



Padres y educación en la era digital

Edición preparada por:
Isabel Martínez Sánchez

169 colección
estudios

**PADRES Y EDUCACIÓN
EN LA ERA DIGITAL**

PADRES Y EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL

Edición preparada por:
Isabel Martínez Sánchez



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

PADRES Y EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL / edición preparada por Isabel Martínez Sánchez. – Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020
120 p. ; 24 cm.– (Estudios ; 169)
ISBN 978-84-9044-369-9
1.Relacionesescuela/comunidadyrelacionesescuela/hogar2.InternetenlaenseñanzaI.Martínez Sánchez, Isabel, ed. lit. II. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. III. Título IV. Serie 004.738.5:37
159.9
JNKP – VFXC1 -

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación solo puede ser realizada con la autorización de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos – www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

- © de los textos e imágenes: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ESTUDIOS n.º 169.

Diseño de la colección:
C.I.D.I. (Universidad de Castilla-La Mancha).



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISSN-L: 2255-2618

I.S.B.N.: 978-84-9044-369-9 (Edición impresa)

I.S.B.N.: 978-84-9044-428-3 (Edición electrónica)

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/estudios_2021.169.00 (Edición electrónica)

D.L.: CU 70-2020

Composición: Compobell

Impresión: Masquelibros

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

ÍNDICE

Autores	11
La era digital: el uso de la red y el ciberacoso	15
<i>Isabel Martínez y Leoncio Camino</i>	
Retos de investigación en la era digital: estilos educativos parentales	27
<i>Fernando García</i>	
La encrucijada de la adolescencia en la sociedad digital: ¿qué pueden hacer los padres?	39
<i>Óscar F. García</i>	
Perspectivas teóricas en el estudio del desarrollo humano: la escuela y la familia como oportunidad para el desarrollo	49
<i>Óscar F. García y Emilia Serra</i>	
Carencias en la educación matemática en la actualidad. ¿En qué fallamos desde hace más de 20 años?	59
<i>Laura Jiménez Márquez</i>	
Familia y salud mental en la actualidad. Intervención multifamiliar en un centro de rehabilitación laboral.	75
<i>Carlos Vaquero, Alicia Alfageme y Montserrat Cebollero</i>	
El desarrollo de los vínculos en la sociedad actual: dependencia, confianza o control	91
<i>Isis Torres Mendoza y Cristina Serna Sarrato</i>	
Usos educativos del videojuego: claves para padres y educadores	99
<i>Ruth García Martín</i>	

TABLE OF CONTENTS

Authors	11
Digital era: The use of internet and cyberbullying	15
<i>Isabel Martínez y Leoncio Camino</i>	
Research challenges in the digital era: Parental education styles	27
<i>Fernando García</i>	
The crossroads of adolescence in the digital society: What can parents do? ..	39
<i>Óscar F. García</i>	
Theoretical perspectives in the study of human development: The school and the family as an opportunity for development	49
<i>Óscar F. García y Emilia Serra</i>	
Shortcomings in mathematical education today. Where have we failed for more than 20 years?	59
<i>Laura Jiménez Márquez</i>	
Family and mental health today. Multi-family intervention in a laboral rehabilitation center	75
<i>Carlos Vaquero, Alicia Alfageme y Montserrat Cebollero</i>	
The development of attachment in actual society: dependence, trust or control	91
<i>Isis Torres Mendoza y Cristina Serna Sarrato</i>	
Educational uses of videogames: Keys for parents and educators	99
<i>Ruth García Martín</i>	

PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO: LA ESCUELA Y LA FAMILIA COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO

THEORETICAL PERSPECTIVES IN THE STUDY OF HUMAN DEVELOPMENT: THE SCHOOL AND THE FAMILY AS AN OPPORTUNITY FOR DEVELOPMENT

ÓSCAR F. GARCÍA Y EMILIA SERRA

Universidad de Valencia, España

http://doi.org/10.18239/estudios_2021.169.04

Resumen:

El estudio del desarrollo humano comprende el análisis de los cambios de comportamiento dentro de las personas a lo largo de su vida (i.e., cambios intraindividuales) así como de las diferencias y similitudes entre las personas en la naturaleza de dichos cambios (i.e., diferencias interindividuales). En el presente trabajo, en primer lugar, se examina el desarrollo humano desde el enfoque teórico del ciclo vital y desde la aproximación ecológica de Bronfenbrenner. En la segunda parte, aplicando los principios teóricos de los dos enfoques arriba mencionados, se analiza el papel de la escuela y la familia como una oportunidad –aprovechada o perdida– para el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes.

Palabras clave: Desarrollo Humano, Perspectiva del ciclo vital, Perspectiva ecológica, Escuela, Familia.

Agradecimiento. La aportación de este trabajo ha sido parcialmente apoyada por las Becas ACIF/2016/431 y BEFPI/2017/058 (Generalidad Valenciana y Fondo Social Europeo) y FPU16/00988 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Gobierno de España).

Abstract:

The study of human development involves the analysis of changes in behaviour within individuals throughout their lives (i.e., intra-individual changes) as well as differences and similarities between individuals in the nature of those changes (i.e., inter-individual differences). In this paper, first, human development is examined from the theoretical life span approach and from the ecological approach of Bronfenbrenner. In the second part, applying the theoretical principles of the two approaches mentioned above, the role of school and family as an opportunity -used or lost- for the psychosocial development of children and adolescents is analysed.

Key words: Human development, Life span perspective, Ecological perspective, School, Family.

Grant: The present paper has been partially supported by Grants ACIF/2016/431 and BEFPI/2017/058 (Valencian Regional Government, and European Social Fund) and FPU16/00988 (Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain).

El estudio del desarrollo humano comprende el análisis de los cambios de comportamiento dentro de las personas a lo largo de su vida (i.e., cambios intraindividuales) así como de las diferencias y similitudes entre las personas en la naturaleza de dichos cambios (i.e., diferencias interindividuales). Identificados los patrones de cambio y estabilidad más habituales, el siguiente paso es poder modificarlos de manera óptima, objetivo último de la psicología evolutiva, que es considerada como la ciencia que se ocupa del estudio del desarrollo humano. Pero, además, la psicología evolutiva reconoce que el individuo está cambiando en un mundo cambiante, por lo que este contexto de cambio social y cultural puede afectar la naturaleza de los cambios dentro y entre los individuos (Baltes, Reese, & Nesselroade, 1977). En el presente trabajo, en primer lugar, se examina el desarrollo humano desde el enfoque teórico del ciclo vital (Baltes, 1987, 1997) y desde la aproximación ecológica de Bronfenbrenner (1986, 1992). En la segunda parte, aplicando los principios teóricos de los dos enfoques arriba mencionados, se analiza el papel de la escuela y la familia como una oportunidad –aprovechada o perdida– para el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO

1.1. Perspectiva teórica del Ciclo Vital

A partir de los años setenta, los trabajos de Paul Baltes, del Max Planck Institute for Human Development (Berlín, Alemania), representaron una contribución teórica importante para el avance del conocimiento sobre el desarrollo humano. Baltes propuso una taxonomía de factores que influyen en el desarrollo humano, distinguiendo las influencias normativas de edad, las influencias normativas históricas y las influencias no normativas (Baltes, 1987, 1997; Baltes, Cornelius, & Nesselroade, 1979; véase también la revisión de Wrosch & Freund, 2001).

(i) Las influencias normativas de edad que pueden afectar al desarrollo humano se basan en el impacto de la biología, pero también en la estructura social y las expectativas socialmente compartidas sobre el comportamiento que es adecuado según la edad. Por un lado, el impacto de la biología muestra una alta correlación con la edad cronológica y es esperable que sea más decisiva en la infancia temprana (e.g., desarrollo temprano de la motricidad o del lenguaje) y en la vejez (e.g., cambios en las funciones cognitivas asociados al proceso de envejecimiento). Por otro lado, un sistema social estratificado por edades crea reconocidos puntos de giro (i.e., turning-points) y ofrece información sobre un calendario bien estructurado (i.e., timetable) que permite al individuo conocer si se encuentra “a tiempo” o “fuera de tiempo” de desarrollar sus planes y metas vitales tales como, por ejemplo, comenzar los estudios universitarios, casarse, tener hijos o buscar pareja de nuevo tras un divorcio. Estas influencias relacionadas con las estructuras sociales pueden estar basadas en leyes (e.g., edad obligatoria de escolarización o edad obligatoria de jubilación) que limitan el rango de edad en el que se pueden abordar proyectos vitales específicos. Los relojes biológicos y sociales que influyen en el desarrollo humano también se reflejan en las expectativas normativas acerca del momento específico de edad en el que se establecen los objetivos de desarrollo. Por ejemplo, de un joven de 20 años –al menos en la sociedad digital de hoy en día-, se espera que esté cursando estudios universitarios. Las normas, aunque en sí mismas representen construcciones sociales de la realidad, pueden convertirse en factores causales para canalizar las trayectorias vitales; su influencia radica en el alto consenso entre las personas y las sanciones esperadas si los individuos no se ajustan a los estándares sociales.

(ii) Las influencias normativas históricas están relacionadas con el tiempo histórico y pueden abarcar un periodo de tiempo más o menos amplio (e.g., el desarrollo en la sociedad digital) o un periodo de tiempo más reducido (e.g., una guerra). Aunque las influencias normativas históricas afectan una mayoría de individuos en un tiempo

histórico concreto, el impacto de las mimas podría no ser el mismo para todas las cohortes o generaciones. En este sentido apunta la evidencia empírica procedente del estudio de los niños de la Gran Depresión (Elder, 1974) o la investigación con adultos vivieron la reunificación alemana (Diewald, Huinink, & Heckhausen, 1996).

Elder (1974) estableció comparaciones en base a la pérdida económica que sufrieron las familias (pérdida económica con disminución de ingresos familiares igual o superior al 35% vs. sin pérdida económica) y en base a diferencias generacionales, con diferencias entre cohortes de 8 años (adolescentes, que nacieron a principios de los años veinte vs. niños, que nacieron a finales de los años veinte). El impacto de la crisis no fue el mismo en niños y adolescentes. Paradójicamente, los adolescentes cuyas familias sufrieron los estragos de la crisis económica, en comparación con sus iguales cuyas familias no vivieron pérdida económica, salieron fortalecidos: mostraron mayor satisfacción con la vida y motivación de logro. Una razón podría ser que la pérdida de la seguridad económica obligó a las familias a redefinirse para trabajar todos juntos, incluyendo a los hijos adolescentes, que tuvieron que asumir nuevos roles y responsabilidades dentro y fuera casa para que la familia saliera adelante. En cambio, quienes vivieron la Gran Depresión siendo niños, en comparación con sus iguales cuyas familias no tuvieron privación económica, resultaron especialmente perjudicados: tuvieron un rendimiento pobre en la escuela, su vida laboral fue menos estable y exitosa, y exhibieron dificultades emocionales y sociales incluso en la vida adulta (para una revisión más detallada, véase Bronfenbrenner, 1986).

También los hallazgos del estudio con adultos que vivieron la reunificación alemana (Diewald, Huinink, & Heckhausen, 1996) sugiere que un mismo acontecimiento histórico podría tener diferentes consecuencias psicosociales en diferentes generaciones. Los resultados indicaron que los adultos de 50 años de Alemania del Este (i.e., antigua República Democrática Alemana), en comparación con los jóvenes adultos y los adultos mayores de Alemania del Este, mostraron una autoestima más baja. Una razón podría ser que los alemanes del antiguo bloque oriental, tras la caída del muro, tenían pocas oportunidades de desarrollar una nueva carrera profesional, pero eran demasiado jóvenes para jubilarse. De hecho, los datos oficiales muestran que los miembros de esta cohorte fueron de los más afectados por el desempleo (para una revisión más detallada, véase Wrosch & Freund, 2001).

(iii) Influencias no normativas. Afectan a algunos individuos y/o en tiempos o situaciones no esperadas en el curso de la vida. Los eventos y transiciones no normativas, generalmente, no suelen ser esperados por los individuos. Sólo están ligeramente relacionados con la edad cronológica y pueden comprender tanto acontecimientos positivos (e.g., ganar la quiniela u otro premio de lotería) como negativos (e.g., el fallecimiento de un amigo).

1.2. Perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

Por otra parte, un nuevo paradigma ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1977, 1986, 1992, 1999) proporcionó un marco útil para ordenar y analizar los estudios relacionados con la escuela, la familia, el barrio o el sistema político y cultural. En general, desde este paradigma ecológico se estudia los contextos en los que se produce el desarrollo del individuo, que pueden ordenarse según el grado de proximidad respecto del individuo (Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995). Estos sistemas en los que se produce el desarrollo son: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

(i) **Microsistema.** La familia es el principal contexto en el que tiene lugar el desarrollo humano, aunque no es más que uno de los varios escenarios en los que el proceso de desarrollo puede ocurrir. Existen otros escenarios como por ejemplo la escuela o el grupo de iguales.

(ii) **Mesosistema.** Podría considerarse como la intersección entre dos o más microsistemas como la familia y el grupo de iguales, o el grupo de iguales y la escuela. Asimismo, los procesos que operan en diferentes escenarios no son independientes unos de otros. Por ejemplo, los eventos en el hogar pueden afectar al rendimiento académico del niño y viceversa. Precisamente, una aportación importante de la teoría ecológica fue contribuir a diseños de investigación en que se pudiera identificar las influencias que operan entre los principales escenarios o microsistemas (Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995). Por ejemplo, en la interacción de los microsistemas familia y grupo de iguales, se ha encontrado que los padres pueden ser un factor de protección o de riesgo sobre el consumo de alcohol de los hijos adolescentes, un fenómeno que se produce fundamentalmente los fines de semana, con los amigos, sin adultos (García, Serra, Zacaes, Calafat, & García, 2019). Asimismo, en la intersección de los microsistemas grupo de iguales y escuela, se ha descrito un descenso de la implicación escolar de los adolescentes con alto autoconcepto al llegar a la adolescencia, por influencia negativa de los iguales (Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015).

(iii) **Exosistema.** El desarrollo psicológico de los niños en la familia se ve afectado no sólo por lo que sucede en los contextos más inmediatos en los que los niños pasan su tiempo, tales como la escuela o el grupo de iguales, sino también por lo que ocurre en otros ambientes en los que sus padres viven sus vidas, especialmente en un lugar al que los niños rara vez tienen acceso: el mundo laboral de los padres. Decisiones como el cambio de trabajo puede implicar que el niño tenga que cambiar de residencia, de colegio y de grupo de amigos. Pero incluso la jornada laboral puede influir en el tiempo que pasan los padres con el niño mientras hace los deberes en casa o en las actividades extraescolares a las que se

apunta. Asimismo, otro ámbito al que los niños suelen tener acceso limitado es el círculo de amigos y conocidos de los padres.

(iv) **Macrosistema.** Incluye los valores culturales, sociales y étnicos que engloban los sistemas anteriores. El macrosistema recoge influencias lejanas y distales que, sin embargo, pueden tener un impacto sobre los sistemas más inmediatos del sujeto como la escuela o el grupo de iguales. Por ejemplo, desde un enfoque de investigación ecológico, Steinberg, Dornbusch, Sanford y Brown (1992) examinaron diferencias étnicas en el rendimiento académico de los adolescentes. Más recientemente, Rabino y Serra (2018) realizaron un interesante estudio multicéntrico con adolescentes españoles examinando los valores de los estudiantes y su influencia en la popularidad entre los iguales (i.e., compañeros). Los adolescentes más populares fueron aquellos descritos como prosociales y con buen rendimiento académico. Se comprobó cómo los valores sociales son interiorizados y adaptados por los adolescentes, y utilizados como fuente de validación social en sus relaciones con los compañeros de la escuela.

(v) **Cronosistema.** Tradicionalmente, en psicología del desarrollo, el paso del tiempo ha sido operativizado como sinónimo de edad cronológica; los cambios psicológicos eran ordenados por edad para entender cómo influía el paso tiempo en la vida de los individuos. Para distinguir estas investigaciones de los estudios longitudinales más tradicionales centrados exclusivamente en el individuo, el cronosistema designa un modelo de investigación que permite examinar la influencia sobre el desarrollo que tienen los cambios (y las continuidades) a lo largo del tiempo en los contextos en los que se desarrolla el individuo. La investigación arriba mencionada sobre los niños de la Gran Depresión (Elder, 1974) es un ejemplo de cronosistema. Por otro lado, la forma más simple de cronosistema se centra en torno a las transiciones vitales. En concreto, se puede distinguir una transición normativa (e.g., ingreso a la escuela, pubertad, ingreso en el mercado laboral, matrimonio, jubilación) y no normativa (e.g., muerte o enfermedad grave en la familia, divorcio, mudanza, ganar la lotería). Tanto las transiciones normativas como las no normativas ocurren a lo largo de la vida y, con frecuencia, sirven como motor para el progreso evolutivo del individuo.

2. ESCUELA Y FAMILIA: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO

Una vez analizado el desarrollo humano desde el enfoque teórico del ciclo vital y desde la aproximación ecológica de Bronfenbrenner, a continuación, se examina el papel de la escuela y la familia como una oportunidad –aprovechada o perdida– para el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes aplicando los principios teóricos de estos dos enfoques.

En la sociedad digital, en comparación con hace treinta o cuarenta años, los niños y adolescentes, al menos en la mayoría de países del mundo occidental, tienen que enfrentarse a sucesos vitales y transiciones de carácter normativo (e.g., entrada en la escuela, o nacimiento de un hermano), y, cada vez más, no normativo (e.g., separación o divorcio de los padres, o problemas relacionados con el mal uso de las tecnologías).

Las influencias normativas no han desaparecido y siguen teniendo un papel crucial en el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes; estas influencias, todavía, presentan relativamente una secuencia en un orden altamente correlacionado con la edad. En parte porque algunos de los factores básicos en el desarrollo humano, como las influencias biológicas, son altamente estables; pero también porque existe un conjunto de tareas del desarrollo que se basan en la resolución las anteriores, por ejemplo, los estudios superiores universitarios requieren –previamente– la adquisición de conocimientos y aprendizajes básicos en el colegio y el instituto. Por tanto, incluso en tiempos históricos de rápidos cambios como el nuestro, se puede observar que las secuencias evolutivas de orden natural son altamente resistentes a los cambios.

Asimismo, acontecimientos y transiciones vitales no normativos y críticos pueden suponer un factor de riesgo para el desarrollo psicosocial. Por un lado, entre estas influencias no normativas, cabe señalar el impacto negativo que pueden tener sucesos y acontecimientos vitales que ocurren o son experimentados como fuera de tiempo (i.e., demasiado pronto o demasiado tarde), especialmente cuando las habilidades de autorregulación no están suficientemente desarrolladas (Wrosch & Freund, 2001) o no se dispone de la suficiente madurez psicosocial (Zacarés & Serra, 2000). Por ejemplo, se ha estudiado el impacto de la menarquia (i.e., primera menstruación) cuando sucede en el rango normativo de edad o fuera de rango (i.e., temprana o tardía). Con datos longitudinales, los resultados indicaron que, en general, las niñas de menarquia temprana mostraban mayores problemas de conducta en su adolescencia que aquéllas de menarquia en rango promedio y aquéllas de menarquia tardía (Caspi & Moffitt, 1991). Probablemente, las niñas de menarquia temprana experimentan una asincronía al tener que enfrentarse a problemas que no coinciden con sus niveles de madurez cognitiva y emocional.

Por otro lado, acontecimientos y sucesos vitales no normativos, muchos asociados a una tensión emocional importante, también pueden afectar negativamente al desarrollo psicosocial. Por ejemplo, cabe destacar el bajo rendimiento académico en la adolescencia (García & Serra, 2019); el consumo de alcohol y otras drogas (Riquelme, García, & Serra, 2018); o las experiencias de victimización en bullying y cyberbullying, con consecuencias negativas tanto en la adolescencia (Martínez, Murgui, García, & García, 2019) como, incluso, en la vida adulta (Gladstone, Parket, & Malhi, 2006).

La contribución de la escuela, que es uno de los contextos más importantes para el desarrollo psicosocial, es decisiva (para una revisión sobre el tema, véase Serra, 2012). Los niños viven en una familia, pero también en una escuela. En la sociedad digital, cada vez más, los alumnos se tienen que enfrentar a situaciones no normativas que suceden fuera de tiempo de lo que sería esperable por edad (i.e., demasiado pronto o demasiado tarde). Por ejemplo, alumnos que tienen que repetir curso porque no han alcanzado los objetivos académicos esperables o alumnos de altas capacidades cuyo ritmo de aprendizaje es superior al de la mayoría de sus compañeros y para los que se aplica medidas específicas de centro (e.g., estrategias de enriquecimiento curricular), de aula (e.g., diseño universal para el aprendizaje, DUA) o individuales (e.g., adaptaciones curriculares). Tanto para alumnos repetidores como de altas capacidades hay que tener en cuenta siempre la madurez psicosocial y la capacidad de autorregulación del alumno, demasiadas veces olvidada, a la hora de tomar decisiones.

También la contribución de los padres permite explicar, de manera consistente, diferencias en la competencia y ajuste psicosocial, incluyendo una amplia variedad de variables de ajuste escolar (Fuentes, García-Ros, Pérez-González, & Sancerni, 2019). Por tanto, es clave conocer cuál es la mejor forma estrategia parental para la socialización de los hijos. Así, de acuerdo con la literatura más reciente, se ha propuesto un paradigma de tres estadios para la socialización en la sociedad digital (García, Serra, García, Martínez, & Cruise, 2019). El tercer estadio (i.e., padres indulgentes, que utilizan el afecto sin la imposición) se relaciona con iguales o mejores resultados que el segundo estadio (i.e., padres autorizativos, que también utilizan el afecto, pero, además, la imposición).

En cualquier caso, la sociedad digital exige que los niños y adolescentes desarrollen habilidades y competencias de autorregulación, así como madurez personal y confianza en sí mismos –siempre de acuerdo a su edad– tanto para enfrentarse a las tareas y sucesos normativos de edad como a los no normativos. La escuela y la familia representan oportunidades –aprovechadas o perdidas– para favorecer el crecimiento personal y el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span human development series. Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. doi:10.4324/9781315799704
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.

- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366–380.
- Baltes, P.B., Cornelius, S.W., & Nesselroade, J.R. (1979). Cohort effects in developmental psychology. In J.R. Nesselroade & P.B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 61–87). New York: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187–249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp 3–38). Washington, DC.: American Psychological Association.
- Caspi, A., & Moffitt, T.E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157–168. doi:10.1037//0022-3514.61.1.157
- Diewald, M., Huinink, J., & Heckhausen, J. (1996). Lebensverläufe und Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Umbruch: Kohortenschicksale und Kontrollverhalten in Ostdeutschland nach der Wende [Relationship between East Germans' control beliefs, control strategies, life courses, and experiences in societal transformation]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 219–248.
- Elder, G.H. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2778), 1–19. doi:10.3390/ijerph16152778
- García, F., Serra, E., García, O. F., Martínez, I., & Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2333), 1–20. doi:10.3390/ijerph16132333

- García, O. F., & Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short- and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(1089), 1-24. doi:10.3390/ijerph16071089
- García, O. F., Serra, E., Zacaes, J. J., Calafat, A., & García, F. (2019). Alcohol use and abuse and motivations for drinking and non-drinking among Spanish adolescents: Do we know enough when we know parenting style?. *Psychology and Health*. doi:10.1080/08870446.2019.1675660
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of nervous and mental disease*, *194*, 201-208. doi:10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *90*, 84–92. doi:10.1016/j.chb.2018.08.036
- Rabino, R. & Serra, E. (2018). *Los valores en los adolescentes actuales: una mirada diferente para los educadores*. Madrid: ACCI Asociación Científica y Cultural Americana.
- Riquelme, M., García, O. F., & Serra, E. (2018). Psychosocial maladjustment in adolescence: Parental socialization, self-esteem, and substance use. *Anales de Psicología*, *34*, 536-544. doi:10.6018/analesps.34.3.315201
- Serra, E. (2012). Cambios que afectan a la educación: desarrollo y cambios generacionales. *Debats*, *114*, 66-75.
- Steinberg, L., Darling, N. E., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10176-012
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, *47*(6), 723–729. doi:10.1037/0003-066X.47.6.723
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, *20*, 305-320. doi:10.1387/RevPsicodidact.12671
- Wrosch, C., & Freund, A. M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, *44*, 264–283. doi:10.1159/000057066
- Zacaes, J. J. & Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.