y Rothbart (1981). Ambos tienen en común, junto con el anterior de Thomas y Chess, el destacar atributos como nivel de actividad (el vigor que caracteriza a la conducta), irritabilidad o emociabilidad (el grado en que se perturba ante sucesos nuevos), facilidad para calmarse o autorregulación tras una perturbación, miedo y sociabilidad (receptividad a la estimulación social).

3. La “situación del extraño” (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) es, sin duda, el procedimiento más conocido para evaluar los sistemas de apego y exploración del niño/a. En ella se observan las conductas de los bebés a lo largo de ocho episodios que se van sucediendo en el interior de una habitación desconocida para el pequeño (la situación comienza con el niño y la madre en una habitación donde hay muchos juguetes y objetos atrayentes esparcidos

el procedimiento de la «situación del extraño»³. Es cierto que los bebés irritables tienen más riesgo de desarrollar apegos inseguros que los que son más fáciles de llevar (Goldsmith y Alansky, 1987), pero la mayor parte de los investigadores acuerdan en calificar de extrema la hipótesis de Kagan. Por poner sólo un ejemplo en contra de ella: si los atributos temperamentales de los niños fueran decisivos no sería esperable que los niños manifestaran apegos diferentes a personas distintas, y esto ocurre frecuentemente. Entre otros muchos autores, Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang y Andreas (1990) destacan que incluso los niños muy irritables y de temperamento muy difícil establecen relación segura con un cuidador que manifieste paciencia y que se ajuste a los atributos temperamentales del bebé. No en vano, como señalan los teóricos del apego (ver, por ejemplo, Sroufe, 1985), es la sensibilidad del cuidador uno de los atributos que mejor predice la vinculación afectiva con el bebé.

Además de lo anterior, hay que hacer notar que un niño de temperamento difícil (llora más, tienen dificultades para dormir, es irregular) hace más difícil también la transición a la paternidad en sus padres, haciendo que las relaciones entre ellos se resientan más (Wilkie & Ames, 1986; Wright, Henggeler & Craig, 1986), que acentúa el estrés de las madres que experimentan la fase inmediata al postdivorcio (convirtiéndose, a su vez, en víctimas de prácticas educativas más coercitivas, además de inconsistentes; Hetherington, 1991) y que, en familias con especiales problemas, los niños de temperamento difícil (con poca respuesta social, muy activos, irritables) tienen más riesgo de padecer malos tratos por parte de sus progenitores (Egeland & Sroufe, 1981).

Sin embargo, lo dicho hasta ahora en relación con los niños de temperamento difícil no debe hacer pensar en un perfil inmutable que conecta el temperamento difícil con los apegos inseguros e incluso el maltrato, la dificultad escolar, los problemas en las relaciones con iguales, la agresividad, etc. La relación que existe entre las características de temperamento y cualquier consecuencia que le venga asociada está mediada por lo que se denomina el *ajuste óptimo*, concepto que analizaremos más adelante. De momento seguiremos analizando los factores protectores que se encuentran en los niños que se manifiestan como resistentes al estrés de sus circunstancias.

Vulnerabilidad y resistencia en las relaciones en la familia

A pesar de la precariedad generalizada que caracteriza a los entornos familiares problemáticos en que crecen estos niños «invulnerables», una de las características que también los define (recuérdense algunos resultados del estudio de Elder & Caspi) es haber tenido la oportunidad de establecer sólidas relaciones de apego con alguno de los cuidadores (no necesariamente es alguno de los padres, a veces son abuelos, hermanos mayores o tíos), que les habrían permitido edificar sólidos *modelos mentales del yo y de las relaciones* y un sentido de *confianza básica*, como diría Erikson.

Otra variable protectora presente en alguno de estos hogares es la existencia de reglas y la asignación de responsabilidades en la casa. En el caso de las niñas que crecen con sus madres: un modelo de madre que trabaja contribuye a dotarlas de una mayor autonomía y sentido de responsabilidad. Algunos autores señalan, además, que son niños a quienes alguien en su entorno les ha inculcado la idea de que la vida merece la pena vivirla y de que «Dios cuida a quienes se cuidan a sí mismos», idea que les dota de un sentido fuerte de coherencia y les ayuda a permanecer fuertes ante situaciones límite,

Pero volvamos al primero de los factores, a los *modelos mentales del yo y de las relaciones*. Uno de los avances conceptuales más importantes en la teoría de los vínculos afectivos ha sido la descripción del apego como un sistema conductual de la infancia que se desarrolla en un sistema representacional en los años posteriores (Bretherton, 1985, 1990; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Sroufe & Fleeson, 1986). Estos modelos internos del yo y de las relaciones no son representaciones de un episodio concreto, sino más bien generalizaciones de los episodios de interacción, en los que se incluyen componentes cognitivos y afectivos, y una interdependencia entre el modelo interno de la figura de apego y el modelo de uno mismo.

Esta manera de entender los procesos de apego ha permitido retomar viejas preocupaciones clínicas que estuvieron en el origen de las formulaciones teóricas de Bowlby (1969). Según este autor, muchos desórdenes psicológicos adultos se derivaban de un legado de relaciones de apego inseguras en la forma de «modelos internos de trabajo»

por el suelo, más tarde entra un extraño, después sale la madre, dejando al bebé sólo con el extraño, más tarde vuelve, el bebé después quedará solo. volverá la madre a entrar, igual que el extraño, etc.). Las conductas que los niños y niñas van manifestando a lo largo de estas situaciones (especialmente en los reencuentros con la madre) sirven como criterio para definir los diferentes tipos de apego (seguro, inseguro evitativo, inseguro ambivalente y desorganizado). En los últimos años, sin embargo, la «situación del extraño» ha recibido críticas por parte de diferentes autores, por considerar que provoca un estrés innecesario en los niños y por cuestiones de validez ecológica (los críticos la califican de «situación realmente extraña»). Además, no es muy útil para caracterizar los apegos de los niños y niñas mayores de 2 años, más acostumbrados a las separaciones breves y a los encuentros con extraños, siendo además, un procedimiento costoso por el entrenamiento que exige a los observadores. Como consecuencia de este clima crítico, en los últimos años han aparecido otros procedimientos alternativos, como el *Attachment Q-Set* (Waters & Deane, 1985), con el que un observador puntúa a lo largo de 90 ítems, referidos a conductas de apego del niño/a. si el comportamiento en cuestión es muy característico de él/ella, «no le caracteriza especialmente» o «no le caracteriza en absoluto». Los estudios han mostrado que las puntuaciones obtenidas con este instrumento se corresponden en gran medida con las clasificaciones de apego en la situación del extraño (Vaughn & Waters, 1990).

(*internal working models*) –es decir, representaciones de uno mismo y de los otros– que tienden a perdurar a través del tiempo y que se usan para interpretar sucesos y formar expectativas sobre las relaciones humanas.

Tal como después lo ha desarrollado Bretherton (1985), en la medida en que la figura de apego muestre una sensibilidad adecuada a las señales y necesidades del niño/a (es decir, en la medida en que sea capaz de captar, interpretar y responder correctamente a ellas) se creará en el niño/a una representación mental positiva de la figura de apego (alguien accesible, incondicional y capaz de aportar protección y seguridad) y una representación paralela del yo, igualmente impregnada de atributos positivos (como alguien valioso, digno de cariño, atención y competente para promover la proximidad y la interacción con la figura de apego). Desgraciadamente, si la figura de apego, por el contrario, muestra un rechazo abierto hacia las demandas del niño o insensibilidad para satisfacerlas, el niño no sólo desarrollará un modelo interno de la figura de apego como rechazante, sino también una representación de sí mismo como no merecedor de cariño, protección y como alguien poco competente. Tal como los teóricos del apego lo entienden, estos modelos de relación tienen un papel clave en la evaluación de la experiencia y en la organización y dirección de la atención y la memoria, sirviendo, en consecuencia, como guías que dirigen la conducta social del individuo.

Un aspecto interesante de estos modelos de trabajo es que conectan bien con explicaciones teóricas provenientes de diferentes marcos conceptuales. Así, por ejemplo, en consonancia con las nociones analíticas clásicas (especialmente de la teoría de las relaciones objetales), estos teóricos del apego creen que la historia de experiencias de apegos seguros, especialmente aquellos que comienzan en la infancia temprana, propician *modelos de trabajo* internos que inspiran confianza en uno mismo y en los otros. A la inversa, la inseguridad temprana sesga las creencias autorreferentes y las expectativas de los otros más negativamente, incluso alterando los recuerdos de experiencias de cuidado temprano y socavando inconscientemente la competencia relacional y sus satisfacciones. De igual manera, por debajo de toda la argumentación está la idea constructivista de que los individuos crean y mantienen sistemas de creencias referidos al yo y a los otros que forman un filtro interpretativo por el que la experiencia relacional se evalúa e interioriza.

Un reto importante al que se enfrentan ahora los estudiosos de estos temas, y que sin duda augura una década muy fructífera de investigación, es el de desarrollar métodos para el estudio de estas representaciones internas del apego apropiados a la edad. La mayor debilidad que estos trabajos presentan en la actualidad tiene que ver, precisamente, con el análisis evolutivo. Queda mucho por saber acerca del desarrollo de estas representaciones internas del apego, en qué medida y cómo las representaciones

posteriores se construyen sobre las tempranas y las consecuencias a largo plazo de los *modelos internos* generados por los apegos en la infancia. Al final de este artículo mostraremos algunos resultados de los que se dispone hasta el momento que dan pie, en efecto, a continuar investigando en esta línea.

Vulnerabilidad y resistencia en las relaciones extrafamiliares

Las investigaciones realizadas con los niños fuertes o resistentes encuentran que para ellos el grupo de los iguales es una importante fuente de apoyo. Tienden a ser queridos por ellos y a tener varios buenos amigos y personas de confianza. Son niños, además, que se implican activamente en las actividades del entorno escolar, incluidas las estrictamente académicas (cuando no tienen muy buenos logros escolares, el destacar en deportes o en otra actividad escolar es para ellos una importante fuente de amortiguación de problemas). Es como si compensaran fuera muchas de las carencias de sus hogares; en muchos aspectos así lo parece (si tienen un profesor afectuoso y que reúne otra serie de características positivas desde el punto de vista de un niño, se convierte en un importante punto de referencia y en un modelo de conducta). Un buen contexto escolar, que reúne a profesores sensibles, cualificados y afectuosos, que ofrece buenos modelos de conducta, que alaba los logros, que asigna responsabilidades y que se preocupa de que el niño tenga buenas relaciones con sus compañeros (que no esté aislado ni rechazado) es un factor protector de primer orden en la vida de estos niños.

Aunque la experiencia con iguales no es tan imprescindible y necesaria como lo es la de la interacción con las figuras estables de apego (habitualmente los padres), lo cierto es los contactos con amigos sirven a funciones muy significativas en el desarrollo: son importantes elementos de compañía, sirven como fuente de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o momentos de estrés y transición, de validación del yo, son personas con las que se comparten experiencias importantes e intimidad, sirven como confidentes, como elementos de comparación social y promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (la habilidad para situarse en el punto de vista del otro, para coordinar intenciones, para controlar los impulsos agresivos, el desarrollo del rol de género, de la conducta prosocial, del conocimiento social, etc.) (Asher & Parker, 1989; Furman & Robbins, 1985; Hartup, 1992a). Con todo lo anterior es fácil comprender que la experiencia con iguales puede tener tintes casi dramáticos para aquellos niños que padecen aislamiento, rechazo o cualquier otro problema en la relación con quienes comparte una parte importante de la vida.

¿Como consigue un niño ser querido por sus iguales? La respuesta es clara: aunque algunas características –como su apariencia física o atlética, su rendimiento

en deportes u otras actividades, su desempeño escolar, etc.— tienen cierta relevancia, es su competencia social lo que les hace claramente merecedores del aprecio de los compañeros. Así, por ejemplo, el niño popular suele ser tranquilo, extrovertido, amistoso, prosocial y capaz de resolver conflictos con los otros de forma amigable (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990; Ladd, Price & Hart, 1990); por el contrario, el niño rechazado suele ser agresivo, disruptor, no cooperativo ni prosocial, crítico con las actividades del grupo y con pobres habilidades para resolver problemas con sus iguales (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Dodge, 1990); por su parte, los controvertidos, son una mezcla de las características de los dos tipos anteriores y los ignorados se suelen presentar como tristes, aislados, con baja autoestima, inseguros y ansiosos en sus encuentros sociales (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

En nuestro campo de estudio, el constructo de competencia social es uno de los más difíciles de definir. Definiciones de competencia social pueden encontrarse en los trabajos de una larga lista de autores, hasta el punto de que pueden hallarse casi tantas como autores han tratado de estudiarla. En algunas de estas definiciones se hace referencia a competencias concretas, en otros casos a habilidades muy generales, en algunos casos se introduce la cuestión evolutiva y se analiza el significado del constructo a través del tiempo, etc. Teniendo en cuenta los contenidos que más adelante se expondrán, hemos elegido la definición de Rubin y Rose-Krasnor (1992), quienes, partiendo de la definición aportada por otros autores (Attili, 1989; Dodge, 1986; Strayer, 1989), se refieren a la competencia social como: «la habilidad para conseguir metas personales en la interacción social, sabiendo mantener relaciones positivas con los otros, todo ello en diferentes situaciones y a través del tiempo». Esta definición permite distinguir lo que pueden denominarse las propiedades funcionales de la conducta social: una orientación a meta, el empleo de estrategias apropiadas para lograrlas y los resultados, eficaces o no, que con su ejecución se alcanzan. Una buena manera, por tanto, de aproximarse al concepto de competencia social es examinando las habilidades de resolución de problemas interpersonales. Los modelos de Dodge y Rubin y Rose-Krasnor son dos buenos ejemplos y muy recientes (Dodge, 1980, 1986; Rubin & Rose-Krasnor, 1986). En ambos casos se parte de la idea, entre otras, de que cuando la persona se enfrenta a una situación social nueva o cuando surge algún problema en la consecución de la meta es cuando aparece la reflexión (el procesamiento de la información social), que, según estos autores, es la clave de las conductas que el individuo emite después y, en consecuencia, la clave también de la competencia social que manifiesta y por la que los demás le evalúan. Por ejemplo, el modelo de Dodge sobre procesamiento de información social, que ha dado lugar a mucha reflexión teórica y constatación empírica y

que ha mostrado ser especialmente útil en la explicación de las conductas agresivas, sostiene que el individuo procesa información sobre situaciones sociales en la siguiente secuencia:

- 1º *Decodifica las claves sociales*. Si un niño recibe un empujón de un compañero, en esta fase el niño buscaría información del tipo: «¿se refleja en su rostro algún tipo de preocupación?», «¿se está riendo?», etc.
- 2º *Interpreta las claves sociales*. Una vez recogida la información sobre el suceso, la persona debe interpretarla. Para ello, debe integrar esta información con la información con la que ya cuenta a partir de su experiencia pasada, al tiempo que considera las metas que estaba persiguiendo en esta situación e intenta decidir si, en el caso del ejemplo anteriormente puesto, el comportamiento en cuestión fue accidental o intencional.
- 3º *Busca posibles respuestas* que puedan llevarle a resolver el conflicto
- 4º *Decide una respuesta*. Para ello evalúa las ventajas y desventajas de las respuestas disponibles, examina su eficacia, sus consecuencias probables y, en función de lo anterior, selecciona la que considera mejor para esa situación.
- 5º Finalmente, *actúa* con la respuesta elegida.

Más adelante volveremos a hablar de la competencia social y a hacer referencia a estos modelos de procesamiento de información social. Por ahora, lo visto en las páginas que preceden obliga a considerar la necesidad de ser sensibles ante experiencias que pueden estar colocando a los niños en situación de riesgo (niños difíciles, con lazos afectivos inestables, familias monoparentales con madres que trabajan muchas horas fuera de casa y sin recursos para aportar al niño un cuidado de calidad estable, madres adolescentes, padres y madres con trastornos psicológicos, niños que por otras razones —por ejemplo, enfermedad— son separados de sus familias durante largos períodos de tiempo, niños inmigrados o refugiados que carecen de red social y de raíces en la comunidad a la que llegan, etc.). Algunas de las estrategias de actuación para aportar factores de protección pueden ser: aceptar las características temperamentales de cada niño, al tiempo que se le enseñan, sin avasallar, habilidades sociales y estrategias adecuadas para la resolución de problemas; revisar y reestructurar, si fuera necesario, sus vínculos de apego; facilitar el establecimiento de otras vinculaciones con figuras alternativas; fomentar la autonomía y la responsabilidad; transmitirle los valores que subyacen a las conductas prosociales y de cooperación y reforzarlas cuando las manifieste; animarle a desarrollar aficiones y actividades que le sirvan como fuente de gratificación y autoestima; modelar una cierta convicción de que la vida tiene

sentido, a pesar de las contrariedades con que cada persona se encuentra; tratar de que mantenga una relación estrecha con otros familiares y propiciar que tenga una sólida red social de amigos.

Al igual que unas páginas más arriba hablamos de vulnerabilidad asociada a ciertos rasgos de temperamento, es posible hablar también de vulnerabilidad asociada a la calidad de las vinculaciones de apego, así como a los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que caracterizan la competencia social del individuo. De ello, y de las repercusiones que pueda tener en el desarrollo posterior de la persona, trataremos más adelante.

Continuidad y cambio en los factores protectores y de riesgo: la definición de las trayectorias de vida a lo largo del ciclo vital

El de la continuidad *versus* discontinuidad es otro de los viejos debates de nuestra disciplina. Debate que lleva encerrado, a su vez, todo un conjunto de cuestiones también polémicas: si los cambios son cuantitativos o cualitativos, si proceden o no a través de una secuencia de estadios, si existen conexiones y con qué fuerza entre las experiencias tempranas y el curso posterior del desarrollo, etc. A su vez, la discusión ha dado lugar a toda una serie de reflexiones de carácter más bien metodológico, relacionadas con si la continuidad es homotípica (identidad comportamental) o heterotípica (equivalencia cualitativa o funcional), con la decisión, en consecuencia, de qué conductas se consideren equivalentes en diferentes momentos evolutivos, con el uso de instrumentos y situaciones que permitan captar esta diferenciación con el paso del tiempo, con las precauciones a tomar para evitar o disminuir los errores de medida (que, generalmente, han conducido a la recomendación de medir lo mismo varias veces y/o con medidas diferentes), etc. Todo lo anterior lleva hoy en día a analizar la continuidad o discontinuidad evolutiva más en términos de la organización y funcionalidad de los patrones conductuales y no tanto en función de la presencia o ausencia de estabilidad temporal de comportamientos particulares a lo largo del tiempo.

Como ocurre con casi cualquier tema importante que se somete a debate en la comunidad científica, la discusión sobre la estabilidad longitudinal y la consistencia a través de las situaciones (características ambas implicadas en el tema de la continuidad/discontinuidad) ha dado lugar a dos grandes posturas que se han sucedido con diferente intensidad en el tiempo. Durante muchos años se pensó que la conducta estaba dirigida por rasgos de personalidad; es decir, un individuo agresivo se comportaría agresivamente a cualquier edad y sería agresivo ante diferentes situaciones. De esta forma, se entendía que los componentes sociales y personales que definen la individualidad de cada persona estarían determinados por atributos temperamentales con un fuerte componente genético o por características aprendidas muy

pronto y muy resistentes al cambio. Las críticas a este modelo de rasgos de personalidad condujeron al lugar opuesto: las conductas están determinadas por las circunstancias que definen la situación en la que se manifiestan y no por ninguna característica de personalidad subyacente y permanente.

Antes de seguir, analicemos los siguientes resultados obtenidos en la investigación longitudinal de Grossman, Schhwan y Grossman (1986). En ella se clasificó a una muestra de bebés recién nacidos en dos grandes grupos en función de su capacidad de atención, orientación y respuesta a estímulos físicos y sociales –bebés con buena orientación y bebés con una pobre orientación. Las observaciones posteriores en el hogar permitieron a los investigadores evaluar también la conducta de las madres. Los resultados mostraron que todos los bebés que fueron calificados como con buena orientación a los estímulos y que tenían madres sensibles a sus necesidades habían desarrollado apegos seguros cuando fueron evaluados en torno al primer cumpleaños; por su parte, sólo un tercio de los que habían sido caracterizados como con menos capacidad de orientación a los estímulos y que tenían madres sensibles, habían desarrollado un apego seguro. Por su parte, los de buena orientación y con madres menos sensibles tenían un 38% de probabilidades de desarrollar apegos seguros, algo que sólo ocurría en uno de cada ocho niños de los del grupo de pobre orientación con madres poco sensibles. Lo que estos datos muestran es que desde los primeros momentos del desarrollo tanto las características de la persona como las de la situación en la que crece determinan el rumbo de su desarrollo.

Podemos concluir afirmando que en torno a la cuestión de la continuidad y el cambio hay dos afirmaciones que suscitan consenso hoy en día y que van a centrar nuestra exposición a lo largo de estas páginas. Por un lado, que la continuidad y el cambio están presentes a lo largo de todo el ciclo vital y, por otro, que las dos posibilidades están potenciadas tanto por factores que se sitúan en el interior de la persona como en las características de los diferentes ambientes en que se desarrolla.

En lo que sigue, nuestra exposición va a tratar de abordar la cuestión de la continuidad y el cambio tratando de analizar los factores que definen las diferentes trayectorias de vida de las personas. Para ello, y consecuentes con lo afirmado en el párrafo anterior, trataremos de abarcar todo el ciclo vital y de incluir factores de distinto tipo que ayuden a comprender cómo se fraguan y perfilan estas trayectorias.

Antes de exponer los que van a ser nuestros parámetros de análisis, creemos que tiene cierto interés analizar el modelo de Cicchetti y colaboradores (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1984; cit. en Torres, 1993). Aunque se trata de un modelo explicativo del desarrollo de trastornos depresivos, pensamos que contiene ciertas claves que permiten hacer una lectura más amplia de lo que es el desarrollo socio-personal (ver figura 1). Estos autores señalan que los factores asociados al resultado patológico (depresión) o al adaptativo (resistencia al trastorno) pueden ser clasificados

en dos amplias categorías: los *factores potenciadores*, que aumentan la probabilidad de que se manifieste un episodio depresivo, y los *factores compensadores*, que reducen la probabilidad de tal ocurrencia. Dentro de cada una de estas categorías se agrupan diferentes factores individuales, familiares, sociales y ambientales que, a su vez, se clasifican según si su influencia sobre el aumento/resistencia a la depresión es duradera (los factores de vulnerabilidad y los protectores) o transitoria (los factores de tensión y amortiguadores). Así, dentro de los factores potenciadores, los denominados *factores de vulnerabilidad* se refieren a las características relativamente estables del niño (por ejemplo: pobre autocontrol, modelos internos negativos de las figuras de apego y del yo), su familia (por ejemplo: pérdida temprana de las figuras de apego, patología psicológica en los padres) y el contexto socioambiental (por ejemplo: redes de apoyo social inexistentes, escasas o inadecuadas), que se supone juegan un papel etiológico importante en la depresión. Por su parte, los *factores de tensión*, de naturaleza transitoria, son aquellos que pueden desencadenar un episodio depresivo (por ejemplo: enfermedad física, muerte de un familiar, cambio de domicilio). Dentro de los factores compensadores, asociados con una mayor resistencia al trastorno depresivo, se distinguen los *factores protectores*, que son las condiciones individuales (por ejemplo: buen temperamento, capacidad para usar la agresividad de forma adaptativa), familiares (por ejemplo: apegos múltiples y seguros, ausencia de psicopatología en los padres) y socio-ambientales (por ejemplo: satisfacción con la red social disponible, buenas relaciones con la familia extensa), de naturaleza persistente, y los *factores amortiguadores* (por ejemplo: los cuidadores de la guardería o los profesores del colegio proporcionan seguridad, rutina diaria predecible) que, con carácter eventual, pueden proteger al individuo durante períodos de estrés.

La lógica que vamos a seguir a continuación para exponer nuestra visión acerca de cómo se definen las trayectorias de vida recoge la idea central del modelo anterior, aunque con algunas salvedades. Así, en lo que sigue, hablaremos simplemente de *factores de riesgo* (todo aquello que en cualquier momento actúa como catalizador de dificultad en el proceso de adaptación de la persona) *versus factores protectores* (todo lo que puede contribuir a facilitar esa adaptación o a aminorar el impacto de los factores de riesgo), sin diferenciar su naturaleza permanente o transitoria, por entender que mucho de lo que el modelo anterior se contempla como transitorio puede tener un significado

permanente desde la perspectiva de la persona que lo vive y, en consecuencia, no creemos útil hacer esa diferenciación *a priori*. La exposición que sigue se estructura en torno a dos ideas centrales:

- Entendemos que, a lo largo de su desarrollo, las personas se presentan como más o menos vulnerables, o más o menos fuertes, en función del balance que se produce entre estos factores de riesgo y factores de protección.
- Estos factores de riesgo y de protección están presentes tanto en las características que definen a la propia persona como en diferentes aspectos de los contextos en los que crece. Nosotros los vamos a analizar en relación con algunos de los temas que se han ido introduciendo como ejemplos en las páginas que preceden. Es decir, veremos factores de riesgo y factores de protección asociados al temperamento, así como a los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que afectan a los vínculos de apego ya la competencia social.

Como se verá, los datos permiten afirmar, para cada uno de los temas que serán tratados, la existencia de procesos de continuidad y cambio. Nosotros, en la exposición que sigue, vamos a comenzar analizando la definición de las trayectorias de vida desde la óptica de la continuidad. Será después cuando examinemos tales trayectorias desde la perspectiva del cambio y, más tarde, trataremos de unir ambos puntos de vista.

Las trayectorias de vida en clave de continuidad

Riesgo y protección en las características de temperamento

Unos párrafos más arriba hemos contado cómo los niños de temperamento difícil son niños de más riesgo. Lo que queremos ahora argumentar es que no son niños que necesariamente tengan que sufrir problemas. Por dos razones. En primer lugar, porque, por lo que sabemos a partir de los estudios longitudinales ya comentados, sus características son modificables por la experiencia. Pero, sobre todo, porque en muchos hogares esas características de temperamento no son entendidas como problemáticas y, en consecuencia, la percepción de dificultad y el impacto social negativo son mínimos. Los resultados de la investigación transcultural de Super y Harkness (1981), obtenidos tras evaluar a niños de familias rurales en un poblado de

	<i>Factores Permanentes</i>	<i>Factores Transitorios</i>
<i>Factores Potenciadores</i>	Factores de vulnerabilidad	Factores de tensión
<i>Factores Compensadores</i>	Factores protectores	Factores amortiguadores

Figura 1. Factores a considerar desde el modelo transicional de Cicchetti y colaboradores.

Kenya, Kokwet, y niños de familias de las cercanías del área metropolitana de Boston, apoyan el segundo de los argumentos.

Así, Super y Harkness informaron que las dimensiones estudiadas en el *New York Longitudinal Study* de Thomas y Chess «no son, en general» artefactos del contexto de los EE.UU. En las dos muestras de niños estudiadas, las dimensiones de humor, adaptabilidad, intensidad de reacción y ritmicidad o regularidad de las funciones fisiológicas (comer, dormir y evacuar) se pudieron identificar tanto en las entrevistas a las madres como en las observaciones realizadas a los bebés. Otra cuestión era las diferencias que se producían entre las culturas a la hora de interpretar estos atributos temperamentales. Estas diferencias hacían que niños con temperamento muy semejante tuvieran diferentes ajustes y resultados evolutivos como consecuencia de las distintas demandas contextuales propias de cada cultura. Las ideas y expectativas de los padres en relación con la conducta del niño y los ambientes físicos y sociales que rodeaban el crecimiento en las dos comunidades se manifestaban como condicionantes importantes en el proceso.

Así, por ejemplo, en muchos hogares de Boston, el espacio físico que habría de ser destinado para el niño se modificaba antes de que él naciera (se decoraba y preparaba una habitación especialmente para él) y, una vez que nacía, las madres modificaban sus horarios y rutinas. En estas familias, los niños estaban la mayor parte del día al cuidado de una sola persona (sobre todo la madre o una canguro). La gente de Kenya creaba un escenario bien diferente para sus hijos. Los niños rara vez se separaban del contacto estrecho con sus madres; la mayor parte del tiempo que permanecían despiertos solían estar en las rodillas o pegados al cuerpo de las madres, pudiendo dormir o comer cuando querían; mientras sus madres continuaban con sus tareas. Esta relación madre-hijo, a diferencia de lo que ocurría en Boston, solía darse en presencia de un promedio de cinco personas.

El impacto de estas diferencias culturales en el diseño de los nichos ecológicos es evidente cuando se consideran las dimensiones de temperamento *ritmicidad y adaptabilidad*. En la muestra de Boston las actividades del niño suelen estar temporalmente organizadas para ajustar las necesidades del niño con las de la madre (la ratio uno-a-uno de cuidador-niño impone una limitación importante en la flexibilidad del cuidador para adaptarse a las demandas de una situación no prevista). En Kenia, sin embargo, los bebés pasaban mucho tiempo durante el día cogidos o sentados en las rodillas de la madre, mientras ella hacía otras actividades, de manera que podían estar despiertos y tomar el pecho cuando quisieran, sin que para sus madres supusiera una fuente de estrés. Además, si la madre necesitaba hacer alguna tarea para la que no pudiera llevar al niño con ella, éste era atendido por otro cuidador cercano. En consecuencia, un niño que no mostrara ritmicidad de sueño y comida no tenía problemas de ajustarse a las demandas

culturales impuestas por el contexto de crianza en Kenya y no evocaba reacciones negativas en las madres como consecuencia de este rasgo de temperamento. Sin embargo, un niño en Boston con bajo nivel de ritmicidad lo tenía más difícil, hasta tal punto que el desajuste probablemente iría en aumento, especialmente con madres con más problemas para adaptarse (como consecuencia, por ejemplo, de horarios de trabajo muy rígidos y exigentes) o con carencias en sus sistema de apoyo (ausencia de cuidadores alternativos para su/s hijos/as).

En consecuencia, para entender el significado de la variable temperamento es necesario adoptar una perspectiva ecológica y atender a las características de los contextos en el que niños de unas u otras características crecen. Sin duda, en hogares en los que los padres son personas saludables, con buena relación entre ellos, sin especiales problemas de estrés en sus vidas, con una situación económica estable, hogares en los que hay alguien (habitualmente, la madre) que está casi totalmente disponible a las necesidades de sus hijos, que habitan viviendas espaciales, etc. la presencia de un niño poco regular en sus hábitos de comida o sueño, muy inquieto, con un alto nivel de actividad, o que no recoge sus cosas, o que necesita mucho silencio para estudiar, etc. es menos problema que en hogares donde las familias viven condiciones más apremiantes.

El modelo de *ajuste óptimo* encuadra muy bien la idea que acabamos de esbozar. Como en él se enuncia, la adaptación evolutiva óptima se produce cuando las características físicas y conductuales de la persona en desarrollo están en consonancia con las demandas del contexto físico y social dentro del que se desarrolla. Es decir, las características que desde muy pronto definen la individualidad (por ejemplo, temperamento, sexo, atractivo físico) promueven reacciones diferentes en los otros que socializan; estas reacciones, a su vez, son información que sirve al niño para, entre otras cosas, aumentar su individualidad. Por lo tanto, como Thomas y Chess (1977) y Lerner y Lerner (1983, Lerner, 1993) señalan, el funcionamiento socio-personal adaptativo no se deriva directamente de la naturaleza de las características de individualidad del niño y tampoco de la naturaleza de las demandas de los contextos donde el niño crece. Más bien, la clave está en si las características de individualidad del niño se ajustan a las demandas del contexto particular o en qué medida éste se puede adaptar a aquéllas. Es cierto que en las condiciones en que nuestra infancia suele crecer, un niño muy activo, impaciente, irregular, poco flexible para adaptarse a situaciones nuevas es, como su etiqueta indica, un niño más «difícil». Pero no necesariamente un niño así será problemático, y no lo será si encuentra un entorno (no sólo familiar, también escolar y con los amigos, ver Lerner, Lerner & Zabsky, 1985) que sepa, a su vez, adaptarse a sus características. De ahí que, como Thomas y Chess (1986) indican, los niños que en edad escolar continúan siendo niños difíciles y manifiestan

problemas de conducta son, con frecuencia, niños cuyos padres han sido especialmente impacientes, exigentes y enérgicos con ellos; aunque también, como ya hemos señalado, la absoluta lenidad o el verse expuesto a prácticas educativas aleatorias tienen efectos también poco deseables en estos niños (Olweus, 1980). En consecuencia, es muy probable que en nuestro medio el ajuste óptimo al temperamento difícil esté en que los agentes socializados sepan ir intercalando exigencias a un ritmo adecuado a los avances que el niño vaya experimentando en su regularidad, adaptabilidad y otras características que en su nicho ecológico sean deseables. Como vemos, la dificultad de los niños difíciles estriba, en gran medida, en las exigencias que plantean a sus padres y a su entorno, a quienes someten constantemente a un «examen para subir nota». En cualquier caso, insistimos, el riesgo de los niños «difíciles» no está tanto en su temperamento como en la disonancia que pueda presentar con el contexto social en que se manifiesta.

Mucho de lo ya dicho acerca del temperamento como factor de vulnerabilidad y su relación con la experiencia social sirve para ilustrar las ideas principales que en este momento es pertinente recordar, a saber:

- Que el niño es un sujeto activo de su propia experiencia social desde el principio, aunque en los inicios ese protagonismo esté relacionado con limitarse a poner de manifiesto características con un fuerte componente biológico (tal es el caso, por ejemplo, de los atributos temperamentales, el sexo, la apariencia física),
- Que cualquiera de estos rasgos están cargados de significado en el contexto social y cultural en el que se producen y que, en consecuencia, y, en especial al tratar del temperamento, unos niños nacen ya con ciertas ventajas (especialmente los niños de temperamento fácil y, más aún, si tienen buena salud y apariencia física) y otros, sin embargo, pueden situarse desde muy pronto en condiciones de cierto riesgo (niño –especialmente, si es un niño varón– de temperamento difícil y, más aún, si se da asociado a problemas de salud), especialmente cuando sus características coinciden con padres impacientes y hogares problemáticos.

Las dos ideas anteriores nos llevan a concluir que, en efecto, los propios niños contribuyen desde muy pronto a su propia vulnerabilidad/invulnerabilidad. Recuérdese que cuando más arriba analizábamos las características de los niños fuertes (o resistentes) destacamos el temperamento fácil como una de ellas. En la otra cara de la moneda nos encontramos con que una de las consecuencias que coloca a los niños de temperamento difícil en situación de riesgo es la mayor dificultad que tienen para establecer relaciones de apego seguras, algo que desde muy pronto puede estar condicionando negativamente sus trayectorias de vida, como tratamos de mostrar a continuación.

Riesgo y protección en los procesos cognitivos y afectivos que subyacen a los vínculos de apego y a la competencia social

En la medida en que las posiciones del ciclo vital han ido calando en la Psicología Evolutiva, la teoría del apego ha pasado del ámbito estrictamente infantil, relacionado con su génesis y evolución en estos primeros momentos, para tratar las relaciones afectivas en momentos posteriores de la vida de las personas. Una de las conclusiones más claras que surgen a partir de esta nueva aproximación es que las funciones que las relaciones de apego cumplen en la infancia, en cuanto a reducir ansiedad y aportar protección emocional en situaciones de estrés, siguen presentes en la edad adulta y la vejez. Son, en consecuencia, un factor de protección fundamental en la salud psicológica, especialmente en los momentos de estrés, y, de igual manera, un factor de riesgo cuando en esos momentos se carece de estas vinculaciones o las que se tienen son inseguras o endeble. También, y de igual manera a como ocurre en la infancia, la pérdida de estas figuras de apego constituye una importante fuente de aflicción y desestructuración en las personas, especialmente cuando no se cuenta con figuras sustitutas. Es posible, no obstante, encontrar diferencias con el apego que se establece a edades tempranas (López, 1993). Entre ellas están: una mayor tolerancia a las separaciones, las conductas de apego se hacen menos frecuentes y manifiestas (son menos necesarias para estar seguros de que se mantiene la proximidad y la posibilidad de contacto privilegiado), el modelo mental de la relación está más formado y es más estable (en consecuencia, más difícil de cambiar), la aflicción por las separaciones de las figuras de apego interfiere menos otros sistemas de conducta (exploración, trabajo, relaciones sociales) y es menos intensa (salvo en los casos de pérdida), las diferencias interindividuales son mayores y hay una tendencia a seleccionar figuras de apego que se perciben capaces de ofrecer cuidados eficaces (de ahí que, como vamos a ver a continuación, los padres vayan perdiendo relevancia y la vayan ganado los iguales e, incluso, al final, los hijos).

En un estudio de López (1993) sobre la evolución de las figuras de apego en el ciclo vital se muestra que, en la primera adolescencia, la madre tiene un peso específico muy fuerte como figura de apego, el padre tiene un rol de segunda figura de apego, es frecuente que un hermano –casi siempre, hermana– se convierta en tal y es el momento en que se inician ya vinculaciones de apego con una pareja sexual y con amigos. En la adolescencia tardía (15-20 años) se producen cambios: la madre mantiene un rol importante, pero las personas de la misma edad aumentan de protagonismo, especialmente la pareja sexual y algún amigo. Con los adultos jóvenes se refuerza la tendencia a que las figuras de apego sean personas de la misma edad; así, a medida que se avanza en la adultez, se observa la importancia que van cobrando la pareja sexual y los propios hijos como

figuras de apego, estos últimos especialmente cuando los padres son mayores.

A partir de la evidencia de que por el momento se dispone, no es muy desacertado pensar que uno de los aspectos que más claramente contribuyen a marcar continuidad en las trayectorias de vida está en el significado de algunos procesos cognitivos, como los que tienen que ver con las habilidades de procesamiento de información social —cuyas consecuencias veremos más adelante— y, especialmente, los modelos de uno mismo y de las relaciones que surgen en torno a estas relaciones de apego. En ellos se pone de manifiesto el esfuerzo del sujeto por dar coherencia a su experiencia, a él mismo como persona y a la realidad que transcurre a su alrededor. Aunque más adelante afirmaremos que los modelos de uno mismo y de la relación son susceptibles de modificación, tienen, como decimos, una clara tendencia a mantenerse estables.

Por un lado, son muchos los estudios que muestran que los tipos de apego tienden a permanecer estables durante los años de la infancia (ver, por ejemplo, Main & Cassidy, 1988). Pero, además, son también muchos los trabajos que han constatado la conexión entre la calidad de la relación del niño con los padres y el desempeño posterior con los iguales. Por ejemplo, recientemente Cohn (1990) ha encontrado que los niños con apegos inseguros a los seis años son menos populares y más agresivos que los que continúan seguramente apegados a sus madres (ver también Sroufe & Fleeson, 1986). No hay tanto acuerdo, sin embargo, a la hora de concluir acerca de los mecanismos y procesos que explican las conexiones (ver, por ejemplo, Hartup, 1992b; Putallaz & Heflin, 1990).

Pero las relaciones de apego no hallan continuidad sólo en las relaciones que el niño establece con sus iguales en la infancia. Quienes han estudiado los vínculos de apego en la vida adulta han encontrado evidencias no sólo de que se perpetúan también en las relaciones que se establecen a estas edades, sino de que incluso se transmiten de una generación a la siguiente. Por ejemplo, los adolescentes que recuerdan sus propias historias tempranas de apego como estables y seguras tienen más confianza en sí mismos y se relacionan mejor con los demás; mientras que los que las recuerdan como inseguras tienen peor autoestima, son más hostiles en las relaciones con los demás y se muestran más ansiosos (Kobak & Sceery, 1988). Investigaciones realizadas con adultos han mostrado que quienes tienen una buena historia de apego es más probable que establezcan relaciones amorosas más satisfactorias y estables; dicho de otra manera, el tipo de recuerdo que los adultos guardan de sus apegos tempranos (como seguros, resistentes o evitativos) suele coincidir con el tipo de relación de apego que después establecen con sus parejas (Feeny & Noller, 1990; Hazan & Shaver, 1987). De igual manera, Fonagy, Steele y Steele (1991) encuentran que los modelos de las relaciones de apego evaluados en mujeres adultas antes de que sus hijos nacieran predecían en torno al 75% el tipo de apego seguro

o inseguro que sus hijos establecerían con ellas después. También, como muestran Cox, Owen, Lewis, Riedel, Scalf-Michler y Suster (1985), los trastornos de personalidad tienden a «heredarse», precisamente como consecuencia de la relación que se establece y de los modelos internos a que dan lugar en los hijos; así, por ejemplo, las madres depresivas tienden a tener una menor sensibilidad hacia el niño y un conjunto de conductas maternas menos apropiadas a sus necesidades. En este mismo sentido, Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski y Chapman (1985) encuentran que los apegos inseguros son más probables entre niños de madres con depresiones importantes que entre niños con madres con depresiones leves o madres que no manifiestan este trastorno. Finalmente, diferentes trabajos han mostrado las secuelas de casos extremos, como el desarrollo de apegos inseguros y los malos tratos (Youngblade & Belsky, 1989).

Tal vez, una de las consecuencias de los modelos acerca del yo y las relaciones tiene que ver con las estrategias de procesamiento de información social que las personas aprenden a utilizar. Aunque no es una posibilidad que se haya explorado con sistematicidad, es posible engarzar datos de diferentes estudios y elaborar con ellos algunas hipótesis que la investigación futura deberá comprobar. Por ejemplo, ¿cuál es el contenido del almacén de memoria de los niños de los modelos de Dodge o de Rubin y Rose-Krasnor?; dicho de otra manera, ¿en qué información se basan estos niños cuando interpretan las situaciones sociales y buscan una estrategia para resolver un conflicto? Lo que tratamos de afirmar es que muy probablemente ese almacén de memoria esté cargado de lo que los teóricos del apego denominan modelos del yo y de las relaciones.

Hay, como decimos, alguna evidencia en apoyo a estas hipótesis. Así, por ejemplo, Dodge (1980, 1986) señala que los niños muy agresivos, que tienen ya una cierta historia de riñas y peleas, tienden a tener en sus memorias expectativas del tipo «*las personas me son hostiles*». De esta forma, cuando los niños agresivos se ven perjudicados, suelen estar más dispuestos a buscar claves sociales que confirmen esta expectativa. Un acto ambiguo (como el empujón de un igual al que más arriba nos referimos), tiende a ser interpretado por los niños agresivos con intención hostil y, por lo tanto, tienden a estar más predispuestos a manifestar una conducta agresiva como respuesta. En algunos de los trabajos de Dodge así parece mostrarse. En uno de ellos Dodge (1980) encontró que los niños agresivos y los no agresivos no difieren a la hora de interpretar los mensajes objetivamente agresivos como hostiles y tampoco difieren en las reacciones que manifiestan ante ellos (se comportan con más hostilidad que ante un intento positivo); las diferencias entre ellos se producen, sobre todo y tal como el modelo postula, a la hora de interpretar los sucesos con intención ambigua, ante los cuales los agresivos reaccionaron sistemáticamente de forma agresiva y los no agresivos o no hacen nada o verbalizan algo positivo, como si interpretaran la intención como honorable. Hay que decir que,

en estos temas, la investigación ha tendido a centrarse en niños varones; no obstante, algún estudio con niñas muestra resultados parecidos (Dodge, Murphy & Buchsbaum, 1984; Guerra & Slaby, 1990).

La agresividad es uno de los comportamientos que definen más claramente la posición de un niño en el grupo de iguales, en concreto la posición de rechazado (Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990). Los problemas con estos niños, que empiezan sesgando las intenciones de actos ambiguos y actuando de forma agresiva, no acaban en el rechazo que sufren por parte de sus iguales. Más bien lo que ocurre es que a partir de ahí se inicia otro conjunto de problemas. Entre ellos, el hecho de que sus interpretaciones acaban finalmente siendo correctas. Como han puesto de manifiesto quienes han estudiado las fases de gestación y desarrollo del estatus sociométrico (ver, por ejemplo, Coie, 1990; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990), el grupo es objetivo en la fase de adquisición del estatus; es decir, evalúa al compañero como agresivo, algo que no gusta, y, en consecuencia, el niño adquiere el estatus de rechazado. Sin embargo, una vez que se entra en la fase de consolidación del estatus, el grupo pierde objetividad y comienza a tener también sesgos en la interpretación de las conductas de estos niños. Tales sesgos se traducen en que también ellos empiezan a interpretar como hostiles las aproximaciones y los comportamientos ambiguos de estos niños y, en consecuencia, a reaccionar con agresividad. Hasta tal punto es así, que niños evaluados como muy poco agresivos, ante un acto ambiguo de un compañero agresivo, pueden vengarse si en efecto ese niño tiene ya formada una reputación de agresivo (Dodge & Frame, 1982; Sancilio, Plumert & Hartup, 1989).

En cualquier caso, puesto que las posiciones que los niños tienen en los grupos tienden a ser estables (Coie & Dodge, 1983, 1988), muchos de estos niños que padecen rechazo de los iguales, y también quienes padecen aislamiento (esto último generalmente como consecuencia de su inseguridad, falta de autoestima y autoaislamiento previo), se encuentran en poco tiempo con una red social muy pobre. Las consecuencias de esto último son, en sí mismas, muy negativas. En primer lugar, el rechazo y el aislamiento son una fuente importante de preocupación y estrés; ya hemos visto cómo los rechazados tienden a ser objeto de agresión de los otros; muchos de ellos, y especialmente los niños aislados, padecen sentimientos de soledad, infelicidad y baja autoestima. En segundo lugar, al disponer de una red social más pobre, carecen de un recurso de amortiguación del estrés fundamental. En tercer lugar, son niños que entran ya en un círculo que autoperpetúa la incompetencia social y el rechazo o el aislamiento de los iguales; es decir, son niños rechazados por su baja competencia social, lo que les conduce a tener menos contactos con iguales (especialmente contactos amistosos), a su vez, el verse privado de la experiencia con iguales les dificulta el poder aprender las competencias sociales que les serían necesarias para poder remontar su posición en el grupo, con lo cual siguen

siendo incompetentes y siguen experimentando rechazo o aislamiento. Uno de los riesgos más evidentes, y que afecta especialmente a los niños agresivos, es que muchos de ellos acaban creando una red social formada por chicos de sus mismas características; de ahí que uno de las consecuencias a medio plazo de una historia estable de rechazo sea, además del abandono escolar temprano, el caer en actividades grupales antisociales y delictivas. Por su parte, una historia mantenida de aislamiento tiende a asociarse a problemas psicológicos de naturaleza interna, fundamentalmente los que tienen que ver con sentimientos depresivos.

El estudio longitudinal de Robins (1966, cit. en Rutter & Rutter, 1992) mostró que las personas que habían hecho gala de conducta antisocial en la infancia, cuando se hacían adultos, tenían diez veces más problemas de desempleo que los otros, siete de divorciarse y cuatro de no tener una red social de amigos estable. Como decíamos al inicio, hay dos maneras de interpretar estos datos. Una, argumentando que los desórdenes y problemas de personalidad han persistido. Otra, que tales desórdenes han dado lugar a crear experiencias negativas que han ido conduciendo a maneras desadaptativas de tratar con otras personas y de hacer frente a diversos roles y tareas sociales. Probablemente en la definición de trayectorias de vida haya de lo uno y de lo otro, entre otras razones porque lo uno y lo otro están intrínsecamente relacionados.

Vemos, pues, cómo los niños en función, entre otras cosas, de su temperamento, de las relaciones de apego que establecen, de las habilidades cognitivas que desarrollan y de la calidad de la red social que crean, van dando forma a sus trayectorias de vida. Algunas de estas trayectorias desde muy pronto se perfilan de riesgo; otras, por el contrario, encuentran un inicio más fácil, más ajustado. Son estas diferencias las que, analizadas en clave de continuidad, enfrentan a la persona ante las situaciones de transición posteriores con mejor o peor pronóstico. En ello nos detenemos a continuación.

Riesgo y protección en los momentos de transición

Hacer frente a la enorme cantidad de preguntas que surgen en torno al estudio de las transiciones, sin duda, pone a prueba la madurez, no sólo conceptual, sino también metodológica (Pickles & Rutter, 1991) de la psicología evolutiva. Como iremos viendo en las páginas que siguen, el estudio de las transiciones nos enfrenta de lleno ante interrogantes clásicos en nuestra disciplina (además del de la continuidad y el cambio, el estudio de las transiciones nos coloca frente a la cuestión de la relevancia de las experiencias tempranas, la plasticidad del ser humano y su capacidad de adaptación a situaciones nuevas, el desarrollo intraindividual, las diferencias interindividuales, las variables biológicas asociadas a constructos como el de temperamento, el significado de otros como el de competencia social, la noción de estadio, etc.), otros menos analizados (las conexiones entre

los diversos contextos en los que la persona se desarrolla, los factores de riesgo y de protección que de la experiencia en ellos se derivan, la definición de trayectorias de vida, la detección de personas de riesgo, el diseño de estrategias de intervención que permitan ayudar a estas personas a hacer frente a situaciones que, por las características de ellos y de sus circunstancias, tenderían a estabilizarse, a hacerse crónicas y a determinar una trayectoria de vida negativa, a menos que reciban algún tipo de apoyo e intervención desde fuera, etc.). Como decimos, algunos de estos temas han sido analizados con más profusión que otros, pero sin duda lo que es novedoso, y por eso decimos que pone a prueba la madurez de nuestra disciplina, es que el estudio de las transiciones obliga a considerarlos a la vez.

El concepto de transición

Hay que empezar diciendo que el análisis del significado de las transiciones, como tal, es muy reciente en nuestra disciplina. Baste decir que, como suele ocurrir con los temas nuevos, y más aún si son complejos, como es el caso, una de las discusiones en las que los autores aún se debaten tiene que ver con su definición. Aunque para algunos el concepto es evidente («acción de pasar de un conjunto de circunstancias, un estado, manera de ser o manera de hacer las cosas a otro»), otros, sin embargo, consideran necesario perfilar más su definición y diferenciar las transiciones (*transitions*) de otros conceptos que le son próximos, como el de sucesos vitales (*life-events*), sucesos vitales estresantes (*stressful life events*) y momentos decisivos (*turning points*). Para empezar, podríamos afirmar que lo que hace diferente a las transiciones de los sucesos vitales estresantes es su duración (un suceso vital se suele circunscribir a un acontecimiento concreto y puntual, mientras que una transición implica un proceso de cierta duración). Por otro lado, a diferencia de los sucesos vitales estresantes, que llevan aparejados como consecuencia algún tipo de desorden (al menos así es como tradicionalmente han sido estudiados), los momentos de transición suponen una posibilidad de alteración en la trayectoria de vida, sin que *a priori* se pueda pre-juzgar cuál será su dirección. Finalmente, lo que haría a las transiciones diferentes de los momentos decisivos es el hecho de que las primeras no necesariamente tienen que llevar aparejados cambios importantes en la persona, mientras que los momentos críticos sí.

Lo anterior es una conclusión de síntesis a la que hemos llegado tras analizar diferentes revisiones que tratan de definir uno, o a lo sumo dos, de estos conceptos (casi nunca se establece una comparación exhaustiva de los tres conceptos al mismo tiempo). Pero lo cierto es que las fronteras que separan a cada uno de los conceptos del resto son borrosas y no es extraño que, violando la regla que hemos tratado de establecer, en la definición de transición, por ejemplo, se incluya la necesidad de un cambio interno e importante en la persona (Cowan, 1990, algo que para otros autores

sería privativo de lo que caracteriza a los momentos decisivos (Rutter, 1993; Rutter & Rutter, 1992), o que a veces se caiga en definiciones tautológicas, como cuando se dice que los sucesos vitales estresantes son los que son vividos como tales por las persona (ver una discusión en torno a las cuestiones de definición y medida de los sucesos vitales en Brown, 1989).

No dedicaremos más tiempo a definir lo que es una transición frente a otros conceptos que le son próximos, porque, como decimos, es un tema que todavía es objeto de debate entre los especialistas y en el que no vamos a entrar en este momento. Trataremos, eso sí, de definir en qué coordenadas se enmarca nuestra concepción de transición, a sabiendas de que en algún caso podría ser discutido por algunos autores como suceso vital o momento decisivo.

En el estudio de las transiciones tradicionalmente ha habido dos grandes enfoques (Cowan, 1991). Uno, el de la psicología evolutiva clásica, circunscrita al período de la infancia, que entiende las transiciones como acontecimientos fuera del control de la voluntad, asociadas a cambios internos en el individuo (bien en su sustrato biológico, bien en las estructuras psicológicas) y de naturaleza universal y normativa (ejemplos de estas transiciones son: la adquisición de la marcha autónoma, del lenguaje, las operaciones formales, etc). El otro gran enfoque proviene de los autores del ciclo vital, más interesados por las transiciones como sucesos con una gran carga volitiva (el individuo decide ser padre, empezar una carrera, empezar una actividad profesional, etc.) y como circunstancias externas que podrían dar lugar a cambios en la reorganización interna. Estas diferentes maneras de enfocar el tema nos dan pie para empezar a situar nuestra posición, al menos la que vamos a tratar de reflejar en estas páginas en torno a las transiciones.

En primer lugar, tal como aquí van a ser entendidas, las transiciones pueden estar provocadas tanto por asuntos internos (por ejemplo, la menarquía, la menopausia, el acceso a las operaciones formales), como externos o sociales (por ejemplo, formar una pareja, tener un hijo, jubilarse).

En segundo lugar, como más adelante explicaremos, entendemos que no hay un patrón universal de reacción ante esos acontecimientos, sino que, muy al contrario, uno de los aspectos que lo hacen desde nuestro punto de vista más interesantes, es la variabilidad con que las diferentes personas los hacen frente, tanto con cambios estructurales internos, como en cualquier otro tipo de cambio en relación con lo que caracterizaba al individuo, sus relaciones y sus circunstancias antes del suceso.

Finalmente, hemos evitado algunos problemas de definición al decidir analizar como momentos de transición aquellos que suponen, de momento, enfrentar a los sujetos a un cambio de roles. Ante estas transiciones esperamos hallar cambios en las relaciones que se establecen con otros, así como cambios en el interior de la persona (en la percepción de uno mismo, en la manera de ver y comprender el mundo que le rodea y, en ocasiones, en la habilidad

para controlar la excitación y tensión emocional que rodean estos momentos). Se trata, por lo tanto, de *momentos de prueba* en los que a la persona se le pide adaptarse a nuevos papeles y nuevas exigencias, son períodos de cambio potencial, de desequilibrio y de conflicto interno, de ganancias y pérdidas, que ocurren casi siempre entre períodos de mayor estabilidad, balance y relativa tranquilidad.

Sin embargo, no se trata de situaciones ante las que se pueda predecir *a priori* un cambio positivo o negativo. Lo que acaba de decirse en el párrafo anterior puede haber invitado a hacer una lectura piagetiana de las transiciones, en el sentido de interpretarlas como momentos de desequilibrio transitorios que, una vez superados, conducen a estados de logro de nivel superior. Pero esto, como veremos, sólo ocurre en la resolución exitosa de las transiciones, algo que no siempre ocurre. A diferencia de los sucesos de vida estresantes, que suelen llevar aparejados consecuencias negativas (el título del libro de Brown & Harris, 1989, «*Life events and illness*», es bastante revelador en este sentido), los momentos de transición no predicen consecuencias en uno u otro sentido (por ejemplo, la transición de matrimonio, no necesariamente supone cambios en la persona en sentido positivo o negativo, todo depende de cuándo uno se case, con quién y el tipo de relación que se establezca con esa persona; de igual manera, el rumbo que tome la transición a la paternidad, depende de las características de las personas que forman la pareja, de la historia evolutiva de cada uno de ellos, de la relación que han establecido entre ellos, de las circunstancias socioeconómicas que rodean su convivencia, de las características del bebé).

Pero, además, tampoco podemos siquiera afirmar la magnitud de esos cambios ni prever una reacción uniforme en todas las personas. Muy al contrario, como veremos, unas personas cambian más que otras, unas lo hacen con más costes (estrés) que otras y, para muchas, muchos de estos momentos de transición, más que oportunidades de cambios, son, en realidad, momentos en los que se acentúan las características de lo que ya había (psicológicas, sociales, de relación, etc.). Es por eso por lo que al principio señalábamos que el estudio de las transiciones puede desvelar muchos interrogantes en tomo, no sólo a los procesos de cambio, también a los de la continuidad (más adelante desarrollaremos esta idea al hablar del *principio de acentuación*). También de lo anterior se deriva nuestra afirmación sobre que los momentos de transición no necesariamente implican cambio, sino posibilidad u oportunidad de cambio.

Es en este punto en el que a lo largo de estas páginas se adoptará una perspectiva diferente a la que adoptan otros autores (ver Cowan, 1991, ya citado), para quienes una transición se produce cuando ha conducido a un cambio, que, además, debe ser importante e interno en la persona, lo que significa decidir *a posteriori* el carácter de transición de una experiencia. Lo que aquí se propone, sin embargo, es decidir *a priori* qué experiencia puede ser considerada de transición (como decíamos antes: aquella que enfrenta a la

persona ante una situación nueva a la que debe adaptarse, que tiene una cierta duración y que encierra un cierto proceso) y analizar, después, quién cambia de forma significativa su trayectoria de vida o su patrón de funcionamiento psicológico y quién lo hace menos, a quiénes las transiciones les ayudan a experimentar avance ya quiénes disfunción, qué características tienen unos y cuáles otros.

Características estructurales de las transiciones

Para entender mejor las consecuencias de los momentos de transición conviene recordar algunas de las características estructurales que definen a las transiciones. Siguiendo a Danish, Smyer y Nowak (1980, cit. en Connell & Furman, 1984; ver también Elder, 1991) destacamos: a) oportunidad en el tiempo, b) duración, c) secuenciación, d) especificidad de cohorte, e) pureza contextual y f) probabilidad de ocurrencia del suceso. La *oportunidad en el tiempo* de un suceso se refiere a si ocurre cuando la persona o la cultura espera que suceda; así, no es lo mismo ni tiene las mismas consecuencias, la maternidad en la edad adulta que en la adolescencia o la escolarización en la infancia que en los años de adultez o una menarquía o una menopausia muy tempranas. La *secuenciación* del suceso se refiere a si el suceso ocurrió en el orden esperado; por ejemplo, tener un hijo antes de casarse estaría fuera de la secuencia en lo que a las expectativas de nuestra cultura se refiere. La *duración* de un suceso se refiere a su permanencia en el tiempo; este período incluye el anticipatorio, aquél en el que realmente se produce el suceso y el que transcurre con las consecuencias que le siguen. La *especificidad de cohorte* se refiere a la variación en el significado y en los efectos que un suceso tiene en diferentes generaciones. La *pureza contextual* se refiere a la relación que un suceso pueda guardar con otros sucesos concurrentes; en este sentido, sucesos contextualmente puros ocurren en momentos relativamente estables, tranquilos, mientras que los contextualmente impuros ocurren junto a otros sucesos importantes o tienen efectos que van más allá del dominio en el que ocurren. Por ejemplo, la entrada en el instituto es contextualmente impuro porque se produce alrededor de la pubertad, cuando se están produciendo cambios físicos, cognitivos, en las relaciones con los padres, las primeras relaciones amorosas con un igual, etc. La sexta característica, *probabilidad de ocurrencia*, se refiere a la probabilidad de que el suceso sea experimentado en ese momento evolutivo por una pequeña o una considerable proporción de la población (lo que otros autores, y nosotros mismos más adelante, llaman «normativo» y «no normativo», respectivamente). A partir de estas propiedades es posible empezar a pensar en consecuencias diferentes en la capacidad de adaptación de la persona al suceso de transición. Así, por ejemplo, las transiciones que son poco normativas, que se producen por un suceso que ocurre «fuera de tiempo», en una secuencia poco común y en un momento en que la red de apoyo social es endeble pueden resultar

más difíciles de afrontar y es más probable que coloquen a la persona en un riesgo mayor de padecer patrones desadaptativos. De igual manera, si el período de transición después del suceso es particularmente largo, puede indicar que la persona está teniendo dificultad haciendo el cambio requerido (por ejemplo, el duelo tras la pérdida de un ser querido). Por otro lado, cuando antes del suceso de transición ha habido un período anticipatorio de cierta duración (por ejemplo, los nueve meses de embarazo antes de la transición a la paternidad) se cree que los procesos de transición se ven facilitados, porque la persona dispone de una oportunidad para reflexionar acerca de los cambios que se le avecinan y preparar estrategias para adaptarse adecuadamente a ellos.

Como decíamos más arriba, en Psicología, como en muchas otras disciplinas, el término transición se tiende a asociar con cambio. De esta forma, casi siempre se eligen como ejemplo para ilustrar las discontinuidades en el desarrollo, lo cual es especialmente acertado cuando el ejemplo se refiere a una transición asociada a un suceso de vida decisivo o estresante (*stressful live event*) y poco normativo. Sin embargo, la idea que aquí queremos defender es, en parte, opuesta a la anterior. Entendemos que muchas transiciones (especialmente las que tienen un carácter normativo) son sólo *aparentemente* momentos de cambio. Decimos aparentemente porque, como vamos a tratar de demostrar, también las transiciones se prestan a una lectura en clave de continuidad.

Las transiciones y la continuidad

Antes de exponer datos, creemos de interés presentar tres ideas que nos ayudarán a interpretar más tarde esos datos: las asociadas a los conceptos de *genotipo activo y genotipo evocativo*, *principio de acentuación y epigénesis de los sistemas de relación*.

A menudo, cuando se discute la cuestión de lo heredado y lo ambiental, y se pretende además sostener una posición interaccionista, se tiende a ver la relación herencia-medio en un único sentido: el del ambiente modificando lo dado por la biología. Se presentan datos que muestran las mejoras que manifiestan los niños cuando pasan a formar parte de un programa de intervención o de adopción⁴; en definitiva, evidencias que muestran la reactividad de las características psicológicas a las mejoras ambientales. Igualmente, son ya clásicos los diseños de investigación que utilizan como muestra a gemelos uni y bivitelinos, criados en ambientes en unos casos iguales y en otros diferentes, para mostrar, como en los ejemplos anteriores, la importancia de las condiciones de crianza en la

definición de los atributos psicológicos. Siendo lo anterior cierto, también lo es que la relación genotipo-ambiente se produce de igual manera en la otra dirección, la del genotipo incidiendo en el ambiente. En este sentido, pensamos que, acertadamente, Scarr y McCartney (1983) distinguieron tres manifestaciones diferentes de esta relación:

- 1) El tipo *pasivo*, en el que los padres, relacionados genéticamente con el niño, aportan un ambiente que correlaciona con su genotipo.
- 2) El tipo *evocativo*, en el que el niño evoca respuestas de los otros que están influidas por su genotipo.
- 3) El tipo *activo*, en el que el niño selecciona y atiende a aquellos aspectos de su ambiente que correlacionan con su genotipo, esto es, el niño busca su propio ambiente.

Haciendo una lectura amplia, no circunscrita a lo estrictamente biológico, estos conceptos nos permiten especular con la idea de que las personas evocamos en los demás cierto tipo de respuestas en consonancia con nuestras características y que, además, tendemos a buscar de forma activa experiencias que correlacionan con ellas.

La segunda de las ideas está relacionada con lo que Elder y Caspi (1988) han denominado *principio de acentuación*. Según este principio, los cambios de vida o las experiencias de estrés (ej.: transición a la paternidad, divorcio, paro; transición del «nido vacío», etc.) tienden a acentuar o exagerar rasgos psicológicos que ya estaban presentes y, en cierta medida, a incrementar la continuidad.

Finalmente, en medio de la descripción de estadios que se hace de los ciclos de evolución de la familia a lo largo del ciclo vital, que algunos autores llegan a enumerar hasta veinticuatro (ver Birchler, 1992), hay que tener presente el fenómeno que Wynne (1984) denomina *epigénesis de los sistemas de relación*. Según este principio, muy presente entre quienes trabajan en el campo del asesoramiento o terapia de familia, cada fase se edifica sobre la base de lo dejado por la anterior, de tal manera que el éxito de una depende en parte de lo logrado en la anterior.

La personas, en general, tendemos a buscar experiencias que nos son continuas, en el sentido de que nos resultan familiares o ante las cuales nos sentimos capaces. Esto se ve claro, por ejemplo, en el proceso de selección de pareja. Quienes han estudiado este tema sostienen que el éxito de la pareja se ve más asegurado si los dos miembros son semejantes en una serie de variables: educación, estatus socioeconómico, raza, religión, edad, atracción física y valores morales (Meyer & Pepper, 1977; Murstein, 1976; *cits.* en Birchler, 1992), así como ciertas variables

4. Una buena revisión teórica en torno a la adopción, así como un excelente y complejo diseño de investigación, es el que acaba de ser realizado en Andalucía por Palacios, Sandoval y Espinosa (1996). Sin duda, mucho de lo que ahí se dice sobre lo que ha supuesto la adopción en la vida de los niños y niñas adoptados constituye un buen ejemplo de la plasticidad del ser humano y de las posibilidades de cambio en el desarrollo. En este sentido, son datos que ilustran muy bien lo que más adelante analizaremos como trayectorias de vida en clave de discontinuidad.

de personalidad, tales como las habilidades de comunicación (Markman, 1979, 1981; ib.).

Sin embargo, no siempre las experiencias son el resultado de una búsqueda activa de continuidad por parte de la persona, sino que más bien en ocasiones es el propio ambiente el que marca la pauta de la continuidad, mermando así las posibilidades de control del proceso por parte de la persona. Siguiendo con el mismo ejemplo, el de la selección de pareja, el trabajo longitudinal de Quinton y Rutter (1988, cit. en Rutter & Rutter, 1992) muestra que las personas que han crecido en una institución son más propensas a casarse con otras con los mismos problemas. Y, dentro de este grupo, quienes tenían desórdenes de conducta tendían también a casarse con quien se caracterizaba por lo mismo. Lo que los autores dicen es que las coincidencias se debían no tanto a elecciones activas como a la ausencia de posibilidad para elegir (era lo que tenían más a mano y lo que aparentemente les permitía salir antes de una situación percibida como aversiva).

Veamos el ejemplo de la transición a la paternidad, una de las más estudiadas en los últimos años (Bergman & Pedersen, 1987; Cowan & Cowan, 1992; Entwisle & Deoring, 1981; Grossman, Eichler & Winickoff, 1980; LaRossa & LaRossa, 1981; Michaels & Goldberg, 1989; Miller & Newman, 1978; Palkovitz & Sussman, 1988, son algunas de las monografías más importantes). La paternidad es una experiencia que altera de forma significativa el comportamiento, los hábitos de vida, ciertas cogniciones y sentimientos tanto de los padres como de las madres y, además, las relaciones entre la pareja y de ésta con su entorno social. En efecto, como consecuencia de esta experiencia, las parejas cambian y lo hacen sobre todo en la calidad de su relación. Así, el patrón de declive en la relación se presenta tanto más acentuado en la medida en que confluyen ciertas variables como, por ejemplo, parejas muy jóvenes, con bajo nivel educativo, con escasos recursos económicos, con poca historia en la relación, que antes del embarazo ya tenían problemas entre ellos, que viven una paternidad no deseada, que además son personas con poca sensibilidad hacia las necesidades del otro/a, o tienen una baja autoestima, especialmente si esa visión negativa de ellos/as mismos/as se refiere a su competencia como padre/madre, que además, vivencian sucesos negativos en ese tiempo o tienen un niño con temperamento difícil o con otras características que defraudan sensiblemente las expectativas iniciales, etc. Sin embargo, las diferencias entre unas parejas y otras permanecen estables y los niveles previos de ajuste predicen los niveles posteriores. Es decir, las personas y parejas que puntuaban alto en satisfacción conyugal antes del parto son las que siguen teniendo mejor relación con sus parejas una vez nacido el bebé.

En relación con lo anterior es importante recordar que las personas o las familias no son irreconocibles tras un

período de transición. Siguiendo con la transición a la paternidad, quienes más la han estudiado, y con muestras amplias y un seguimiento longitudinal importante⁵ e, incluso, con muestras control que no viven la transición, concluyen con claridad que es posible hallar un cierto grado de continuidad e incluso predictibilidad de adaptación personal y de pareja desde antes del nacimiento del bebé (Belsky & Rovine, 1990; Lewis, 1988; Lewis, Owen & Cox, 1988). Se encuentra que, en efecto, los bebés tienen un impacto importante en las vidas de sus padres, pero es el estado «prebebé» de los padres y de su relación lo más importante de cara a sus niveles de adaptación «postbebé». Estos datos muestran que, a pesar de los cambios significativos en las puntuaciones medias, los individuos y las parejas permanecen en la misma posición frente al grupo en adaptación y problemas después del nacimiento del bebé. Dicho de otra manera, las «crisis» y los resultados impredecibles caracterizan más a casos clínicos o muy problemáticos, mientras que los ajustes menores y las transiciones predecibles definen mejor lo que sucede a lo que podemos considerar familias o personas «normales».

Lo afirmado en el párrafo anterior se puede hacer extensible a otro tipo de transiciones (la del adolescente en la familia –ver Moreno, 1994–, la del nido vacío y la jubilación –ver Serra, Dato & Leal, 1988–, etc.). En todas ellas nos estaríamos refiriendo a momentos en los que la persona tiene, como señala Rutter (1993), una *oportunidad para cambiar*, aunque lo cierto es que la mayor parte de las veces la continuidad hace notar su impronta.

En resumen, y como conclusión, en lo anterior no se ha tratado de demostrar que el pasado determine de forma irreversible el presente, sino que el pasado *tiende a* prolongarse y encontrar continuidad en el futuro. El pasado y el presente están unidos a través del hilo conductor de las experiencias que se han ido reiterando y los estilos de relación que se han ido manteniendo. Al mismo tiempo, las personas y sus interacciones van cambiando, van recibiendo nuevas influencias y se van readaptando a nuevas realidades continuamente. Lo que hemos tratado de mostrar es que casi siempre esas readaptaciones se efectúan con los recursos sociales y personales que ya se tenían.

Las trayectorias de vida en clave de discontinuidad

Por lo dicho en los párrafos anteriores parecería que la investigación nos devuelve a la situación de los años 60 y que, en efecto, las trayectorias se perfilan desde el principio, que los primeros años de la vida tuvieran entidad de períodos críticos y las experiencias a ellos asociadas, si no la irreversibilidad, sí una enorme dificultad para ser remontadas. No es así. Para demostrarlo, tomemos el ejemplo de los niños resistentes analizado unas páginas atrás.

5. Merece especial mención en este punto el trabajo longitudinal realizado por Hidalgo (1994) con una amplia muestra de padres y madres andaluces.

No es correcto hablar de personas o niños invulnerables o resistentes como si se tratara de una dimensión absoluta. Como señala Schaffer (1990), un niño se puede manifestar como resistente ante un conjunto de experiencias en un momento de su vida, pero eso no significa que lo sea ante todas o que lo siga siendo ante esas mismas si las circunstancias protectoras cambian. Hay que decir, a pesar de lo que se pudo dar a entender unas páginas más arriba, que los niños permanecen como resistentes siempre y cuando el balance entre factores de estrés y de protección se mantenga estable. Cuando esta estabilidad se socava y el peso de los factores de estrés es mayor, también los niños resistentes (y es algo que se puede hacer extensivo a los adultos) sucumben y pueden desarrollar problemas.

Las investigaciones muestran, además, que no siempre cabe esperar un resultado negativo permanente de una experiencia de inseguridad en la relación de apego en la primera infancia. En este sentido, la posibilidad de discontinuidad está relacionada con experiencias posteriores de relaciones positivas, bien por una redefinición y cambio de la que se tenía, bien por nuevas relaciones con adultos diferentes a los padres, con los iguales o con la pareja (Belsky & Pensky, 1988; Clarke-Stewart, 1989).

En cierta medida, los niños de apego seguro juegan ya de partida con ventaja, pero no significa que estén inoculados contra dificultades evolutivas. Entre otras razones porque los apegos, por ejemplo, se pueden volver inseguros si se producen transformaciones en las vidas de las figuras de apego (problemas de pareja, enfermedad importante, pérdida de trabajo, de autoestima, problemas psicológicos) que alteren la relación entre ellos (Thompson, Lamb & Estes, 1982). Precisamente, el término modelo *de trabajo*, acuñado originalmente por Bowlby (y después por Bretherton), destaca que se trata de representaciones cognitivas acerca de uno mismo, de los otros y de la relación que se establece que son dinámicas y pueden cambiar, unas veces desafortunadamente para mejor y otras, desgraciadamente, para peor.

En algunos de los ejemplos que han ido apareciendo y en otros que se van poner a continuación, siempre está presente la existencia de una red de apoyo social o de figuras de apego alternativas como un importante factor protector en cualquier momento del ciclo vital.

Así, por ejemplo, un hecho clave que rompe la transmisión intergeneracional del maltrato es el contacto de la persona con una red social de apoyo próxima, tanto durante la infancia (teniendo uno de los progenitores que no maltrata), como más tarde, cuando la persona llega a ser padre/madre, con la pareja (Egeland, Jacobvitz & Sroufe, 1988). Por otro lado, el apoyo social amortigua y modera los efectos de los factores estresantes; por ejemplo, el impacto de un niño irritable sobre el cuidado sensible de la madre (Crockenberg & McCluskey, 1986). También protege contra el estrés de los cambios múltiples asociados a la transición de la adolescencia (Simmons & Blyth, 1987). Finalmente, en la edad adulta, uno de los sucesos

que mayor discontinuidad puede crear es el de la muerte de una figura de apego. Quienes han estudiado estos procesos de duelo (Parkes, 1986; Raphael, 1984), además de describir las fases de desestructuración y reorganización que se suceden, señalan cuatro factores clave que pueden empeorar y hacer más duro el proceso de transición: 1) una relación de excesiva dependencia o ambivalencia con la persona que ha fallecido (complejidad de emociones positivas y negativas), 2) una muerte repentina, inesperada o temprana, 3) la coincidencia de la pérdida con otro suceso preocupante (por ejemplo, pérdida de trabajo), y 4) pérdidas previas, especialmente cuando no están aún resueltas. En la otra cara del proceso están aquellos factores que pueden contribuir a la mejor resolución del duelo: 1) la disponibilidad y el uso eficaz de apoyo social de la familia y amigos, 2) el restablecimiento de patrones y rutinas de vida previos, 3) el desarrollo de nuevas relaciones íntimas, y 4) el acceder a algún tipo de intervención en la crisis. La clave no está sólo en que se ha *perdido* a alguien que se quiere, sino en que además *no quede otra relación* significativa en la que poder refugiarse.

La red social es pues un factor amortiguador importante en la superación de los momentos de transición y, en general, de cualquier momento de estrés. Pero, como también hemos visto, puede convertirse, a su vez, en un importante factor de riesgo cuando las relaciones que se establecen con ella son negativas o poco sólidas.

Vulnerabilidad y resistencia, continuidad y cambio: algunas conclusiones

Naturalmente, con las variables que aquí hemos tratado no hemos pretendido dibujar trayectorias de vida. Es evidente que hemos dejado fuera parámetros que actúan con diferente fuerza en distintos momentos del desarrollo (por ejemplo: el estado de salud siempre es importante, pero en el tramo de la vejez es una variable más crítica, de riesgo o protectora, puesto que condiciona de forma más marcada la calidad de vida del anciano) y tampoco hemos hecho un análisis exhaustivo del significado de las variables que hemos tratado. Por ejemplo, hemos hablado de la red social, pero no hemos entrado a analizar el significado de los diferentes elementos que la puedan componer (por ejemplo, el significado de los hermanos). Hemos pretendido simplemente bosquejar la lógica general que entendemos debe guiar la comprensión y análisis del desarrollo socio-personal. Un desarrollo que, entendido desde una perspectiva ecológica, está sometido a constante cambio y continuidad como consecuencia de la impronta mutua que la persona y su ambiente se van dejando,

A lo largo de estas últimas páginas, hemos afirmado, por ejemplo, que hay trayectorias de vida de alto riesgo que se edifican desde muy pronto. Hemos dado a entender que, por ejemplo, muy probablemente el niño de temperamento difícil es el mismo niño que después desarrolla un modelo

de sí mismo y de las relaciones inseguro y negativo; que tal vez después es el niño y adolescente que tiene problemas para interpretar adecuadamente las situaciones sociales; que, consecuentemente, tiene problemas de competencia social y, a su vez, por tanto, es muy probable que experimente problemas de rechazo, aislamiento y adaptación con los iguales; y que, con todo lo anterior, es muy probable que sus armas para enfrentarse a los momentos difíciles de muchas transiciones adultas lo hagan más vulnerable ante ellas. Todas estas afirmaciones son hipótesis, no hay suficiente evidencia, sobre todo longitudinal, que respalde muchas de ellas, pero la evidencia trasversal nos hace pensar que es muy probable que las cosas funcionen de la manera en que las hemos descrito, especialmente cuando desde fuera no se interviene para que *el fatum* de muchas de esas trayectorias cambie. Pero también hemos afirmado que, nadie está ni inoculado contra nada ni condenado necesariamente a nada, de manera que las trayectorias de vida pueden verse modificadas en la medida en que los factores de riesgo y de protección se compensen en uno u otro sentido y en la medida en que en la vida de la persona se introduzcan verdaderos momentos decisivos (*turning points*), que supongan realmente un cambio en la situación anterior.

Referencias

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Asher, S.R., & Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Klumer.
- Attili, G. (1989). Social competence versus emotional security: The link between home relationships and behaviour problems in preschool. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Klumer.
- Barron, A.P., & Earls, F. (1984). The relation of temperament and social factors to behaviour problems in three-year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 23-33.
- Belsky, J., & Pensky, E. (1988). Marital change across the transition to parenthood. En R. Palkovitz, & M.B. Sussman (Eds.), *Transitions to parenthood*. Nueva York: The Harworth Press.
- Belsky, J., & Rovine, M. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 5-19.
- Berman, P.W. Y Pedersen, F. (Eds.) (1987). *Men's transitions to parenthood. Longitudinal studies of early family experience*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Birchler, G.R. (1992). Marriage. En V.B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development. A life-span perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Block, J.H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientation and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol.1: *Attachment*. Londres: Hogarth Press. (*El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976).
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), Ser. 209.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: their role in the development of attachment relationships. En R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation*, 1988. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Broody, G.H., Stoneman, Z., & Burke, M. (1987). Child temperaments, maternal differential behavior and sibling relationships. *Developmental Psychology*, 23, 354-362.
- Brown, G.W. (1989). Life events and measurement. En G.W. Brown, & T.O. Harris (Eds.), *Life events and illness*. Nueva York: Guildford.
- Brown, G.W., & Harris, T.O. (1989). *Life events and illness*. Nueva York: Guildford.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotional regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Caspi, A., Elder, G.H., & Bem, D.J. (1987). Moving against the world: life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Caspi, A., Elder, G.H., & Bem, D.J. (1988). Moving away from the world: life course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824-831.
- Chess, S., & Thomas, R. (1984). *Origins and evolution of behaviour disorders*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Clarke-Stewart, A. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of 6-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1988). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. En E.M. Hetherington, & R.O. Parke (Eds.), *Contemporary readings in Child Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, M. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. En S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Connell, J.P., & Furman, W. (1984). The study of transitions. Conceptual and methodological issues. En R.N. Ende, & R.J. Harmon (Eds.), *Continuities and discontinuities in Development*. Nueva York: Plenum Press.
- Cowan, P.A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. En P.A. Cowan, & E.M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cowan, C.P., & Cowan, P.A. (1992). *When partners become parents. The big life change for couples*. Nueva York: Basic Books.
- Cox, M.J., Owen, M.T., Lewis, J.M., Riedel, C., Scalfmichler, L., & Suster, A. (1985). Intergenerational influences on the parent-infant relationships in the transition to parent-hood. *Journal of Family Issues*, 6, 543-564.
- Crockenberg, S.B. (1988). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security of infant-mother attachment. En E.M. Hetherington, & R.D. Parke (Eds.), *Contemporary readings in Child Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Crockenberg, S., & McCluskey, K. (1986). Change in maternal behavior during the baby's first year of life. *Child Development*, 57, 746-753.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. (1986). Asocial information processing model of social competence. En M. Perlmutter (Ed.) *Cognitive perspective on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: LEA.
- Dodge, K.A. (1990). Nature versus nurture in childhood conduct disorder: it is time to ask a different question. *Developmental Psychology*, 26, 698-701.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., & Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for development psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Dunn, J., & Kendrick, C. (1982). *Siblings, love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press [Hermanos y hermanas. Madrid: Alianza Psicología, 1986].
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Sroufe, L.A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59, 1080-1088.
- Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Elder, G.H. (1991). Family transitions, cycles and social change. En P.A. Cowan, & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Elder, G.H., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: An emerging perspective on the life course. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: developmental process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, G.H., Caspi, A., & Van Nguyen T. (1988). Resourceful and vulnerable children: Family influence in hard times. En E.M. Hetherington, & R.O. Parke (Eds.), *Contemporary readings in Child Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Entwisle, D., & Doering, S. (1981). *The first born*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Feeny, J.A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 154-162.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the print? Issues in the selection of treatment objectives. En B.H. Schneider, K.H. Rubin, & J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Golosmith, H.H., & Alansky, J.A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- Golosmith, H.H., & Campos, J.J. (1982). Toward a theory of infant temperament. En R.N. Emde, & J.J. Harmon (Eds.), *The development of attachment and affiliative systems: Psychobiological aspects*. Nueva York: Plenum Press.
- Grossman, F., Eichler, L., & Winickoff, S. (1980). *Pregnancy, birth and parenthood: adaptations of mothers, fathers and infants*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grossman, K., Schwan, A., & Grossman, K.E. (1986). Infants' communications after brief separation: A reanalysis of Ainsworth's Strange Situation. En P.B. Read, & C.E. Izard (Eds.), *Measuring Emotions in Infants and Children (Vol. 2)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Grusec, J.E., & Lytton, H. (1988). *Social Development. History, Theory and Research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Guerra, N.G., & Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hartup, W.W. (1992a). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development. Contemporary Perspectives*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Hartup, W.W. (1992b). Peer relations in early and middle childhood. En V. B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook*

- of *Social Development. A Life-span Perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Hetherington, E.M. (1991). The role of individual differences and family relationships in children's coping with divorce and remarriage. En P.A. Cowan, & E.M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hidalgo, M.V. (1994). *El proceso de convertirse en padre y madre. Análisis ecológico desde la Psicología Evolutiva*. Universidad de Sevilla: Tesis Doctoral no publicada.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. Nueva York: Basic Books.
- Kagan, J., Reznick, J.S., & Gibbons, J. (1989). Inhibited and uninhibited types of children. *Child Development*, 60, 838-845.
- Kobak, R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representation of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Lado, G.W., Price, J.M., & Hart, C.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? En S.R. Asher, & D.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Larossa, R., & Larossa, M. (1981). *Transition to parenthood*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lerner, J.V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parental behaviors. En T. Luster, & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (1983). Temperament and adaptation across life: Theoretical and empirical issues. En P.B. Baltes, & O.G. Brim (Eds.), *Life-span development and behaviour (Vol. 5)*. Nueva York: Academic Press.
- Lerner, J.V., Lerner, R.M., & Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance: a test of a «goodness of fit» model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 125-136.
- Lewis, J.M. (1988). The transition to parenthood: The rating of prenatal marital competence. *Family Process*, 27, 149-165.
- Lewis, J.M., Owen, M.T., & Cox, M.J. (1988). The transition to parenthood III: Incorporation of the child into the family. *Family Process*, 27, 411-421.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz, & S. Yáñez (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorders: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: predictable from infant attachment classifications and stable over a one month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), Ser. 209.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality and mother-infant attachment: associations and goodness of fit. *Child Development*, 49, 547-556.
- McDevitt, S.C. (1986). Continuity and discontinuity of temperament in infancy and early childhood: a psychometric perspective. En R. Plomin, & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: changes, continuities and challenges*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Michaels, G.Y., & Goldberg, W.A. (1989). *The transition to parenthood: current theory and research*. Cambridge University Press.
- Miller, W., & Newman, L. (Eds.) (1978). *The first child and family formation*. Chapel Hill, NC: Carolina Population Center.
- Moreno, M.C. (1994). *Desarrollo social en el ciclo vital*. Universidad de Sevilla, Proyecto Docente no publicado.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Palacios, J., Sandoval, Y., & Espinosa, E. (1996). *Estudio de los niños adoptados en Andalucía desde 1987 y de sus familias*. Informe no publicado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Palkovitz, R., & Sussman, M.B. (Eds.) (1988). *Transitions to parenthood*. Londres: The Haworth Press.
- Parkes, C.M. (1986). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Harmondsworth: Penguin.
- Pickles, A., & Rutter, M. (1991). Statistical and conceptual models of «turning points» in developmental processes. En D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger, & B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: stability and change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., & Heflin, A.H. (1990). Parent-child relations and peer rejection. En S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Radke-Yarrow, M., Cummings, E.M., Kuczynski, L., & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two and three-year olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.
- Raphael, B. (1984). *The anatomy of bereavement: a handbook for the caring professions*. Londres: Hutchinson.
- Rothbart, M.K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578.
- Rothbart, M.K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M.E. Lamb, & A.L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology (Vol. 1)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K.H., & Rose-Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social-behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K.H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. En V.B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development. A life-span perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed (2nd Ed.)*. Harmondsworth: Penguin. (*La privación materna*. Madrid: Morata, 1990).

- Rutter, M. (1988). *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). *Transitions and turning points in development*. Trabajo presentado en el *Colloquium for the Department of Psychology and Institute of Child Development*, Minneapolis: Universidad de Minnesota.
- Rutter, M., & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. Londres: Penguin Books.
- Sancilio, M.F.M., Plumert, J.M., & Hartup, W.W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflicts outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25, 812-819.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environmental effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaffer, H.R. (1990). *Making decisions about children. Psychological questions and answers*. Oxford: Blackwell.
- Serra, E., Dato, C., & Leal, C. (1988). *Jubilación y nido vacío: ¿principio o fin? Un estudio evolutivo*. Valencia: NAU Libres.
- Simmons, R.G., & Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of puberal change and school context*. Nueva York: Aldina de Gruyter.
- Sroufe, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L.A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationship. En W.W. Hartup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Strayer, F.F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of Social Competence. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissoerg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1981). Figure, ground and gestalt: The cultural context of the active individual. En R.M. Lemer, & N.A. Busch-Rossnagd (Eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York Longitudinal Study: From infancy to early adult life. En R. Plomin, & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. Nueva York: New York University Press.
- Thomas, A., Chess, S., & Korn, S.J. (1982). *The reality of difficult temperament*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 1-20.
- Thompson, R.A., Lamb, M.E., & Estes, D. (1982). Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development*, 53, 144-148.
- Torres, B. (1993). Depresión infantil: consideraciones desde la teoría del apego. En M.J. Ortiz, & S. Yárdoz (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Vaughn, B.E., & Waters, E. (1990). Attachment behaviour at home and in the laboratory: Q-Sort observations and strange situation classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.
- Vuchinich, S., Bank, L., & Patterson, G.R. (1992). Parenting, peers and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.
- Wachs, T.D. (1988). Relevance of physical environment influences for toddler temperament. *Infant Behavior and Development*, 11, 431-445.
- Wallerstein, J.S., & Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women and children a decade after divorce*. Uxbridge: Bantam Press.
- Waters, E., & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. En I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. (Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1-2), Ser. 209*.
- Waters, E., Vaughn, B.E., & Egeland, B.R. (1980). Individual differences in mother-infant attachment relationships at age one: Antecedents in neonatal behaviour in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development*, 51, 208-216.
- Werner, E.E. (1988). Resilient children. En E.M. Hetherington, & R.D. Parke (Eds.), *Contemporary readings in Child Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wilkie, C.F., & Ames, E.W. (1986). The relationship of infant crying to parental stress in the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 545-550.
- Wolkind, S.N., & De Salis, W. (1982). Infant temperament, maternal mental state and child behaviour problems. En R. Porter, & G. Collins (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children*. Londres: Pitman.
- Wolkind, S., & Rutter, M. (1973). Children who have been «in care». An epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 97-106.
- Wright, P.J., Henggeler, S.W., & Craig, L. (1986). Problems in paradise? A longitudinal examination of the transition to parenthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 277-291.
- Wynne, L.C. (1984). The epigenesis of relational systems: A model for understanding family development. *Family Process*, 23, 297-318.
- Youngblade, L.M., & Belsky, J. (1989). Child maltreatment, infant-parent attachment security, and dysfunctional peer relationships in toddlerhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 1-15.