

Perspectiva ecológica del desarrollo del control de impulsos. Variables individuales, familiares e influencias recíprocas

Maria Helena Vicente Farrús [*]

Resumen. En los últimos años, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la estrecha relación existente entre la impulsividad y la aparición de conductas desadaptativas, disociales o abiertamente antisociales. Este hecho ha despertado el interés acerca de determinar el peso relativo de las variables disposicionales y las ambientales en la manifestación de este tipo de comportamientos. Desde una aproximación ecológica y a través de la revisión de los estudios realizados desde la perspectiva neurocientífica, en el presente trabajo se pretende indagar por un lado, en el desarrollo temprano del control de impulsos y, por otro, en las posibles influencias contextuales, concretamente del microsistema familiar, que podrían modificar tal proceso evolutivo. Así, se pretende analizar la relevancia que sobre la autorregulación y, su opuesto, la impulsividad, adquiere la interacción recíproca de ambos aspectos.

Palabras clave: impulsividad, control de impulsos, funciones ejecutivas, perspectiva ecológica, infancia

Abstract. During the last years, many studies have highlighted the close relation between the impulsiveness and the appearance of desadaptative, dissocial or openly antisocial behaviours. This fact has awaken interest in determining the relative importance of genetic and environment variables in the occurrence of this type of behaviours. From an ecological approach and through the revision of those studies from the perspective of the neuroscience, this work aims to investigate two

aspects: on the one hand, the early development of impulse control; on the other hand, the possible contextual influences and, more specifically, of the familiar microsystem, which may modify such evolutionary process. Therefore, the aim is to analyse how the reciprocal interaction between both the genetic and the environment variables have an influence on the origin of these behaviours.

Keywords: impulsiveness, impulse control, executive functions, ecological perspective, childhood

Introducción

Cada vez son más los estudios que exponen la relación existente entre la impulsividad y la aparición de conductas desadaptativas diversas que generan gran impacto social. A modo de ejemplo, se ha valorado que los sujetos impulsivos serán más propensos a consumir sustancias psicoactivas, a desarrollar conductas patológicas, a padecer trastornos mentales y a cometer hechos delictivos. Además, en el caso concreto de niños y adolescentes, también se ha relacionado con un bajo rendimiento académico y con la emergencia de trastornos del aprendizaje que favorecerán el fracaso escolar.

Como reflejo de esta realidad, los medios de comunicación se han hecho eco de la asociación entre impulsividad y la comisión de delitos y agresiones de cierta gravedad. Así, el periódico *El Mundo* destacaba el caso de un procesado por consumir pornografía infantil cuya pena se vio reducida por el tribunal pues se consideró que el sujeto respondía a una falta en el control de impulsos que precisaba de un tratamiento urgente [1]. Un caso similar lo publicaba *El Diario de Córdoba* en relación a un menor que secuestró y amenazó a toda una clase en un colegio de Hospitalet [2]. Éste vio rebajado el periodo que debía

permanecer en un centro de internamiento de régimen cerrado con la condición de que acudiera a una terapia especializada en modificación de la impulsividad.

Se habla de que entre un 15% y un 25% de la población española se ve afectado por un problema del control de los impulsos, ya sea de forma patológica comórbida con otros trastornos mentales o como una característica de su forma de ser, pensar y actuar [3].

Ante la gravedad de las conductas expuestas y el gran número de afectados, surge la duda de si se podría evitar la aparición de la impulsividad o, al menos, detectarla tempranamente y paliar sus efectos. Aunque los avances en este campo son cada vez más copiosos, el histórico dilema en el estudio del comportamiento humano entre el peso respectivo de los aspectos biológicos o los genéticos y el de las influencias ambientales a la hora de determinar los orígenes de la falta de control de impulsos, ha supuesto un obstáculo para la elaboración de propuestas de intervención y de prevención.

Sin embargo, la aparición en el marco de la Psicología Evolutiva de enfoques dialécticos, contextuales o ecológicos como los de Vygotski y Bronfenbrenner, así como de disciplinas tales como la Neuropsicología del Desarrollo y la Neurociencia Social Cognitiva han posibilitado, en los últimos años, una mirada interdisciplinar al concepto en la que resaltan la importancia de la interacción entre ambos factores, los biológicos y los ambientales, a la hora de tratar de determinar la naturaleza de la impulsividad.

Así pues, considerando la importancia y el impacto que las conductas impulsivas tienen actualmente a nivel social, afectando a niños y adolescentes, además de a los adultos, y la preocupación que generan en el ámbito educativo y jurídico, en este trabajo se pretende revisar, desde una perspectiva ecológica y de los datos generados por estas nuevas disciplinas, hasta qué punto la familia, entendida como un factor ambiental de los microsistemas del desarrollo

del individuo, podría desempeñar un papel determinante en la maduración de las áreas cerebrales que se asocian privilegiadamente a los procesos mentales superiores entre los cuales se encuentran las funciones ejecutivas que comprenden el control de impulsos.

1. Impulsividad: propuesta de una aproximación conceptual

Numerosas han sido las tradiciones que han estudiado el concepto de impulsividad y es por ello que el término cuenta con múltiples definiciones provenientes de las diversas perspectivas. A pesar de las diferencias existentes entre ellas, coinciden en que la precipitación en la respuesta, la falta de anticipación de las consecuencias y la evaluación limitada de la situación constituirían los rasgos principales de los sujetos impulsivos.

Consideramos que los diferentes enfoques surgidos hasta el momento han resultado ser un tanto parciales en la medida en que se han centrado en componentes específicos de la impulsividad (cognitivos, comportamentales, emocionales...), valorándolos de forma aislada, y en la concepción del sujeto como elemento estático e independiente de cualquier contexto en el que se pudiera ver inmerso. Es por ello que en este trabajo se pretende abordar la impulsividad desde una perspectiva ecológica donde el individuo se conceptualiza incluido en un ambiente con el que mantiene una constante interacción bidireccional y recíproca en la que ambos se ven modificados. Con lo cual, el niño impulsivo no es autónomo o meramente pasivo ante todo lo que le rodea sino que se ve, de manera continua, influenciado en su proceso de desarrollo.

Así, el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que pertenece al conjunto denominado teorías contextuales, nos servirá de marco teórico en nuestra aproximación al término impulsividad pues enfatiza las mutuas influencias que

los distintos ambientes en los que transcurre la vida (familia, grupo de iguales, servicios comunitarios, sociedad, cultura...) ejercen sobre un individuo activo en su proceso de desarrollo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, nuestra propuesta de definición sería la siguiente:

La impulsividad, en oposición al control inhibitorio, se entiende como la incapacidad para reflexionar sobre las consecuencias de los actos y la dificultad para planificar y dirigir las actuaciones adaptadas a un contexto cambiante. Esta falta de control sobre uno mismo desencadenaría en un aumento en el nivel de precipitación y de respuestas automáticas que reducirían las probabilidades de alcanzar los objetivos propuestos y afectarían negativamente a la competencia social del sujeto y a su desarrollo emocional.

2. Las influencias individuales y familiares en el proceso de desarrollo del control de impulsos

2.1. Variables individuales: las funciones ejecutivas

Desde un punto de vista evolutivo, se ha considerado que la impulsividad consistiría en un cierto desfase madurativo entre los lóbulos frontales, y más concretamente la corteza prefrontal, centrada en la planificación del comportamiento, y los centros de recompensa, encargados de aprender las contingencias ambientales, es decir, la relación entre la conducta y sus consecuencias (agradables o refuerzos, desagradables o castigos) [4].

Podríamos deducir entonces, que la impulsividad se explicaría, en cierta medida, por un desarrollo deficitario del control inhibitorio que forma parte del conjunto de las denominadas funciones ejecutivas. A pesar de las dificultades que aún hoy se mantienen de cara a su conceptualización, Muriel Lezak definió

las funciones ejecutivas como «las capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente» [5], entre las que incluía:

- Formulación de metas: capacidad de generar y seleccionar estados deseables en el futuro.
- Planificación: selección de las acciones, elementos y secuencias necesarios para alcanzar un objetivo.
- Desarrollo: habilidad para iniciar, detener, mantener y cambiar entre acciones planificadas.
- Ejecución: capacidad para monitorizar y corregir actividades [6].

Así, las funciones ejecutivas serían un conjunto de procesos cognitivos superiores que se desarrollan a lo largo de toda la vida asociadas a la integridad de la corteza prefrontal. Se les atribuye un papel rector sobre la conducta propiamente «humana» pues facilitan la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas a través de una serie de destrezas tales como la capacidad para establecer metas, el desarrollo de planes de acción para alcanzarlas, la flexibilidad de pensamiento, el control inhibitorio y la autorregulación del comportamiento.

Desde el punto de vista evolutivo, durante años se había pensado que la corteza prefrontal no era plenamente funcional hasta la edad adulta y que, por tanto, el desarrollo de las funciones ejecutivas, vinculado íntimamente a su maduración, no se iniciaba hasta ya superada la adolescencia. Poco a poco, esta idea se ha ido sustituyendo por la de considerar los primeros cinco años de vida como una etapa crítica y decisiva para el desenvolvimiento de la mayoría de los componentes que las integran [7]. Si bien, a pesar de este inicio temprano, la investigación muestra que tal desarrollo se prolonga durante muchos años, con un nuevo pico en la adolescencia y llegando incluso hasta la

adulthood. Se mantiene, sin embargo, la constatación que las funciones ejecutivas son los procesos superiores que más tiempo requieren para lograr su máximo desenvolvimiento [8].

García y colaboradores afirman que, durante los primeros años de vida, nuestra conducta está al servicio de los estímulos ambientales que recibimos, lo que sería la explicación de que, en lugar de actuar, reaccionemos [9]. Rosselli, Jurado y Matute añaden que entonces nos dedicamos a vivir el presente, a contemplar nuestro entorno inmediato y, de nuevo, a reaccionar ante las contingencias externas [10]. Sin embargo, ya en estas edades, es posible observar ciertas conductas que nos inducen a pensar que el niño ha empezado a adquirir, aunque de forma incipiente al menos, algunos de los prerrequisitos que más tarde posibilitarán la aparición de la mayoría de las funciones ejecutivas.

Asimismo, y en relación a la impulsividad, durante el primer año de vida del niño se observan incipientes indicios de autorregulación del comportamiento pues ya son capaces de reducir el número de respuestas automáticas y de suprimir la mayoría de las respuestas dominantes. A pesar de emerger en situaciones relativamente simples tales como dejar de hacer una actividad placentera para satisfacer a la demanda de un cuidador, se trataría de las formas iniciales de inhibición de conducta observadas en humanos [11] y, por tanto, de la reducción del nivel de impulsividad que suele ser elevada en estos primeros años de vida. De hecho, ésta es la hipótesis que se baraja desde los enfoques neuropsicológicos: el niño es impulsivo motora y conductualmente porque no han madurado las estructuras cerebrales que le permitirían inhibir dichas respuestas automáticas.

Así pues, entendemos que un niño ha iniciado el proceso de desarrollo de las funciones ejecutivas cuando da muestras de tener la capacidad de controlar su conducta usando la información de su entorno, previa y presente, y suele

adquirir el nivel adulto de tales capacidades con la entrada en la adolescencia [12].

2.2. Variables familiares: vínculo de apego y estilos educativos

Analizadas brevemente las características individuales del sujeto y, más en concreto, aquellos aspectos madurativos que podrían mediar en la aparición del control conductual o su reverso, la impulsividad, pasaremos a revisar las influencias directas que recibe el niño durante el proceso de desarrollo por parte de los agentes sociales que configuran su microsistema: la familia, la escuela y la comunidad, que le proporcionan de manera continuada experiencias significativas.

Debido a la dificultad que supondría estudiar detalladamente cada uno de estos sistemas y valorar la influencia conjunta que ejercen sobre el sujeto, este trabajo se va a centrar en el núcleo familiar pues constituye el principal contexto en el que se produce el desarrollo temprano.

La aparición de nuevas formas de organización familiar ha alarmado de tal forma a la sociedad que se ha llegado a hablar de la desaparición de la familia. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, la familia, como agrupamiento y como organización, tiene su supervivencia asegurada. Palacios y Rodrigo proponen una definición que consideramos que se adapta completamente a los tiempos actuales:

unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia [13].

Las funciones básicas que deberían desempeñar las familias podrían resumirse entonces tal que así: la creación de un vínculo afectivo seguro entre sus miembros y la adopción de estilos educativos adecuados para garantizar el desarrollo óptimo del menor.

2.2.1. ¿Cómo se puede querer? El vínculo de apego. La teoría del apego de Bowlby, junto con las aportaciones empíricas de Ainsworth, suponen el marco teórico por excelencia para afrontar el desarrollo afectivo del menor.

Los humanos, dada nuestra condición de seres neoténicos, requerimos para la supervivencia y la exploración segura del entorno, especialmente durante la primera infancia, del cuidado y de la protección de otros, sobre todo de aquéllos que tienen un especial interés en nuestro bienestar. Es por ello que la biología dota al individuo (animal o humano) de la preprogramación de un sistema conductual de apego que permite al lactante procurarse la cercanía deseada con aquella figura principal [14]. Así, pues, podría definirse la conducta de apego como el lazo afectivo que una persona o animal forma entre él y otro de su especie, que les impulsa a estar juntos en el espacio y permanecer juntos en el tiempo. Se considera el vínculo emocional más importante de la primera infancia [15] y se suele establecer entre el bebé y una o varias personas de su sistema familiar [16]. Además, no sólo implica la existencia del referido «lazo afectivo» entre ambas partes sino que se caracteriza por incluir la capacidad del adulto para regular las emociones del lactante e iniciar así el propio proceso de desarrollo de la autorregulación del bebé [17].

A pesar de que las relaciones de apego tienen rasgos comunes tales como la confianza, la intimidad y la prolongación en el tiempo, en función del grado de seguridad que el niño deposita en sus figuras principales, a partir de las

investigaciones de la citada Ainsworth se ha diferenciado entre distintos estilos o tipos de vínculo que asumen dinámicas diversas: seguro, ansioso-ambivalente, ansioso-evitativo y ansioso-desorganizado [18].

A grandes rasgos, podríamos definir el apego de tipo seguro como aquél en el cual el adulto se muestra sensible a las demandas y necesidades del niño, donde la figura principal es capaz de tranquilizar y consolar al pequeño y de proporcionarle certeza emocional. Por otro lado, los apegos de tipo ansioso, podrían definirse como la construcción de unas relaciones, entre el pequeño y la figura principal, más bien inestables e intermitentes donde el niño no adquiere en el adulto la confianza y la idea de protección frente a los peligros que debería.

Mientras que el tipo de apego seguro suele comportar consecuencias positivas para el menor: buen funcionamiento social, alta autoestima, autonomía e independencia... los tres restantes conllevarían lo contrario: desajuste social, inestabilidad e inseguridad emocional, aparición de conductas disruptivas...

2.2.2. ¿Cómo se puede educar? Los estilos educativos. Como hemos visto en el apartado anterior, la forma en que los padres o cuidadores responden a las necesidades del niño admite múltiples posibilidades. Sin embargo, algunas de ellas se considerarán más adecuadas que otras por su influencia positiva en el desarrollo del menor. Así sucede también con los denominados estilos educativos o pautas de crianza los cuales, a partir de los primeros años de vida, junto con el vínculo de apego, incidirán directamente en la maduración, estructural y funcional, del cerebro infantil (tal y como lo especifica el concepto de epigénesis) [19].

Podríamos definir el concepto de pautas de crianza como aquellas tendencias globales de comportamiento del adulto relacionadas con las estrategias

educativas que dirigirá al niño. Además, tal y como se espera desde un enfoque ecológico, esta interacción presentará un carácter bidireccional y recíproco pues los actos de los padres generarán consecuencias en los hijos así como las conductas de éstos influirán sobre los progenitores [20].

Las pautas educativas son específicas y exclusivas de cada familia, sin embargo, existen rasgos comunes que han permitido diferenciar entre tres estilos básicos (permisivo, autoritario y democrático o autoritativo) en función de dos dimensiones: el nivel de afecto/comunicación y el nivel de control/exigencia. Más tarde, se ha añadido un cuarto tipo, el indiferente o también denominado negligente.

El estilo permisivo, que combina altos niveles de afecto explícito con poco control y exigencias al hijo ha sido el más adoptado en los últimos años como consecuencia de los grandes cambios que ha sufrido la sociedad occidental. En él, el niño hace y deshace a su gusto sin que los padres le marquen límites pues la autoridad no forma parte de los valores parentales [21]. En la otra cara de la moneda, el estilo autoritario, menos frecuente en la actualidad pero de amplia tradición, supone un núcleo familiar donde la obediencia se considera una virtud y el respeto a la autoridad una obligación. Existe una comunicación unidireccional donde el adulto impone, sin opción a negociar, las normas y los límites que deben cumplirse. No existe diálogo ni tampoco afecto y cariño manifesto [22].

Por otro lado, el modelo indiferente, que se ha vinculado al apego ansioso-desorganizado, se ha asociado al maltrato infantil por negligencia. Se trata de un estilo marcado por la indiferencia en ambos sentidos: no existen normas ni límites mientras tampoco se dan muestras de afecto y de cariño, si bien se pueden alternar ciclos de castigo-afecto, sin correspondencia con los

comportamientos del niño. En definitiva, si no hay normas y no hay diálogo, no existe cuidado alguno del menor.

Finalmente, el estilo democrático o también denominado estilo autoritativo, destaca por la capacidad de los padres para estimular la madurez de los hijos. Se basa en una comunicación bidireccional donde el establecimiento de normas y límites se negocia y se razona entre ambas partes. En este tipo de familias se establece una «reciprocidad jerárquica» donde cada miembro tiene unas tareas asignadas en función de su momento evolutivo y de los ámbitos en los que se desenvuelve y unos derechos que debe cumplir con respecto al otro [23]. Además, estos padres se muestran cariñosos y afectuosos con sus hijos de manera explícita con lo que existe un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones, la promoción de la autonomía y la independencia y la manifestación entre sus miembros [24].

Como veremos en el siguiente apartado, la adopción de un tipo u otro de estilo educativo acarreará diferentes consecuencias siendo el modelo democrático el más adecuado para promocionar un desarrollo óptimo del menor.

3. El niño impulsivo ¿nace o se hace?

Después del análisis por separado, por un lado, de aquellos factores individuales de mayor peso en el desarrollo del niño autorregulado y, por otro, de las posibles influencias que éste recibirá del microsistema familiar, en el siguiente apartado pretendemos revisar, manteniéndonos en la perspectiva ecológica propuesta, la relevancia que sobre la autorregulación y, su opuesto, la impulsividad, adquiere la interacción recíproca de ambos aspectos.

Si bien el dilema del peso respectivo de los componentes biológicos (geno y fenotípicos) y de los ambientales a la hora de explicar el desarrollo humano ha

sido fuente de discusión tradicional a lo largo de la historia de la Psicología Evolutiva [25], en los últimos veinte años la necesidad de una mirada interdisciplinar para analizar estos procesos está empezando a dar numerosos frutos. Los avances técnicos, sobre todo en el campo de la genómica (asociados a los computacionales), que permitieron la lectura completa de la secuencia de nuestra dotación hereditaria, o en el de las pruebas de neuroimagen, con la posibilidad de observar el funcionamiento cerebral in vivo (especialmente la tomografía por emisión de positrones o PET y la resonancia magnética funcional o RMf), han dado lugar a un cuerpo ingente de datos acerca de los mecanismos madurativos asociados a nuestro crecimiento físico y conductual. En esta línea, han surgido nuevos campos interdisciplinares con el afán de integrar tales datos provenientes de las diferentes disciplinas: genéticos, neurales, cognitivo-sociales y contextuales. La Neuropsicología del Desarrollo o la Neurociencia Social Cognitiva son ejemplos de ello [26].

De gran relevancia en este sentido ha sido el referido concepto, proveniente de la biología y adoptado por las neurociencias, de epigénesis, así como los términos neurobiológicos relacionados de periodos críticos [27] y periodos óptimos [28] de desarrollo o el de plasticidad [29] que se recogen en la mayoría de las investigaciones acerca de estos tópicos.

De tal manera que, desde este enfoque, se plantearían los estudios acerca de cómo influye la calidad de las experiencias interpersonales con los cuidadores primarios en el desarrollo de los sistemas cerebrales del bebé y, más aún, qué variables de los padres explicarán dicha calidad en los cuidados; cuándo éstos han de ejercer su estimulación de forma apropiada a partir de los referidos periodos críticos para la maduración cerebral con los consiguientes correlatos funcionales en el comportamiento del bebé o del niño; cómo interviene la regulación interpersonal en el desarrollo de la actividad prefrontal en los

adolescentes (otro periodo crítico a nivel cerebral) o cómo el contexto social incide en la actividad prefrontal de los adultos [30].

A continuación revisaremos algunos de estos trabajos en los que, desde estas nuevas disciplinas, se ha tratado de mostrar la influencia temprana de la calidad de las relaciones paterno-filiales y sus vínculos con la maduración de los sistemas cerebrales más complejos del niño, así como la traducción de tales modificaciones madurativas en comportamientos, ejecutivos en general y de control de impulsos en particular.

Dividiremos tal revisión en dos secciones. Por un lado analizaremos algunas de las investigaciones más relevantes dentro de estas nuevas perspectivas en bebés y niños que crecen en ambientes normalizados. Por otro lado, nos ha parecido interesante dedicar un breve espacio a los estudios realizados con niños institucionalizados y, en general, sometidos a situaciones de privación afectiva y relacional en periodos críticos del desarrollo para observar los procesos de plasticidad cerebral y sus consecuencias en el comportamiento autorregulado infantil.

3.1. El camino familiar hacia la autorregulación

Dado que podemos responder afirmativamente a la pregunta de si el niño impulsivo es una consecuencia de la influencia mutua de sus variables individuales y las pautas de crianza de sus padres, ¿en qué proporción tales pautas educativas y afectivas de la familia pueden contribuir a la aparición de la impulsividad?, ¿en qué medida los factores biológicos son susceptibles a las influencias externas?, ¿cuánto pesa una parentalidad positiva a la hora de reducir las posibilidades de la aparición de la impulsividad?

Entre las publicaciones que escogieron una muestra de bebés o de niños que convivían dentro de su núcleo familiar observamos pequeñas diferencias en función de las variables independientes que fueron objeto de estudio. Mientras que unas se centraron en el tipo de apego establecido entre padres e hijos, otras relacionaron los estilos educativos con el desarrollo de las funciones ejecutivas y, en concreto, del control inhibitorio. Ahora bien la mayoría de las dos tradiciones se centran en la etapa de la adolescencia para vincular los comportamientos impulsivos con los problemas externalizantes de conducta y de ahí con la delincuencia; sin embargo, son menos los trabajos que estudian la aparición de los primeros componentes de la autorregulación en edades tempranas ante todo por las dificultades metodológicas asociadas a la necesidad de técnicas de observación individual —dada la ausencia de un desarrollo lingüístico que permita la aplicación de pruebas de rendimiento o de pruebas colectivas— y a la escasa estandarización de materiales.

3.1.1. Apego y autorregulación. Aunque la importancia de las experiencias afectivas tempranas ha sido reconocida por los estudiosos a lo largo de la historia de la Psicología, la teoría del apego de Bowlby, anteriormente descrita, en la que se relacionaron aspectos biológicos, cognitivos y evolucionistas con el proceso de establecimiento de los vínculos emocionales dentro de nuestra especie, revolucionó este campo de investigación. Estos avances permitieron crear un nuevo marco conceptual donde se plantearon diferentes hipótesis sobre las influencias de la vinculación afectiva en edades tempranas y el proceso de desarrollo del niño.

En este cambio de perspectiva que tuvo lugar en la década de los 80 del pasado siglo, Ainsworth y su equipo desempeñaron un papel determinante pues mediante el paradigma experimental de la «situación extraña» distinguieron entre los tipos de relaciones afectivas con efectos distintos sobre

los pequeños, donde el más beneficioso sería el apego seguro, tal y como se ha expuesto en el apartado previo.

Así, en los últimos años, la mayoría de los estudios en este ámbito han ido en la línea de relacionar los tipos de apego ansioso (evitativo, ambivalente y desorganizado) con problemas externalizantes de conducta que, en la adolescencia, podrían llegar a asociarse con la comisión de delitos, consumo de drogas... También algunos autores han querido enlazarlos con una sintomatología internalizante que podría traducirse en problemas de ansiedad o depresión.

Si bien ya parece claro que un apego de tipo seguro sería el más beneficioso para el niño, ¿hasta qué punto estará relacionado con el desarrollo concreto del control de impulsos?

Schore llevó a cabo una revisión en la que trataba de integrar la información interdisciplinar que provenía tanto de estudios de la unión afectiva entre padres-hijos como de la neurociencia del desarrollo de los sistemas cerebrales con el fin de presentar un modelo de las influencias mutuas sobre el desarrollo infantil. La enfocó desde la perspectiva de que los cuidados tempranos tendrían una gran influencia con la maduración de sistema límbico, es decir, de las áreas del cerebro especialmente dedicadas al procesamiento emocional de la información y la consecuente adaptación del sujeto a un medio o ambiente cambiante por sus relaciones bidireccionales con las áreas prefrontales. Concluyó que las relaciones afectivas seguras facilitaban la expansión de las habilidades del niño para enfrentar situaciones no rutinarias y que una estimulación temprana adecuada estaría relacionada con la optimización de la capacidad del menor en autorregular su comportamiento, tolerando la frustración y enfrentándose a lo novedoso de forma exitosa si tales influencias se producían en los periodos críticos de maduración de las áreas límbicas cerebrales [31].

En la misma línea, Rodríguez de la Rubia concluyó, en una revisión centrada en la detección de las influencias de las relaciones afectivas sobre la maduración de la corteza prefrontal, que los niños que establecían apegos seguros respondían a unos patrones de comportamiento mucho más autónomos, independientes, y equilibrados que les permitirían afrontar los cambios y las situaciones estresantes con mucha más facilidad [32].

Asimismo dos trabajos utilizando la metodología del meta-análisis han tratado de exponer de forma global los principales resultados obtenidos desde esta línea de investigación. Por un lado, Fearon y colaboradores revisaron aquellas investigaciones que habían estudiado la relación existente entre los apegos de tipo ansioso (evitativo, ambivalente y desorganizado) y la aparición de conductas externalizantes (infringir las normas y comportamiento agresivo). Afirmaron que estos tipos de vinculación afectiva contribuían a la aparición de conductas violentas e impulsivas. Además, apuntaron que estas consecuencias se mantendrían en el tiempo, entorpeciendo así el funcionamiento del sujeto. También encontraron diferencias en función del género pues los niños presentaban conductas de corte externalizante de más gravedad que las niñas. Varias hipótesis han pretendido explicar esta variabilidad pero parece ser que la que más apoyo empírico ha obtenido es la de que las niñas tienden a presentar más manifestaciones internalizantes en situaciones de riesgo o de apego ansioso [33].

De esta manera, Fearon y su equipo pasaron a analizar el vínculo existente entre el establecimiento de apego de tipo ansioso y la aparición de conductas internalizantes (ansiedad-depresión, quejas somáticas). Al igual que en el estudio anterior, obtuvieron resultados de que un vínculo afectivo ansioso aumentaba las probabilidades de que aparecieran tales síntomas internalizantes en los menores, especialmente en el tipo de apego desorganizado [34]. Sin embargo, los resultados no fueron ni tan claros ni las

diferencias entre los apegos seguros e inseguros tan significativas. Así, los autores instaron a seguir investigando sobre la sintomatología internalizante que, como ya se desprendía del estudio anterior, la sufren un número mayor de niñas que de niños [35].

En resumen, tienden a confirmarse las hipótesis que defienden la estrecha relación existente entre el vínculo afectivo entre padres-hijos y el futuro funcionamiento social, emocional y cognitivo del sujeto. Así, el establecimiento de un apego de tipo ansioso contribuirá a la aparición de conductas desajustadas y externalizantes como la impulsividad. Sin embargo, las conductas de corte más internalizante, a pesar de estar asociadas a vinculaciones afectivas inseguras, deberán seguir siendo investigadas pues existen menores evidencias.

3.1.2. Variables parentales y autorregulación. Con el fin de profundizar en la relación que se establece entre padre-hijos, se han evaluado la forma en la que los progenitores, en su mayoría las madres, cumplen con una de las principales funciones descritas del apego, la regulación emocional del niño, para relacionar estas competencias parentales con el aprendizaje de un control de impulsos.

Carlson y su equipo postularon un modelo centrado en tres competencias maternas que podrían asociarse con el desarrollo de las habilidades de autorregulación del bebé:

- Sensibilidad maternal (*maternal sensitivity*): dar respuestas apropiadas a las necesidades del niño proporcionándole experiencias satisfactorias.
- Mentalización (*mind-mindedness*): promocionar el uso de herramientas verbales para promover su autorregulación y su aprendizaje en ausencia de los padres.

- Apoyo materno a la autonomía (*maternal autonomy support*): dotarles de experiencias positivas de resolución de problemas adaptados a su edad, respetando su ritmo y su papel activo en la situación [36].

Uno de sus estudios, de carácter longitudinal, se estructuró en cuatro visitas al hogar, donde en las dos primeras se valoraban estas capacidades maternas a la hora de interactuar con su hijo de 12 y 15 meses de edad y en las dos restantes, cuando el niño ya tenía 18 y 26 meses respectivamente, se evaluaba su funcionamiento ejecutivo a través del juego con otros niños y con la madre mediante pruebas de gratificación demorada, del paradigma Stroop o de A-no B.

Obtuvieron unos resultados muy reveladores donde se confirmaba la hipótesis de que las relaciones tempranas influían en el desarrollo de las funciones ejecutivas y de la autorregulación del niño, especificando el valor de cada una de las competencias maternas con funciones ejecutivas concretas, especialmente con el control de impulsos. Así a los 12 meses:

- Los niños cuyas madres fueron más «mentalizadoras» presentaron mejor memoria de trabajo, mejor respuesta ante conflictos y mejor control de impulsos.
- Los niños cuyas madres mostraron mayor sensibilidad tuvieron una mejor respuesta a los conflictos y una mejor memoria de trabajo.
- Los niños cuyas madres apoyaron su autonomía fueron mejores en las tareas de memoria de trabajo, en la categorización y en la resolución de conflictos.
- El apoyo a la autonomía es la variable más relacionada con el desarrollo de las funciones ejecutivas.
- La «mentalización» es la variable más relacionada con el control de impulsos.

En un estudio posterior donde se utilizaron las mismas variables para evaluar las competencias maternas, se añadió un nuevo componente que podría mediar en todo el proceso de desarrollo de las funciones ejecutivas y especialmente del control de impulsos: las habilidades lingüísticas. Se escogieron 53 díadas madre-hijo y se realizaron tres visitas al domicilio familiar. En la primera de ellas, cuando el niño tenía 15 meses, se observaron las estrategias maternas para regular el comportamiento de éste, especialmente mediante el apoyo a la autonomía. En la segunda visita, a los dos años de edad del pequeño, se evaluó, a través de un cuestionario que respondieron los padres, la facilidad que tenía en expresarse, el uso frecuente de vocabulario variado... También en esta segunda visita se evaluó su nivel ejecutivo a través de pruebas del paradigma Stroop y de respuesta demorada. Finalmente, cuando el niño ya tenía tres años de edad, se volvió a evaluar su nivel ejecutivo mediante pruebas similares a las anteriores.

Concluyeron que las madres que habían aplicado estrategias de apoyo a la autonomía cuando el niño tenía 15 meses de edad, contribuían a un mejor desarrollo del lenguaje a los dos años que, a su vez, incrementaría el control de impulsos a los tres años. La relación existente entre la habilidad en el lenguaje y el control de impulsos se podría justificar en la medida que la capacidad de expresarse adecuadamente permite al niño adoptar conductas alternativas a la solución de los problemas cotidianos. Las autoras del estudio especificaron que sólo validaron la hipótesis de que el nivel de expresión verbal mejoraba el funcionamiento ejecutivo en el caso del componente de control de impulsos. Asimismo, confirmaron la idea de que la regulación emocional mantenía una estrecha relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas y el buen funcionamiento del menor [37].

Aunque la mayoría de las investigaciones que se sitúan dentro de esta línea de investigación han obtenido resultados muy similares, las competencias

maternales evaluables se han dividido y denominado de manera distinta. Por ejemplo, en un estudio de Grolnick y colaboradores donde se escogieron a 140 madres que debían calmar a sus hijos de entre 12 y 32 meses se diferenciaron entre tres tipos de actitudes maternas: activas, pasivas o de tipo no especificado. El método que utilizaron fue el planteamiento de una situación de gratificación demorada donde el objeto estímulo (un juguete) se situaba a la vista del niño pero en un lugar inalcanzable. Así, el pequeño debería esperar un tiempo determinado para poder adquirirlo. La forma en la que él autorregulaba su comportamiento y cómo la madre respondía a sus necesidades determinarían los resultados del estudio. Así, una madre que promoviera el juego independiente pero controlado contribuiría a una mejor autorregulación del niño, mientras que la madre que no respondiera a las necesidades del niño ni se implicara en el juego autónomo de éste, influiría negativamente en su desarrollo [38].

En esta misma línea, y con una muestra española, Ato y colaboradores obtuvieron resultados similares. Para ello, pusieron en práctica el protocolo experimental de la «situación extraña» de Ainsworth y analizaron los tipos de respuesta que las madres daban a sus hijos después de haberse producido la separación entre ambos y las reacciones de malestar del pequeño de entre 12 y 24 meses de edad. Así, diferenciaron dos tipos de actitudes maternas que constituyeron las variables independientes de su estudio en relación con la capacidad de autorregulación del pequeño y sus respuestas emocionales que se establecieron como las variables dependientes:

- Tipo de regulación autónoma: técnicas consideradas como facilitadoras de independencia en el niño, como implicación activa en el juego o redirección de la atención.
- Tipo de regulación dependiente: técnicas que dificultan la autonomía en el niño, como el consuelo verbal y físico [39].

Llegaron a la conclusión, en consonancia con el estudio anterior, de que unas estrategias de la madre que promovieran la autonomía y el aprendizaje del menor contribuían a una mejor autorregulación del comportamiento de éste y a la reducción del malestar ante la separación materna [40].

Si bien se observan ciertas diferencias a la hora de denominar las estrategias parentales encargadas de regular las emociones del bebé, los resultados obtenidos han mostrado la relación existente entre el establecimiento de un apego seguro donde la figura principal sea capaz de calmar, tranquilizar y reconducir al lactante en cualquier situación y el óptimo desarrollo del control inhibitorio, minimizando así las posibilidades de que aparezca la impulsividad.

Como anunciábamos al principio, otros estudios han ido en la línea de relacionar los estilos educativos de los padres con el futuro desarrollo del menor. Ya ha podido sin embargo observarse en este apartado que existe una elevada correspondencia entre el tipo de vínculo establecido y el posterior estilo educativo adoptado. Pero, mientras que el tipo de apego tendrá una influencia vital en los primeros años de vida, los estilos educativos irán cobrando importancia a medida que el niño crezca y, especialmente, en el último periodo crítico de maduración cerebral (desde el punto de vista de la mielinización y la poda sináptica de las áreas prefrontales) y de desarrollo interpersonal que es la adolescencia.

3.1.3. Pautas de crianza y control de impulsos en la adolescencia. En la última década se han generado una gran cantidad de trabajos que vinculan la conducta, en especial aquella desajustada, tanto de corte externalizante como internalizante, o incluso la abiertamente delincuencia del adolescente con las características relacionales del núcleo familiar del cuál procede. Se han analizado factores como la cohesión familiar, la comunicación entre sus

miembros y el estilo educativo parental. En cuanto a este último, que podríamos decir que engloba a los anteriores, se han obtenido resultados bastante reveladores.

A modo de ejemplo, Villar y colaboradores realizaron un estudio con una muestra de 1818 familias españolas con hijos adolescentes de entre 12 y 14 años aproximadamente. En primer lugar se analizaron las variables familiares a través de escalas que medían el nivel de comunicación, el estilo educativo adoptado y el conflicto en el hogar. Para evaluar las conductas antisociales en los adolescentes se utilizaron unos cuestionarios que iban dirigidos a detectar el consumo de drogas de éstos y el absentismo escolar, entre otras conductas desajustadas. Los resultados obtenidos asociaron tales conductas desviadas y antisociales en la adolescencia con la adopción de estilos permisivos, autoritarios e indiferentes por parte de los progenitores [41]. Asimismo, determinaron que una familia en la que se promovieran la comunicación y el diálogo contribuiría a la reducción de las probabilidades de que se presentasen conductas problemáticas en la adolescencia. A pesar de que en este trabajo no se analizó la aparición de la impulsividad en función del estilo educativo adoptado, sí que se podría considerar que la amplia gama de actividades antisociales exploradas, que abarcaban desde la agresividad hasta los hurtos y el vandalismo, responderían a una naturaleza básicamente impulsiva [42].

También Ato y colaboradores, en una revisión en la que pretendían analizar todos aquellos factores que influirían en el desarrollo del menor, advirtieron los posibles desajustes sociales y emocionales del adolescente como consecuencia de la adopción de estilos permisivos que dificultaban la adquisición de la autorregulación. Además, atribuyeron consecuencias positivas tales como la competencia social, el control de impulsos y la autonomía a la adopción de un estilo democrático o autoritativo [43].

Otros estudios que ya partían de la idea de que un estilo educativo democrático sería el más beneficioso para un desarrollo óptimo de las funciones ejecutivas, trataron de profundizar en la detección de las características específicas que lo hacían idóneo. Así, Schroeder y Kelley, en un trabajo con 100 familias con hijos de entre cinco y doce años, concluyeron que las variables denominadas organización familiar, establecimiento de límites y apoyo entre los miembros se asociaban a un mejor funcionamiento ejecutivo especialmente en el control de impulsos [44].

Asimismo, otros estudios que han aportado el análisis de nuevas variables tales como la promoción de la autonomía o la implicación de los padres en la vida del niño han obtenido resultados similares que han querido asociar, principalmente, a una mejor autorregulación en el ámbito académico que fomentará el aprendizaje y las relaciones sociales dentro del mismo [45]. A modo de ejemplo, Moreno y colaboradores escogieron una muestra de 1319 adolescentes para determinar la relación existente entre el clima familiar y el escolar [46]. Los resultados indicaron que el clima familiar influía indirectamente, como variable mediadora, sobre el rendimiento escolar de los hijos pues contribuía a la empatía de los adolescentes, a una actitud de respeto hacia los profesores y a la concepción de la escuela en conjunto como una institución de cierta autoridad. Asimismo, se asoció un clima familiar inadecuado con la aparición de conductas violentas y antisociales en la adolescencia [47].

Tal ha sido la importancia que se le ha otorgado al tipo de educación familiar en relación al desarrollo del niño o el adolescente que ya se ha empezado a tratar como un factor de protección, en el caso del estilo democrático, o de riesgo, referido a los otros modelos, que propiciarían la aparición de:

trastornos específicos tales como trastornos disociales, patrones de agresividad y violencia, problemas de baja autoestima y locus de control

inadecuado, hostilidad, impulsividad, dificultades de vinculación afectiva, dificultades en las habilidades sociales e interpersonales, baja tolerancia a la frustración, problemas escolares [48].

A pesar de que en este apartado nos hemos centrado básicamente en el funcionamiento social y emocional del adolescente, otras variables como el rendimiento académico, el consumo de sustancias y la violencia escolar también han sido objeto de estudio en su relación con el control de impulsos.

De manera global, los datos referidos confirman hasta el momento la idea de que los padres funcionan de una manera más o menos constante que se podría clasificar en diferentes modelos o estilos, y que la forma en la que transmitirán las normas y los valores fomentará o debilitará el proceso de desarrollo del menor. Así, la manera en la que los padres se comunican, disciplinan y dan afecto a sus hijos señalará el camino del desarrollo de éstos, siendo los responsables, en gran medida, de la estructuración de su personalidad y de la prevención de conductas antisociales [49]. La adopción de un estilo educativo democrático donde se entrelace el cariño con los límites y el control con la aceptación, reducirá las posibilidades de que el niño o el adolescente presente conductas impulsivas [50].

Sin embargo la mayoría de tales estudios adolecen de escasez de uso de la metodología longitudinal que pudiera establecer relaciones causales entre las diferentes variables. Así, aunque los resultados obtenidos defienden la idea de que el clima familiar influye en la aparición de conductas adaptadas o desajustadas en la adolescencia, deberán interpretarse con cautela a la espera de nuevas líneas de investigación que superen este tipo de limitaciones metodológicas [51].

3.2. ¿Y el camino de los niños institucionalizados, adoptados o acogidos?

Otra parte de la investigación ha ido en la línea de responder a cuestiones relacionadas con los ambientes menos favorecedores cuando no francamente privados, instituciones u orfanatos, y su influencia en desarrollo del niño. Además, se ha hecho especial hincapié en el estudio de las diferencias entre aquellos niños institucionalizados que más tarde han sido adoptados o acogidos y los que han permanecido en los centros, en busca de la influencia de los factores ambientales sobre los periodos críticos de maduración.

A modo de contextualización, las instituciones a las que se refieren los estudios que resumiremos a continuación son aquéllas que se encargan del cuidado de menores en situación de desamparo [52] o de guarda administrativa [53].

A pesar de que las instituciones actuales de protección, al menos en los países denominados desarrollados, han prosperado significativamente en cuanto a lo que a los cuidados físicos de los menores se refiere, los aspectos afectivos siguen siendo insuficientes [54]. El establecimiento de un vínculo de apego seguro entre el niño y sus cuidadores se complica por razones de tipo organizativo (hay muchos niños y pocos educadores) y por cuestiones de planteamiento de objetivos (se sigue priorizando el bienestar físico del menor por encima del emocional). Como consecuencia, la confianza del menor en su entorno como fuente de seguridad y protección se ve gravemente mermada. Tal es así, que numerosos estudios han mostrado carencias en el crecimiento físico, la maduración neurológica y funcionamiento social, emocional y ejecutivo-cognitivo de aquellos niños que han permanecido en centros durante un periodo prolongado.

Una de las líneas de investigación más productivas, a pesar de las críticas suscitadas desde el punto de vista ético que la acompañaron, ha sido la vinculada al BEIP (Bucharest Early Intervention Project), que se inició en 2001

y continúa hasta nuestros días en el mayor estudio experimental de campo de carácter longitudinal llevado a cabo con niños institucionalizados [55]. Se escogió, de forma aleatoria, una muestra de niños que habían vivido en una institución desde los 3 meses de edad aproximadamente frente a otro grupo de niños que habían vivido siempre con su familia de origen. Además, el grupo de niños institucionalizados se dividió, de nuevo de forma aleatoria, en dos: niños que permanecerían en los centros y niños que pasaban a una situación de acogimiento familiar de alta calidad (padres formados, pagados a tiempo completo y supervisados por trabajadores sociales) en torno a los 23 meses.

A través de diferentes pruebas (que han incluido electroencefalogramas, medidas antropométricas, paradigma de la «situación extraña», escalas de desarrollo e inteligencia, procesamiento de caras y de emociones, funcionamiento ejecutivo...), trataron de establecer las diferencias entre los tres grupos, con el fin de detectar aquellos periodos críticos de maduración cerebral a partir de los cuales la experiencia de privación asociada a la institucionalización daría cuenta de las alteraciones en el desarrollo detectadas a medio y largo plazo. Se observaron anomalías en la actividad eléctrica cerebral, menor peso, talla y perímetro cefálico, inferior cociente de desarrollo e intelectual, junto a un bajo funcionamiento ejecutivo, mayor presencia de apego desorganizado y una alta tasa de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en los niños que permanecieron en la institución en relación a los otros dos grupos. Los niños que fueron asignados al grupo de acogida, que en la evaluación de línea base antes de la intervención no presentaban diferencias con sus iguales institucionalizados, a lo largo de los 12 años que dura el estudio han mostrado una recuperación en todos los ámbitos hasta alcanzar a los niños no institucionalizados. Y establecieron que sería la edad de los 20 meses el periodo crítico a partir del cual las experiencias de privación dejarían unas secuelas de mayor gravedad y persistencia en el funcionamiento físico, cognitivo, ejecutivo, emocional y social de los niños [56].

Debido a que se ha establecido que una de las áreas más afectadas por las experiencias tempranas desfavorables es la corteza prefrontal y su correlato comportamental, el funcionamiento ejecutivo, las consecuencias negativas sobre su maduración y desarrollo asociadas a la permanencia en una institución aumentan en función del tiempo que el niño resida en ellas. De esta forma, las investigaciones en torno al BEIP corroboraron la importancia de los acogimientos familiares o de los procesos de adopción en edades tempranas para poder paliar los déficits y reconducir el proceso de desarrollo en la medida de lo posible [57]. Pues, si como se ha dicho, se determinó que un niño institucionalizado desde su nacimiento hasta los 21 meses presentaría déficits cognitivos difíciles de modificar, el nivel de funcionamiento ejecutivo mejoraría significativamente en aquellos menores adoptados o acogidos antes de los 9 o los 12 meses de edad [58].

En este sentido, Hostinar y colaboradores analizaron las diferencias entre el nivel de flexibilidad cognitiva, de memoria de trabajo y de control inhibitorio en niños que estaban en situación de adopción internacional después de haber permanecido en centros frente a niños que siempre habían vivido con su familia. Para ello, cuando los niños post-institucionalizados llevaban un año en adopción ambos grupos realizaron diferentes pruebas de laboratorio que medían el control ejecutivo. Además, también se evaluó su cociente intelectual y los padres adoptivos respondieron a una entrevista en la que se les preguntaba por las características de las instituciones donde habían residido sus hijos antes de la adopción. Se confirmó la existencia de un nivel de funcionamiento ejecutivo inferior en aquellos niños que habían estado institucionalizados, especialmente en el control de impulsos. Además su cociente intelectual también estaba por debajo de los que convivían con su familia biológica. Asimismo, y en relación a las experiencias vividas antes de la institucionalización, en el caso de que el niño hubiera permanecido un tiempo con su familia biológica, se obtuvieron resultados un tanto sorprendentes pues

respondían a un funcionamiento ejecutivo más adecuado que aquéllos que desde el nacimiento habían permanecido en centros. Sin embargo los autores expresaron ciertas dudas respecto al posible efecto protector de ese contacto familiar inicial y animaron a que se siguiera investigando sobre el tema [59].

Cuando la adopción se produce en edades adolescentes, después de haber permanecido en una institución durante un amplio periodo, los resultados en relación al control de impulsos y a la memoria de trabajo son aún más devastadores. Así lo mostraron Merz y colaboradores en un estudio en el que escogieron una muestra de 75 niños post-institucionalizados y de 133 niños que nunca habían vivido en instituciones, de entre ocho y 17 años. El procedimiento fue parecido al de Hostinar y colaboradores pues se midió mediante pruebas informáticas el control ejecutivo (memoria y control de impulsos) de ambos grupos de participantes. Y además, los padres adoptivos respondieron a las preguntas del investigador sobre el ambiente pre-adoptivo de su hijo. Se reafirmaron en la idea de que una estancia prolongada en centros de protección afectaba negativamente al desarrollo de los sistemas cerebrales del menor y, en consecuencia, al de las funciones ejecutivas y marcaron una edad límite de 14 meses de permanencia en los centros a partir de la cual tales déficits serían más difíciles de recuperar [60].

Resultados más optimistas obtuvieron Juffer y colaboradores en su meta-análisis sobre la recuperación de los niños adoptados que previamente habían vivido en instituciones. Confirmaron que los ambientes adversos empobrecían el proceso de desarrollo (problemas físicos, de conducta, bajo rendimiento escolar, lenguaje, autoestima...) pero que la adopción podría considerarse una intervención eficaz que proporcionaría a los niños una gran ventaja respecto a lo que podría haber sido dicho desarrollo si hubieran seguido institucionalizados. Así, las familias adoptivas constituirían un factor de

protección que favorecería la recuperación de los déficits asociados a la crianza en un ambiente deprivado en los primeros meses y años de vida [61].

No obstante, aunque se dé una recuperación importante en aquellos niños con previas historias de institucionalización, los autores insisten en que los acogimientos familiares o las adopciones no suponen un «borrón y cuenta nueva» con el pasado sino que las experiencias tempranas vividas condicionarán parte de la nueva vida del niño a la que poco a poco irá adaptándose [62].

Así, después de esta revisión, es posible afirmar que unas experiencias tempranas desfavorables ya sean en el núcleo familiar o en las instituciones de protección, provocarán efectos negativos sobre el desarrollo del menor. Por otro lado, una cohesión familiar donde se valore el cariño y el respeto y unas instituciones donde se trabajen aún más los componentes afectivos, garantizarán una mejor autorregulación.

4. Cuando aparece la impulsividad. Intervención

Actualmente, la mayoría de los tratamientos que se utilizan para reconducir la conducta impulsiva se incluyen dentro de la perspectiva cognitivo-conductual. En este tipo de intervenciones se proponen básicamente dos grupos de técnicas que, al asociarse, suelen obtener los resultados esperados. Por un lado, las técnicas comportamentales basadas en el análisis y el control de los estímulos discriminativos ambientales y las consecuencias (agradables o aversivas) que la respuesta del individuo produce sobre el entorno y que se asocian a la aparición, el mantenimiento o la reducción de las conductas adecuadas o inadecuadas; por otra parte, las técnicas cognitivas que comprenden entrenamientos para tomar conciencia de los esquemas de

pensamiento que, en general, de manera automática, el sujeto pone en marcha sobre todo ante las situaciones novedosas, de incertidumbre o estresantes.

Sin embargo, al igual que ha propuesto el equipo de Carlson a lo largo de las citadas investigaciones y que recogen en uno de sus últimos artículos, este trabajo pretende destacar la importancia de la actuación a nivel familiar. A pesar de contar aún con menor número de estudios empíricos acerca de su eficacia, supondría un avance en el enfoque de la modificación de la impulsividad pues, como se ha indicado, las variables asociadas al funcionamiento familiar pueden llegar a ser decisivas en el desarrollo temprano de los procesos de autorregulación y de control de impulsos [63]. Este tipo de intervenciones conllevan cambios en la forma de educar, en las prácticas disciplinarias y en la atención que los padres prestan a los hijos. Así, las podríamos dividir en dos fases: establecimiento de límites y aprendizaje de la autorregulación. Previa a estas dos, será por completo recomendable una fase psicoeducativa.

En esta fase previa será muy relevante familiarizar a los cuidadores con los diferentes recursos educativos a los que pueden recurrir para modificar la conducta de sus hijos: refuerzos positivos y negativos, castigos positivos y negativos, contratos conductuales... Además, no solo deberán conocerlos sino aprender a usarlos mediante programas de control de las contingencias estímulo-respuesta-consecuencia, que tienen relación con el aumento o la disminución del comportamiento y las adquisición de conductas alternativas.

Con posterioridad, pasaríamos al momento del establecimiento de normas y límites en el hogar que permitan al niño tener unos puntos claros de referencia sobre lo que debe o no debe hacer. La utilización de premios y castigos de forma adecuada será recomendable para afianzar los nuevos cambios.

Finalmente, en la última fase, además de mantener las normas establecidas, premiarle cuando las cumpla e ignorarlo o castigarlo cuando no lo haga, se tenderá a subir el listón enseñándole cómo puede controlar su enfado y reconducir su comportamiento. El niño deberá aprender a reconocer y etiquetar su ira y a verbalizarla. Posteriormente, se le deberá enseñar a controlarla y a buscar nuevas formas de resolución de conflictos. Así, ante un problema, el niño dispondrá de conductas alternativas a las impulsivas para alcanzar sus objetivos.

En definitiva, cualquier esfuerzo para mejorar la calidad de las relaciones establecidas entre los miembros de la familia contribuirá al desarrollo de un adecuado clima familiar y éste, a su vez, favorecerá el buen funcionamiento social y emocional de los hijos.

5. Tener un hijo impulsivo ¿podría evitarse? Prevención primaria

Después de haber revisado las diferentes investigaciones en relación a la influencia del funcionamiento familiar en la aparición de conductas impulsivas nos reafirmamos en la importancia de enseñar a las familias a educar a sus hijos con el fin de prevenir la aparición de este tipo de comportamientos. Es decir, si la influencia que ejerce la familia sobre la maduración de los sistemas cerebrales en los periodos críticos de aparición de los componentes tempranos de la autorregulación es positiva, los resultados de una intervención preventiva también lo serán, favoreciendo así la máxima de que «más vale prevenir que curar».

En los últimos años se ha incorporado un nuevo concepto denominado parentalidad positiva que se caracteriza por la adopción de estrategias óptimas que permitirán educar a un hijo mediante la interacción de pautas de disciplina, afecto explícito y responsabilidad. Orjales resume la tarea de educar en una

frase de la que se desconoce su autoría pero cuyo contenido refleja muy bien las técnicas asociadas al fomento de tal parentalidad positiva que describimos a continuación: «educar a un niño es como sostener en la mano una pastilla de jabón. Si aprietas mucho sale disparada, si la sujetas con indecisión se te escurre entre los dedos, una presión suave pero firme la mantiene sujeta» [64].

En primer lugar, incorporar hábitos o rutinas de manera temprana como requisito para el desarrollo de la autorregulación de los hijos será imprescindible en la medida que representarán un punto de referencia para el niño. Existen cuatro ámbitos en los que será especialmente importante marcar unas pautas estables: alimentación, sueño, higiene y hábitos de estudio.

En segundo lugar, enseñar a los hijos a ser emocionalmente inteligentes será uno de los hitos más importantes. Las emociones también se educan y los padres deberán instruir a sus hijos sobre como gestionarlas y expresarlas a la vez que identifican las de los demás.

Finalmente, el desarrollo del área interpersonal del niño será fundamental para que sea capaz de adecuarse a las normas que rigen la sociedad. Este proceso se denomina socialización. Unas habilidades sociales eficaces garantizarán el éxito del niño con iguales y adultos y consecuentemente contribuirán a mejorar su autoestima y su autoconcepto.

Sería demasiado arriesgado afirmar que estas técnicas prevendrán la aparición de la impulsividad en la totalidad de los casos pues ya hemos hablado anteriormente de cómo los factores individuales influyen en todo el proceso de desarrollo y filtran, en forma de esquemas no conscientes o automáticos, los estímulos externos. Sin embargo, sí que podríamos defender la idea de que una parentalidad positiva reduciría las probabilidades de aparición de comportamientos impulsivos y que un funcionamiento familiar adecuado a las

necesidades evolutivas del niño desde las etapas más tempranas garantizaría, en gran medida, un hijo autorregulado, autocontrolado.

Conclusiones

Si bien sabíamos que cada vez son más las investigaciones que defienden la idea de que el desarrollo humano depende de la interacción constante entre aquellos factores contextuales y aquellos individuales, en este trabajo lo hemos centrado en el estudio de la emergencia temprana del control de impulsos.

Analizando el concepto de impulsividad, nos hemos encontrado con ciertas dificultades a la hora de delimitarlo terminológicamente pues las perspectivas tradicionales han resultado ser un tanto parciales. Gracias a los modelos ecológicos y a la idea que el sujeto impulsivo lo es en todas sus áreas de funcionamiento, hemos podido proponer una definición donde la impulsividad se entiende como la forma de ser, pensar y actuar de un sujeto inmerso dentro de un contexto que se dirige precipitadamente a la obtención de una recompensa inmediata sin evaluar las circunstancias que le rodean y las consecuencias de sus acciones.

Conductas delictivas, consumo o abuso de sustancias, trastornos mentales y fracaso escolar son algunos de los efectos más comunes que sufren las personas que no controlan sus impulsos. Así, las consecuencias negativas a nivel personal, social y legal que a lo largo del trabajo se han asociado a la presencia de la impulsividad o a la falta de autorregulación en el niño y en el adolescente justifican en gran medida el estudio de las mismas para mejorar su tratamiento y, en la medida de lo posible, su prevención.

Los grandes avances que desde la perspectiva neurocientífica han tenido lugar en el estudio de la corteza prefrontal, de las funciones ejecutivas y de sus

vinculaciones mutuas han permitido establecer: a) los periodos críticos de maduración cerebral; b) sus correspondientes hitos en la adquisición temprana de los procesos que integran el desarrollo del control de impulsos; y c) cuáles son las influencias más significativas que recibe del exterior. Así, el microsistema y, en concreto, el ámbito familiar constituyen uno de los agentes más eficaces para el aprendizaje de la autorregulación en las primeras etapas de la vida. La forma en que los padres educan a sus hijos ya desde bebés adquiere cada vez más importancia en el estudio de la impulsividad. De esta manera, padres excesivamente permisivos o por el contrario estrictamente autoritarios dificultarían el óptimo desarrollo del menor. Una parentalidad positiva, que se podría resumir como la mezcla adecuada entre afecto y control, prevendría la aparición de conductas desadaptativas tal y como hemos visto en las investigaciones analizadas.

A modo de conclusión, estas nuevas aportaciones dentro del estudio del desarrollo humano destacan la importancia de plantearse programas, e incluso instituciones, que se dediquen a instruir a los padres a querer y a educar. Las demandas actuales de unos padres a la vez trabajadores, con un constante bombardeo publicitario y de supuesta divulgación científica a través de los siempre denominados expertos por los medios de comunicación, en medio de un ambiente repleto de instrucciones contradictorias y con un exceso de estímulos supuestamente imprescindibles para hacer de sus hijos unos niños superdotados o nunca frustrados, parecería requerirlo.

Entonces, si ya sabemos que la impulsividad comporta consecuencias negativas que afectan a la sociedad en general y ahora también conocemos como podría evitarse su aparición o como se podría mejorar su tratamiento, acompañemos a esos padres desorientados y sobrepasados para contribuir a la educación de unos hijos capaces de autorregularse.

Notas

[*] Diplomada en Educación Social en la Universidad de Lleida. Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores en la Universidad de Granada.

Contacto con la autora: sats_9933@hotmail.com

[1] elmundo.es (2010). Un procesado por consumir pornografía infantil cambia dos años de cárcel por 5 de psicólogos. [<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/03/23/valencia/1269372236.html>]

[2] diariocordoba.com (2003). El secuestrador de un aula saldrá libre en dos semanas. [http://www.diariocordoba.com/noticias/sociedad/el-secuestrador-de-un-aula-saldra-libre-en-dos-semanas_50627.html]

[3] europasur.es (2006). Uno de cada cuatro españoles sufre impulsividad patológica. [<http://www.europasur.es/salud>]

[4] Orjales, I. (2009). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. (15ª ed.). Madrid: CEPE.

[5] Lezak M. D. (1982). The problem of assesing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, p. 281.

[6] Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. y Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En J. Tirapu, A. García, M. Ríos y A. Ardila (eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 86-120). Barcelona: Viguera Ediciones, p. 90.

[7] García, A., Enseñat, A., Tirapu, J. y Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48, p. 435.

[8] Rosselli, M., Jurado, M. B. y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, p. 25.

[9] García, A. et al. (2009), ob. cit., p. 436.

[10] Rosselli, M. et al. (2008), ob. cit., p. 25.

[11] García, A. et al. (2009), ob. cit., p. 436.

[12] Rosselli, M. et al. (2008), ob. cit., p. 25.

[13] Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial, p. 33.

[14] Cantón, J. y Cortés, M. R. (2011). Teoría y evaluación del apego. En J. Cantón, M. R. Cortés y D. Cantón (coords.). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad* (pp. 17-45). Madrid: Alianza, p. 18.

[15] Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. y López, F. (2011). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (coords.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp 151-176). (2ª ed.). Madrid: Alianza, p. 151.

[16] En niños institucionalizados la figura principal de apego podría ser el tutor o alguno de sus cuidadores, e incluso un hermano o un igual.

[17] Cantón, J. y Cortés, M. R. (2011), ob. cit., p. 18.

[18] Ortiz, M. J. et al. (2011), ob. cit., p. 157.

[19] La epigénesis, concepto reciente dentro de la biología, hace referencia al papel de la experiencia en la comprensión del desarrollo. Aludiendo a la influencia del ambiente en la expresión de los rasgos que caracterizan a un ser vivo a partir de la información contenida en los genes, sin que dichos rasgo estén preformados en los gametos o en el cigoto. Se ha observado así que los factores exógenos, contextuales, juegan un papel crucial en la expresión fenotípica de nuestros genes, los cuales determinarían, a su vez, la arquitectura cerebral temprana, responsable de nuestros aprendizajes y participe del proceso general de maduración.

[20] Henao, G. C., Ramírez, C. y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Ágora Universidad San Buenaventura Medellín-Colombia*, 7, p. 235.

[21] Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 20, pp. 158-159.

[22] *Ibíd.*, p. 159.

[23] *Ibíd.*, p. 159.

[24] Henao, G. C. et al. (2007), *ob. cit.*, p. 237.

[25] Rodrigo, M. J. (2004). Debate: Una mirada interdisciplinar en el estudio de la adolescencia. Introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 27, p. 85.

[26] *Ibíd.*, p. 85.

[27] Los periodos críticos suponen un único lapso temporal en el que un determinado factor ambiental ha de ejercer su influencia, pasado el cual el individuo no puede acceder a un determinado aprendizaje.

[28] Los periodos óptimos aluden a aquellos momentos en los que los aprendizajes se realizarán de forma adecuada y eficaz pero no exclusiva.

[29] La plasticidad cerebral hace referencia a la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de la vida como reacción a la diversidad de estímulos que recibe del entorno y que posibilitará incluso la recuperación de funciones tras un daño adquirido o periodos de privación.

[30] Rodrigo, M. J. (2004), *ob. cit.*, p. 86.

[31] Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, p. 10.

[32] Rodríguez de la Rubia, E. (2010). Influencias del vínculo de apego en la organización cerebral. *Integración. Revista sobre Discapacidad Visual*, 58, pp. 4-5.

[33] Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, H., Lapsey, A. M. y Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81, pp. 448-449.

[34] Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. y Fearon, R. (2012). The Significance of Insecure and Disorganized Attachment for Children's Internalizing Symptoms: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 83, p. 448.

[35] *Ibíd.*, p. 605.

[36] Bernier, A., Whipple, N., y Carlson, S. M. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81, p. 328.

[37] Matte-Gagné, C. y Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, p. 621.

[38] Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. y McMenemy, J. M. (1998). Mothers' Strategies for Regulating Their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21, p. 447.

[39] Ato, E., Carranza, J. A., González, C., Ato, M. y Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17, p. 377.

[40] *Ibíd.*, p. 380.

[41] Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, p. 587.

[42] Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide, p. 19.

[43] Ato, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología* 23, pp. 34-35.

[44] Schroeder, V. M. y Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Development and Care*, 180, p. 1285.

[45] Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, p. 166; Gronlick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, p. 143.

[46] Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, p. 123.

[47] *Ibíd.*, p. 132.

[48] Hernández, M. y Gómez, I. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, p. 76.

[49] Henao, G. C. et al. (2007), *ob. cit.*, p. 239.

[50] Torío, S. et al. (2008), *ob. cit.*, p. 171.

[51] Moreno, D. et al. (2009), *ob. cit.*, p. 133.

[52] Según el artículo 172.1 del Código Civil «se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la

guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material».

[53] Según el artículo 172.2 del Código Civil «cuando los padres o tutores, por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor, podrán solicitar de la entidad pública competente que ésta asuma su guarda durante el tiempo necesario».

[54] Merz, E. C., McCall, R. B., Wright, A. J. y Luna, B. (2013). Inhibitory control and working memory in post-institutionalized children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, p. 9.

[55] Bos, K. J., Fox, N., Zeanah, CH. y Nelson, C. A. (2009). Effects of early psychosocial deprivation on the development of memory and executive function. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 3, p. 1.

[56] *Ibíd.*, p. 1.

[57] Sheridan, M., Drury, S., McLaughlin, K. y Almas, A. (2010). Early institutionalization: neurobiological consequences and genetic modifiers. *Neuropsychology Review*, 20, p. 424.

[58] Merz, E. C. et al. (2013), *ob. cit.*, p. 10; Smyke, A. T., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Nelson, C. A. y Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81, p. 220.

[59] Hostinar, C. E., Stellern, S. A., Schaefer, C., Carlson, S. M. y Gunnar, M. R. (2012). Associations between early life adversity and executive function in children adopted internationally from orphanages. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109, pp. 17209-10.

[60] Merz, E. C. et al. (2013), *ob. cit.*, p. 10.

[61] Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H. y Palacios, J. (2011). Recuperación de niños y niñas tras su adopción. *Infancia y Aprendizaje*, 34, p. 15.

[62] *Ibíd.*, p. 15.

[63] Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M. y Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15, p. 21.

[64] Orjales, I. (2009), ob. cit., p. 179.