

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR DESDE LA
TEORÍA PEDAGÓGICA: PROPUESTA DE BASES
FUNDAMENTALES PARA UN MODELO INTEGRADO.

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 04 de Juny de 2004 davant un tribunal format per:

- D. Teófilo Rodríguez Neira
- D^a. Mercedes Riu Lozano
- D. Jaume Sarramona i López
- D. Jaume Trilla Bernet
- D. Enrique Gervilla Castillo

Va ser dirigida per:

D^a. Petra M^a Pérez Alonso - Geta

D^a. Paz Canovas Leonhardt

©Copyright: Servei de Publicacions
Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6007-9

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació



UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA: PROPUESTA DE BASES FUNDAMENTALES PARA UN MODELO INTEGRADO

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez

Dirigida por:

Dra. D^a Petra M^a Pérez Alonso-Geta

Dra. D^a Paz Cánovas Leonhardt

Valencia, 2004

A mi tío Valentín, por aquella charla a propósito del “choque generacional”, y a mi abuelo Ángel, por fomentar en mí la curiosidad.

A ellos, que fueron, dedico las líneas que siguen.

agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han prestado su apoyo, de un modo u otro, a la efectiva realización de esta tesis doctoral, tal como cito a continuación: a mis directoras de tesis, Petra M^a Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas Leonhardt, quienes sabiamente han guiado cada paso dado y me han alentado en la recta final; al profesorado del departamento de Teoria de l'Educació (Universitat de València-UVEG) por cuatro años de atenciones; al profesor Juan José Zacarés González, del departamento de Psicología Evolutiva y de l'Educació (Universitat de València-UVEG), por haberme permitido asistir de manera *virtual* a uno de los cursos de doctorado por él impartidos; a las profesoras Gemma Pons Salvador, Ana D'Ocon Giménez y Laura Dolz Serra, del departamento de Psicología Bàsica (Universitat de València-UVEG), por acogerme como oyente en sus cursos de doctorado; al profesor Gonzalo Musitu Ochoa, del departamento de Psicobiología i Psicologia Social (Universitat de València-UVEG), por dar su consentimiento por escrito para la consulta, en el Servicio de Información Bibliográfica, de las tesis doctorales por él dirigidas; al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la concesión de una beca de investigación, con una duración de 48 meses, destinada a la elaboración de esta tesis doctoral; a Piedad Sahuquillo Mateo, estimada compañera; y a Marta (¡ya sabes que siempre guardo lo mejor para el final!), quien ha vivido la gestación de esta tesis en todos sus momentos, ha sacrificado tantas horas y días de asueto para estar junto al PC y a mí, y ha supuesto el repositorio de mis energías. Vaya a todos ellos mi agradecimiento.

contenido

JUSTIFICACIÓN 15

INTRODUCCIÓN 17

PARTE PRIMERA

CAPÍTULO 1

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 27

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 29

3. OBJETIVOS PROPUESTOS 34

3.1. Objetivos generales 34

3.2. Objetivos específicos 35

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO 36

PARTE SEGUNDA

CAPÍTULO 2

LA FAMILIA

1. EL CONCEPTO DE FAMILIA	43
2. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	49
2.1. Las formas de convivencia	52
3. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA	55
3.1. Las cogniciones o ideas paternas sobre desarrollo y educación	56
3.2. El estilo relacional	57
3.3. El entorno educativo	58
4. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	59
4.1. <i>Revisión de la pedagogía familiar, por Juan Tusquets Terrats (1958) ...</i>	61
4.2. <i>Esbozo de una pedagogía familiar, por François Charmot (1964)</i>	63
4.3. <i>Interrogantes de la pedagogía familiar, por José Antonio Ríos y M^a Ángeles Perearnau (1973)</i>	65
4.4. <i>La pedagogía familiar hoy, por Norberto Galli (1976)</i>	66
4.5. <i>Pedagogía familiar, por José María Quintana (Coord.) (1993)</i>	70
5. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD	73
5.1. Diversidad interfamiliar y diversidad intrafamiliar	75
6. LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA	79
6.1. Funciones físico-biológicas	80
6.2. Funciones de desarrollo personal	82
6.3. Funciones de socialización	83
7. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA	87

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

1. LA EDUCACIÓN	91
1.1. Características diferenciales de la educación	96
2. LOS NIVELES DE FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	100
3. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO	103
3.1. La educación familiar	104
3.2. El modelo educativo familiar	110
3.3. Las creencias paternas sobre educación	113
3.3.1. <i>El concepto de teoría implícita</i>	116
3.3.2. <i>Los contenidos de las teorías implícitas en los progenitores</i>	117
3.3.3. <i>El proceso de formación y desarrollo de las teorías implícitas</i>	118
3.3.4. <i>La función de las teorías implícitas</i>	126
3.3.5. <i>La optimización de las teorías implícitas</i>	127

CAPÍTULO 4

LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR

1. LAS DIMENSIONES DEL CONTENIDO EDUCATIVO FAMILIAR	131
2. EL DESARROLLO FÍSICO Y LA SALUD	136
2.1. Alimentación y nutrición	137
2.2. Higiene	138
2.3. Prevención de enfermedades y de accidentes	140
2.4. Descanso y ocio	142
2.5. Consumo	143
3. EL DESARROLLO COGNITIVO-MOTOR	144
3.1. Sensaciones y percepción	144
3.2. El desarrollo motor	149
3.3. La psicomotricidad	151

3.4. La expresión y el lenguaje	153
3.5. La cognición	158
3.6. La cognición en Jean Piaget	169
4. EL DESARROLLO AFECTIVO	177
5. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD	182
5.1. Autoconcepto y autoestima	183
5.2. La identificación	189
5.3. El desarrollo de la identidad	191
6. EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA	193
7. EL DESARROLLO SOCIAL	200
7.1. Socialidad y afectividad	205
7.2. Las habilidades sociales	208
8. EL DESARROLLO MORAL	215
8.1. Los elementos normativos en la educación familiar	216
8.2. La adquisición del juicio moral	227
8.2.1. Jean Piaget	231
8.2.2. Lawrence Kohlberg	235

CAPÍTULO 5

LOS RECURSOS FACILITADORES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO FAMILIAR

1. LOS FACILITADORES DEL PROCESO EDUCATIVO	247
2. LA MOTIVACIÓN	248
2.1. La motivación en el aprendizaje	252
2.2. Técnicas de motivación y requisitos para su aplicación pedagógica	253

3. EL MODELADO	259
3.1. Tipología del modelado educativo	266
3.2. Técnicas y normas para una aplicación pedagógica del modelado	268
4. LOS REFORZADORES	276
4.1. Tipología de refuerzos educativos	278
4.2. El castigo	282
4.3. El maltrato infantil	287
4.4. Técnicas de reforzamiento familiar y principios para su aplicación	292
5. LA DISCIPLINA	298
5.1. Modelos de disciplina	300
5.2. Las normas en la disciplina	311
5.3. La autoridad en la familia	314
5.4. Disciplina inadecuada <i>versus</i> disciplina adecuada	321
5.5. Cómo aplicar la disciplina en la familia	324
6. EL CONTEXTO EDUCATIVO	331
6.1. Técnicas y normas pedagógicas para un contexto familiar educativo ..	338
7. LAS PUESTAS EN ACCIÓN DE LO APRENDIDO	343
7.1. Condiciones para puestas en acción pedagógicas	345

CAPÍTULO 6

MODELOS Y ESTILOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR

1. EL CONCEPTO DE ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR	349
2. DESCRIPCIÓN INDIVIDUALIZADA DE LOS MODELOS MÁS RELEVANTES SURGIDOS EN TORNO A LOS ESTILOS EDUCATIVOS	350
2.1. El modelo de E.S. Schaefer	352
2.2. El modelo de W.C. Becker	354
2.3. El modelo de D. Baumrind	357
2.4. El modelo de Maccoby-Martín	360

2.5. El modelo de Tausch-Tausch	362
2.6. El modelo de J. Lautrey	363
2.7. El modelo de Pérez-Cánovas	367
3. ANÁLISIS COMPARATIVO Y DIFERENCIADO DE LOS MODELOS QUE VERSAN SOBRE ESTILOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA	369
3.1. Los modelos de Schaefer, Becker, Baumrind, Maccoby-Martin y Tausch-Tausch	369
3.1.1. <i>La relación paterno-filial</i>	385
3.1.1.1. La sensibilidad	387
3.1.1.2. La exigencia	390
3.1.2. <i>La comunicación en la relación familiar</i>	392
3.1.3. <i>Las relaciones familiares a lo largo del ciclo familiar</i>	398
3.1.4. <i>El conflicto entre padres e hijos adolescentes</i>	408
3.2. Los modelos de Lautrey y Pérez-Cánovas	419
3.3. Aportaciones y limitaciones de los modelos de relación y de educación familiares	434

CAPÍTULO 7

PAUTAS PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN FAMILIAR INTEGRADO

1. JUSTIFICACIÓN ACERCA DE LA NECESIDAD DE ELABORAR UN MODELO INTEGRADO DE EDUCACIÓN FAMILIAR DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA	439
2. PROPUESTA DE BASES FUNDAMENTALES QUE DEBE CUMPLIR UN MODELO INTEGRADO DE EDUCACIÓN FAMILIAR	445
2.1. Pedagógico	445
2.2. Integral	446
2.3. Comprensivo	448
2.4. Analizable	449
2.5. Contrastable	451
2.6. Explicativo	452
2.7. Dinámico	453

2.8. Optimizante	455
2.9. Normativo	458
CONCLUSIONES	459
BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS REFERENCIAS DOCUMENTALES EMPLEADAS	471

justificación

La familia es el primer grupo social que acoge al recién nacido y dentro del cual pasa la práctica totalidad del tiempo que transcurre hasta su cada vez mayor contacto y permanencia en la escuela, esto último en lo que respecta, al menos, a la norma seguida en las naciones más favorecidas. Con la adolescencia, el joven tiende a pasar más tiempo con sus iguales, fuera del hogar; pero aun así la familia sigue gozando de buena salud entre los jóvenes. La educación que en su seno se ejerce y se recibe proporciona a los nuevos miembros la entrada a todo un mundo de hábitos, conocimientos, valores, que a partir de entonces desarrollarán desde el contacto con otras realidades sociales, pero que siempre permanecerán en su sustrato. Es por esta razón que distintas áreas del saber –Pedagogía, Sociología, Psicología, Antropología– dedican su esfuerzo investigador a conocer cómo se desarrollan los procesos educativos familiares, qué elementos conforman los mismos, cómo se establecen relaciones entre los mismos, etc.

Sin embargo, entre tanta información proporcionada desde esas diferentes disciplinas científicas creemos haber detectado una necesidad: la información que sobre educación familiar hallamos en las distintas materias científicas ocupadas del asunto parece no presentar una continuidad, una conexión. Incluso podríamos afirmar, en ciertas ocasiones, que “hablan” de asuntos distintos. Parece no existir un cuerpo de

conocimientos integrado, un modelo que dé razón de todo lo que ocurre en la familia, en cuanto a educación se refiere. La necesidad o problema se agrava cuando lo que buscamos no es únicamente describir o explicar el proceder de la educación familiar, de cara a ofrecer tal conocimiento a padres y a estudiosos del asunto, sino fijar normas acerca de cómo deben actuar los padres (o educadores familiares en general) con los hijos.

Ante tal necesidad convertida en problema surge esta investigación, con el propósito de revisar los conocimientos ofrecidos por las diferentes disciplinas del saber de educación en lo que atañe a la familia. Con la intención, además, de dotar de esa coherencia, organización y sistematicidad a todo ese conjunto –agregado más bien, en numerosas ocasiones– de saberes. Y con el compromiso, finalmente, de proponer de manera justificada los criterios básicos o mínimos que necesitaría cumplir un modelo que se presentase desde la Teoría Pedagógica no ya solamente para describir y explicar el asunto que tratamos, sino también para pautar el proceder educativo de madres y padres con respecto a sus hijos. Éstas, por lo tanto, consideramos que son las innovaciones que puede presentar esta investigación.

introducción

De la familia se ha dicho que es una unidad económica fundamental, un sistema emocional plurigeneracional, el grupo primario natural, la agrupación humana primordial, el primer contexto de socialización, etc.; se han descrito tantas caracterizaciones como dimensiones desde las cuales se puede entender. La familia, además, presenta muy diversas caras cuando se analiza las diferentes culturas humanas. Ambas situaciones hacen complicada y costosa, cuando no imposible, la tarea de hallar una definición de familia ampliamente aceptada y comprensiva de todo grupo humano, lo cual ha llevado a algunos a rechazar el carácter universal de la familia. Sin embargo, quizás el aspecto más notorio de tal universalidad sea el papel que representa todo grupo familiar, las funciones esenciales –aunque no exclusivas de tal grupo– que cumple cada familia en toda cultura. La alimentación de los desvalidos y los miembros del grupo, su cuidado, la preocupación por su salud, la concepción de nuevos miembros, el apoyo a su desarrollo personal como individuos autónomos, la vigilancia del mantenimiento del vínculo o cohesión entre los miembros, y la transmisión de los rudimentos básicos (lenguaje, valores, etc.) para poder integrarse en la sociedad son algunas de las funciones que todo grupo familiar desarrolla, en mayor o menor medida, dentro de su seno o en contacto con otras instituciones sociales.

Sobre la educación, por otra parte, podemos decir que consiste genéricamente en un particular proceso de intervención configurativa de la persona, que se diferencia de otros tipos de intervención por tener un referente valioso y optimizante del ser humano, esto es, un patrón educativo. Este proceso de intervención, cuando ocurre dentro del contexto familiar, se denomina *educación familiar* y consiste tanto en las prácticas y procesos educativos generados por los progenitores en relación a sus hijos como en la recepción, procesamiento afectivo-cognitivo e integración personal de tales mecanismos por parte de los hijos. Por supuesto, las prácticas educativas desarrolladas por agentes de intervención socioeducativa también se recogerían dentro de tal denominación; sin embargo, dicha acepción se omitirá del análisis por escapar al objeto de estudio planteado.

La educación familiar, según la entendemos en el análisis que sigue, comienza desde el mismo surgimiento de la familia y puede prolongarse durante todo el tiempo que dure la relación establecida entre sus miembros. A través de ella, unos miembros del grupo primario activan y desarrollan las funciones de maduración personal y de socialización sobre otros miembros del grupo con el propósito de lograr, en los receptores de la acción, un efecto autoconfigurante (o autoestructurador de su personalidad, su afectividad, su cognición y su acción). Visto así, el proceso educativo desarrollado en el seno familiar es una *metafunción*, es una función que tiene el papel de lograr que la familia realice eficazmente las funciones que le caracterizan en esencia: funciones físico-biológicas, de desarrollo individual y de socialización, sin identificar por ello necesariamente educación y socialización.

Es la Pedagogía familiar la disciplina a la que corresponde la tarea de informar del contenido de la educación familiar, explicar el funcionamiento de sus procesos y fijar normas para las actuaciones educativas de madres y padres sobre hijas e hijos (además de las de educadores profesionales sobre los elementos particulares del sistema familiar o sobre totalidad del mismo). Pero la Pedagogía familiar se halla hoy en momentos bajos, como demuestra la escasez de investigaciones referidas al ámbito familiar generadas desde la Pedagogía, más interesados sus estudiosos por otros derroteros en su avance científico. De hecho, la decisión que nos ha llevado a revisar y tratar de integrar el conocimiento existente sobre este ámbito pedagógico surgió del hecho de hallar, a la hora de conformar el marco teórico que requería la investigación según su concepción

original, abundante información procedente de las diferentes disciplinas ocupadas de lo familiar, pero sin estructura, sin conexión y con intermitencias entre las diversas disciplinas. Esta situación nos hizo plantearnos la cuestión de reenfocar necesariamente la dirección del estudio exclusivamente hacia la clarificación de dicho marco teórico del que toda investigación sobre educación familiar ha de partir.

Conscientes de tal trance y necesidad, nuestro propósito al realizar este estudio es acometer una revisión del conocimiento existente en Pedagogía acerca de la educación tal como se desenvuelve en el escenario familiar, al tiempo que considerar las elaboraciones teórico-prácticas procedentes de otras disciplinas científicas (como la Psicología o la Sociología). A partir de ello, esperamos dar coherencia, continuidad y unidad a ese saber revisado, mostrando nuestra concepción pedagógica de la educación familiar (la cual siempre deberá ser, a su vez, objeto de revisión posterior) desde una perspectiva sistémico-funcional. Tal concepción deberá atender prioritariamente a sus aspectos genéricos, sin eludir matizaciones particulares que atiendan a la casuística forzosa de una realidad diversa (se trata, pues, de hallar el difícil equilibrio entre la generalidad y la especificidad en una obra sistematizadora). Dada esta necesidad de matización y la prioridad de determinadas etapas vitales en la actuación educativa, centraremos nuestra atención especialmente en la relación educativa establecida entre padres e hijos (más que la relación entre generaciones alternas) durante la crianza, infancia y adolescencia de éstos últimos.

La naturaleza de la investigación que aquí se va a mostrar es *documental*, pues va a consistir en un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes de distinto tipo (bibliográficas, hemerográficas, audiovisuales, electrónicas, etc.), con el objeto de recoger información de un asunto determinado, organizarla, describirla e interpretarla de acuerdo con ciertos procedimientos que garanticen confiabilidad y objetividad en la presentación de sus resultados. Con ello se buscará responder a determinados interrogantes o proporcionar información sobre hechos diversos de la realidad. Los principales ámbitos lingüísticos de tales documentos a los que con preferencia hemos acudido han sido el castellano, el anglófono y el catalán. En cuanto a su redacción, nos hemos servido del masculino genérico al citar colectividades (padres, hijos, abuelos, educadores, etc.), salvo en aquellos casos en que se especifica el género a que se hace referencia. A pesar de creer necesario la potenciación del uso del lenguaje no sexista,

hemos procedido de tal modo para evitar reiteraciones y facilitar la lectura, seguimiento y comprensión del texto, lo cual no ha impedido que empleemos los términos *persona* y *ser humano* en vez de *hombre* al aludir al colectivo de especie, excepto cuando el término se ha hallado dentro de una cita textual. De igual manera, no pretendemos dejar al margen ni omitir otro tipo de configuraciones familiares (familias donde otras figuras familiares son educadores y educandos, familias monoparentales, familias donde solamente han nacido hijas, familias adoptivas, familias reconstituidas, etc.) al mencionar padre, madre, progenitor, etc., de lo contrario nos mostraríamos incoherentes con el contenido mismo del estudio.

Con respecto a tal contenido, la investigación se estructura en dos partes más los apartados finales de conclusiones y bibliografía. En la primera parte, con un capítulo único, nos ocupamos de plantear el problema radical que mueve la investigación, los objetivos que pretendemos y las hipótesis que nos auxilian al crear una estrategia de investigación. Además, en tal primera parte y capítulo explicamos razonadamente el carácter documental de la investigación, las finalidades de investigación que aglutina y las fuentes utilizadas. En el segundo capítulo –ya en la segunda parte– nos ocupamos de la familia, mostramos el problema de hallar una definición unívoca de tal término y analizamos esta institución desde las perspectivas sociológica, psicológica, pedagógica y de la diversidad (sin excluir determinadas aportaciones de la Antropología cultural). En él se detallan también las funciones consideradas esenciales y que desarrolla toda familia.

El tercer capítulo examina el concepto, las características y los niveles de formalización de la educación, para tratar seguidamente a la familia como contexto educativo donde se desarrollan modelos educativos diversos. Seguidamente, se dedica una atención especial a las creencias que los padres tienen con respecto a la educación de sus hijos y a cómo éstas llegan a influir en las prácticas educativas de la familia. Tras ello, los capítulos cuarto y quinto se ocupan de los contenidos de la educación y de los recursos facilitadores de su acción, respectivamente. Más que tratar cuáles son o han de ser los contenidos que incluir en la educación desplegada en el ámbito familiar, lo que hacemos es distinguir las diferentes dimensiones en que dichos contenidos del proceso educativo pueden ser clasificados. Los facilitadores que especificamos como implicados

en la acción educativa familiar son la motivación, el modelado, el refuerzo, la disciplina, el contexto y la puesta en acción de lo aprendido.

En el capítulo sexto tratamos lo que hemos distinguido como *modelos de relación familiar* y *modelos de educación familiar*. En cada uno de ambos grupos de modelos nos detendremos en la descripción, el análisis comparativo, las aportaciones y limitaciones de los modelos más relevantes aparecidos desde la década de los años cincuenta. Dentro del análisis de los modelos de relación, podremos conocer las dimensiones bajo las cuales se ha entendido comúnmente la relación entre padres e hijos (sensibilidad y apoyo), así como la importancia de la comunicación, el cambio y el conflicto en tal relación. Y ya en el séptimo capítulo, evidenciaremos la ausencia de un modelo comprensivo que describa, explique y fije normas, desde la Teoría Pedagógica, con respecto a los procesos involucrados en la acción educativa del entorno familiar. Ante la ausencia de tal modelo de intervención, propondremos los criterios mínimos que –consideramos– han de caracterizar al modelo integrado que se requiere.

Finalizamos la investigación con la exposición de conclusiones y de las referencias documentales empleadas. En este último aspecto, el de los autores y documentos seleccionados, hemos buscado conjugar las líneas de investigación en lo familiar desarrolladas desde el departamento de Teoría de l'Educació (Universitat de València) con las líneas desarrolladas en el panorama científico internacional, tanto las más asentadas como las más novedosas o emergentes. Para el citado de tales autores y documentos, así como para la redacción de sus referencias, hemos seguido el sistema de normas propuesto por la American Psychological Association (Bisquerra y Corner, 1992), por ser el más común en las publicaciones de todo tipo en el ámbito pedagógico.

Dado el enfoque multidisciplinar y de revisión desde el que se contempla la educación familiar, pretendemos que esta investigación sea útil para la mejor comprensión de los procesos implicados en la acción educativa familiar y para guiar –a modo de fundamentación o marco teórico actualizado– tanto la investigación posterior en este ámbito como su propia práctica. Acerca de la práctica educativa paterna, debemos indicar previamente a la lectura que no buscamos la *autosuficiencia* de la familia en materia educativa. Con el mejor conocimiento de cómo acontece la educación familiar (mecanismos implicados, aquéllos más utilizados, su potencialidad y

sus efectos sobre el desarrollo configurativo filial), pretendemos capacitar a madres y padres para que tomen decisiones lo más pedagógicas posibles a la luz del conocimiento teórico-práctico existente, a la vez que se impliquen en la *participación*, en la *colaboración*, con otras agencias de desarrollo (especialmente la escuela, como se remarca constantemente a lo largo de los capítulos); en absoluto para suplirlas. Entendemos, de esta manera, que la correcta y sana intervención educativa pasa por la coherencia y la continuidad entre los diversos contextos donde ésta se despliega, y que dotan de significado a dichas propuestas.

parte primera

Capítulo 1
metodología y diseño
de la investigación

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación comenzó con la constatación no de un hecho, sino de un problema, que ha resultado ser, por tanto, motor de la misma. El problema tal y como se nos plantea es el siguiente: “Parece no existir un cuerpo organizado y globalizador de conocimientos, a modo de modelo integrado, que dé cuenta de los fenómenos y procesos educativos que acontecen en el seno de la familia”. Este problema se traduce en una pregunta que ha supuesto el eje vertebrador de toda la investigación: “¿Existe algún modelo, bien sea desde la Teoría Pedagógica, bien sea desde cualquier otra disciplina ocupada de cuestiones referentes a la educación, que explique –a la vez que norme– todo el conjunto de hechos, actuaciones y procesos educativos que acontecen en el escenario familiar?” La cuestión planteada busca, así, dar constancia acerca de la existencia o la ausencia de un modelo global que no sólo muestre y describa, sino que además explique e, incluso, llegue a fijar normas de intervención en lo que respecta al fenómeno educativo familiar.

En torno a la pregunta radical y en la medida en que se ha ido reflexionando desde el inicio sobre la cuestión planteada, han surgido otras muchas a modo de ramificación

hacia diversas direcciones; unas de ellas referidas a aspectos relevantes y otras a aspectos más accesorios, como ofrecemos seguidamente:

- ¿Qué entendemos por familia y qué no? ¿Qué conjunto de rasgos la definen? ¿Es vista de igual modo por toda disciplina científica?
- ¿Es la familia una institución universal, esto es, que ha estado presente y continúa estándolo en toda sociedad humana, a pesar de las diferencias que puedan darse entre diversas culturas?
- ¿Cuáles son los aspectos de los que se ocupa la actuación educativa que se da en las familias?
- ¿Son estos aspectos tan sólo una parte restringida del total de asuntos que acontecen en el ámbito familiar? ¿O, por el contrario, suponen la totalidad de cuestiones que surgen en la vida familiar?
- ¿Cómo hemos de caracterizar la educación familiar? ¿En qué se diferencia de otros tipos educación ofrecidos en espacios sociales diversos?
- ¿Debe diferir la educación dada a un hijo de la ofrecida a una hija en función de su género? ¿Puede tener efectos perniciosos en su desarrollo educarlos bajo unos mismos parámetros?
- ¿Es pedagógicamente conveniente que el padre asuma en exclusiva la autoridad en la familia mientras la madre encarna el afecto, como tradicionalmente se han caracterizado sus roles?
- ¿Con qué recursos disponibles cuentan madres y padres para abordar su tarea educadora en la cotidianeidad?
- ¿Podemos considerar el castigo como uno de tales recursos educativos al alcance de los padres? ¿Y el castigo físico?
- ¿Se aplica una disciplina adecuada en la familia actual? ¿Cómo ha de ser ésta?
- ¿Son la sensibilidad y el control las dos únicas variables que definen la actuación educativa paterna? ¿Son, al menos, las dos variables que influyen con mayor relevancia a la hora de categorizar una intervención como educativa o como perjudicial?
- ¿Cuáles son los modelos más destacados en el panorama científico que han buscado dar explicación en lo que se refiere a la actuación educativa paterna y sus efectos sobre los hijos? ¿Sobre qué variables o dimensiones han centrado y aún hoy centran su descripción o su explicación?

- En caso de no existir un modelo que dé cuenta de la globalidad de lo educativo en toda su extensión tal y como sucede en la familia, ¿qué rasgos deberían caracterizar tal supuesto modelo? ¿Qué criterios debería cumplir para ser descriptivo, explicativo y normativo al mismo tiempo?

Nuestra intención –se observará– no es solamente resolver el interrogante principal, sino ir más allá y, en caso de no hallar dicho modelo, proponer no un modelo en sí mismo (puesto que éste no es el objetivo de la investigación), sino las bases o criterios que habrán de cumplir aquellos aspirantes a serlo. De tal modo, estamos seguros que sabiendo lo que buscamos, seremos capaces de comprender aquello que encontremos.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El requisito esencial para que un conocimiento merezca el calificativo de científico no es que sea estrictamente verdadero (aunque la verdad de ningún modo sea un impedimento para la ciencia), sino que sea el resultado de un proceso sistemático, es decir, que la forma de lograr el conocimiento se aproxime a los rasgos que definen el ideal del método científico. De entre sus características destacamos la sistematicidad, la objetividad, la tendencia a la exactitud en las observaciones y proposiciones, la repetibilidad de sus experimentaciones, la racionalidad y el permanente cuestionamiento crítico de sus proposiciones. Y es que el proceso fundamental de producción de conocimiento científico es la propia investigación científica.

A propósito de ésta, evidenciamos que existen dos posibilidades básicas de producir conocimiento a través de la investigación:

- a) Hacerlo manipulando los datos y la información que nos suministra la naturaleza directamente, a través de nuestra experiencia. Se trataría, entonces, de una investigación *empírica o de campo*.
- b) Servirnos de referencias informativas indirectas, procedentes de intermediarios, contenidas fundamentalmente en documentos de todo tipo. Nos encontraríamos, en esta situación, ante una investigación *documental*.

Ambos tipos de investigación son mutuamente complementarios, en cuanto que no se concibe una investigación empírica que no requiera revisar previamente la documentación existente en torno al problema que intenta contestar, y la forma más eficiente de hacerlo es, precisamente, la aportada por la investigación documental. Pero, en nuestro caso, el propósito de la investigación que nos ocupa nos va a llevar a adoptar el segundo tipo de investigación: la investigación documental. Las razones las entenderemos tras conocer la propia naturaleza de este tipo de investigación.

La investigación documental puede ser caracterizada como una variante de la investigación científica cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (en nuestro caso, los de orden educativo) que ocurren en la realidad (la familiar), a través de la indagación exhaustiva, sistemática y rigurosa, y la utilización de técnicas precisas que permitan obtener la información referente al fenómeno que estudiamos a partir de la documentación existente. Así, tres son los elementos que nos permiten distinguir, en una primera aproximación, la investigación documental de cualquier otro tipo de investigación:

- 1) La investigación documental, en su proceso de producción de conocimientos, parte de otras informaciones y conocimientos procedentes de una realidad determinada, viniendo dichas informaciones y conocimientos recogidos explícitamente en documentos.
- 2) Consiste en una investigación fundamentalmente bibliográfica y de carácter especializado, aunque también se recurra a otros tipos de fuentes.
- 3) Resulta ser el paso inicial de un proceso de investigación mucho más amplio y completo.

En consecuencia, se desprende de estos presupuestos que la investigación documental, en un primer y amplio sentido, supone una parte esencial del proceso de investigación científica que se constituye en una estrategia de observación y reflexión sistemática sobre realidades (teóricas o no), usando para ello diferentes tipos de documentos. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema científico determinado, y trata de obtener resultados que puedan ser base para el desarrollo de la creación científica, utilizando para ello un método de análisis.

Pero podemos concretar aún más los rasgos que caracterizan la investigación de carácter documental:

- Utiliza documentos, de los que recolecta, selecciona y analiza informaciones para presentar resultados coherentes.
- Se sirve de los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación: análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.
- Realiza un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo que resulta ser fundamental dentro de esa parcela del saber.
- Recopila adecuadamente datos que permiten redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación, sugerir modos para la elaboración de instrumentos de investigación, formular hipótesis, etc.
- Puede considerarse una parte fundamental de un proceso de investigación científica mucho más amplio y acabado.
- Es una investigación que se realiza en forma ordenada y con objetivos precisos, con la finalidad de servir de base a la construcción de conocimientos.

Vistos los rasgos de la investigación documental con mayor detalle, podemos ahora concretar, en un sentido restringido, qué entendemos por dicho tipo de investigación: un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes preferentemente impresas (aunque difieran en el tipo de soporte: bibliográficas, hemerográficas, audiovisuales, electrónicas, etc.), con el objeto de recoger información de un asunto determinado contenida en ellas, organizarla, describirla e interpretarla de acuerdo con ciertos procedimientos que garanticen confiabilidad y objetividad en la presentación de sus resultados (como es la *categorización*); con ello busca responder a determinados interrogantes o proporcionar información sobre cualquier hecho de la realidad.

Esta variante documental de la investigación, sin embargo, sostiene una serie de dificultades generales en su desarrollo. Unas son de tipo metodológico, en cuanto que las técnicas de análisis de documentos han recorrido un camino arduo en lo que se refiere a su cada vez mayor afinamiento, a fin de obtener la confiabilidad y validez necesaria en toda técnica que pretenda recoger objetivamente los fenómenos de la realidad; por otra parte, otras trabas responden a la naturaleza de los documentos mismos, pues en numerosas ocasiones es imposible conocer a ciencia cierta la

originalidad de los mismos, incertidumbre que puede descalificar resultados de la investigación, así como la investigación misma.

A pesar de tales dificultades, consideramos que el diseño seleccionado para nuestra investigación debe ser de carácter documental, no experimental o de campo, puesto que para conocer si existe o no algún modelo integrado que dé cuenta de la globalidad de fenómenos y procesos que suceden en el ámbito de la educación familiar no se requiere manipular variables independientes en grupos estudiados para observar los efectos sobre variables dependientes (resultados). Para resolver nuestro problema hemos de recurrir a la observación, la descripción, el análisis, la interpretación y la reflexión acerca de los modelos candidatos que puedan existir. Todo ello, claro está, dentro de las condiciones de sistematicidad, objetividad, exactitud, repetibilidad y racionalidad que caracterizan al método científico. Éstas son las razones que previamente anunciamos que conoceríamos al determinar la naturaleza de la investigación documental y cómo se corresponde con nuestro propósito de investigación.

Con respecto a la finalidad de la investigación que nos proponemos, hemos de conocer primeramente que existen tres finalidades posibles para este tipo de investigaciones: la exploración, la descripción y la explicación. Estos tipos de finalidad en la investigación son esencialmente *etapas* cronológicas de la misma, puesto que cualquier investigación comienza siempre con una etapa exploratoria que le permite tomar un primer contacto con las distintas facetas de la realidad objeto de estudio. Tras esta fase se encara otra que lleva al investigador a describir lo explorado para, finalmente, explicar lo investigado. Así, no es posible desarrollar un estudio explicativo si antes ese mismo investigador u otro no ha realizado antes un estudio descriptivo, como tampoco podrá iniciar éste último sin que esa persona u otra haya hecho una investigación exploratoria con anterioridad. De todos modos, los límites entre unas y otras etapas no son temporalmente exactos, pudiendo superponerse en ocasiones.

Nuestra investigación recoge estas tres etapas y, dado que cada etapa persigue propósitos diferentes, en nuestro estudio se reflejarán los correspondientes. Con la exploración identificaremos las diferentes dimensiones o facetas que presenta la familia y, en especial, la actividad educativa que ocurre en su interior; tales facetas serán descritas y los elementos que integra conocidos, como constatadas también serán las

relaciones establecidas entre dichos componentes; y con la explicación se tratará de clarificar los vínculos establecidos entre todos esos elementos integrantes o vinculados a la educación familiar (por resultarnos relativamente desconocidos), según se desprenda de la documentación analizada y de los resultados obtenidos. Este estudio exploratorio, descriptivo y explicativo culmina al obtener el conocimiento suficiente que nos permita hacer un listado completo de todos los diferentes factores que suponemos vinculados significativamente con la educación familiar y el modo en que dicha vinculación se hace efectiva. No obstante, en esta investigación hemos querido añadir otro tipo de finalidad, la normativa, ya que –en el supuesto de no hallar un modelo de educación familiar satisfactorio en cuanto al propósito de esta investigación– pretendemos formular los criterios mínimos que deba cumplir todo modelo teórico-práctico que aspire a describir, explicar y normar la totalidad de procesos propios de la educación familiar.

Por último, al tratar el diseño de nuestra investigación no se debe olvidar uno de los rasgos característicos de la investigación documental que hemos aludido anteriormente, como es que dicha investigación es “parte fundamental de un proceso de investigación científica mucho más amplio y acabado”. Es por esta razón que un estudio completo del problema que nos mueve a investigar necesitaría ofrecer no sólo los criterios que debe cumplir un modelo integrado de educación familiar, sino la propuesta misma de un modelo, su comprobación en las diferentes realidades educativas familiares y la corrección de posibles desviaciones o errores del mismo. Sin embargo, la extensión de todo el proceso sería de tal envergadura que hemos optado por actuar por partes y comenzar con el estudio documental y avanzar la propuesta de criterios que el supuesto modelo debería cumplir. De esta manera, hacemos patente que, aunque nuestro estudio no es *de campo* o *experimental*, ello no obsta para que sea posible aplicar sus resultados en la práctica, para que sea aplicable o, al menos, corroborable o falseable en la realidad familiar. Es más: este estudio no tendrá sentido alguno si no es seguido de una experimentación y comprobación de los resultados que se obtengan a partir del estudio de diferentes fuentes, autores e investigaciones prácticas. De igual modo, las bases que se propongan para modelos de educación familiar verdaderamente globales e integradores de la diversidad de fenómenos existente necesitarán ser valorados, aceptados o corregidos a partir de la creación de modelos y su corroboración en la realidad educativa familiar, esto es, realizando experimentos, recurriendo a la

investigación experimental, bien el propio autor de esta investigación, bien otros autores que deseen continuar en la misma línea.

3. OBJETIVOS PROPUESTOS

Las preguntas anteriormente formuladas auguran que la extensión del ámbito de la investigación tal vez vaya a ser muy amplia, por lo que es necesario acotar no ya dicho campo, sino la trayectoria que debe seguir el propio estudio. Para ello vamos a definir cuáles han de ser los objetivos de la investigación, por lo cual se hace necesario distinguir entre dos rangos diferentes de los mismos. Por una parte, se debe contar con aquellos objetivos que busquen obtener un logro a partir de la realización efectiva de la investigación en sí misma; nos referiremos entonces a los *objetivos generales*. Y, por otro lado, se hacen imprescindibles aquéllos otros que ayudarán al avance de la investigación a través de la guía que ofrezcan, estableciendo sucesivos destinos hacia los cuales tendrá que orientarse en su rumbo.

3.1. Objetivos generales

Las metas que nos proponemos alcanzar con la realización de la investigación pueden ser sintetizadas en cuatro objetivos, todos los cuales encuentran su espacio en el título dado a la misma. Éstos son:

1. Hacer una revisión en profundidad del conocimiento más relevante que sobre educación familiar nos aportan las diferentes disciplinas científicas ocupadas de la misma.
2. Dar unidad, coherencia y continuidad a todo ese saber educativo en el ámbito de lo familiar a través de su organización y sistematización.
3. Formular los criterios mínimos que deba cumplir todo modelo teórico-práctico, surgido desde la Teoría Pedagógica, que tenga la aspiración de describir, explicar y normar la globalidad de los procesos propios de la educación familiar.
4. Ofrecer los resultados obtenidos a la comunidad científica para su análisis, evaluación y, en su caso, utilización para la elaboración del marco teórico en futuras

investigaciones sobre educación familiar o para la creación de un modelo integrado de educación familiar.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta investigación serán aquellas metas más inmediatas que nos permitan ir avanzando con solidez, a lo largo de todo el proceso investigador, hacia el logro de aquellas otras más generales y finales. Estos objetivos específicos, que tienen el propósito de orientar la acción hacia la resolución de las preguntas surgidas en torno a la cuestión principal y vertebradora del estudio, son los que aquí se enumera:

1. Valorar diferentes definiciones de familia presentes en la literatura especializada.
2. Tratar de obtener una definición de familia que sea válida para distintos ámbitos del saber.
3. Conocer qué rasgos caracterizan la familia o, al menos, cuáles ven cómo más relevantes distintas disciplinas científicas.
4. Conjugar la visión universal que podamos tener de la familia con aquellos aspectos de la misma que supongan una fuente de diversidad.
5. Definir qué fenómenos y procesos son educativos y cuáles no dentro del contexto familiar.
6. Categorizar todo lo susceptible de ser educativo, dentro del escenario familiar, en diferentes áreas en función del contenido al que hagan referencia.
7. Especificar los rasgos que caracterizan el fenómeno educativo en la familia.
8. Dilucidar las consecuencias que puede tener el hecho de educar tanto a hijas como a hijos bajo unos mismos parámetros, es decir, sin hacer distinción alguna en función de su diferente género.
9. Determinar el beneficio o el perjuicio que puede causar, no sólo en los hijos, sino también en la propia actuación paterna, la asignación exclusiva a uno u otro progenitor del ejercicio del control y la entrega de afecto en relación a los hijos.
10. Destacar cuáles son y en qué consisten los principales recursos con que cuentan madres y padres para realizar su tarea educadora.

11. Hacer acopio de las principales técnicas de las que pueden disponer los progenitores en su actividad educadora, así como de las habilidades y las normas que requieren en su aplicación.
12. Aclarar bajo qué condiciones el castigo puede ser considerado una herramienta en la tarea educadora paterna.
13. Ofrecer a los padres una respuesta concluyente ante las posiciones encontradas que surgen en la comunidad científica al plantearse el castigo físico como una actuación correctora o como un caso de maltrato.
14. Fijar las pautas y habilidades paternas que han de definir una disciplina efectiva.
15. Analizar las variables que configuran los modelos de actuación educativa paterna más extendidos en la literatura e investigación educativas a nivel internacional.
16. Examinar las conductas filiales que se correlacionan, en los modelos educativos que se analice, con las diferentes actuaciones paternas discriminadas.
17. Proponer las bases o criterios mínimos que debe cumplir un modelo de educación familiar que aspire a describir, explicar y normar acerca de la globalidad de fenómenos, procesos y situaciones que acontecen en el seno de dicho escenario.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La hipótesis general que vamos a mantener a lo largo de esta investigación como posible solución a la pregunta planteada y a favor de la cual aportaremos los datos necesarios es que “no existe tal modelo integrado de educación familiar”, tal como nos sugirió la experiencia al iniciar la exploración documental en nuestra anterior tentativa de investigar el fenómeno educativo con tal de diseñar un programa para la formación de actitudes favorables hacia la comunicación e interacción entre padres e hijos adolescentes. De corroborarse la tesis, avanzaremos cuáles han de ser los criterios que deba cumplir cualquier propuesta de modelo para ser considerado integral en su oferta. Además de esta tesis general y principal, vamos a contar en nuestro estudio con una serie de hipótesis específicas para guiar nuestro trabajo, derivadas a partir de los objetivos específicos citados en el apartado anterior y que, de igual manera, tratarán de dar respuesta y solución a los interrogantes específicos planteados. Estas hipótesis son las siguientes:

1. Es más complejo obtener una definición de familia que resulte satisfactoria para todo ámbito de saber que se ocupe de la misma cuanto mayor diversidad presenta la misma.
2. La enumeración de unos u otros rasgos caracterizadores de la familia depende de los intereses de la disciplina científica que la realice.
3. Si hallamos aspectos que resulten ser universales para toda manifestación de familia, podremos caracterizarla de manera más objetiva y menos excluyente.
4. Si la educación en sentido lato consiste en el proceso de humanización del ser, entonces todo fenómeno y proceso que acontezcan en la vida familiar serán susceptibles de tener algún valor educativo.
5. Es posible agrupar todo elemento familiar susceptible de ser educativo en diferentes áreas o dimensiones de contenido educativo.
6. La educación familiar puede ser considerada más cercana al ámbito no formal y menos próxima al informal cuantas más habilidades y conocimientos pedagógicos empleen madres y padres.
7. Educar a hijas e hijos sin establecer diferencias en función de su género no causa efectos perniciosos en los mismos.
8. Educar un progenitor a su hijo asumiendo por igual el ejercicio del control y de la afectividad tiene mayores consecuencias educativas positivas que si padre y madre asumen respectivamente y por separado el control y el afecto.
9. Cuanto mayor sea el número de recursos educativos que conozcan los padres, mayor será la probabilidad de abordar exitosamente su actuación educadora.
10. La correcta aplicación de técnicas educativas por padres y madres depende del conocimiento que tengan de las normas que rigen su correcta aplicación.
11. El castigo empleado bajo determinados criterios pedagógicos puede ser considerado un recurso educativo para los padres.
12. A mayor empleo de castigo físico, mayor probabilidad existe de que el niño transmita dicha actuación a otras situaciones dentro y fuera del contexto familiar.
13. La disciplina paterna es más efectiva cuanto mayor número y grado de habilidades presentan los padres.
14. Sensibilidad y control no son las únicas variables que definen la actuación educativa de madres y padres.
15. Las conductas de los hijos se relacionan con el tipo de educación que le dispensan sus padres.

16. Más efectivo será un modelo educativo que pretenda ser integrado y válido para toda situación familiar cuanto mayor número de determinados criterios mínimos cumpla.

Estas hipótesis deberán ser contrastadas, en nuestro caso, por la experiencia documental, esto es, por las conclusiones a las que han llegado diferentes autores acerca de diversos asuntos, a todo lo cual trataremos de dar unidad, integridad y coherencia. En caso de ser corroboradas, pasarán a ser *tesis*; en caso de ser refutadas, las rechazaremos. No obstante, ocurra lo que ocurra, los resultados pasarán a formar parte de las conclusiones.

En síntesis, nuestra investigación debe responder a un plan que se concreta en los siguientes pasos:

- 1) Selección de las fuentes documentales y recogida de datos.
- 2) Análisis y tratamiento de la documentación mediante la categorización.
- 3) Desarrollo de los objetivos fijados.
- 4) Elaboración de la síntesis explicativa y de la propuesta prescriptiva.

parte segunda

Capítulo 2

la familia

1. EL CONCEPTO DE FAMILIA

La familia es una institución presente en toda sociedad humana, tal como demostró hace ya décadas la Antropología cultural (Esteve, Puig y Románá, 1996; García Ferrando, 1995). Desde entonces, numerosos autores han tratado de conceptualizar la familia de un modo comprensivo y allí donde se ha dado grupos humanos en torno a la procreación. Entre las definiciones formuladas de familia, desde diversos ámbitos del saber y diferentes autores, destacamos las que aparecen a continuación por su capacidad sintética y su variada procedencia:

- a) Para G.P. Murdock, antropólogo social, la familia es “un grupo social caracterizado por la residencia común, la cooperación económica y la reproducción” (García Ferrando, 1995: 158). Murdock concluyó, tras examinar una muestra de doscientas cincuenta sociedades, que en todas ellas se encontraba alguna forma de familia, siendo ésta una institución presente en toda sociedad humana.
- b) D. Kantor y W. Lehr, en 1975, conceptualizaron la familia como una “metáfora espacial” (Imig, 2000: 869), como el lugar común donde se dan las actividades

diarias de la misma. Los sistemas familiares son complejos en su organización, abiertos, adaptativos y procesadores de la información, siendo guiados por estrategias familiares, esto es, por patrones propositivos de movimientos hacia un objetivo y que son realizados por dos o más personas unidas sistemáticamente por un compromiso socio-biológico. Las estrategias familiares son, pues, propositivas y colaborativas, caracterizadas por la conciencia de membresía y por mantener las contingencias de los miembros a través de la libertad de elección conductual.

- c) M. McGoldrick y R. Gerson (1996) y M. McGoldrick y E.A. Carter (1999) conciben la familia como un “sistema emocional plurigeneracional”. Este modo de definir la familia supone conceptualizarla como un grupo afectivo compuesto por toda la red de familiares de, al menos, tres generaciones, tal como existe en la actualidad y como ha evolucionado a través del tiempo; esto es, que los cambios experimentados por cada persona y por el grupo completo repercuten y son vividos por todos y cada uno de sus miembros, por ser las interacciones y las relaciones familiares altamente recíprocas, pautadas y reiterativas. Además, estas autoras evidencian que las relaciones que se dan en dicho sistema son eminentemente afectivas, estableciéndose complejas interacciones de conducta entre los diversos miembros componentes del sistema.

- d) Musitu, Román y Gracia, al inicio de su obra *Familia y educación*, hacen suya la definición de familia que E.K. Gough proporcionó en 1971: “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos utilizan una morada común” (Musitu, Román y Gracia, 1988: 1). Pero no tardan en incluir otros elementos procedentes de autores como C. Lévi-Strauss o W.J. Goode, aunque sin formular resolutoriamente una definición propia.

- e) El Instituto Vanier definió en 1992 la familia como “cualquier combinación de dos o más personas unidas por lazos de consentimiento mutuo, nacimiento y/o adopción o acogida que, juntas, asumen responsabilidades para distintas combinaciones de los siguientes aspectos:

- Mantenimiento físico y cuidado de los miembros del grupo.
- Incorporación de nuevos miembros mediante la procreación o la adopción.
- Socialización de los niños.
- Control social de los miembros.
- Producción, consumo y distribución de bienes y servicios.
- Forma afectiva” (Ochaíta y Espinosa, 1995: 38).

Esta definición se basa en la estructura de la familia, las relaciones mantenidas y las funciones desempeñadas.

- f) A.J. Colom entiende que “la familia, al conformarse por diversos sujetos en interacción, puede definirse y entenderse como un sistema...un sistema abierto, pues mantiene relaciones constantes con el medio ambiente –social y cultural– en el que vive” (Colom Cañellas, 1993: 229). Es, así, un sistema abierto que interactúa con el entorno en los aspectos fundamentales (legales, sociales, económicos, educativos, etc.), puesto que sigue siendo una célula básica del complejo entramado social que no puede vivir aislada (Sarramona i López, 2000). Sin embargo, Colom concreta que la familia es “un modelo casi perfecto de funcionamiento de un sistema educativo” (Pérez, Cánovas, Alonso, Avellanosa y Vidal, 1996: 11), sobre todo hasta los seis años del hijo, puesto que es un sistema casi cerrado, con escasas influencias y variables externas, jerarquizado y muy estructurado en sus roles y funciones; es un sistema vicario, de ejecución continuada de rutinas, de refuerzos afectivos constantes y motivaciones acentuadas.
- g) P.M^a Pérez y P. Cánovas manifiestan que la familia pertenece a los llamados “grupos primarios naturales” (Pérez y Cánovas, 1995: 119), calificativo que nos remite a la distinción ya clásica que efectuó la Sociología entre socialización primaria y socialización secundaria. En este caso particular, la familia es el grupo de personas al que llega y se incorpora directa y universalmente el recién nacido desde el mismo momento en que ve la luz, siendo este grupo el encargado de transmitirle aquellos valores básicos que le servirán para incorporarse en este primer grupo y que facilitarán la socialización que realizarán otras agencias seguidamente.

Las mismas autoras, en otro lugar (Pérez *et al.*, 1996), entienden la familia también como un sistema de apoyo instrumental y afectivo para las nuevas generaciones. Esta concepción deriva de la gran importancia que madres y padres dan cada vez más a la crianza y educación de los hijos; los padres se sienten hoy más responsables de la calidad de la educación de sus hijos, queriendo que ésta sea cada vez mejor al ser conscientes de proporcionar con ello mayores posibilidades de éxito escolar y profesionales a los hijos. Además, son conscientes igualmente de la importancia que tiene, para el sano desarrollo psíquico y social de los hijos, el apoyo que estos reciban dentro del seno familiar y las muestras de afecto libremente expresadas.

- h) L. Flaquer afirma que “la familia es la agrupación humana primordial por antonomasia y la más elemental de todas...[donde] su aparente sencillez esconde una gran complejidad” (1998: 7). La familia es el grupo primario de socialización; definida tradicionalmente por el parentesco y la sanción matrimonial, hoy se caracteriza en las sociedades occidentales por ser sus relaciones de carácter afectivo (de hecho, se basa en un *proyecto de vida en común*), por la proximidad física que mantienen sus miembros y por el número reducido que presentan los mismos.
- i) M^a J. Rodrigo y J. Palacios conciben la institución familiar como la “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” (2000: 33). La familia, vista desde esta perspectiva evolutivo-ecológica, se comprende como un sistema dinámico de relaciones interpersonales de carácter recíproco, que está enmarcado en múltiples contextos de influencia, los cuales sufren procesos sociales e históricos de cambio.

Junto a estas definiciones, cabe añadir que para la concreción de aquellos aspectos definitorios sobre qué entendemos por familia, diversos investigadores del ámbito familiar coinciden en la existencia de una serie de aspectos universales propios de la familia (Baeza, 2000), como son los que citamos seguidamente:

- Los padres adultos se hacen cargo de la crianza de los hijos.
- Los miembros de la familia se adaptan a las reglas familiares que les otorga roles y funciones.
- Esta adaptación permite un funcionamiento *suave*, respuestas anticipatorias, seguridad, lealtad y armonía.
- Cada grupo familiar tiene su sello, estilo, código o manera propia.
- Tensión balanceada entre autonomía y pertenencia (o bien entre el yo y el nosotros).

Estos parámetros universales referidos a la familia son, en resumen, el cuidado, el crecimiento y desarrollo de los hijos, y la transmisión de pautas culturales. Asimismo, en estas últimas décadas también parece haber tomado relevancia el soporte emocional establecido entre los cónyuges.

Todas estas definiciones pueden ser muy útiles para acotar qué entendemos por familia. Todas ellas tienen una procedencia muy variada e inciden en aspectos esenciales y diferenciales; pero ninguna de ellas, ni siquiera los citados universales familiares, soluciona la vetusta cuestión de la definición de un concepto de familia que sea amplia y comprensiva, en modo alguno excluyente. Sin duda, definir la familia continúa siendo hoy una tarea ardua debido a la gran variedad de modelos existentes en nuestra sociedad occidental actual y en el resto de culturas.

De entre todas las enumeradas, la característica que puede definirse como común en todos los modelos familiares tal vez sea la de compartir un *proyecto vital de existencia en común*, aunque esta cualidad sí es común pero no exclusiva, pues también lo comparten la comuna *hippy* (Colom Cañellas, 1993) o el *kibbutz* israelí (Flaquer, 1998; Schaffer, 1989), grupos humanos ambos no tenidos por familias. Si acordamos, por otra parte, que lo definitorio es ser un *grupo afectivo*, entonces quizás estuviésemos dejando fuera del terreno a estructuras familiares basadas –surgidas, al menos– en acuerdos de familia o en motivos económicos, estructuras tradicionales pertenecientes al pasado de nuestra cultura occidental (cuando la familia era una unidad económica de supervivencia y de producción), pero comunes hoy en otras culturas actuales no propiamente occidentales, como la familia *rom* (Peltier, 1998) o la familia hindú (Bezzi y Faulkner, 2001).

Quizás la clave resida en ver la familia como un *sistema plurigeneracional*. Por generación entendemos la categoría cultural, más que biológica o natural, conformada por un grupo de personas de edades y procesos de socialización parecidos, que ocupan posiciones distintas dentro de la estructura social, y con ciertos comportamientos parecidos en función de los papeles que tienen interiorizados o que la sociedad les asigna (Montraveta Rexach, 1995); son colectivos abiertos, no homogéneos, cuya forma de pensar y actuar varía con las coordenadas sociales, personales e históricas de cada grupo. De esta manera, la familia puede entenderse como un sistema en el que convive, al menos, la generación de progenitores y la de hijos –la vinculación entre madre e hijo es lo único que parece haberse dado siempre (García Ferrando, 1995)–, pudiendo, además, alojar la generación de los padres de alguno de los progenitores (los abuelos maternos o paternos), los cónyuges de las hijas o de los hijos, algún otro miembro de la familia extensa (como pueda ser algún tío) o, incluso, algún sirviente (como era el caso de familias tradicionales occidentales en otras épocas). Sin embargo, el rasgo de la diversidad generacional excluiría, de esta manera, a aquellas parejas cuyos hijos ya se han emancipado (núcleo matrimonial aislado) o a aquellas personas que integran hogares unipersonales (caso de las personas viudas).

En cambio, si tomamos como base para su definición el hecho de ser el *grupo socializador primario*, es decir, su función –y la responsabilidad consecuente– como agencia transmisora al hijo de los valores básicos y necesarios para su integración en la estructura familiar y para convertirse en un miembro estándar de la sociedad (tarea realizada a través de la internalización del lenguaje, lo afectivo y los modelos de identificación), tampoco podremos designar como familias a las que se hallasen en el supuesto anterior ni a las parejas que decidiesen no tener hijos (pues éstos pueden ya no ser hoy una inversión de futuro).

En definitiva, cualquier intento de llegar a una definición universalmente válida de familia suele encontrarse con trabas como consecuencia de las variaciones culturales históricas y evolutivas de la familia humana. Con la intención de esclarecer qué entendemos por familia, puede sernos útil conocer la caracterización que de la misma formulan diferentes ámbitos del saber, como son la perspectiva sociológica, la perspectiva psicológica y la perspectiva pedagógica, todas ellas enriquecidas, además,

por la perspectiva de la diversidad, dimensión tan reclamada actualmente en las sociedades democráticas y plurales.

2. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

En el tratamiento sociológico de la institución familiar queremos partir del planteamiento que I. Alberdi (1995a) hace de la misma. Tal investigadora considera que la organización familiar se caracteriza por dos rasgos constitutivos al menos, como son:

- Las relaciones de *parentesco*, limitadas a las redes de relaciones genealógicas construidas a partir de las conexiones de descendencia. El parentesco, de este modo, se establece comúnmente a dos niveles:
 - a) Por *matrimonio* o *alianza*: modalidad consistente en la formación de una nueva familia, pero sin la unión familiar entre los parientes de ambos cónyuges (pues sólo compromete a quienes lo contraen); entre las familias de ambos cónyuges surge, así, sólo *afinidad*, esto es, el parentesco político, el cual es distinto del parentesco por consanguinidad. La nueva familia creada se inserta, entonces, en dos redes separadas de parentesco que tendrán el mismo peso genérico para esta nueva familia.
 - b) Por *filiación*: es el parentesco de sangre, la relación social que se da entre aquellas personas que descienden de antepasados comunes y que es representada primordialmente por las relaciones paterno-filiales.
- Los lazos de *afecto* y *pertenencia*, que son relaciones de afecto y obligaciones mutuas (muy presentes, al menos, en la sociedad española) derivadas del parentesco de sangre, es decir, del origen familiar común de los individuos. El conjunto de este tipo de relaciones es conocido como la *red familiar*.

Pero recientemente ha habido cambios en las formas de convivencia como consecuencia de los cambios demográficos, los nuevos valores respecto al matrimonio y la familia, y las nuevas formas de organización familiar, todo lo cual ha influido en las decisiones personales de los individuos y en las estrategias familiares por las que se

definen sus opciones vitales (Alberdi Alonso, 1995a). Así, superados los criterios económicos de ayuda mutua para sobrevivir de otros tiempos, la familia se apoya actualmente en el principio básico de un *proyecto de vida en común* (como hemos visto anteriormente), donde confluyen lazos de parentesco y de convivencia continuada. Se ha llegado de esta manera a un modelo de familia donde sólo conviven dos generaciones –padres e hijos–, aunque unos y otros no sean los originarios del núcleo familiar a causa de reagrupaciones familiares. Además, existe un número considerable de familias monoparentales (especialmente de madres) que son reflejo de las situaciones creadas por los divorcios, separaciones, abandonos y tenencia de hijos fuera de la vida de pareja estable (Sarramona i López, 2000). Estas nuevas formas de convivencia han generado nuevas y diferentes necesidades sociales en las nuevas familias (formación y empleo juvenil, cuidados de los mayores, mantenimiento de pensiones cada vez más prolongadas, atención a la salud del jubilado, desarrollo de actividades e instituciones para el cuidado personal), que se acrecientan en nuestro país, sin duda, por tener una de las tasas más altas de esperanza de vida.

Avanzamos hacia una familia más *larga* (donde la coexistencia entre más parientes de distintas generaciones es cada vez mayor, sin que ello implique la coresidencia entre los mismos, sino más bien su independencia residencial) y más *estrecha* (por el descenso del número de hijos y, así, de las relaciones de parentesco dentro de cada generación). De hecho, con los ancianos, en particular, “se coexiste más, pero se convive menos” (Alberdi Alonso, 1999), como consecuencia del envejecimiento progresivo de las sociedades avanzadas. Pero ¿cuáles son los rasgos determinantes de este cambio demográfico en la sociedad española? Dos son las particularidades de este cambio:

- El *aumento de la esperanza de vida* durante el siglo XX (Alberdi Alonso, 1995a; Montraveta Rexach, 1995; Ochaíta y Espinosa, 1995), como consecuencia de la desaparición de las grandes enfermedades (a causa, a su vez, de la mayor higiene y los avances médicos y farmacológicos), del descenso de la mortalidad infantil, de la casi desaparición de la mortandad femenina en edades aún fecundas, y –ya en épocas más recientes– al Estado de bienestar. Así, la población mayor de 65 años se ha duplicado en España (suponiendo el 13% de la población total en 1991) y la mayor de 75 años se ha triplicado a partir de la década de los sesenta.

- El *descenso de la tasa de natalidad* (Alberdi Alonso, 1995a; Ochaíta y Espinosa, 1995; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001), especialmente a partir de los años setenta en nuestro país, a causa del aumento en la edad de emancipación de los hijos, el aumento en la edad de contraer matrimonio, la disminución del número de matrimonios, la presencia de la mujer en todo ámbito social, la planificación familiar racional, el retraso en la edad de comienzo de la maternidad, el uso generalizado de los métodos anticonceptivos y la voluntad de reducción del número de hijos (1'3 hijos por pareja en 1991) para proporcionarles el mejor cuidado y la mejor educación posibles. De esta manera, en el estado español el tamaño medio de los hogares va disminuyendo (3'27 personas por hogar en 1991), si bien su número aumenta progresivamente; pero, aunque el número de hijos desciende, su presencia en el hogar se ha hecho más prolongada a causa del retraso en su emancipación, como consecuencia de la prolongación de los estudios y de las dificultades para hallar un empleo y lograr recursos que permitan el acceso a una vivienda (Alberdi Alonso, 1995a).

No obstante, el hecho de ser la familia española una familia cada vez más larga y estrecha no es óbice para que las relaciones familiares sean en nuestro país muy intensas, teniendo mucha importancia el tiempo dedicado, la ayuda mutua prestada, el esfuerzo económico desplegado y el significado emocional que supone todo este tipo de intercambios (Alberdi Alonso, 1995a). Avanzamos, pues, hacia una sociedad de cinco generaciones (niños, adolescentes, adultos, mayores y ancianos), donde cada una de ellas tiende a diferenciarse y a relacionarse distintamente con las otras, sin que la generación intermedia goce ya en exclusiva del espacio activo social (Montraveta Rexach, 1995). Es éste un nuevo modelo de relaciones intrafamiliares, caracterizado por unas relaciones más duraderas e intensas (Ochaíta y Espinosa, 1995), especialmente entre las generaciones alternas, donde se da lo que se conoce como “intimidad a distancia” (Montraveta Rexach, 1995; Peña y Torío, 2001), esto es, la existencia de relaciones afectivas voluntarias gracias a la proximidad de residencia pero con independencia de hábitat.

2.1. Las formas de convivencia

Con respecto a las formas de convivencia, los cambios entre la familia tradicional y la familia denominada *nuclear* son notables. Mientras la familia tradicional se caracterizaba por ser una unidad económica de producción primaria –incluso de supervivencia–, por tener una estructura patriarcal, por estar conformada por varias generaciones y por muchos hijos –donde la mujer estaba supeditada a la concepción y crianza de los hijos–, y por ser de carácter indisoluble (Flaquer, 1998), la familia nuclear es fruto de una sociedad cuya economía se basa en los sectores secundario y terciario, dándose el reparto de roles entre padre y madre y estando configurada únicamente por dos generaciones que conviven en un mismo espacio (donde el número de hijos ha sido reducido gracias al control de natalidad). No obstante y como Pérez Alonso-Geta (1996) evidencia, en este modelo se tiende a tener menos hijos pero a invertir más en la crianza de cada uno de ellos. Se asocia, pues, el concepto de una buena crianza con las mayores oportunidades educativas y de todo tipo que el nivel económico puede propiciar. Este modo de concebir la familia contempla, por último, la posibilidad del divorcio y la creación de nuevas agrupaciones familiares.

¿Qué elementos provocaron, entonces, el lento paso de un tipo de estructura familiar a otro? Dos factores contribuyeron, según L. Flaquer (1998), al cambio de la estructura familiar tradicional:

- La *modificación de los sistemas productivos*: la generalización del trabajo asalariado rompió la importancia económica de los patrimonios familiares y, con ello, el poder y control que implicaba por parte del padre. La familia comenzó entonces a dejar de ser lugar de producción para convertirse en estricto ámbito de ocio, consumo y relación interpersonal.
- El *papel del Estado en la vida sociofamiliar*: el Estado asumió, paralelamente, competencias de intervención progresivas, como fueron la obligatoriedad de la educación de los hijos en el sistema escolar, la atención médica de los trabajadores o la asistencia económica de los jubilados entre otras. Esta asunción estatal de competencias vino a sustituir funciones que antaño realizaba la familia (Sarramona i López, 2000).

Sarramona i López (2000) añade que la pérdida de peso de la religión católica en la vida social contribuyó también a acabar con el matrimonio considerado como decisión irrevocable, generalizándose entonces la posibilidad del divorcio en los países occidentales, aunque entonces la madre era quien solía responsabilizarse de la custodia de los hijos y quedar a expensas de las ayudas del marido. En este contexto, el acceso laboral de las mujeres estaba limitado –continúa estándolo en ciertas culturas, regiones y minorías sociales– por tener una formación más escasa y deficiente que los varones, de modo que los trabajos aseguibles resultaban de menor nivel social y económico.

La familia nuclear –padres más hijos– se generalizó entre la burguesía de Occidente durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX, coincidiendo con el desarrollo económico de la segunda posguerra mundial, llegando a considerarse hoy como el prototipo de familia occidental (Rodrigo y Palacios, 2000). En ella el padre se preocupa ahora del sustento familiar y la madre del hogar y de los hijos, en un reparto de funciones que resulta ser asimétrico en cuanto a prestigio social y a presencia pública de la mujer (Sarramona i López, 2000). En este modelo los hijos pueden tener libertad para crear sus propias familias y mantenerse ajenos de los condicionamientos que implican la conservación del patrimonio y la participación en el trabajo compartido.

El número de familias donde conviven padres e hijos y se dan las relaciones primarias ha aumentado de tal modo que hoy es la forma de convivencia más frecuente en Europa, yendo España a la cabeza de dicha tendencia al representar las familias nucleares el 65´47% del total de familias existentes en 1991 (Alberdi Alonso, 1995a). Sin embargo, sociólogos –como Flaquer (1998)– postulan la existencia hoy de un nuevo modelo emergente de familia, caracterizado por la potenciación de la dimensión individualista de la familia, facilitada por la incorporación ya masiva de la mujer a la formación profesionalizadora y a un mundo laboral flexible, la independencia económica (apoyada en ciertos casos por la ayuda estatal), la generalización de las técnicas anticonceptivas, la posibilidad de la concepción por técnicas artificiales (tendiendo al número mínimo de hijos), la tecnificación de las tareas del hogar y la posibilidad de que estas tareas sean una actividad laboral remunerada para otras personas. Se trata de la denominada *familia postmoderna*, donde la mujer goza de un nivel de igualdad con respecto al varón en la toma de decisiones y la vida de relación de la pareja se convierte en el resultado de una negociación constante. Se amplía, en este

modelo, la posibilidad de vida en común de las parejas al margen del vínculo matrimonial, gracias a la elección libre y temporal de la pareja, apareciendo además la familia monoparental como *decisión personal* (Sarramona i López, 2000), no sólo como fruto de la separación, el divorcio o la viudez. Aparece, así, en su base la figura de la madre que decide criar a sus hijos sin vincularse forzosamente a un varón, puesto que tiene capacidad económica y consigue un mayor reconocimiento social de su situación.

Pero este panorama es solamente mayoritario en las clases medias y acomodadas de los países occidentales, si bien el proceso avanza hacia todas direcciones (de clase social, región, etc.) en este sentido de igualdad de derechos en el ámbito familiar, e incluso con mayor protagonismo de la mujer frente al varón en la toma de ciertas decisiones (Sarramona i López, 2000). La extensión y equiparación del papel de la mujer en la vida familiar ha tenido sus lógicas consecuencias sobre el poder absoluto que tradicionalmente ha tenido el padre en la familia, lo cual le ha llevado a estar *herido de muerte* –en palabras de L. Flaquer (1999)– por haber perdido su legitimidad. Y es que los rápidos cambios acaecidos en la vida y en la organización de la familia han sido más difíciles de asimilar por parte de los varones que de las mujeres, cambios cuyas principales tendencias sociológicas en la familia parecen ser (Alberdi Alonso, 1995a):

- El renacimiento de la familia extensa.
- La residencia de los hijos adultos en el hogar paterno hasta avanzada edad.
- El cambio en las edades que marcan las distintas etapas del ciclo vital.

Han sucedido y siguen ocurriendo, pues, muchos cambios en la familia, pero ésta sigue siendo importante, incluso para los jóvenes, tanto en su significación personal como en su sentido de pertenencia. La razón estriba en que hoy la familia se mantiene por razones de afecto, más que económicas, morales o legales; la pareja sólo justifica su permanencia desde la afectividad, y los hijos son consecuencia de un proyecto de vida, puesto que su crianza y educación suponen un coste elevado y han dejado de ser una *inversión de futuro* (Sarramona i López, 2000).

3. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

El estudio de la familia desde el ámbito psicológico ha partido de tres supuestos considerados básicos, tal como nos recuerdan Rodrigo y Palacios (2000):

- a) El *contextualismo evolutivo*, de Lerner, que concibe a la persona en estrecha unión con el contexto en que se desarrolla, y que entiende su relación con éste permeable a los cambios en el tiempo.
- b) La *teoría transaccional*, de Sameroff, para la cual las relaciones interpersonales son recíprocas (con condicionantes y efectos bidireccionales) y cambiantes en el tiempo.
- c) El *enfoque ecológico-sistémico*, de Bronfenbrenner, que considera que las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas. Este enfoque, a su vez, se sustenta principalmente sobre dos pilares teóricos, que son:
 - La *teoría general de sistemas* (formulada por L. von Bertalanffy), para la cual la familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre las mismas y en intercambio permanente con el exterior.
 - La *teoría de campo* (enunciada por Kurt Lewin), la cual concibe a la persona y su entorno como una constelación de variables interdependientes, cuya totalidad constituye un campo. Éste es, pues, el punto de partida de la Psicología ecológica.

A partir de tal anclaje conceptual básico, Rodrigo y Palacios (2000) han propuesto recientemente tres dimensiones de la vida familiar que, a nuestro juicio, resultan ser básicas para el análisis psicoevolutivo de la familia y de sus relaciones educativas. Seguidamente ofrecemos una breve descripción de las mismas, si bien su análisis será acometido con mayor profundidad más adelante.

3.1. Las cogniciones o ideas paternas sobre desarrollo y educación

Según se desprende de numerosos estudios e investigaciones aplicadas, parece ser que los padres no reaccionan de manera azarosa ante el comportamiento de los hijos, sino que sus concepciones, creencias, principios y valores (los cuales son asumidos con un carácter subjetivo de *verdad*) sobre el desarrollo y la educación de los hijos son los que guían sus acciones flexiblemente dependiendo del contexto de la situación educativa. Tales cogniciones han sido estudiadas por distintas ramas del conocimiento científico:

- La Psicología social se ha encargado de las actitudes, las expectativas, las atribuciones, las percepciones y las creencias.
- El procesamiento de la información se ha ocupado de las categorías sociales, los esquemas, las imágenes, las ideas y las representaciones sociales.
- La Psicología del sentido común ha tratado las teorías espontáneas, intuitivas o implícitas.
- Los análisis antropológicos y sociohistóricos han estudiado las sabidurías populares, las etnoteorías y las ideologías familiares.

El contenido de todas estas ideas se centra principalmente en el origen de la conducta de los hijos, las metas y valores educativos en que se desea educar, el calendario evolutivo que atraviesa el niño, y la relación existente entre el empleo de determinadas técnicas educativas y el posterior aprendizaje.

Con respecto al modo de relacionarse las ideas paternas y sus conductas derivadas, hemos de decir que esta relación parece ser de carácter múltiple y bidireccional, existiendo una influencia mutua entre padres e hijo, con conexiones abiertas a otras influencias (Bell y Harper, 1977). Así, no sólo la ideología influye en la actuación paterna con los hijos, sino que también las experiencias concretas de estimulación y socialización, las limitaciones, las posibilidades, las preferencias, etc. moldean las ideas en la mente de los padres. Los determinantes culturales, sociales y familiares moldean los contextos en que los niños se desarrollan y se socializan, así como las ideologías sobre educación y desarrollo infantil de los padres, imprimiendo también el niño su propio estilo al proceso educativo.

3.2. El estilo relacional

Al ocuparse de las relaciones que se dan entre los miembros de una familia, la perspectiva psicológica suele centrarse en dos aspectos principalmente (que no únicos, como en su momento conoceremos): las *relaciones afectivas* y las *relaciones de socialización*, como mostramos seguidamente.

Con *relaciones afectivas* nos referimos a las relaciones tendentes a establecer lazos afectivos y emocionales entre los miembros de la familia. Son las primeras que se dan en el tiempo y están basadas en un compromiso y una implicación emocional entre padres e hijos, elementos que van creando y dando forma al clima afectivo y emocional de la familia. Es el caso del *apego*, en sus diversos tipos y múltiples referentes, que ejerce su influencia durante toda la infancia y las etapas posteriores, y que cumple una función transgeneracional.

Las *relaciones de socialización*, en cambio, hacen referencia a las relaciones que tienen como propósito establecer controles y regulaciones en el proceso socializador de adquisición de normas y valores entre los miembros más jóvenes. Las estrategias de socialización aparecen posteriormente al establecimiento del apego –de lo afectivo– para moldear el tipo de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables con relación al desarrollo personal y social de sus hijos. Los estilos de socialización son estilos de relación entre los padres y los hijos situados en el contexto (más amplio que lo afectivo) de la comunicación y la conducta. De este modo, tales estilos de socialización suelen incluir dos dimensiones básicas:

- 1) El tono emocional de la relación y la comunicación (lo que *se ofrece*).
- 2) Las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta del niño (lo que *se exige*).

El proceso de crianza tiene, según acabamos de ver, dos fases distintas: una, la primera en el tiempo, que se dirige hacia el interior del grupo, hacia su vinculación y cohesión; otra, la segunda, que mira hacia el exterior, hacia la acomodación a las normas sociales. Se trata realmente de dos aspectos, afecto y socialización, que no resultan ser tan antagónicos como parece haberse sugerido en las últimas líneas; sobre

ellas y sobre su íntima conexión conoceremos más a lo largo de esta investigación. Ambas dimensiones tienen, pues, vital importancia y podemos aprender muchísimo sobre su origen biológico, filogenético y social fijándonos en el comportamiento de los bonobos –subespecie chimpancé con la que compartimos un origen común y que guarda mayor semejanza genética con el género *homo*–, tal como nos ilustra Desmond Morris (1968: 164):

“Durante la primera fase, el hijo es amado, mimado y protegido por la madre. Llega a comprender la seguridad. En la segunda, es incitado a volcarse hacia fuera, a establecer contactos sociales con otros jóvenes. La madre se vuelve menos cariñosa y limita su actuación protectora a los momentos de grave temor o de alarma, cuando peligros externos amenazan la colonia. En realidad, llega a castigar al grandullón si éste se empeña en seguir agarrado a su peludo mandil fuera de los casos de verdadero pánico. Y él lo comprende y acepta su creciente independencia”.

3.3. El entorno educativo

El análisis de la influencia de la estimulación que el niño recibe desde la familia para su desarrollo se ha centrado en dos líneas:

- La observación de *escenarios educativos cotidianos*: para la perspectiva ecológica, los entornos en que se desarrolla el niño vertebran el desarrollo infantil y lo llenan de contenido a través de experiencias. Dicha perspectiva destaca el valor estimulante de objetos, situaciones, experiencias y escenarios, la regularidad y organización de estos estímulos, así como el conjunto de actividades y de relaciones en ellos desarrollado (de hecho, lo que hace estimulante a un objeto o a una situación son las relaciones e interacciones que en torno al mismo tienen lugar).
- El análisis de la *interacción padres-hijos*: el análisis etnográfico se ha ocupado de describir el entorno sociocultural que mediatiza las experiencias cotidianas de los hijos a través del contexto de crianza y desarrollo, las rutinas y actividades culturales, y la canalización cultural del desarrollo infantil. Respecto a este último

aspecto, el *locus* de este proceso de traspaso y mediación cultural que promueve el desarrollo del hijo parece hallarse en las interacciones educativas padres-hijos, donde el adulto se hace cargo de la dirección de la interacción, estructurándola y negociándola con el niño (recordemos los conceptos de *zona de desarrollo próximo* de Vygotski y de *andamiaje* de Bruner).

Todos estos aspectos los iremos tratando con mayor profundidad en las líneas que restan de nuestro estudio.

4. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Resulta dificultoso encontrar en la actualidad estudios pedagógicos que se hayan realizado o estén siendo desarrollados desde el prisma de lo familiar. Pareciera ser que la Pedagogía hubiese dado la espalda al ámbito de la educación familiar, a pesar de ser esta institución germen y origen de todo desarrollo formativo del cual gozará (o padecerá) el sujeto educando a lo largo de su ciclo vital y a través de los contextos configuradores por los que transite. El interés pedagógico se centra hoy en aspectos claves en nuestro tiempo y nuestra sociedad, como son las nuevas tecnologías, el medio ambiente, la diversidad sociocultural o la ciudadanía, entre otros; sin embargo, el indiscutible –y en ningún caso inferior a los ámbitos mencionados– valor que supone la educación de las personas en el escenario que las acoge desde su nacimiento, que les proporciona las primeras y decisivas herramientas para su desarrollo psicosocial, que les sirve de referente privilegiado en su andadura vital y que ellos mismos reelaboran en su madurez con la participación de nuevos miembros hasta el final de sus días, no está recibiendo la misma atención que la prestada a otros asuntos pedagógicos –estimamos– no más decisivos.

El testigo cedido por la Pedagogía ha sido recogido, desde hace unas décadas, por la Sociología y por la investigación psicológica principalmente (como hemos conocido anteriormente), ámbito éste último del conocimiento científico-técnico que sí ha sabido reconocer el interés que supone el estudio de los procesos educativos que se dan en la familia, sus elementos, sus relaciones y sus trastornos, tanto desde la perspectiva psicosocial como desde la evolutiva y la educativa.

Por lo que se refiere a nuestro contexto lingüístico-geográfico, la escasez de literatura pedagógica familiar reciente es un hecho patente, especialmente aquella que pretenda ofrecer un marco amplio y comprensivo de la Pedagogía familiar. Basta con acudir a los fondos documentales de nuestras universidades –como los pertenecientes a la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Pontificia Comillas o la Universidad de Valencia– y a las bases de datos de los principales centros de investigación –como son las bases de datos ERIC, PsycLIT o Psedisoc (CSIC)– con el propósito de realizar una búsqueda de las obras que traten de la misma, para comprobar que no más de siete u ocho obras responden estrictamente a este epígrafe. Para agravar el asunto, la mayoría de tales estudios parten de una concepción de la familia y de su educación marcadamente sesgada, cuando no rancia.

Seguidamente analizaremos sucintamente las obras que consideramos más representativas de la situación expuesta, tomadas en orden a su aparición cronológica. Pero hemos de advertir, antes de continuar, que hemos decidido omitir en esta breve revisión aquellas referencias que o bien no presentan una estructura de globalidad en torno a la Pedagogía familiar o bien la Pedagogía ha sido tomada como una aproximación más (en ocasiones, marginal) en el ámbito de lo familiar. Por ambos motivos, hemos optado por no recoger el monográfico *Las relaciones intergeneracionales en la familia*, de la revista *Infancia y Sociedad* (número 29). Tampoco incluiremos actas de congresos, jornadas o cursos celebrados al respecto, como es el caso de las VI Jornadas Interdisciplinarias *Pedagogía global de la familia: Encrucijada 2000* (Gol, Corbella, Tardy, Rosal, Moragas, Bofill y González, 1986), celebradas en Barcelona en el año 1985; en idéntica tesitura se halla el curso *Las relaciones padres-hijos. Presente y futuro*, celebrado en El Escorial, en 1995, habiendo sido publicadas en la revista *Infancia y Sociedad* (número 30) las ponencias presentadas en el mismo. Dado el carácter general e interdisciplinar de estas compilaciones, hemos estimado conveniente no presentarlas en este apartado estrictamente pedagógico, sino referirnos a ellas en los apartados pertinentes de este estudio.

4.1. Revisión de la pedagogía familiar, por Juan Tusquets Terrats (1958)

Monseñor Tusquets hace una revisión de la Pedagogía familiar a partir de cuatro enfoques (tantos como capítulos contempla su obra): el histórico-sociológico, el ético, el psicopedagógico y el metodológico. Comienza el autor anunciando lo que entiende por Pedagogía familiar: la ciencia “que se ocupa principal y casi exclusivamente de la educación *para* la familia, o sea, de la educación cuya causa final es la familia” (Tusquets, 1958: 15); punto de vista que no se limita a dilucidar cómo hay que educar al niño o al joven para la familia en que está inserto, sino también para la familia que posiblemente fundará *mañana*. Pero concreta aún más: aunque concede que es posible escribir una Pedagogía familiar puramente natural, como la mahometana o la budista, y admite que para ciertos ambientes pueda ser beneficiosa y que, en todo caso, posea un mérito de habilidad especulativa, niega “que sea la completa y auténtica Pedagogía familiar” (Tusquets, 1958: 17), siendo ésta la Pedagogía cristiana, es decir, la única basada en la Revelación. Por este motivo, la metodología que debe aplicarse en la educación en la familia es, antes que la basada en la autoridad, el amor o la solidaridad, la de la *piedad familiar*: la enseñanza a los hijos de la oración y los rudimentos de la fe, la celebración de los sacramentos, la asistencia a los actos litúrgicos, la vivencia doméstica de la fe, etc.

A lo largo de sus páginas, el entonces recién catedrático de Pedagogía general y social se va ocupando de diferentes particularidades que constituyen lo que él entiende por familia. De este modo, leemos que la familia necesita cumplir obligatoriamente una serie de preceptos para poder estar constituida conforme a la ley natural y evangélica:

“Unión consagrada por el sacramento; monogamia; indisolubilidad; jefatura paternal; cooperación de la esposa; pleno reconocimiento de la dignidad y derechos personales de ésta; prole de ambos sexos; respeto a la dignidad personal de los hijos y progresivo reconocimiento de los derechos derivados de la misma; razonable libertad de los hijos para elegir estado, consorte y profesión; ...” (Tusquets, 1958: 62).

Vemos, pues, que el concepto que de familia arrojó Tusquets –quien en su obra general siempre esgrimió una Pedagogía católica y una cultura enraizada en la tradición

católica (Vilanou Torrano, 2001)– en 1958 posee hoy un carácter un tanto incendiario, en el sentido de contravenir derechos fundamentales reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en nuestra Constitución de 1978. Así, por ejemplo, el hecho de concebir al padre como cabeza de familia, jefe del grupo familiar (quien forma en el pequeño la conciencia de la *autoridad*), y a la madre su colaboradora en la tarea (cuyo principal oficio es desenvolver y ennoblecer el *amor*, los sentimientos, de sus hijos, pero siempre en un segundo plano de decisión) se contraponen a la igualdad plena de derechos matrimoniales que establece el artículo 16 de la citada Declaración; este mismo artículo también preconiza el libre y pleno consentimiento de los futuros esposos al contraer matrimonio, aspecto sesgado en la definición dada por Tusquets de familia. Además, esta caracterización de familia excluye a aquellas familias reconstituidas surgidas como fruto de matrimonios anteriores concluidos; o a aquellas familias, más comunes en sociedades distintas a la nuestra (de tradición y cultura judeo-cristiana), configuradas por fórmulas diferentes a la propia de la familia nuclear, como pueden ser las familias *mormona* (Claxton, 1999), *nayar* (pueblo de la costa de Malabar, en India) o las que todavía pueden encontrarse en algunos pueblos de Camerún o de Tíbet (Navarro, 1985).

Otro de los aspectos que el prelado trae a colación, esta vez para su denuncia, es el que tiene que ver con la *coeducación* y sus *peligros*. Y es que la coeducación en el hogar debida a la “preponderación de uno de los sexos en el hogar –en cuanto al número de hermanos y de hermanas– se presta a efectos análogos a los que produce la coeducación fuera del mismo: masculinización de las chicas y afeminamiento de los muchachos, o bien, exacerbación peligrosa de los rasgos sexuales” (Tusquets, 1958: 83). Es por ello que la Iglesia, en el momento de la publicación de la obra, condenara “el método llamado de la coeducación, fundado, según muchos, en el naturalismo negador del pecado original, y además, según todos los sostenedores de este método, en una deplorable confusión de ideas que trueca la legítima convivencia humana en una promiscuidad e igualdad niveladora” (Tusquets, 1958: 110).

Hoy día, no obstante, la Pedagogía reconoce y predica las virtualidades de la coeducación, especialmente en lo que se refiere a la promoción de la igualdad de oportunidades sociales entre mujeres y varones, la libre elección de itinerarios formativos en la educación secundaria y la universitaria, y la diversificación de

opciones profesionales para ambos (Alberdi y Martínez, 1990). La postura de Tusquets en esta obra es radicalmente opuesta a la mantenida y fomentada desde hace unas décadas por ciertas líneas de investigación psicológica sobre el desarrollo de la identidad de género, como conoceremos más adelante al tratar el desarrollo de la identidad y el nuevo significado del término androginia.

Finalmente, un aspecto que destacamos positivamente de esta revisión sobre la Pedagogía familiar es la caracterización que nos ofrece de la familia moderna del momento, con la presencia de rasgos que posteriormente serán retomados por las investigaciones sociológicas. En particular, señala la progresiva nuclearización –o *contracción familiar* en terminología de Durkheim–; el abandono al Estado, a otras instituciones y a otras personas de muchas de las funciones que asumió la familia de antaño (*desintegración de la familia*); la reducción del espacio físico familiar (o domicilio); y la reducción también del tiempo dedicado a la familia.

4.2. Esbozo de una pedagogía familiar, por François Charmot (1964)

La argumentación de este escrito –cuyo original es de 1946– no difiere mucho de la anterior, máxime cuando Juan Tusquets fue el censor de la obra. En ella Charmot se define sobre diversas cuestiones esenciales en la educación familiar, como es la misma consideración de la Pedagogía o de la educación: la Pedagogía es principalmente un arte, un quehacer eminentemente práctico y concreto, y de igual modo la educación es un arte que “exige más habilidad que saber teórico” (Charmot, 1964: 87), que puede desarrollarse con la experiencia, pero que “es sobre todo un don, un privilegio” (Charmot, 1964: 88). Educar es perseverar en la comunicación del ser que se efectúa inconscientemente en el seno materno; por eso importa ante todo establecer entre el niño y sus educadores una *corriente generadora*, lo cual sólo puede obtenerse por medio del amor, al suave abrigo de la maternidad, e imitando a los padres es como los maestros vienen a ser buenos maestros. La educación es, en fin, más que ciencia, un arte divino que Dios otorga a algunos como una vocación especial, motivo por el cual la educación familiar es considerada una colaboración con Dios, donde los padres han de guardar fidelidad a los deberes de su propio estado y a las aspiraciones de la gracia.

Los progenitores educadores tienen no sólo el derecho de educar a sus hijos, sino también la obligación de hacerlo. Obligación que deviene en una triple responsabilidad: *a)* asociarse para defender sus derechos esenciales frente a maniobras ateas; *b)* colaborar mutuamente y con la escuela para no romper la unidad necesaria a la educación y a la autoridad; y *c)* formarse ellos mismos para hallarse en condiciones de desarrollar su papel en el concierto de los esfuerzos. Destacable es la mención que hace a la necesidad de colaboración entre familia y escuela con el fin de mantener la autoridad tanto padres como profesorado en ambos contextos formativos, autoridad que entiende nuestro autor como un arte por el cual un patrón o jefe da órdenes y que “viene a los hombres únicamente de Dios” (Charmot, 1964: 196), como afirman –continúa– unánimemente el sentido común, la filosofía y la fe.

Pero la autoridad reside esencialmente en la figura del padre, más que en la materna. Es al padre a quien corresponde los dones de la *unión* (o resistencia ante todas las fuerzas de disensión mediante la oración y la reflexión), la *bendición* (él es el representante y delegado de Dios ante su esposa e hijos, su intermediario sagrado, él es quien bendice), la *tradición* (como cabeza insustituible, el padre debe salvaguardar la memoria del pasado para contener sus esperanzas) y el *progreso* (debe educar a sus hijos para los otros, para Dios, por lo que tiene el deber especial de dar a todos los suyos un espíritu de generosidad). La esposa y madre, por su parte, como colaboradora del padre de familia, tiene la función de:

“Combatir constantemente un enemigo cuádruple, suficientemente poderoso para dar al traste con la energía varonil: 1) la tristeza, 2) la fatiga por exceso de trabajo, 3) la inquietud, 4) el temor. Contra estos terribles adversarios la esposa debe aportar: 1) alegría, 2) reposo, 3) paz, 4) confianza” (Charmot, 1964: 69).

La mujer queda relegada al margen de la participación real en los negocios del hombre, así como el hombre en los quehaceres de su mujer, pues lo contrario ‘resultaría una confusión más bien que una unión’ (Charmot, 1964: 60). El problema queda muy simplificado con la división en la comunidad de vida, donde cada uno sólo se ocupa en casa de las tareas y de actuar en su sentido, según las necesidades de la vida familiar, reservándose exclusivamente la mujer las faenas domésticas e incluso la educación de

los hijos, y reservándose el marido exclusivamente los negocios. Pero la autoridad queda en la figura paterna, una autoridad que “debe buscar su perfección entre el exceso del autoritarismo y el exceso de liberalismo práctico (Charmot, 1964: 213), entre la coacción y la condescendencia. Y la medida está en “mantener una cierta proporción entre el deber impuesto y la fuerza del alma para cumplirlo” (Charmot, 1964: 218), fuerza que es alimentada por el amor que se brinda a los vástagos.

“Con sus padres debe sentirse el niño bien...el niño tiene necesidad de esta temperatura soleada para germinar y abrirse como una flor. Con los años hay que curtirlo...Es, pues, necesario que se desarrolle el amor filial al mismo tiempo que la autoridad se va haciendo más exigente y más firme. La autoridad no debe ser nunca tal que paralice o merme el cariño, ni el cariño debe ser tal que paralice o merme la autoridad. Tales son los dos polos de la vida familiar” (Charmot, 1964: 172).

Encontramos, de esta manera, en la obra –cuyo original, recordemos, es de 1946– una referencia ya a los dos ejes claves que parecían articular las relaciones paterno-filiales, según aducían los estudios psicológicos del momento (y que analizaremos en la parte correspondiente de esta investigación): la sensibilidad ante las necesidades del pequeño y el control de sus conductas. De ahí que el autor nombre como características del ambiente familiar idóneo la atmósfera *luminosa y cálida* (o alegre y amorosa), la *regularidad* (o sometimiento a una regla) y el *orden*.

4.3. *Interrogantes de la pedagogía familiar*, por José Antonio Ríos y M^a Ángeles Perearnau (1973)

Éste es un libro de rápida consulta dirigido a padres interesados en conocer la problemática que atraviesan sus hijos al paso hacia la vida adulta y que buscan, además, asesoramiento para actuar de un modo diligente. Es, pues, un libro de *recetas* más que un tratado de Pedagogía familiar en sentido estricto, por lo que nos detendremos mínimamente en su comentario.

Conciben sus autores la educación como un proceso humano psíquico, donde lo importante es la relación que se establece entre educador y educando. Este proceso encuentra sus momentos más delicados al atravesar la adolescencia y llegar a la juventud, puesto que la adolescencia es una etapa de cambios rápidos y notorios que comienza con el propio desarrollo corporal, el redescubrimiento de sí mismo y la reapertura hacia los demás. La juventud supone el colofón de esta vorágine de cambios que llevan comúnmente al joven a tomar una actitud de enfrentamiento con la generación que le precede, y por ello esta obra dedica la mitad de su grosor a explicar a madres y padres el por qué de la actitud rebelde de los hijos, de los problemas de delincuencia que pueden aflorar en esta época y de los devaneos con las drogas, así como qué hacer ante tales situaciones.

4.4. *La pedagogía familiar hoy, por Norberto Galli (1976)*

Este libro, cuyo original data de 1972, supone un cambio radical de orientación en la Pedagogía familiar aparecida hasta el momento, según hemos visto, en la literatura en castellano. El italiano Galli entiende la educación del individuo como la “formación de su personalidad” (Galli, 1976: 18) –estructurada fundamentalmente en torno a los ámbitos intelectual, afectivo, social, moral y religioso–, siendo la familia el ambiente privilegiado donde surge y se desarrolla la misma mediante las prácticas educativas paternas. Tales prácticas las cataloga el autor dentro de una de las tres metodologías educativas (estilos o modelos) que la investigación de su momento ha sintetizado y que analizaremos pormenorizadamente en el apartado pertinente de este estudio. De entre estas metodologías –el método autoritario (dentro del cual incluye la hiperprotección), el libertario y el democrático, a veces diversamente combinados– es el modelo democrático aquél que permite un equilibrado desarrollo del sujeto. Mientras que la metodología autoritaria menosprecia el aspecto subjetivo, esto es, la autonomía del educando, la limitación de la metodología libertaria viene marcada, por el contrario, por la escasa importancia concedida al aspecto objetivo, es decir, a la adhesión a valores. Antitéticos en cuanto a principios y planteamiento ambas metodologías, en vez de formar adultos maduros, suscitan personalidades con tendencia a la sumisión, personalidades centradas en sí mismas, incapaces de servir a las exigencias

comunitarias, “carentes por consecuencia del sentido de autonomía y responsabilidad que es típico de la persona *educada*” (Galli, 1976: 39).

El modelo democrático, entre otras cosas, presupone la existencia de un clima de diálogo, la inserción en una comunidad de amor, la disminución y solución de conflictos familiares, y la preparación para la autonomía y la responsabilidad. Y exige del educando la aceptación de algunos presupuestos disciplinarios, al tiempo que le ofrece crecientes posibilidades de desplegar una acción cada vez más personal, en lo que el autor denomina *zonas de libertad* (Galli, 1976: 45). Estas zonas de libertad no consisten en concesiones logradas por las exigencias de los hijos, sino en formas de comprometerse, pruebas de confianza, estímulos de iniciativa y garantías de progreso personal.

En cuanto a los contenidos de la educación familiar, encontramos la diferenciación entre un contenido *permanente*, constituido por elementos intrínsecamente vinculados a la institución de la familia, esenciales y presentes en todas ellas; y un contenido *contingente*, variable en el espacio y el tiempo, ligado a las características socioculturales del ambiente y a las transformaciones que sufre cada sociedad particular. Los aspectos principales que integran ese contenido permanente o universal de la educación familiar son –según van apareciendo– el proceso de socialización de los hijos, el desarrollo de las actitudes básicas de su personalidad, la estructuración de su carácter moral, la elaboración de su personalidad religiosa, la formación del sentido de la tolerancia y de la solidaridad (al menos, intragrupal), la rectificación de los conocimientos extrafamiliares, el disfrute de la realidad en sus aspectos gratificadores, la preparación para la vida adulta y la elección vocacional.

La obra continúa con el tratamiento de la autoridad paterna o *patria potestas*, entendida como “ejercicio de amor y de ayuda por parte de los progenitores y explicada como poder y a la par función con referencia directa al bien de los hijos” (Galli, 1976: 109). Como se deriva de tal afirmación, la autoridad en la familia ya no depende de la instancia paterna únicamente, sino que aparece ligada de igual modo –*más* llega a insinuar– a la figura materna. Citando en su obra a Ferrarotti, anuncia que “la autoridad del padre declina de una forma irremediable...las novedades se refieren exclusivamente a la madre, que, decididamente lanzada al ataque en todos los frentes –en el afectivo, en

el cultural, en el económico–, asume nuevos roles, plasma imágenes inéditas de sí misma, crea nuevos valores” (Galli, 1976: 114). Frente a la figura materna como colaboradora o como repositorio de energías donde acudir el padre de familia, según la concebían Tusquets y Charmot, Galli no oculta el fenómeno de la liberación experimentada por la mujer, en las sociedades modernas, de su rol tradicional en las mismas; y –como dos décadas después hará Lluís Flaquer– evidencia la pérdida de la hegemonía del padre en la educación familiar, o más bien la caída del rol tradicional del padre, no la figura paterna en sí, la cual está cambiando para adaptarse a las nuevas circunstancias sociofamiliares.

El objetivo educativo al que ha de apuntar esta autoridad parental (tanto paterna como materna) debe ser la promoción en el niño de aquellas conductas, comportamientos y libertades que gradualmente le conviertan en adulto. Se trata, en realidad, de alentar la *madurez* de la persona, en la que se adivinen fácilmente dos componentes fundamentales sobre los que poner el acento: “el espíritu de autonomía y de iniciativa, la capacidad de insertarse de un modo personal creativo en la sociedad de nuestro tiempo” (Galli, 1976: 130), o lo que es lo mismo: la madurez en sus dimensiones personal y social. Y en este sentido es hacia donde apunta el modelo democrático familiar, como síntesis de los valores personales y sociales, donde la autoridad parental parta de un clima de comprensión y de confianza que anime al esfuerzo, estimule la deliberación, y promueva y agudice el sentido crítico. Destaca de entre ellas, en la obra, la comunicación, por sus intercambios proporcionales entre las partes y por suscitar relaciones entre individuos deseosos de actuar conjuntamente y de transmitirse ideas e impresiones referentes a diversos planos de la actividad humana. “La voluntad de encontrarse, de hallar motivos de entendimiento, de expresar la manera propia de sentir o de ver las cosas es el fundamento de la naturaleza de la comunicación” (Galli, 1976: 205).

La comunicación asume rasgos peculiares en cada hogar, donde sufre el influjo de situaciones positivas o negativas –ligadas a factores individuales, ambientales y educativos propios de la constitución familiar– que pueden estimularla o mermarla, respectivamente. Entre las primeras, cita Galli la gradual dilatación del tiempo libre (aspecto sobre el cual se explaya), la creciente difusión de los bienes culturales y la renovada sensibilidad para los valores familiares; entre los factores que minan la

comunicación, nos advierte del absorbente trabajo de los progenitores, las dimensiones cada vez más reducidas de la vivienda (ambos aspectos ya adelantados por Tusquets) y el poder creciente de los medios de comunicación social. Pero, quizás, el elemento que más hayamos de cuidar en la comunicación sea su componente afectivo. Aunque mediante lo verbal se realice el intercambio de mensajes y se lleve a cabo una transmisión de valores más o menos declarados, es el elemento afectivo el que predomina en la familia y el que “acompaña todo el desarrollo infantil y se asocia progresivamente y con modalidades diversas, según la edad, al elemento verbal” (Galli, 1976: 212).

Pero, de un modo connatural al desarrollo de los hijos, la protesta, el conflicto (sea por cuestiones de autoridad, ideológicas, afectivas o sexuales), suele aparecer al alcanzar los hijos la adolescencia, incluso en los ambientes familiares más democráticos, que no permisivos. A pesar de su presencia, nuestro autor ve en la protesta “un hecho ciertamente positivo, un acontecimiento importante para la pedagogía familiar” (Galli, 1976: 148), que puede permitir a la familia sacar inspiración y fuerza para alcanzar metas de mayor madurez y entereza a través de la relación interpersonal. Así, ante el surgimiento del conflicto recomienda actuar con serenidad, discreción y respeto. “Los padres avisados –concluye– saben asociar a la conquista de la libertad la educación para la *responsabilidad*” (Galli, 1976: 235).

Finalmente, expresa la necesidad de “una preparación adecuada para el ejercicio de los propios deberes formativos” (Galli, 1976: 291), la cual se logra mediante la asistencia a la *escuela de padres*, realidad que es un hecho operante en distintos países. Su objetivo radica en ayudar a los cónyuges a alcanzar un equilibrio personal suficiente, informarles de los principales resultados científicos y enseñarles la forma de convertirse en educadores mediante el tratamiento de los principales temas de la Pedagogía familiar, que –en su opinión y referidos especialmente a la juventud, por su ductilidad– son la *autoridad paterna*, la *formación sexual* y la *coeducación*, y el *tiempo libre*. Un objetivo que busca que la familia actúe con coherencia y flexibilidad, que inspire confianza y ánimos, que intente iniciar gradualmente en la libertad de elección y en la responsabilidad, y que prepara un tipo de adolescente *razonado* y *altruista*.

Como indicamos con anterioridad, la obra de Galli supone una ventana abierta a nuevos aires para la Pedagogía familiar, un tanto anquilosada y sujeta a restricciones dogmáticas imperantes en la sociedad de un lugar y de un momento concretos.

4.5. Pedagogía familiar, por José María Quintana (Coord.) (1993)

Esta obra, coordinada por J.M^a Quintana, supone un punto de referencia obligado en el fugaz análisis de la Pedagogía familiar que de nuestra literatura más reciente estamos realizando. Su valor radica en el intento de sistematización que trata de asentar en lo que se refiere a la Pedagogía familiar, ubicando esta rama del saber dentro del gran árbol de la Pedagogía general y examinando uno a uno, en cada capítulo, los temas fundamentales sobre los que versa su reflexión. No obstante, este *manual* de Pedagogía familiar no llega a alcanzar la cualidad de globalidad que debe caracterizar a toda sistematización, ya que no consigue –ni es su propósito declarado alcanzarlo– distanciarse de una visión particular en algunos de los asuntos tratados. Como herencia del tratamiento dado décadas atrás a la Pedagogía de lo familiar, el sesgo cristiano-católico se manifiesta explícitamente en el análisis de la educación religiosa y de la educación sexual, y de un modo un tanto implícito en lo que se refiere a las familias atípicas (particularmente, las caracterizadas por la separación legal de los cónyuges). Al igual que ocurriese con la obra de Tusquets y la de Charmot, dicho tratamiento singular de lo pedagógico en cuestiones familiares deja al margen del mismo a un sector importante de la sociedad; un número de familias, sin duda, hoy mayor, creciente y más diverso que las que pudiesen ser contabilizadas en la época de publicación de las obras de los dos autores recién mencionados, hecho sociológico no tenido en cuenta, al parecer, por los autores de esta última obra y cuyo tratamiento, por sí solo, representaría ya una muestra de atención y respeto democrático por la diversidad sociocultural.

Después de ubicar la Pedagogía familiar dentro de la Pedagogía general, pasa la obra a explicitar qué entiende por educación –proceso de ayuda al ser humano por el que se le induce, mediante apoyo, enseñanza y estímulo, a que los objetivos e iniciativas salgan del propio educando– y a describir los rasgos que caracterizan la educación en el ámbito de la familia (fundamental, informal o global, perentoria e inevitable, soberana, permanente, sociológicamente condicionada, moral, realista y con ámbitos propios), así

como sus contenidos y funciones. Aspectos todos ellos que encuentran su referente en la sociedad que le sirve de marco referencial y que acoge y conforma al ser humano desde su nacimiento, a través de los procesos de aculturación y personalización que suceden en la misma familia, “grupo primario” de socialización por excelencia que es (Coloma Medina, 1993b: 41).

El modo en que padres y madres educan a sus vástagos es traído aquí al describir la tipología de estilos educativos propuesta por Maccoby y Martin en 1983 –y que, por nuestra parte, analizaremos minuciosamente a lo largo de nuestro estudio–, esquema de tendencias de actuación paterna que se articula en torno a dos dimensiones: la exigencia o control y la disponibilidad o sensibilidad expresadas por los padres hacia sus hijos, dimensiones ya reflejadas en la obra de Charnot. Otro aspecto clave en las relaciones paterno-filiales y factor y agente principal de la acción educativa familiar que es expuesto es la comunicación –como hiciera Galli–, conceptualizada genéricamente como la “relación establecida entre dos o más personas, por la cual una de ellas participa o ambas participan entre sí, se ponen mutuamente en contacto y donan algo de sí al otro” (Fermoso Estebáñez, 1993: 61). La comunicación puede, así, tomar forma concreta a través del silencio, la palabra, el diálogo, la mirada o los gestos y actos (tales como la entrega de premios para comunicarse afecto).

Es a través de los estilos educativos y de la comunicación en el seno familiar cómo se transmiten los valores, esto es, ideas o pensamientos innegociables, imprescindibles y exigibles asumidos comúnmente por todos cuantos rodean al niño y de los que deben derivar los objetivos educativos, los criterios y las normas. En el capítulo correspondiente, Comellas Carbó (1993a) nos ofrece la selección siguiente de aquellos valores morales que considera adecuados para orientar los objetivos de la acción educativa familiar: altruismo, civismo, democracia/libertad, fidelidad, honestidad, honradez, justicia, responsabilidad y solidaridad; valores que han de tomar cuerpo en la actuación paterna (puesto que madres y padres ejercen ante los hijos como modelos) y servir como alternativa a los imperantes, de hecho, en una sociedad que caracteriza de hedonista e individualista.

Otros aspectos de la educación familiar toma la obra en consideración, como son la educación religiosa, la educación sexual, la educación a través de los medios

audiovisuales, la educación del carácter y el asesoramiento a padres. Acerca de la educación en los terrenos religioso y sexual, el escrito –como ya hemos expresado previamente– expresa la posición ideológica particular del colectivo de autores, inscrita dentro de la fe cristiana católica. Igualmente ocurre con la consideración de las familias atípicas por separación legal de los cónyuges, tipo de familia que ocupa la mayor parte del capítulo correspondiente, obviando otros tipos de familias atípicas de nuestro entorno; este tipo de familias son fruto de

“los cambios y la excesiva liberalización de las costumbres sociales, [que] han provocado un nivel de inmadurez en los adultos [...] que se traduce, entre otras cosas, en una frivolidad y egocentrismo que dan lugar a la inestabilidad familiar” (Comellas Carbó, 1993b: 178).

Se afirma que divorcio significa crisis para padres e hijos, y que los padres protagonistas de la separación desarrollan conductas compensatorias, inestabilidades emocionales, e incoherencias educativas para minimizar las consecuencias –siempre negativas– del divorcio, justificarse ante sí y ante los demás, y trivializar la situación. Aun estando de acuerdo con tal afirmación en determinados casos, nosotros pensamos que, en otros muchos de ellos, mayor puede ser el perjuicio –especialmente para el sano desarrollo y la educación de los hijos– cuando los menores permanecen sumidos en una relación familiar inestable y conflictiva de manera indefinida.

La obra cierra su exposición con un capítulo dedicado a las escuelas de padres –un aspecto remarcado igualmente por Galli– como respuesta a la cada vez más compleja función educativa de madres y padres en la sociedad actual. Estos lugares o instituciones, que suelen estar vinculados frecuentemente a los centros educativos donde acuden hijas e hijos en edad escolar, tienen por objetivo ayudar a los progenitores de este alumnado en su tarea educadora, para lograr una mejor educación de sus hijos. Para alcanzar este objetivo genérico, preparan técnicamente a los padres y les forman de un modo pedagógico sobre la problemática de la educación de sus hijos y de su actitud hacia los mismos en su función educadora, sirviéndose en la tarea de monitores formados expresamente y de la colaboración de especialistas y expertos en diversos ámbitos científicos y profesionales (Psicopedagogía, Medicina, Sociología, etc.). Las

escuelas de padres suponen, en definitiva, una especie de educación permanente y continuada para sus participantes (madres y padres).

Escasas son, pues, las referencias que sobre Pedagogía familiar podemos encontrar en nuestra literatura especializada. Salvo algunas excepciones, las obras muestran contenidos parciales o sesgados, por lo que hemos de aventurarnos en una tarea de búsqueda y selección de contenidos relevantes si deseamos lograr ese marco amplio y comprensivo sobre Pedagogía familiar que anhelábamos al comienzo de este apartado. Es por ello que el resto de partes de esta investigación pretenden, en su conjunto, aportar ese marco global que requiere la Pedagogía de lo familiar para informar de su contenido, explicar el funcionamiento de sus procesos y fijar normas para las actuaciones educativas de madres y padres sobre hijas e hijos, y las de educadores profesionales sobre los elementos particulares del sistema familiar o sobre su totalidad.

5. LA FAMILIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD

Como hemos visto anteriormente, el prototipo estructural de familia más aceptado hoy es la familia nuclear, si bien no hay que olvidar una nueva modalidad familiar emergente: la familia postmoderna, que se caracteriza, entre otras razones, por la diversidad familiar que alberga. En el seno de dicha diversidad, hallamos las familias *atípicas*, denominadas en los años sesenta familias desviadas o alternativas (Rodrigo y Palacios, 2000). Estas familias son aquellas que no responden a la estructura normal o prototípica, esto es, a la estructura de la familia nuclear: padre, madre e hijo/-os. Se trata de las familias adoptivas, las monoparentales, las que deciden no tener descendencia, las que acuerdan su separación o divorcio, las reconstituidas (surgidas a partir de nuevas reagrupaciones familiares), etc.

Es todavía frecuente encontrar el rechazo a estos nuevos modelos familiares en la literatura pedagógica especializada, justificado en mayor o menor medida con razones sobre su conveniencia social o personal, pero que difícilmente pueden escapar, por lo común, a las ideologías personales. De esta manera, Comellas Carbó argumenta, con

respecto a los hijos de este tipo de familias, que “al no disfrutar de unas relaciones afectivas completas, se produce un gran vacío que puede provocar inseguridad debido a la misma ausencia o al temor a que pueda desaparecer también el otro progenitor” (1993b: 176). A pesar de este celo, poco a poco podemos encontrar en el mismo tipo de literatura alegatos que proclaman la riqueza que supone la diversidad familiar en una sociedad democrática y plural, donde el patrón cultural que predomina no tiene por qué convertirse necesariamente en el modelo verdadero y dogmático que impida la aparición de otras opciones; Esteve, Puig y Romañá (1996: 90) nos subrayan al respecto que “no se han encontrado datos que avalen que familias monoparentales sean menos productoras de autoestima en los niños. Parece ser que la variable fundamental es la calidad de la cohesión familiar y las relaciones de apoyo más que la estructura de la familia”. Modelos y pautas de comportamiento familiar que en unas culturas llegan a desarrollarse con normalidad funcional y que son completamente aceptados –nos señala asimismo A. Gimeno Collado (1999)–, en otras pueden resultar completamente inadmisibles.

Quizás la cuestión más polémica surgida recientemente al respecto sea la manifestación pública de personas homosexuales conviviendo en pareja estable y reclamando el *status* de familia, y la reivindicación de la adopción de menores como un derecho propio también de estas –como han denominado algunos– *homofamilias*, posibilidad y derecho ejercido ya efectivamente en determinados países del norte de Europa y en algunos estados de los Estados Unidos. Ante esta situación, tal como nos ilustra Sarramona i López (2000), se objeta la existencia de dificultades que pueden llegar a tener que afrontar estos niños adoptados en lo que concierne a la identificación con el rol de género, lo cual suele realizarse a través de la convivencia con padres y hermanos del mismo género y del opuesto; tales dificultades –de existir– también las hallarían, sin embargo y visto así, los niños que habitan en hogares monoparentales. F. Tasker y S. Golombok concluyen, por su parte y tras analizar diversos estudios, que “son los procesos familiares (como un conflicto familiar), más que las estructuras familiares (orientación sexual de los padres o número de progenitores), los que ejercen una gran influencia en el desarrollo psicológico del niño” (Tasker y Golombok, 1998: 50-51). Parece no existir tal grado de determinismo en la formación de la identidad de género, opinan asimismo Kimmel y Weiner, quienes, tras haber realizado una revisión de multitud de estudios que avalan el origen de la orientación sexual en causas

ambientales y de estudios que promueven su causalidad genética, concluyen que “existe una combinación de influencias –tanto prenatales como postnatales– que interactúan con las experiencias de la infancia, la adolescencia y la edad adulta para influir en la orientación sexual” (Kimmel y Weiner, 1998: 363); los datos sugieren, además, que, para diferentes individuos, puede haber diferentes orígenes de la orientación sexual.

En esta misma línea argumental, cabe reconocer que es un hecho real que existen hijos conviviendo con madres o padres homosexuales y que dichos hijos conocen tal situación. Estos hijos pueden ser fruto del matrimonio anterior y haber quedado con la custodia de uno de los padres (generalmente, como es sabido, con la madre), haber nacido como consecuencia de una inseminación clínica o bien haber sido adoptados por un adulto a título individual, al margen de su orientación sexual (como puede legalmente darse en la comunidad foral navarra), aun conviviendo con un compañero del mismo sexo. Las trabas, en este tipo de casos, responden en nuestro país a una situación de indeterminación jurídica a escala estatal en lo que respecta a las uniones de hecho, existiendo en este momento seis leyes autonómicas –no siempre convergentes– que suplen tal ausencia legal estatal, y pudiendo llegar a darse el caso hipotético de coexistir diecisiete de ellas y ninguna ley general que armonizase sus conflictos (Matías López, 2002).

Aquellos menores que se encuentran en alguna de estas situaciones son, en la gran mayoría de ocasiones, hijos deseados por sus padres, pues evidentemente no se da el embarazo no deseado en tales casos, llegando a la maternidad o a la paternidad tras una profunda reflexión y con una gran toma de conciencia de lo que los hijos necesitan para compensar la discriminación social a la que se encuentran sometidos. De igual modo, estas hijas e hijos muestran un índice de maltrato paterno muy inferior al presentado por los hijos de familias cuyos padres conforman una pareja heterosexual. Así, diferentes informes (Barret y Robinson, 1990; Gold, Perrin, Futterman y Friedman, 1994) sugieren que los padres homosexuales demuestran mayor preocupación y compromiso con su papel de padres, asumiéndolo más positivamente que los padres heterosexuales.

5.1. Diversidad interfamiliar y diversidad intrafamiliar

La diversidad de modelos familiares es una realidad, como también lo es la diversidad dentro de cada familia. Así, podemos hablar de *diversidad intrafamiliar* cuando nos referimos a las diferencias que los miembros de una misma familia presentan entre ellos, como puede ser el caso –entre otros– de padres e hijos, abuelos y nietos o entre hermanos (especialmente en el caso de los hijos con desarrollo retrasado, con desarrollo aventajado, los disminuidos sensoriales, etc.). Por otra parte, *diversidad interfamiliar* es el término que alude a las distintas estructuras familiares que conviven en un mismo espacio social o, también, a los diferentes modos de entender la familia que se dan en diversas culturas desde una perspectiva comparada (entramos, entonces, en el terreno de la diversidad cultural y de la relatividad cultural). De este modo, dentro de la diversidad interfamiliar encontramos familias de muy variado talante, como son las que mostramos a continuación:

- *Familias adoptivas*: son familias que muestran niveles de cohesión interna y de adaptabilidad semejantes o superiores a las no adoptivas, además de altos niveles de afecto e importancia dada a las normas, y con una mayor diversidad en la forma de aplicar el control (Rodrigo y Palacios, 2000). Las variables que influyen en esta caracterización son, en el caso de los padres, la edad en el momento de la adopción y su nivel educativo; y, en el caso de los hijos, la edad de éstos y los problemas que puedan presentar.
- *Familias separadas (o divorciadas) y reconstituidas*: comúnmente las madres son quienes conservan la custodia de los hijos, por lo que han de afrontar una sobrecarga de tensiones y tareas, además del desajuste emocional ligado a la propia separación, por lo que no es inusual que desarrollen prácticas educativas erráticas (prácticas incoherentemente punitivas o en las que se ejerce poco control y sistematicidad). Estos cambios trastornan a sus hijos, quienes pueden hallar en las hermanas y las relaciones estrechas un colchón afectivo que amortigüe las tensiones emocionales y las ausencias de los progenitores (Rodrigo y Palacios, 2000). Las alteraciones remiten a medida que las madres reorganizan las claves de su vida y se adaptan a la nueva situación.

Los padres custodios (minoritarios frente a las madres) son tan capaces como ellas de garantizar el ajuste psicológico de los hijos, el cual pasa por la calidad de la relación con el padre no custodio, en convivir con él (aunque sea periódicamente), y que éste no desarrolle prácticas educativas extremadamente indulgentes y permisivas. Así, las madres no custodias suelen mantener mayor contacto con los hijos e implicarse más en su quehacer diario, conociendo e interesándose mejor por las actividades cotidianas, comunicándose con ellos y prestándoles apoyo.

Las familias en que colaboran ambos padres hallan mejoras en la relación de sus hijos con sus padres: un mayor y más libre acceso del niño a ambos progenitores, una mayor continuidad y armonía en las prácticas educativas y disciplinarias, y el apoyo emocional e instrumental prestado por los progenitores.

- *Parejas sin hijos (o núcleo matrimonial aislado)*: ésta es la segunda forma de convivencia en importancia en nuestro estado, suponiendo el 15% del total de familias –según datos de 1991 (Alberdi Alonso, 1995a)–, y siendo una tendencia que va en aumento, puesto que incluye no sólo a aquellas parejas que deciden por voluntad no tener descendencia, sino también a aquellas cuyos hijos ya se han emancipado.

- *Familias monoparentales*: grupo heterogéneo que va aumentando en número (supusieron en 1991 el 9'49% del total de familias), compuesto por personas mayores viudas principalmente (5/6 partes) y por personas menores de 50 años –en su mayor parte mujeres– con hijos jóvenes (1/6 parte). En el caso de estas mujeres, ser cabeza de familia supone, a menudo, tener que soportar graves problemas económicos a causa de la difícil inserción laboral femenina y de la discriminación salarial (Alberdi Alonso, 1995a), por lo que los abuelos juegan en ocasiones un papel activo al cubrir el papel de los padres; cuando la madre es asalariada, la abuela es quien suele cuidar al nieto o acompañarlo a la escuela (Pereyra, 1995). Junto a todo ello, cada vez son más las mujeres que deciden tener hijos sin la intervención directa y continuada del varón, para lo cual acuden a clínicas de inseminación artificial, asumiendo la maternidad del recién nacido con exclusividad.

- *Hogares extensos*: aunque *hogar* suele definirse como la unidad económica de convivencia integrada a menudo por una *unidad familiar*, es decir, por miembros de la misma familia que ponen en común sus recursos, viven en un mismo domicilio y se organizan cotidianamente como unidad familiar (Alberdi Alonso, 1995a), no es extraño encontrar hogares integrados por la pareja, sus hijos y alguna persona más. El número de los mismos decrece progresivamente (7'8% del total en 1991), aunque se espera que aumente próximamente el número de familias nucleares que acojan a un anciano con ellos en nuestro país, ya que es poco frecuente en España residir en instituciones especiales durante las últimas etapas del ciclo vital (debido a la poca tradición existente y a la escasez de instituciones), excepto cuando se necesita de cuidados especiales. Los 75-80 años es la franja de edad en que los ancianos pasan a vivir con otros familiares, aunque ellos prefieren la independencia residencial en cercanía con su familia mientras puedan valerse por sí mismos.

- *Hogares múltiples (o complejos)*: son hogares en los que conviven dos o más núcleos familiares. Su número está descendiendo (2'71% del total en 1991), si bien son hogares muy variables que evolucionan en función de la situación económica y profesional de sus miembros (Alberdi Alonso, 1995a). Es el caso de matrimonios jóvenes que conviven en el hogar de los padres mientras alcanzan los medios necesarios para tener vivienda propia, o el caso de personas separadas o divorciadas con hijos que conviven con los abuelos hasta que forman nuevas parejas o se independizan.

- *Hogares unipersonales*: su número está creciendo importantemente (en 1991 supusieron el 11'11% del total de familias), si bien nuestro país es el que presenta una tasa más baja dentro del ámbito europeo (Alberdi Alonso, 1995a). Su aumento se debe a personas económicamente autónomas que deciden vivir solas y a personas de avanzada edad que, tras enviudar o partir sus familiares, viven solas (ésta última es la forma más habitual de hogares unipersonales en España, sobre todo en zonas rurales, si bien su número suele descender a partir de los 80 años).

La familia, a pesar de sus nuevas perspectivas y funciones, sigue siendo una organización social valorada y considerada necesaria como soporte psicológico y refugio afectivo. En nuestra sociedad conviven distintos modelos *evolutivos* de familia,

y los avances científicos aplicados a la reproducción y los progresivos reconocimientos sociales de parejas estables (heterosexuales o no) pueden aún modificar ciertos principios de la familia basados en el parentesco directo y la sanción matrimonial; la familia patriarcal y multigeneracional parece definitivamente superada (Sarramona i López, 2000), habiendo dado paso a una familia democrática, una familia que respeta los derechos de la mujer y de los jóvenes, debido al cambio de poder en las relaciones familiares por la caída del patriarcado, cuyo efecto en el varón ha sido su creciente inseguridad en el modo de afrontar las nuevas relaciones familiares (Alberdi Alonso, 1999). Así, podemos asegurar que la familia seguirá existiendo como institución social, pero adoptará modelos diversos, muchos de ellos fruto de la mezcla de otros varios. Con todo, esta creciente pluralidad de modelos familiares parece luchar contra el reduccionismo persistente de cualquier intento de definición acerca de lo que *ha* de entenderse por familia.

6. LAS FUNCIONES DE LA FAMILIA

El desempeño de las tareas encaminadas al logro de los objetivos básicos de la familia, desde la perspectiva educativa, es de carácter dinámico, puesto que en cada etapa la familia asume tareas y estrategias distintas que activan los recursos disponibles en ese momento. No obstante, para Ochaíta y Espinosa (1995) lo importante no es tanto la realización de estas tareas –¡que lo es!– como la asunción de la responsabilidad de desempeñar las funciones que los miembros mismos de esa familia se adjudican y aceptan. Y es que “la característica fundamental de la familia es la simultaneidad de funciones que realiza, lo que la clasifica como insustituible” (Castillejo Brull, 1995b: 49).

Clasificaciones de tales funciones ejercidas por la familia hay casi tantas como autores las tratan. Cada autor incide más en unas u otras, las concibe desde un centro de interés u otro, las desglosa en más o menos tipos; sin embargo, todas ellas suelen oscilar en torno a tres ejes esenciales: lo físico y biológico, lo personal (o de desarrollo interior) y lo social y emocional, si bien los límites entre unas y otras no tienen por qué ser infranqueables, pudiendo, por ejemplo, una función social presentar aspectos biológicos y/o de desarrollo personal de importancia inseparable. Dentro de esta perspectiva

tridimensional, ofrecemos a continuación una síntesis propia de las funciones asumidas y ejercidas comúnmente por la familia, derivada de las aportaciones que diversos autores nos ofrecen.

6.1. Funciones físico-biológicas

Las funciones físicas y biológicas desempeñadas por la familia tienen como cometido cubrir las necesidades básicas y mínimas que el ser humano requiere satisfacer no sólo para su supervivencia (Bartolomé *et al.*, 1993), sino también para llevar una vida digna, y cuya satisfacción toda persona tiene derecho. Estas necesidades son:

- El *cuidado* y la *alimentación*, especialmente en lo que concierne a los hijos más pequeños, esto es, su crianza y mantenimiento (Gimeno Collado, 1999; Rodrigo y Palacios, 2000). En este asunto, la mujer continúa hoy siendo la máxima proveedora familiar de cuidados y atenciones hacia los más pequeños, si bien es cierto que la función cuidadora está sujeta a la situación económica de la familia y al desarrollo alcanzado del Estado de bienestar (Montraveta Rexach, 1995).
- La mejora de la *calidad de vida* (Sarramona i López, 2000), incluyendo dentro de tal la promoción de la higiene y la salud (Rodrigo y Palacios, 2000).
- La *reproducción biológica generacional*, es decir, la reproducción de nuevas generaciones (Baeza, 2000; Sarramona i López, 2000). Es necesario subrayar aquí el cariz social y filogenético de esta necesidad, frente al carácter individual de las anteriores.

Es evidente que el ejercicio eficaz de las funciones físico-biológicas, encaminadas a la satisfacción de las necesidades mencionadas, constituye una *conditio sine qua non* para el cumplimiento de otro tipo de funciones, como son las de crecimiento personal y de socialización. Y es que estas necesidades son las que cualquier organismo superior debe superar para mantener su existencia. Podemos decir, entonces, de manera genérica y sin entrar en particularidades, que las funciones físico-biológicas son compartidas entre humanos y otros organismos vivos, perteneciendo las funciones de desarrollo personal y de socialización al ámbito de ciertos mamíferos superiores, aunque con diferentes niveles de complejidad –y en un grado muy superior en los humanos–, según

vienen demostrando diversos estudios recientes (Delval, 1993; Green, 1999; O'Connell, 1999). Incluso muchos de estos animales son enseñados por los adultos, lo cual constituye, para J. Delval (1993), un auténtico caso de educación. Quizás sea en las funciones de desarrollo personal y de socialización, que veremos más adelante, donde se produzca la divergencia principal entre la familia humana y la familia póngida (como familia animal más próxima a la nuestra), asentándose las diferencias filogenéticas en el grado de complejidad estructural y funcional de ambos grupos familiares.

Las necesidades que satisfacer han sido también denominadas *valores* por la Psicología humanista. Así, para A.H. Maslow (1990, 2000) la identificación entre necesidad y valor es total, ya que aquello de lo que uno carece es aquello que valora. Ir cubriendo esas necesidades –es decir, alcanzar esos valores– nos lleva entonces al concepto de *autorrealización*, que es el objetivo de todo ser humano: alcanzar el máximo estado en el proceso de ser persona, cualidad intrínseca y definitoria del humano. Pero ¿mantienen todas las necesidades un mismo nivel de importancia? Como respuesta Maslow nos presenta su clasificación personal de las necesidades humanas:

- a) *Necesidades básicas* (llamadas también *inferiores*, *de carencia* o *valores de deficiencia*): son aquellas necesidades cuya satisfacción resulta imprescindible para la supervivencia del organismo, satisfacción que debe realizarse desde el exterior. Son las necesidades fisiológicas, de seguridad y de amor y pertenencia.

- b) *Necesidades de crecimiento o metanecesidades* (*superiores*, *valores de crecimiento o del ser*): las personas tienen “*necesidades superiores*, necesidades instintivas que forman parte de su estructura biológica, como la necesidad de dignidad y respeto y la de tener libertad para el propio desarrollo” (Maslow, 1990: 210). Éstos son los valores últimos, intrínsecos, propios del bagaje personal y cultural del ser humano, quien los recrea desde su experiencia cultural y también crea. “Son equiparables a las características de las personas plenamente humanas” (Maslow, 1990: 165), y su vivencia personal de lo que *debería ser* constituye una *experiencia cumbre*. Se trata de las necesidades de estimación y de autorrealización, que se concretan en los siguientes valores-S o valores del Ser (*values-Being*): totalidad, perfección, consumación, justicia, vida, riqueza, simplicidad, belleza, bondad, unicidad, carencia de esfuerzo, alegría, verdad, honestidad, realidad y autosuficiencia

(Maslow, 2000: 116-117). Estas metanecesidades y sus valores asociados pertenecen, así, a las funciones familiares que tratamos más adelante (de personalización y socialización).

La satisfacción de las necesidades físico-biológicas de los miembros de una familia es un derecho que convierte la función familiar aquí tratada en un deber que los progenitores han de asumir y cumplir, especialmente en lo que atañe a su prole (por estar generalmente desvalidos durante un periodo prolongado). El incumplimiento efectivo de esta función familiar básica se convierte, así, en un maltrato cometido sobre los miembros que no han visto resueltas sus necesidades más elementales. Los principales tipos de maltrato asociados con la satisfacción no adecuada de las necesidades físico-biológicas, emocionales y sociales son: maltrato físico, maltrato por negligencia, abandono, maltrato prenatal, maltrato (o abuso) emocional, explotación laboral, mendicidad, corrupción, abuso sexual y síndrome de Münchausen por poderes. Su explicación la reservamos para el apartado correspondiente.

6.2. Funciones de desarrollo personal

El desarrollo personal de los miembros de una familia presupone –como hemos indicado anteriormente– la satisfacción de las necesidades más básicas (Gimeno Collado, 1999). Este desarrollo personal, en el caso de los hijos, se concreta en lo que Peter Blos denominó hace cuatro décadas *proceso de individuación* (Kimmel y Weiner, 1998), proceso consistente en su maduración personal, en el desarrollo de su personalidad individual o *self*, en el desarrollo de una identidad diferenciada de los otros (Williamson y Bray, 1991); todo lo cual se traduce en el desarrollo de su autoconcepto y su autoestima, la asunción de responsabilidades, el afrontamiento de retos, la negociación de conflictos, etc. Esta diferenciación la realiza el individuo desde una perspectiva relacional, esto es, desde su relación interpersonal, por lo que una familia diferenciada puede promover adecuadamente el proceso de individuación en el hijo al favorecer ésta el avance del mismo hacia su madurez personal o autorrealización (tal como describe la Psicología humanista). En este sentido, el proceso de individuación se halla estrechamente unido al concepto de *logro de identidad* –como veremos cuando

tratemos la identidad como contenido educativo transmitido por la familia—, perteneciente a los estadios de identidad enunciados por Marcia y colaboradores (1993).

El proceso de individuación supone, en su desarrollo, el balance entre dos dimensiones: *autonomía* y *control* (Kimmel y Weiner, 1998), es decir, el equilibrio entre el disfrute de privilegios (que comporta libertad de decisión y asunción de responsabilidades) y la autorregulación (que, en el caso de los niños, suele consistir en una heterorregulación ejercida provisionalmente por los padres, hecho que cambia gradualmente durante la adolescencia). Sin embargo, el individuo suele ceder voluntariamente y con satisfacción parte de su autonomía personal para la construcción de la identidad familiar (o *tercer yo familiar*), la cual necesita de mitos, rituales y símbolos (Gimeno Collado, 1999). Es aquí donde la individuación se conjuga, de un modo particular en cada persona, con otro proceso tendente, esta vez, hacia una dirección opuesta: la *vinculación*. Ésta consiste en el cultivo del sentido de pertenencia, en el mantenimiento efectivo de la cohesión familiar (Olson, 1985; Beavers y Hampson, 1995), lo cual requiere del apoyo familiar (aunque con diferentes niveles de proximidad en cada etapa del desarrollo individual y familiar).

6.3. Funciones de socialización

Como ocurriese con las funciones físico-biológicas, tampoco la socialización es exclusiva *per se* del humano, sino que es una función compartida entre humanos y otros seres vivos. Así, tal como nos informan Rodrigo y Palacios (2000: 28), “las crías de chimpancés y de otros primates no humanos también *se socializan*, al igual que los niños humanos, en las costumbres de su grupo y aprenden a comportarse diferencialmente en función del *status* de los adultos y de su propia madre”. Sin embargo, las funciones de personalización y de socialización constituyen, en el caso humano, los dos ámbitos claves de la educación: la dimensión psicobiológica y la sociocultural (Castillejo Brull, 1985b). La incorporación de nuevos miembros a la sociedad es otra de las funciones esenciales de la familia, función necesaria para la permanencia social. Y es, en este contexto, donde hablamos de la familia como de una *agencia de socialización* —¡no agencia socializadora!—, puesto que cada componente es, a la vez, socializador y socializando (Coloma Medina, 1993b). De este modo, la familia

es la institución que conecta inicialmente al individuo con la sociedad a través del proceso de socialización, permitiendo, así, la construcción de su identidad individual y de su identidad social (Alberdi Alonso, 1999).

La tarea socializadora de la familia no se limita únicamente a la socialización de base de los niños, sino que asume también la relación e intercambio mutuo de afecto con carácter permanente (Montraveta Rexach, 1995), la transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos de la sociedad a la que pertenece (Baeza, 2000), la mejora de la calidad de vida, la integración social, la movilidad social, la transmisión y ampliación de la herencia cultural, y la integración de pautas, roles, normas y valores (Sarramona i López, 2000), sirviendo, en cierto modo, de grupo de control social.

La socialización es la interiorización de pautas del entorno sociocultural, la integración y adaptación del sujeto a la sociedad como miembro suyo (Gimeno Collado, 1999). Para V. Gecas (Tan *et al.*, 1997), es el proceso de interacción a través del cual un individuo adquiere las normas, valores, creencias, actitudes y características lingüísticas de su grupo, puesto que los miembros del grupo comparten elementos culturales básicos (más patentemente manifestados por los miembros *adultos*). Al hilo de esta última sentencia, D. Baumrind (1980) añade que la socialización es un proceso iniciado por los adultos y a través del cual los niños adquieren –mediante la percepción, el entrenamiento y la imitación– los hábitos y valores congruentes con la adaptación a su cultura. Los individuos llegan a convertirse en aquello con lo que están en interacción en su ambiente, y el contexto crucial para el niño es la familia.

Según señaló el interaccionismo simbólico, la socialización consta de dos procesos (Gimeno Collado, 1999):

- La *aculturación* (también llamada *enculturación*) o interiorización de valores y pautas culturales.
- La *personalización* o asimilación peculiar del entorno como medio de configurar, en el proceso de individuación, la propia identidad (pudiendo también el individuo alterar de un modo recíproco ese entorno).

En este doble sentido es como debemos entender la definición que Llopis y Ballester (2001) nos dan de la *persona* como realidad psicobiológica, indeterminada biológicamente, educable, abierta, dialógica, unitaria, social, el cual tiene la doble tarea de hacerse a sí mismo y hacerse miembro de una sociedad asumiendo una cultura. Desde la perspectiva sociológica y psicosocial –continúan Llopis y Ballester–, la socialización se entiende como un proceso de transmisión de los conocimientos, valores, normas, actitudes y comportamientos de un determinado grupo social a sus nuevos miembros para favorecer su desarrollo como individuos (ontogenia) y como ciudadanos. El proceso que sufre un individuo concreto viene determinado por los *otros significantes* (personas significativas que le rodean), pues harán selección de significados o contenidos según su propio *status* e idiosincrasia.

La Sociología clásica distinguió tempranamente entre una socialización primaria y una socialización secundaria (Flaquer, 1998):

- La socialización *primaria* es la realizada en la familia, la cual se encarga de transmitir a los niños aquellos valores básicos, difusos y absolutamente necesarios para integrarse en el grupo primario (como son los fundamentos del lenguaje hablado, las identificaciones de género y de parentesco, o los principios elementales del sistema axiológico). Es, pues, el proceso por el que un individuo se convierte en un miembro más o menos estándar de la sociedad, mediante su inclusión en una estructura familiar, la cual se basa en lo afectivo y en modelos de identificación (Savater, 1997).

Este tipo de socialización viene realizada por los *otros significantes*, mostrándose cargada afectiva y emocionalmente en el proceso y en el contenido, y realizándose fundamentalmente mediante la internalización del lenguaje –el cual expresa una cosmovisión, para el niño *la única* existente– y su dominio (Llopis y Ballester, 2001).

- La socialización *secundaria*, por su parte, acontece tras la socialización primaria, continuando el individuo haciéndose a sí mismo como persona y como miembro de su sociedad mediante la adquisición de conocimientos y competencias especializadas, por influencia de la escuela, los amigos, el lugar de trabajo, etc. (Savater, 1997); esto es, mediante la internalización de submundos institucionales,

generalmente con menor o nula carga afectivo-emocional que en la anterior (Llopis y Ballester, 2001), excepto en lo que concierne a los pares durante la adolescencia.

La socialización secundaria que se desarrolla a través de la escuela tiene a su cargo la enseñanza de conocimientos técnicos, nociones científicas y otros rudimentos especializados para pasar a formar parte de la sociedad en un sentido más amplio y abierto.

De este modo apreciamos que se da una especialización de funciones entre la familia y otras instituciones de socialización, compartiendo familia y escuela otra serie de responsabilidades educativas (Rodrigo y Palacios, 2000):

- En el seno de la familia se desarrolla preferentemente la identidad de género y la sexual, el lenguaje oral, y el control emocional y corporal.
- La escuela se ocupa primordialmente de la transmisión de conocimientos académicos.
- Familia y escuela comparten la tarea del desarrollo del autoconcepto, la formación de habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad, y las habilidades cognitivas (como la resolución de problemas). Es por ello que resulta fundamental la colaboración y la comunicación mutuas para garantizar la continuidad entre ambos contextos y la adaptación escolar del niño, pues ambas instituciones cumplen “funciones complementarias que sólo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben desde una relación de estrecha ayuda y colaboración” (Núñez Cubero, 2003: 122); pero, a pesar de su idoneidad, este tipo de colaboración no forma parte de nuestra tradición (especialmente en los tramos académicos superiores), pues la comunicación sólo se establece cuando *toca* (con carácter formal-burocrático) o cuando hay conflictos (con carácter sancionador-defensivo). Frecuentemente son los padres de menor nivel educativo y económico aquéllos que se implican menos en la formación de sus hijos (Sarramona i López, 1999).

Pero, a pesar de tal distinción, esta especialización de funciones entre la familia y otras instituciones de socialización se trata, más bien, de una concepción ideal, a veces forzada, pues a través del sistema educativo los niños se empapan también de cosas que no necesariamente están en los libros y que conforman el *currículum* oculto de la

escuela. Como señaló Michel Foucault –según recoge L. Flaquer (1998: 115)–, “lo importante en la escuela no es tanto la transmisión de contenidos como las formas, los símbolos y la disciplina que van unidos al proceso de aprendizaje”.

7. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

¿Y qué papel desempeña la educación en la vida familiar? La educación no es un apartado que podamos incluir directamente y sin más dentro de las tareas de socialización; no es posible “reducirla a pura y simple socialización” (Fermoso Estebáñez, 1991: 645), cuyo fin sea la constitución de un ser social en cada uno de nosotros, como pretendieron en general las teorías sociologistas y E. Durkheim en particular. El fenómeno educativo desarrollado en el seno familiar es –entendemos– una *metafunción*, es decir, una función auxiliar, una función situada a diferente nivel de las ya mostradas (físico-biológicas, de desarrollo individual y de socialización), que persigue el logro eficaz del producto resultante de éstas: la maduración física, personal y social del sujeto. Además, desde un punto de vista holístico, la educación es contenido y es proceso a la vez. Es transmisión de valores, de normas, de hábitos, de información; pero también es vivencia de formas de relación, de estilos de vida, de modelos de identificación, de muestras de afecto.

La educación familiar –vista así y como desarrollaremos en adelante– no puede entenderse como una función más, yuxtapuesta a las ya mencionadas (cuando no subsumida por la socialización). Es una función que actúa “conforme o de acuerdo con” aquéllas. Es el proceso o mecanismo por el cual unos miembros de la familia activan y realizan las funciones de socialización y de maduración personal sobre otros miembros del mismo grupo primario (especialmente las madres y los padres sobre sus hijos). Su propósito es lograr la autoestructuración o autoconfiguración de los miembros receptores de la intervención a través de la comunicación, de la relación mantenida entre ambas instancias y de los diferentes elementos que facilitan la acción educativa. Y dicha autoconfiguración consiste en poder alcanzar la meta humana, la *humanización* (Sarramona i López, 2000), porque, como ha afirmado F. Savater, la educación es “el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad” (1997: 29).

A la educación en la familia, por su relevancia, vamos a dedicar el capítulo siguiente tras haber hecho, en este primero, una presentación del contexto que nos servirá de referencia, deteniéndonos en los aspectos claves de la educación familiar a lo largo del resto de capítulos que le suceden.

Capítulo 3
la educación
en la familia

1. LA EDUCACIÓN

En la definición del término *educación* se ha partido tradicionalmente de posturas extremas y enfrentadas referidas a la naturaleza de su origen, como demuestra la polémica habida entre los planteamientos nativistas y los ambientalistas (Castillejo Brull, 1984a, 1987; Gargallo López, 1999c; Pinillos Díaz, 1970):

- Para las corrientes genetistas o de desarrollo, todo nuestro potencial nos viene dado por nuestra herencia genética, ayudando la educación a extraer, a desplegar todo esa carga que el sujeto ha recibido por herencia. Nativistas, como Descartes, creían que las personas venimos a la vida dotados de ciertas ideas innatas, sabiendo, por ejemplo, qué es lo bueno y lo malo. Este planteamiento también es conocido como *rasguismo*, por entender que las cualidades relativamente estables y las formas diferenciadas de conducta (rasgos) que manifiesta el sujeto le vienen dadas de manera innata. Se trata de quienes postulan que el origen etimológico de educar radica en el verbo latino *educere*, traducible como hacer salir, dar a luz, extraer, sacar.

- Para las corrientes ambientalistas, situacionistas o directivas, en cambio, la mente del recién nacido es una *tabula rasa* en la cual la experiencia va grabando después todo cuanto llega a conocer (tal como afirmase el empirista J. Locke), por lo que todo lo que somos lo somos gracias al ambiente. Por ambiente se entiende el conjunto de todos aquellos factores externos al sujeto (hechos, personas, objetos, situaciones) que ejercen o pueden ejercer una acción directa sobre su comportamiento; ambiente es todo lo que nos rodea, como también lo son las ideas, creencias y juicios de quienes nos rodean (Cervera y Feliú, 1995). Educar se entiende, entonces, como conducir, guiar, orientar, al ajustarse dicho verbo a la semántica del verbo latino *educare*, dando sentido a la heteroeducación, al agente externo que influye en el sujeto que se educa. Desde esta posición, ya E. Durkheim (Delval, 1993) consideraba que la educación era aquella acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no estaban maduras para la vida social, a pesar del reduccionismo sociologista que implica. Conceptualizada así, la educación tenía por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigían de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que estaba particularmente destinado.

Junto a estos planteamientos, también coexiste un modelo ecléctico, el cual asume y admite ambas instancias, herencia y medio, resolviendo que la educación es tanto desarrollo como dirección y valorando “la *interacción* que se establece entre ellos como la clave fundamental para la construcción o configuración humana” (Castillejo Brull, 1987: 35). Las consistencias que las personas desarrollan en su vida –según esta perspectiva interaccionista– “son fruto de determinantes biológicos, por un lado, y de las condiciones ambientales en que éstas desarrollan su vida, por otro” (Gargallo López, 1999c: 425). Este modelo mixto es el que actualmente sostienen la mayoría de teóricos de la educación, si bien la pugna ahora estriba en el modo de interactuar que mantienen ambas potencialidades y en los aspectos sobre los que mayor o menormente influyen y condicionan en el desarrollo (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000).

Desde la Pedagogía, Castillejo Brull (1984b: 23) ha concebido la educación como el “proceso de integración personal de la cultura, que posibilita proyectar y realizar la vida más plenamente dentro de la comunidad y con espíritu creativo”; una definición

que concreta con mayor detalle a continuación: “proceso personal de perfeccionamiento intencional coadyuvado por la influencia sistematizada del educador dentro de un contexto socio-cultural”. Posteriormente, el mismo autor nos ha ofrecido una definición de educación más elaborada, en la cual plasma la educación como “un *factum* que el ser humano genera y realiza como actividad, instrumento y mecanismo para posibilitar y potenciar su configuración como especie e individuo de acuerdo con un *patrón*” (Castillejo Brull, 1987: 16).

Se trata, en definitiva, de un proceso de intervención (de *acción* externa por parte del educador y de *actividad* interna por parte del educando) configurativa particular referido a un patrón *optimizante* del ser humano, diferente, por ello, de otras acciones que acaban en construcción humana no prevista ni propuesta (la educación se diferencia de los otros sistemas configuradores del ser humano por el *control* que pretende instalar en las acciones que sobre él se realizan por configurarlo). De tal manera, a medida que va aprendiendo y va poniendo en acción los aprendizajes en su interrelación con el medio, a medida que va procediendo a la valoración y evaluación de los efectos obtenidos según el tipo de respuesta solicitado a tenor de las variables diferenciadoras de cada situación, la persona va “progresivamente *construyéndose* o *configurándose* de una cierta manera no de otra, *definiéndose* como humano singular y único” (Castillejo Brull, 1987: 8).

Este proceso de construcción humana queda siempre, entonces, referido a un *patrón valioso*, a una serie de modelos socioculturales cuya intención es conseguir la mejora de la persona y su desarrollo autónomo. Pero distintas culturas producen personalidades diferenciadas, debido a la diferente potencialidad educativa de cada estructura elaborada de educación, cuyo primer origen son las variables estructurales que la alojan o generan (Castillejo Brull, 1987; Lautrey, 1985); las principales divergencias vienen a producirse en aquellas *dimensiones* consideradas más relevantes en cada comunidad, porque son precisamente éstas y no otras las que prioritariamente genera, activa o potencia la educación.

Los hijos necesitan de la educación y de educadores implicados en un concurso simultáneo de ambos, en lo que L. Not ha llamado “*educación dialogante* o *educación en segunda persona*” (Quintana Cabanas, 1993a: 77). La educación, de esta manera, la

hemos de entender como un proceso de ayuda al ser humano en su propia construcción, como un proceso por el que se le induce –mediante apoyo, enseñanza y estímulo– a que los objetivos e iniciativas que ha ido interiorizando desde su medio vayan progresivamente siendo recreadas y saliendo del propio educando, es decir, que vaya avanzando hacia su autonomía. Es por este motivo que la educación trata de ser el vector más relevante del inevitable proceso *configurativo* de la especie humana (frente a otro tipo de influencias menos controlables y desvinculadas del patrón educativo considerado óptimo en cada concreción histórica), el mecanismo más poderoso que la persona se ha otorgado y va elaborando para su propia configuración, por lo que “debe estar *más* sometido a sus aspiraciones, valoraciones, deseos y utopías” (Castillejo Brull, 1987: 57).

La posibilidad que el ser humano tiene de educarse reside en su *educabilidad*, tipo especial de plasticidad que supone una capacidad de modificación o cambio diferenciado y desvinculado de pautas biológicas y que, por ser intencional, puede ser dirigido a una finalidad propuesta de perfección (Castillejo Brull, 1984*b*, 1985*c*, 1985*d*); es decir, que consiste en la capacidad humana para cambiar en función de la influencia del medio, aprovechándola para su mejora, proceso que puede y debe ser, además, propositivo. Dicha capacidad arranca de la condición antropológica más radical del ser humano, esto es, de su inespecificidad psicobiológica, de su no reclusión en un perimundo y de no contar con la mejor solución dada –instintiva– ante sus necesidades (Castillejo Brull, 1987; Escámez Sánchez, 1981, 1985; Pinillos Díaz, 1970). Esta carencia le posibilita e impulsa a la búsqueda y elaboración de las respuestas adecuadas –de una segunda naturaleza–, que se tornan en *consistencias* (o comportamientos personales que juzga más efectivos y gratificantes) al poder conocer y sentir –valorar desde distintas perspectivas y criterios– los efectos de su conducta en sí mismo y tener distinta *resonancia* o afectación en su conducta y configuración (que el propio sujeto procese y actúe será clave en la individualización educativa). Gracias a estas consistencias, en acciones/respuestas futuras la persona tiende a comportarse de *unas maneras* y no de otras si las considera más adaptativas, gratificantes o valiosas, y serán estos comportamientos los que se preocupará de transmitir a las generaciones venideras. Así, aun dentro de las limitaciones que su código genético le pueda determinar, la calidad y contenido de las experiencias que surque constituirán “un determinante de la educabilidad posible” (García Carrasco, 1993: 20).

Pero la educación proporciona al sujeto un repertorio limitado de datos y patrones para resolver su existencia que, al ser aplicados a una realidad finita pero enormemente variable, le obliga a *irse construyendo*, a extrapolar, combinar, elaborar nuevas respuestas y adaptar nuevos modos de tal manera que sean manifestaciones del estado configurativo de sí mismo, de su *personalidad*. Así surge el cambio, que será *progreso* cuando sea adecuado a la resolución de una nueva situación problemática. Además, el ser afectada la persona por los efectos sobre sí misma de sus acciones le permite generar progresivamente mayores cotas de *autocontrol*, que le llevan a reflexionar, prever, anticipar el efecto de sus acciones, y a aplicar dicho control a las acciones que sobre él o sobre otros se realizan para su configuración, como con anterioridad indicamos. En resumen, las personas sobreviven y se construyen con materiales externos de todo tipo (alimentarios, cognitivos, motrices, afectivos, etc.) que, a través de sus diferenciadas organizaciones, los asimilan, integran, reelaboran, estableciendo con ello el ciclo de su construcción, de suerte que van realizando estas funciones “desde *estados configurativos* diferentes, es decir, desde el proceso constructivo de su personalidad” (Castillejo Brull, 1987: 54).

En este construirse consiste la educación, un proceso de *especialización* al que tiende el ser humano necesariamente –a partir de su indeterminación radical– y que es producto de la interrelación de la persona con las acciones seleccionadas del medio sociocultural (patrón), pues éste es relativamente estable e invariante tanto en sus intervenciones como en sus exigencias de adaptación. Esta especialización, sin embargo, “no es *limitante*, sino *posibilitante*, ya que significa configurarse como hombre según el patrón humano tenido por más valioso en el tiempo existencial, en la coyuntura histórica” (Castillejo Brull, 1987: 73).

Esta noción de cambio y mejora es lo que los antropólogos llaman *neotenia*, término que recoge la plasticidad, la disponibilidad, la educabilidad del ser humano que nos permite desarrollarnos (Savater, 1997), siendo una capacidad que mantenemos de por vida, pero que se acentúa en la larga infancia que recorre el ser humano, un largo período de inmadurez donde esta plasticidad halla su complemento en la disposición de los adultos para atender al niño (Delval, 1993). Esta disposición muestra, sin lugar a dudas, la *educatividad* de los agentes externos, esto es, su capacidad para ayudar y colaborar en la educación de otros, como evidencian Rius y Cánovas (1999).

1.1. Características diferenciales de la educación

La educación es un fenómeno diferencial y dinámico que sólo acontece en los seres humanos. Ningún otro ser vivo se educa. Los animales pueden ser amaestrados, se les puede enseñar habilidades y conocimientos que jamás lograrían en su medio natural por sí mismos ni en contacto con otros congéneres; sin embargo, ni siquiera los chimpancés pigmeos o bonobos (*Pan paniscus*) –con quienes compartimos casi el 99% de información genética, mayor porcentaje que el compartido con cualquier otro póngido o con la otra especie chimpancé (*Pan troglodytes*)– pueden alcanzar un grado tal de aprendizaje o de enseñanza dirigida a sus crías que pueda merecer el apelativo de educación. Tan sólo el ser humano se encuentra capacitado para ser promotor o receptor de procesos educativos, debido a las características y potencialidades del ser humano y a los rasgos definitorios que caracterizan diferencialmente a la educación. Estas características propias con exclusividad de la educación son las que presentamos a continuación:

- *Contacto humano*: el término *neotenia*, citado anteriormente, implica la necesidad de relacionarse con otros seres humanos (Savater, 1997), y es la familia el primer grupo social que acoge al ser humano desde su nacimiento. La intervención de un agente sobre un sujeto se realiza mediante la comunicación y la interacción (Llopis y Ballester, 2001), siendo la familia “un grupo *empático* capaz de generar una estructura de relaciones basadas en el afecto y la expresión libre de los sentimientos y de la que los niños [...] han de recibir apoyo afectivo, instrumental, de información, etc.” (Rius y Cánovas, 1999: 32).
- *Propositividad*: el fenómeno educativo supone cognición e intencionalidad, “conocimiento de la meta o patrón a alcanzar, así como el deseo de alcanzarla” (Rius y Cánovas, 1999: 29). Esta meta o patrón hacia el que es guiado el proceso educativo viene conformado por los valores, los cuales dan sentido teleológico a la acción (Llopis y Ballester, 2001; Sarramona i López, 2000).
- *Optimización y mejora*: la educación determina los valores de las variables que influyen sobre ella para conseguir el mayor rendimiento del proceso educativo (Rius y Cánovas, 1999), la mejora del proceso de intervención y, así, del educando

(Llopis y Ballester, 2001), en un sentido dinámico que lleve al educando hacia algo mejor, hacia un enriquecimiento de su ser, determinado por ese patrón de referencia. La educación, así, es un bien y está vinculada a la idea de perfeccionamiento, de adecuación al patrón. Es un proceso de humanización para el individuo (Sarramona i López, 2000), una perfección que se añade a la persona (Castillejo Brull, 1984b).

Esta característica de la educación presenta tres dimensiones complementarias, según nos muestran A.J. Colom (1987) y A. Sanvicens (1987) en distintos capítulos de una misma obra:

1. *Optimización adaptativa* (basada en el *feed-back* o retroacción): adaptación a una situación mediante el ajuste del resultado de la acción (o valor real) al valor del patrón (o valor ideal). Como consecuencia de una retroalimentación positiva, fenómenos de cambio surgen en las estructuras del sistema de referencia (homeostasis).
 2. *Optimización proyectiva* (fundamentada en el *feed-before* o control anticipatorio): reformulación del patrón hacia cotas de mayor complejidad o dificultad, como adaptación a una finalidad y dentro de la línea de actuación del sistema, una vez que el resultado de la acción es lo más próximo posible al patrón.
 3. *Optimización introyectiva* (asentada en la noción de conciencia): consiste en la adaptación interno-funcional al medio y, por tanto, en la captación de las actividades y de la estructura propias del sistema, lo cual conforma fenómenos de autoconocimiento, autorregulación y autodeterminación (es decir, creación de patrones propios y autocontrol).
- *Acción*: la conducta humana, más que basarse en acciones instintivas, se caracteriza por sus acciones de carácter experiencial e inteligente. La experiencia es un recurso importantísimo en la vida humana, como lo es también el pensamiento para decidir y estructurar unas acciones y no otras. Y la acción educativa es una acción intencional y teleológica, una acción englobada dentro de las “inteligentes que tienen como finalidad mejorar al hombre” (Rius y Cánovas, 1999: 27). Lo esencial de la acción educativa viene a ser la modificación de un estado configurativo y el logro de un fin propuesto intencionalmente.

- *Organización y sistematización*: la educación, en sus componentes, contenidos, procedimientos, técnicas, metodología, recursos e interacciones, se estructura con coherencia y lógica, esto es, “de acuerdo a un sistema de hábitos, personalidades y valores” (Rius y Cánovas, 1999: 35).
- *Autonomía y creatividad*: la educación es un proceso que debe apuntar hacia la autonomía de la persona, tratando que se conozca y que conozca y valore la realidad (Castillejo Brull, 1984b), porque cada individuo debe ser autor de su vida, y eso supone vivir de acuerdo con sus expectativas personales, de un modo libre y responsable, sintiéndose persona, dando sentido a su vida.
- *Autoestructuración*: sólo cuando la activación de los procesos de elaboración o de estructuración e integración van encaminados en la dirección que demanda el patrón educativo, los cambios configurativos que se producen en el individuo son realmente estructurantes y, por tanto, educativos, siendo configuradores de la personalidad (Castillejo Brull, 1987).

De entre estos rasgos caracterizadores de la educación, queremos destacar especialmente la *propositividad* y la *autoestructuración* con el fin de extendernos momentáneamente acerca de su relevancia en el fenómeno educativo.

La *propositividad* es un término que conviene diferenciar de *intencionalidad*, debido al carácter “poco preciso, ambiguo y polisémico” (Castillejo Brull, 1987: 65) del segundo. La *propositividad*, en cambio, toma un sentido de *deliberación*, de *decisión*, es decir, de *voluntariedad*, lo que implica realizar una *valoración* previa antes de la actuación, aceptar previamente una *cota* suficiente de *educatividad* referida a un comportamiento, y *contrastar* también los efectos producidos en situaciones análogas. Esta *propositividad*, entonces, podemos ubicarla en el agente educador, en quien hallamos no sólo *intención*, sino *deliberación*, la cual “debe asentarse en *supuestos*, *experiencias*, *creencias* previas, que sin ser científicas sí puede darse explicación de ellas en un nivel *protocientífico* o *vulgar*” (Castillejo Brull, 1987: 68).

El aspecto clave que nos permite distinguir claramente entre educación y otras formas de conformación humana es precisamente la *propositividad*. Esos otros tipos de

formación humana ajenos a lo educativo son procesos de configuración no positivos, es decir, no referidos necesariamente a un patrón educativo derivado de un patrón sociocultural aceptado (aunque sus efectos puedan acabar coincidiendo azarosamente con los educativos); la educación, por otra parte, es un tipo particular del proceso configurativo de la persona, referido a un patrón valioso y, por tanto, *pro-positivo* (esto es: tendente a lo positivo). Y debido a esta referencia a un patrón valioso y positivo, ubicado históricamente, “la dimensión ética del patrón y del proceso debe instalarse en la propositividad” (Castillejo Brull, 1987: 57), que derivará posteriormente en acciones educativas deliberadas y, desde una perspectiva científica, en *decisiones pedagógicas* tomadas por parte del agente educador (en nuestro caso, por ambos progenitores); decisiones que hemos de entender como procesos de elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos, es decir, procesos consistentes en “realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor” (Tourriñan y Rodríguez, 1993: 49). Estos procesos de decisión acaban por resolverse o por sentido común (haciendo uso del saber vulgar) o por decisiones racionales, científicamente fundamentadas.

En lo que respecta a la cualidad autoestructurante específica de la educación, por la cual se trata de configurar o construir a la persona de acuerdo con un patrón propuesto para que su conducta sea manifestación de ese estado de configuración y no simplemente nuevas respuestas aprendidas activadas por estímulos controlados, hemos de especificar que es necesario que concurren toda una serie de condiciones para que se cumpla la cualidad de autoestructurante en la *acción educativa*. Esta acción educativa es la propuesta que oferta un agente “que *interviene* con el propósito de producir, inhibir o alterar (potenciar, inhibir, reorientar, ...) un proceso, evento, etc., de tipo configurativo en un sujeto” (Castillejo Brull, 1987: 68-69), de tal modo que le permita promoverse y acceder a estados configurativos más cercanos al patrón previsto. Es, pues, fruto de la propositividad del agente, como ya hemos indicado, y, en su caso, de su racionalidad.

Pero no toda intervención o acción de un agente promueve *actividad educativa* en el sujeto (esto es, recepción, admisión, procesamiento, estructuración y puesta en acción, por el sujeto educando, de la propuesta educativa lanzada por el agente educador a través de su acción educativa), sino que debe adecuarse a las características receptivas y perceptivas del ser humano, así como ajustarse a las peculiares disposiciones

estructurales y funcionales de cada individuo, y a la cantidad y cualidad de los estímulos aprendidos anteriormente. Todo ello en una suerte de interacción entre el proceso educativo y el proceso evolutivo del educando concreto, donde la propuesta de acción del agente requiere adaptarse al estado evolutivo del sujeto para ser admitida, y este desarrollo evolutivo avanza a través de intervenciones controladas, pues la buena educación hace que el aprendizaje despierte el desarrollo en un proceso simultáneo, gracias a la *zona de desarrollo próximo*; es decir, que “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotski, 1979: 138-139).

En concreto, para que podamos calificar de educativa la acción del agente, ésta ha de cumplir –siguiendo a Castillejo (1987)– una serie de condiciones, como son: a) estar referida a un patrón considerado valioso; b) ser estimulante o motivadora, para ser capaz de solicitar y obtener respuestas en el sujeto; c) ser novedosa, es decir, que incluya información o funciones que el sujeto no posea; d) ser estructurante o configurativa, que quiere decir capacidad para promover actividad en los procesos de estructuración e integración, y lograr efectos consistentes; e) mostrar variedad, para evitar generar rutinas y, en consecuencia, degradación del nivel de actividad; f) ser adecuada a las condiciones y posibilidades receptoras y de elaboración (estado configurativo) del educando; g) ser afectiva positivamente, generando resonancias afectivas agradables o placenteras; h) ser adaptativa, esto es, facilitadora de seguridad, autoestima y autocontrol; i) ser generalizadora, para promover procesos de generalización y transferencia; j) ser consistente, para que posibilite la elaboración de estructuras estables en toda dimensión y estructura; l) ser multidimensional, comprensiva de todas las dimensiones y funciones del ser humano entendido como unidad radical y funcional.

2. LOS NIVELES DE FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

A partir de la obra de Philip H. Coombs (pionero en el estudio sistémico de la educación) *La crisis mundial de la educación*, aparecida en 1968, se ha ido difundiendo y asentando la visión de la educación que entiende ésta como un espacio sectorizado de una manera diferencial. De esta manera, ya resulta usual contemplar su disección en tres

niveles distintos de formalización: educación formal, educación no formal y educación informal. Partiendo de los análisis y estudios sintéticos de diversos autores (Pastor Hombs, 2001; Rius y Cánovas, 1999; Sarramona i López, 2000; Touriñán, 1984), mostramos a continuación qué se entiende por tales niveles de formalización de la acción educativa:

- *Educación formal*: este tipo de actividad educativa se caracteriza por ser plena y explícitamente intencional, llevarse a cabo de manera sistemática y estructurada, estar institucionalizada, conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente, estar legalmente regulada y controlada, y ser limitada en cuanto a su duración. Es el caso del sistema educativo.
- *Educación no formal*: es la actividad educativa también sistemática y explícitamente intencional, pero que presenta una mayor diversidad en los roles educativos, con menos convencionalismos, con acreditaciones académicas no reconocidas oficialmente por ser bajo o inexistente el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos, integrada en programas con objetos sociales más amplios, y con efectos a corto plazo. Ejemplos de la misma lo constituyen el aprendizaje de artes, de idiomas, la formación en salud, la formación laboral, etc., ajenos al sistema educativo.
- *Educación informal*: bajo este rótulo se incluye todas aquellas influencias educativas recibidas por el sujeto que no tienen explicitadas sus intenciones educativas (aunque puedan existir en el educando), con bajos o nulos niveles de sistematización y de organización, sin docencia en el aula, que no proporcionan acreditaciones académicas, continuas en la acción, y procedentes de diversos factores sociales. Prueba de ello son los medios de comunicación, la biblioteca, la convivencia en familia, la vecindad, el juego o el simple contacto social. Es un tipo de educación que dura toda la vida y por la que se acumulan conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y modos de conducta; es un modo de ver y conocer la realidad mediante la experiencia diaria, la relación con el medio y las influencias y recursos educativos de los entornos citados. Pero en estos procesos configurativos que el medio produce no es fácil advertir el patrón que proponen o, al menos, que quien se tiene por agente educativo revista propositividad alguna, a

pesar de darse efectos educativos en el educando. De ahí el problema conceptual que surge al calificar de educativos dichos procesos, como nos recuerda Castillejo (1987); a pesar de tal objeción, el citado autor se muestra de acuerdo en mantener la terminología “por haber sido propuesto por los organismos internacionales de educación” (Castillejo Brull, 1987: 66), los cuales gozan de gran poder de difusión y son conceptualmente ambiguos, permitiendo de esta manera un uso amplio y generoso a la vez que ser utilizado por amplias gamas de población.

En síntesis y después de haber enumerado de una manera breve los tres tipos de formalización de la educación, podemos concluir sucintamente resaltando que los aspectos en que difieren los tres ámbitos son la intencionalidad, sistematización, universalidad y duración que presentan los mismos. No obstante, hemos de reconocer que esta clasificación, tal como ha sido expuesta en numerosas ocasiones, ha presentado a menudo la educación formal y la no formal como ámbitos aproximados entre sí y abiertamente enfrentados con la educación informal. Esta perspectiva dualista la mantenía J.M. Touriñán a mitad de los años ochenta, quien sugería que “dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización” (Touriñán López, 1984: 121), una organización y sistematización que son intencionales y que se derivan de estímulos directamente educativos.

Existe hoy día otra perspectiva –ésta en alza– que es propugnada por G. Vázquez (Sáez y Fernández-Salineró, 1998), quien trata la educación desde un enfoque sistémico regulado por una estructura normativa que identifica como eje central de desarrollo el concepto de *educación permanente*. En este enfoque no existe la rígida separación entre ámbitos propuesta a partir de Coombs, sino, más bien, una dinámica, un proceso, una interacción entre los tres tipos de educación. Sáez y Fernández-Salineró tratan de ir más allá al concebir la educación como un sistema cuyo eje de desarrollo es la *persona*, pues “sin la persona no hay educación, pero sin educación la persona no puede desarrollar realmente su humanización, individual y socialmente” (Sáez y Fernández-Salineró, 1998: 181). Ambos autores entienden, de este modo, la educación como una gradación de sistemas que envuelve a la persona desde el criterio de la proximidad o lejanía de los planteamientos educativos (de tales sistemas) al sujeto (como centro o eje de desarrollo). En este modelo estratificado de capas envolventes encontramos en su

centro, como hemos indicado, a la persona, rodeada en primera instancia por su condición biológica; a toda ella le envuelve el sistema educativo informal, formado –de más próximo a menos– por el sistema familiar, el lúdico, el cultural y el social. El sistema educativo formal es la capa que cubre al sujeto y a los sistemas informales que actúan sobre él, siendo intermedia en el sistema global de educación. Por último, la educación no formal (integrada por el sistema sanitario, el laboral o profesional, el económico, el ideológico y el político, en un orden decreciente en cuanto a su proximidad al sujeto) constituye la última gran esfera envolvente del sujeto y de los diversos sistemas de educación que influyen sobre él.

Este modelo entiende los sistemas educativos formales, no formales e informales como sistemas interconectados y distribuidos (no compartimentos estancos ni tampoco fusionados) alrededor de la persona, quien se constituye como eje y punto central de la acción educativa. La proximidad o lejanía de estos sistemas con relación a la persona muestra la interrelación existente entre los sistemas mismos y el grado de mayor o menor relación mantenido con el individuo, “existiendo una mayor relación entre cada uno de esos sistemas y la persona en función del momento evolutivo por el que ésta esté pasando” (Sáez y Fernández-Saliner, 1998: 184). Sin embargo, no sólo el desarrollo evolutivo del sujeto moviliza su avance hacia diferentes sistemas de educación, sino que también participan en su promoción y formación la propia iniciativa individual o la influencia del entorno sociocultural en que se desarrolla el mismo. En definitiva, estos tres campos de la educación son teóricamente distintos, pero en la praxis van unidos con frecuencia, se complementan y se prolongan en ámbitos, objetivos, contenidos y métodos distintos (que no distantes). La *educación no formal*, así, se muestra como un sistema que ayuda a la persona a desarrollar, pulir, orientar y concretar aquellas partes de su personalidad nacidas en el seno del sistema de la *educación informal* y despertadas en el sistema de *educación formal*, en un ejercicio auténtico y perfectivo del desarrollo continuo de la persona.

3. LA FAMILIA COMO CONTEXTO EDUCATIVO

Como acabamos de mencionar, la familia es una agencia de educación informal, puesto que su nivel de sistematización es bajo (frente a otras agencias de educación), su

intencionalidad no aparece recogida explícitamente en ningún documento, su duración es ilimitada en el tiempo y su acción alcanza a todas las personas del grupo.

Pero la familia es también una estructura de recepción primaria, diferenciada cuantitativa y cualitativamente desde la perspectiva del potencial educativo, para todo recién nacido, quien directamente es inmerso totalmente en un contexto cultural, social, ecológico, económico, político, estético, religioso, etc. concreto y determinado. La familia, que realiza *simultáneamente* otras funciones junto a la educativa –como es el aprendizaje del repertorio de conductas básicas de supervivencia y unos modos exclusivos de realizarlas–, “es la exclusiva receptora del neonato, lo que en términos de acción educativa supone una situación privilegiada” (Castillejo Brull, 1987: 48). Es la primera agencia educativa en el tiempo, si bien su potencial educativo está condicionado por distintas variables (tiempo de presencia de los padres junto con los hijos, nivel de competencia educativa de los progenitores, etc.). Y es por ello que, aunque como tal agencia es *asistemática* (no planifica sus intervenciones) y *no tecnificada* (no posee, por lo común, dotación técnico-pedagógica), compensa estas deficiencias gracias a su condición de radicalmente educativa, pues todas sus acciones están vinculadas al patrón óptimo de referencia; es decir, que todas sus acciones configurativas tienen propositividad educativa. Como afirma Castillejo (1985b: 51) al referirse a la educación en la vida familiar, “su radical *intencionalidad perfecta* le asegura el lugar indiscutible de agencia educativa de primera magnitud”.

3.1. La educación familiar

Entendemos genéricamente por *educación familiar* no sólo el tipo de educación informal donde se establecen prácticas educativas aplicadas por madres y padres dentro del contexto familiar en relación con sus hijos (acción educativa), sino también toda la secuencia que supone la recepción y procesamiento afectivo-cognitivo (verdadera *actividad educativa*), realizada por hijas e hijos, de tales prácticas paternas, y la manera como pasan a ser un elemento configurante de su personalidad y su expresión en la acción. Dentro del término educación familiar se recoge, además, las prácticas educativas aplicadas por los agentes de intervención socioeducativa con relación al sistema familiar y a sus miembros. Sin embargo y hecha esta aclaración, nosotros, en

adelante, nos ocuparemos tan sólo –por razones de espacio, concreción e interés del estudio– de los dos primeros aspectos mencionados: las acciones educativas llevadas a cabo por los padres y las madres con respecto a sus hijos, y la actividad educativa y, por tanto, configurativa efectuada por éstos últimos.

La educación familiar se inicia desde el mismo momento de la decisión de concebir a un hijo y se extiende a lo largo de todo lo que dura la relación y el contacto mantenidos entre los miembros del grupo familiar (es un proceso permanente y continuo); pero toma relevancia especialmente durante el período de dependencia de los hijos respecto a los padres, el cual se ha visto prolongado recientemente con las crecientes exigencias de formación que plantea el mercado laboral y la provisionalidad de los empleos, lo que se traduce en una mayor permanencia en el hogar familiar. Así, la acción educativa de los primeros años resulta decisiva, porque “va a realizarse en los momentos de mayor decisión configurativa, al menos a nivel morfológico y funcional” (Castillejo Brull, 1987: 48), mientras que al llegar a la adolescencia se hará prácticamente imposible la modificación de los efectos no deseados (Sarramona i López, 2000), puesto que tanto la comunicación como la cooperación –que definen la educación familiar y se dirigen a la creación de hábitos que lleven a la promoción de los valores de autonomía, solidaridad y cooperación– disminuyen drásticamente durante la adolescencia del hijo (Pérez y Cánovas, 1995).

Con lo que respecta a las características de la educación en el ámbito familiar, Quintana Cabanas (1993b: 19-25) realiza una enumeración resumida y puntual –pero exhaustiva– de aquellos rasgos que considera propios de la educación familiar, la cual es vista como:

- *Fundamental*: la familia es el primer campo, en el tiempo e importancia, en que se desarrolla la educación del individuo, en su dimensión personal y en su dimensión social. Resulta, pues, insustituible por otras agencias educativas.
- *Informal o global*: la familia es una institución educativa, pero sus miembros no han recibido, por lo general, una preparación específica para esta función, y sus influjos educativos son muy complejos y van en todas direcciones. Por ello, la acción educativa puede llegar a ser problemática en determinados casos.

- *Perentoria* o *inevitable*: la familia ha ido perdiendo funciones, encontrando la suya propia, la educación, y pesando sobre ella cuestiones más problemáticas y relevantes, como la transmisión de valores, la formación de actitudes cívicas y políticas, los ideales de vida, o la orientación profesional.
- *Continua* y *permanente*: comienza desde los primeros instantes de la vida y le acompaña durante toda su vida, pasando el individuo por distintas formas familiares y ocupando diferentes roles.
- *Condicionada* socialmente: la educación familiar (normas, intervención, ambiente) tiene un carácter derivado de la sociedad en que está inserta. Está condicionada por la situación familiar (circunstancias, cultura, sistema axiológico, orientación), la cual lo está, a su vez, por la sociedad en que se halla inmersa (cultura, subcultura de grupo, medios de comunicación, instituciones socioeducativas), y ésta por la propia familia. En este sentido cobra importancia la concepción de familia que sus miembros mantienen, tal como veremos cuando tratemos las teorías implícitas de los mismos.
- *Soberana*: los padres toman decisiones que afectan esencialmente a los hijos, sólo limitadas por el respeto hacia los hijos y la libertad de los mismos.
- Con carácter *moral*: en su seno el niño aprende a actuar según unos valores y una disciplina, formándose también los padres en virtudes humanas para enseñar amor al hijo.
- Que exige *realismo* y *sentido común*: requiere tomar posturas de término medio, realistas, de *tira y afloja*, lo que es complejo y difícil de llevar frente a las claras alternativas extremistas (como el permisivismo o el autoritarismo).
- Con *ámbitos propios*: la familia es un grupo de *intimidad*, donde se dan relaciones de persona a persona y donde el individuo adquiere el máximo relieve como persona (se le considera único en su género), considerando a la vez todos sus aspectos: físico, psíquico, social e ideal.

En la misma línea argumental, en cuanto a la enumeración y descripción de los rasgos propios de la educación en la familia, hemos de considerar la exposición que Sarramona i López (2000: 54-55) ofrece acerca de los motivos que llevan a la familia a asumir su función educativa. En su seno –argumenta el autor– se da una serie de condiciones propicias para actuar educativamente y de una manera efectiva. Tales condiciones son:

- Las *relaciones familiares*, que se basan en el *afecto* entre padres e hijos, condición necesaria para que la intervención educativa respete al educando y éste se halle dispuesto a aceptar tal intervención.
- La *acción* ejercida por la familia, que puede ser continuada y coherente en las diversas etapas del desarrollo de los educandos, permitiendo la consolidación de las metas educativas a medio y largo plazo.
- La *convivencia familiar*, la cual proporciona múltiples ocasiones en las que puede llevarse a cabo la acción educativa, reforzada con la posibilidad de la actuación modélica por parte de los padres y otros familiares adultos que conviven en su seno, como refuerzo vivencial de las normas y principios propuestos.
- El *aval social* del cual goza la familia, que le facilita llevar a cabo su actuación educativa al considerarla legitimada para plantear sus propios principios ideológicos y recurrir a los refuerzos y sanciones que sean precisos, sin por ello atentar a la naturaleza de las relaciones afectivas.

No obstante y apreciando estas propuestas clarificadoras, nosotros optamos por señalar tres aspectos que –a nuestro juicio– definen inicialmente la educación familiar: contenidos, facilitadores y consistencias. Un primer aspecto definitorio de esta educación contextualizada en lo familiar lo hallamos en los *contenidos* que, a través de ella, son transmitidos. Estos contenidos educativos abarcan las acciones, las estrategias y los pensamientos que activan madres y padres, constituyendo lo que es valioso no sólo para los padres de una familia particular, sino también, y por lo general, lo que de valor tiene para una comunidad histórica concreta. Este montante valioso y jerarquizado es lo que conforma el *patrón educativo*, referente del contenido educativo; dicho patrón se concreta y selecciona comúnmente a partir de un patrón sociocultural determinado. Por esta razón, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la educación familiar persigue con frecuencia la configuración de la persona de acuerdo con ese patrón educativo y sociocultural. Tales contenidos no son directamente ofertados por instituciones sociales, sino por el influjo del clima cultural, la tradición, las creencias y –en las sociedades desarrolladas actuales– las propuestas que parten desde la escuela, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

El modo que tienen madres y padres de operar educativamente es otro aspecto que define la acción educativa en la familia. Dicha acción radica esencialmente en el empleo

de una serie de factores de facilitación que permiten al joven educando, sujeto de la acción, lograr un estado de configuración personal más valioso –en referencia al patrón educativo–, obtener “el producto deseado con el menor número posible de resistencias o interferencias” (Martínez *et al.*, 1993: 5) provenientes tanto del contexto como del propio sujeto, a través de la inhibición, la desinhibición, la potenciación, etc. con respecto al desarrollo de respuestas particulares. Estos factores catalizadores de reacciones configurativas en el educando se denominan genéricamente *facilitadores*, y comprenden de manera global la *motivación*, la oferta de *modelos* (verbales, afectivos, gestuales, cognitivos, etc.) para un aprendizaje observacional, la *imitación*, el empleo de *reforzadores*, el uso de la *disciplina*, las *mediaciones verbales*, la generación de un *clima* estimulante, y la *puesta en práctica* del producto resultante en la configuración del educando. Todas estas variables facilitadoras abarcan todas y cada una de las dimensiones y funciones humanas, sean cognitivas, afectivas, motrices, morales, etc.

Mediante estos contenidos y estas variables facilitadoras de la acción educativa, así como gracias a la relativa estabilidad del grupo y del patrón educativo que asume, el seno familiar crea un ambiente de probabilidad en las respuestas y de valoración de los efectos del comportamiento que lleva a generar una serie de *consistencias* (Castillejo Brull, 1985b) de carácter cognitivo, afectivo, predisposicional, conductual y normativo –estilos cognitivos, patrones de comportamiento afectivo, actitudes, hábitos, aptitudes y patrones de orden ético-moral, principalmente (Gargallo López, 1999c)– que permitirán, a su vez, potenciar la génesis de la conciencia y del autocontrol en el pequeño. Simultáneamente y debido a su carácter social, proporciona las imprescindibles relaciones humanas –de igualdad, jerarquía, competencia, solidaridad– en un contexto de bajo riesgo que hace posible experimentar diferentes *roles* sin miedo a sufrir la pérdida del afecto o la seguridad. Todo lo cual lleva a modificar constantemente el estado de configuración actual de la personalidad del educando hacia las metas educativas que sus progenitores y educadores se proponen, en un proceso por el cual las aspiraciones y metas que otros ponen inicialmente en él acaban siendo no sólo recibidas, sino también procesadas y reformuladas personal y particularmente, traduciéndose en parte de su estructura más íntima y de sus acciones más personales.

Si se producen carencias notables en alguna de estas particularidades, la educación se resiente inmediatamente y no sólo deja de lograr las metas propuestas, sino que

también puede obligar a una intervención directa de la autoridad social en defensa de los intereses de los hijos afectados (Sarramona i López, 2000). Y es que la *responsabilidad educativa* (Beavers y Hampson, 1995; Gimeno Collado, 1999) de la familia y su incidencia efectiva sobre los hijos no es hoy en modo alguno menor que en otros tiempos, aunque sí se ha visto transformada a causa de los nuevos hábitos de vida (Sarramona i López, 2000). En la educación de los hijos no vale inhibirse por comodidad o falta de preparación; los padres deben adoptar actitudes de *intervención* sobre los hijos frente a la tolerancia permisiva, especialmente en cuanto a valores importantes y a su educación institucional. El derecho paterno de educar no es una posibilidad arbitraria de libre determinación, sino que está subordinado a lo requerido por el bien del hijo; los padres no tienen libertad de educar, sino la obligación de educar bien y de decidir lo que esto significa en cada caso (Quintana Cabanas, 1993b). El hijo tiene derecho a ser educado hasta que llegue a la madurez personal o legal, y los padres tienen la obligación o deber de educarle; pero los padres también tienen el *derecho* a educar a sus hijos, pues han de tener la posibilidad de hacer lo que están obligados a hacer y del modo que consideren óptimo. Este derecho, no obstante, está limitado: deben educar como requiere el bien de su hijo, no como arbitrariamente quieran, y determinar los valores correspondientes que guíen su acción (Quintana Cabanas, 1993a).

En este entramado de derechos y obligaciones hemos de evidenciar la necesidad de cierta *reciprocidad*, es decir, de un balance en este sistema interactivo en el que cada parte tiene derechos y deberes. Así, si el pequeño tiene el derecho a ser alimentado, debe haber personas con la obligación de alimentarlo; el niño, además, ha de asumir obligaciones recíprocas a ese derecho (como la obligación de devolver el amor y cumplir con las directrices paternas). Las responsabilidades, recompensas y privilegios de los padres y los de sus hijos reflejan sus competencias encontradas y sus roles sociales, siendo complementarios más que idénticos, como refleja Baumrind (1971), puesto que la poderosa relación entre hijos y padres es asimétrica por necesidad. Los padres están más obligados a proporcionar recursos a sus hijos dependientes que sus hijos a ellos; ese altruismo paterno es lo que modela una conducta prosocial y justifica la autoridad paterna (Baumrind, 1980). Por el contrario, la explotación paterna modela en el menor a menudo conductas egoístas y violentas, invalida la autoridad paterna, y retrasa la adquisición de habilidades para asumir papeles y el desarrollo moral.

Por último, Esteve, Puig y Romañá (1996) señalan tres dinanismos que se detectan en los de los grupos primarios –como es el familiar– y que conforman las condiciones previas o mínimas que explican los procesos formativos que se dan en tales grupos: a) la *significatividad*, que es la capacidad de cada sujeto de dar relevancia o valor subjetivo a cada uno de los miembros del grupo o a situaciones particulares que se viven en él; b) la *interactividad*, o relación que se establece entre los distintos miembros de un grupo primario y que no es nunca unilateral, sino recíproca; y c) la *reflexividad*, concepto opuesto al determinismo en la conducta humana y que refleja la reinterpretación que el grupo y sus miembros pueden hacer de los procesos y las adquisiciones grupales, dinamismo que revierte en los procesos formativos tanto personales como grupales.

Como tal vez se haya desprendido de estas líneas, uno de los propósitos de nuestra concepción de la Pedagogía familiar es la intención de dotar a los miembros educadores pertenecientes a la familia de las claves y recursos mínimos e imprescindibles para hacer de su tarea una labor más sistematizada, tecnificada y explícitamente intencional. Es decir, sin desear especialmente que los padres lleguen a ser técnicos especializados en el proceso educativo iniciado con sus hijos, sí estimamos vital para un óptimo desarrollo integral de los hijos el conocimiento, por parte de madres y padres, de los mecanismos puestos en funcionamiento, el dominio de ciertas habilidades y técnicas encaminadas a facilitar procesos de desarrollo, y la determinación explícita (y, si cabe, la negociación) de los propósitos buscados en tal desarrollo. Nuestro propósito, no hemos de ocultarlo, es tratar de acercar la educación familiar hacia lo que hemos venido a denominar *educación no formal*, en particular hacia sus características de intencionalidad, sistematicidad y tecnificación, sin por ello perder un ápice de su carácter educativo radical.

3.2. El modelo educativo familiar

No todos los padres asumen de igual manera su responsabilidad educativa, sino que cada familia crea su *modelo educativo familiar* propio, esto es, el conjunto de creencias, hábitos, valores, mitos y propósitos que fundamentan la acción educativa ejercida sobre sus hijos y que se manifiestan en unas normas, estilos de comunicación, estrategias y pautas de conducta que regulan la interacción de los padres y sus hijos entre sí (Gimeno

Collado, 1999). Sin embargo, la mayoría de los padres realiza esta educación de manera espontánea, aplicando muchas veces la técnica del *ensayo y error* o limitándose a reproducir el modelo vivido personalmente con sus padres (es decir, tomando su propia experiencia como referente primordial); otras veces buscando el modelo contrapuesto al vivido, cayendo en posibles contradicciones entre deseos y vivencias (temerosos de repetir los errores sufridos y de perder el afecto de sus hijos, pueden perder la coherencia de acción que precisa la interiorización de los valores y normas). Pero la eficacia de la educación familiar requiere la participación de ciertos requisitos que son propios de la educación en general: el *refuerzo* de las normas propuestas mediante el ejemplo dado por los padres, el *razonamiento* (adaptado al momento evolutivo de los hijos) que las justifique, la *flexibilidad* a tenor de la situación, el *consenso* en la medida de lo posible, etc. (Sarramona i López, 2000).

Los criterios de eficacia de la acción educativa de los padres han consistido tradicionalmente en la *obediencia a la norma* y su *interiorización*, pero el niño podía obedecer por asumirla como propia o para evitar un castigo o recibir una recompensa (Rodrigo y Palacios, 2000). Los criterios de eficacia contemplados actualmente en las prácticas educativas promueven la *negociación* de los puntos de vista para lograr un mayor conocimiento y comprensión mutua, y, así, poner en funcionamiento conductas más predecibles que faciliten la *cooperación recíproca* entre padres e hijos y el establecimiento conjunto de instrumentos, técnicas y normas (todo lo cual supone propositividad, esto es, conocimiento y deseo de la meta o patrón que alcanzar). Esta negociación necesita ser efectuada de una manera gradual, partiendo del apego seguro y del juego cooperativo y recíproco con los padres (es decir, de la heterorregulación) durante la etapa preescolar, para pasar en la infancia a una progresiva corregulación conductual, consistente en el diálogo y la negociación entre padres e hijos; sólo a partir del inicio temprano de la adolescencia es cuando la autorregulación debe ponerse en marcha, a través de una progresiva responsabilización. La eficacia de la educación familiar se sirve también, en la práctica, del denominado *modelo de redundancia*, el cual parte de las conductas afectivas y protectoras similares que padres y abuelos tienen, cuyas repeticiones o similitudes crean un modelo consistente de aprendizaje más claro para el logro de un desarrollo mejor y más rápido (Ochaíta y Espinosa, 1995).

Con respecto a las metas hacia las que la educación familiar suele encaminarse, éstas coinciden con algunas de las metas más generales de la educación, como son las que señalamos seguidamente basándonos en la selección que nos ofrece Sarramona i López (2000: 55):

- La socialización básica en un contexto determinado de idioma, costumbres, hábitos de relación interpersonal, etc., donde poder desenvolverse con autonomía.
- La orientación de la vida, tanto en su aspecto profesional como religioso, moral, o ideológico.
- La identificación con el rol de género a través de la convivencia con padres y hermanos del mismo género y del opuesto, si bien la identidad sexual parece estar conformada no sólo por factores ambientales, sino también por factores genéticos (Kimmel y Weiner, 1998).
- Las actitudes y hábitos personales y de relación interpersonal, expresados a través del autoconcepto positivo, la disciplina personal, el espíritu de superación, y las formas de comunicación (tanto con los mayores como con los iguales, las autoridades, los miembros de colectivos diferentes, etc.).

Este patrón educativo es (salvo casos excepcionales) y debe ser congruente, al menos en buena parte, con las actuaciones y los influjos del sistema configurativo social, puesto que, al fin y al cabo, la educación es un mecanismo social. Deben ser coherentes con la insistencia, la frecuencia y la magnitud de las intervenciones configuradoras que emanan tanto del contexto general como de las acciones educativas particulares. Así, la agencia educativa familiar y la escolar tienden por lo común a coincidir y se potencian, se refuerzan mutuamente, por ser congruentes, tendiendo en el educando inexorablemente a la especialización a la que anteriormente hicimos referencia, aunque sólo sea por la relativa estabilidad y congruencia de los patrones educativos y de los contextuales. En este sentido, las creencias mantenidas por madres y padres acerca de qué es y qué debe ser la educación de sus hijos representa un importante factor que hemos de tener presente y considerar desde la reflexión sobre las prácticas educativas en la familia.

3.3. Las creencias paternas sobre educación

Son variados los factores que intervienen en la concreción y modulación que cada familia particular realiza de los contenidos educativos y de la manera en que cada progenitor los transmite a sus hijos, siendo estos aspectos dependientes no sólo de influencias sociales, sino también del carácter del individuo y de las vivencias propias. De entre estos aspectos personales destacamos (Bell y Harper, 1977; Pérez Alonso-Geta, 1996; Rodrigo y Palacios, 2000):

- El *estilo educativo* mantenido por los padres de los padres actuales y, más importante todavía, la manera como éstos últimos –los padres actuales– lo experimentaron (como hijos) en aquel momento. Su mayor o menor incidencia en la conformación de su autoconcepto condiciona igualmente la visión que de dicha actuación educativa tenga el hijo en su vida adulta.
- La *experiencia y consejos* de la generación anterior sirve también como fuente de información para la educación y crianza, especialmente en los estratos sociales bajos y medio-bajos, tal vez por tener un acceso más restringido a otras fuentes (por ejemplo, la lectura de libros especializados resulta ser una tendencia muy superior en los niveles alto y medio-alto). Se deduce, pues, una mayor cercanía intergeneracional con los mayores en estos estratos socio-económicos inferiores, en cuanto a las pautas de crianza y de educación infantil se refiere.
- La *personalidad* propia de los padres y del niño (esto es, su carácter, su género, etc.), puesto que la actuación educativa es de carácter bidireccional o recíproco, por tratarse de una interacción que se inicia en uno de ambos polos, repercute sobre el otro e, indefectiblemente, retorna a la persona que ha iniciado la acción bien directamente o bien tras implicar a otros individuos. Y es que, en la investigación de las últimas décadas, los niños son vistos –como sugieren Gecas y Seff (1990: 948)– “cada vez más como parte activa que afecta a la naturaleza y conductas de las relaciones padres-hijos”.
- Los *valores* y las *metas educativas* de los padres no se sustraen de la influencia existente sobre la manera de llevar a cabo las prácticas educativas con los hijos,

puesto que los valores serán los elementos que edifiquen las finalidades que una madre o un padre pretenda alcanzar a través de su actuación sobre la generación siguiente.

- La influencia que sobre el individuo ejercen la *clase social* o el tipo de *hábitat* es otro condicionante que hemos de tener en cuenta a la hora de analizar los contenidos educativos transmitidos en una familia particular y de un modo específico. Para Lautrey (1985), como observaremos más detalladamente en otro apartado de este estudio, son precisamente las condiciones de vida (puesto de su trabajo, ingresos económicos, lugar en la sociedad, condiciones de vivienda, espacio disponible tanto en el interior como en el exterior de la vivienda, margen de libertad en la organización del tiempo, medios materiales, etc.) los elementos primeros que influyen directamente y determinan tanto la estructura del medio educativo (proporción entre regularidades mostradas y perturbaciones proporcionadas) como el sistema de valores mantenido en el mismo, elementos ambos que conforman –en dicho autor– los organizadores de segundo orden del sistema educativo familiar.

Más genéricamente, los nuevos *valores sociales* tampoco deben desdeñarse en esta consideración, pues la familia, aun siendo un espacio un tanto privado –o *privatizado* (Flaquer, 1998)–, no es ajena a los derroteros por los que transita la sociedad global. Así, la progresiva transformación de nuestra sociedad en una democracia estable ha logrado calar en mayor o menor medida en el grueso de familias españolas, motivo por el cual el razonamiento, el diálogo, el respeto y el apoyo son aspectos que destacan hoy mayormente que hace tres décadas. Incluso, en un importante porcentaje –24’51%, según las investigaciones de Pérez y Cánovas (1996a: 144)–, ha derivado a situaciones de extrema permisividad en ciertas constelaciones familiares de la sociedad española.

- El *universo simbólico* (o *cosmovisión*) de una cultura es también un factor que determina el carácter de las sociedades que acoge en su seno y, por lo tanto, el influjo que éstas ejercen sobre los individuos. Esta cosmovisión “incluye una antropología” (Castillejo Brull, 1984c: 93), una concepción de lo que debe ser la persona, que pauta aquellas dimensiones sobre las cuales se conforma el patrón sociocultural, que sirve de referencia al patrón educativo propuesto o a la

elaboración de dicho patrón por parte del progenitor. Dicho universo simbólico lo integran especialmente los conocimientos, las creencias y los valores presentes (sean éstos hegemónicos o no) en esa cultura. Por *conocimientos* entendemos las interpretaciones significativas (racionales) y explicativas de la realidad que generan una racionalidad especulativa (ciencia) y práctica (técnica); por *creencias* las interpretaciones significativas (intuitivas y experienciales) y explicativas de la realidad, constituyentes de comprensiones intuitivas y totalizantes de la realidad; por *valores*, finalmente, las creencias de marcado carácter afectivo y motivacional que generan evaluación, estando sus funciones relacionadas con las actitudes, el conocimiento y la actuación (Llopis y Ballester, 2001).

La relación que los valores mantienen con la acción o conducta queda mediatizada por las actitudes –como desarrollaremos más adelante–, que son predisposiciones que posee el individuo para actuar desde la interpretación comprensiva y evaluativo-afectiva ante una realidad concreta. Así, mientras que el valor es interpretativo y prescriptivo, conforma la cosmovisión, lo preferible y deseable, lo ideal, lo obligatorio, y lo central en nuestra personalidad y nuestro sistema cognitivo, la actitud, por su parte, no es más que una consistencia afectivo-evaluativa, una preferencia personal y situacional, una predisposición o tendencia fruto de la apercepción significativo-afectiva de la realidad concreta.

Todos los factores citados resultan ser condicionantes de relevancia para la determinación de unos u otros contenidos en la actuación educativa de los progenitores. Pero, de entre ellos, queremos destacar especialmente el universo simbólico y, más específicamente, el marco de creencias relativo a la educación de los hijos donde se halla integrado el individuo y su acción, por ser, muy posiblemente, el elemento definitorio de las decisiones educativas paternas.

Podemos afirmar que prácticamente todos los estudios sobre estilos de educación en la familia (comúnmente rasgos de personalidad paterna traducidos en comportamientos) desarrollados y que sirven de referencia en dicho ámbito se caracterizan por una falta de atención hacia los procesos cognitivos de los padres (Triana, 1993). Tales procesos son los que, en definitiva, configuran el verdadero marco conceptual que les sirve de guía en sus procesos de comprensión, atribución, predicción, planificación de su conducta y, lo que es más importante, su propia actuación en los

contextos de intervención educativa. Pero tan sólo recientemente ha comenzado a prestarse atención a dichos procesos cognitivos paternos, siendo –en opinión de Pérez Alonso-Geta (1996)– las creencias y la distinta valoración de los costes económicos y laborales que la crianza conlleva los factores que explican las diferencias entre clases sociales en cuanto a actitudes y expectativas mostradas ante la paternidad y ante dicha crianza.

3.3.1. El concepto de teoría implícita

La ideología que un individuo posee con respecto a determinadas cuestiones de su vida consiste en un sistema de ideas, conceptos, imágenes, normas, valores, productos culturales, etc., que trata de explicar las cosas y que además da pautas para actuar sobre ellas con vistas a su transformación (Rodrigo y Palacios, 2000). Es en el seno de este conjunto relativamente homogéneo, racional y multidimensional de aspectos donde se enmarcan las creencias o teorías que las personas mantienen con respecto a qué es y qué debe ser la educación de los padres hacia los hijos.

Las *teorías implícitas* son “representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 52), en episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, y que constituyen una función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste de la persona ante el mundo. Desde una perspectiva psicológica y didáctica, estas teorías son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo y que intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción; desde la perspectiva sociológica y filosófica son productos culturales supraindividuales, fruto de una génesis y de una transmisión social, que proporcionan a los individuos un discurso compartido sobre el mundo.

Estas teorías personales deben ser *útiles* para el propio individuo, mientras que las teorías científicas deben ser ciertas para la sociedad. De manera más precisa, las teorías personales son verdaderas creencias, y como tales tienen añadido un valor de verdad para el sujeto. Lo que intenta cada persona en particular –lo que han venido a llamar *el hombre de la calle*– no es explicar la realidad, sino que sus ideas le permitan disponer

de un anclaje estable y eficaz para poder interpretar los sucesos que se producen en su entorno, elaborar inferencias prácticas (como, por ejemplo, predecir la conducta del hijo) y planificar sus acciones (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Por ello, el cambio de creencias puede suponer un ejercicio muy arriesgado para el individuo, ya que, entre tanto, pierde ese anclaje básico que le permite interactuar con el mundo. Sí que resulta, en cambio, crucial en su devenir cotidiano que sea capaz de tomar decisiones rápidas, en tiempo real, o incluso de diseñar procedimientos heurísticos, esto es, basándose en una densidad de experiencias pasadas relativamente baja y a partir de datos de la situación dispersos e incompletos.

Cuando las personas discriminan entre ideas, reflexionan, debaten o argumentan explícitamente sobre una teoría siguiendo una demanda de orientación teórica, elaboran determinadas síntesis de conocimiento; pero cuando las personas interpretan algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean su comportamiento siguiendo una demanda pragmática, lo que hacen es elaborar una determinada síntesis de creencias. Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales, fruto de la transmisión de las teorías científicas, que presentan una organización interna en torno a prototipos y unos límites difusos. Por el contrario, las síntesis de creencias “son compartidas por grupos más reducidos, se organizan en mezclas de teorías y sus límites están bien definidos” (Rodrigo, 1993: 118).

3.3.2. *Los contenidos de las teorías implícitas en los progenitores*

En opinión de Rodrigo y Palacios (2000), las creencias que presentan los padres acerca de la educación que han de impartir a sus hijos se articulan frecuentemente en torno a diversos ámbitos de la educación y del desarrollo evolutivo del hijo, como son:

- El *origen* y las *causas de la conducta*, aspecto que los autores polarizan en posturas innatistas (determinadas por el carácter y la herencia familiar) y concepciones que admiten la posibilidad de cambio.
- Las *metas* y *valores educativos*, que pueden consistir en el sostenimiento de metas universales, de valores tradicionales o de valores progresistas, entre otros.

- El *calendario evolutivo* o de desarrollo de las personas, especialmente durante su etapa infantil: qué capacidades despliegan y cuándo lo realizan, cómo se sucede el desarrollo entre habilidades, el mayor o menor ajuste a una pauta o norma de desarrollo o la consideración del desarrollo como un asunto individual. Las concepciones respecto a todo ello hacen que podamos hablar de calendarios sincronizados y calendarios asincrónicos.
- El *aprendizaje* y las *técnicas educativas* son otro de los elementos que suelen recoger las creencias paternas. En este sentido, se consideran las visiones constructivistas del proceso educativo, el uso del diálogo y de la disciplina inductiva, el recurso a la coerción, etc.

Todo este conjunto de contenidos que presentan las creencias paternas con respecto a la educación que, como padres, han de proporcionar a sus hijos toma una u otra forma en la mente y la actuación de los padres; configuraciones diferentes pero siempre coherentes en su conjunto: teorías ambientalistas, constructivistas, innatistas o médico-nurturistas, como detallamos en el siguiente apartado.

3.3.3. *El proceso de formación y desarrollo de las teorías implícitas*

Las creencias de los padres sobre la infancia y la manera en que debe ser llevado el proceso educativo durante esta etapa no son estáticas, pudiendo ser objeto de cambio. Así, por ejemplo, “tener un segundo hijo, que éste sea de distinto género o, sencillamente, observar los cambios que se producen en ellos a lo largo de su evolución, puede llevar a los padres a corregir o modificar sus propias creencias” (Triana, 1993: 223). Estas creencias se construyen y se recrean a partir de la información que reciben los padres desde diferentes fuentes, como es su experiencia pasada como niños, a través de las interacciones con sus hijos, por influencias culturales, subculturales y educativas, etc.

Las ideologías individuales de los padres no son ajenas, entonces, a la influencia de los factores sociales, sino que se hallan ubicadas dentro de otras ideologías más amplias (conocidas como *habitus*), y éstas dentro de representaciones sociales, las cuales también se hallan integradas dentro de teorías de ámbito global o etnoteorías (Rodrigo y

Palacios, 2000: 184). A continuación mostramos estos diferentes niveles de inclusión en que se ven sometidas las teorías implícitas del individuo, siguiendo un orden de mayor a menor grado de inclusión:

- Las *etnoteorías* son aquellos sistemas culturales amplios, globales, que sirven de marco a las creencias paternas. Al tratar las etnoteorías, nos ubicamos en el nivel global de cultura, que podríamos, incluso, vincular con el *contexto macrosistémico* de Bronfenbrenner (Aznar Minguet, 1993a; Sánchez Cerezo, 1989), que más adelante analizaremos.
- Las *representaciones sociales* están conformadas por los conocimientos socialmente elaborados y transmitidos que forman un pensamiento práctico compartido. Es un pensamiento que se halla matizado de una manera notable por la cultura donde dicha sociedad se ha desarrollado, por su *nicho cultural* –en términos de Toulmin (Aznar Minguet, 1993a: 141)–, esto es, por “el conjunto de ideas, conceptos, operaciones, valoraciones, etc., que prevalecen en un determinado ambiente y en un momento determinado de la historia”. Éste, pues, es el nivel de sociedad.
- Las *ideologías* en sentido colectivo, o *habitus*, son el conjunto de ideologías diversas propias de las sociedades industriales y postindustriales, influidas éstas por las representaciones sociales desde las que han surgido. Se trata del nivel de grupo o clase social. En este orden de ideas, también podemos hablar de sistema común de creencias urbano y sistema rural (Bartolomé *et al.*, 1993), siendo ambos diferentes en sus valores y opiniones acerca de cómo deben criarse y educarse los niños pequeños (los padres del medio urbano suelen dar mayor importancia al desarrollo del niño en los primeros años, mientras que los padres del ámbito rural asignan frecuentemente tareas a los niños mayores que están a la altura de sus capacidades).
- Las *ideologías individuales* o *teorías implícitas* del individuo consisten, en este último nivel de individuo, en la apropiación personal, por parte de éste, de las anteriores y su mediatización a través de su propia experiencia. Son ideas mediadoras entre la mente paterna (su *eidós*) y su acción educativa (su *ethos*), que

no tienen por qué ser ni suelen ser incompatibles entre sí, pues conocimientos, expectativas, atribuciones, valores, etc. tienden a estar dotados de la máxima coherencia posible.

El sistema de creencias de los padres sobre la educación de los hijos supone toda una tradición de ideas y conceptos asumidos culturalmente. Estas ideas pasan a constituir parte del marco conceptual de los padres a través de los intercambios que establecen en los contextos sociales más cercanos. Esta información suele venir asociada a un conjunto de valores y atribuciones asumidos por estos grupos sociales, que le confieren un carácter de creencia. De este modo, los padres utilizan esta información para interpretar y predecir la realidad educativa, tomándola como guía en sus pautas de crianza. Factores como el nivel educativo y profesional, así como la zona de residencia de los padres, se convierten en poderosos predictores de sus creencias al contribuir a la formación de estos contextos próximos de influencia y, en definitiva, al tipo de experiencias mayoritarias a las que se ven expuestos los padres, y las valoraciones asociadas a éstas (Triana, 1993).

Las teorías que tienen los padres sobre la infancia están compuestas por un conjunto de enunciados ordenados según un *continuum* de tipicidad, por lo cual los límites entre las diferentes teorías son difusos. Sin embargo, los propios sujetos son capaces de discriminar entre los diferentes enunciados que pertenecen a distintas teorías, pues éstos adquieren esa información a través de esa poderosa fuente informativa que es la cultura. Comúnmente, sólo parte de los contenidos de las teorías científicas configuran el conocimiento de la persona de la calle, conocimiento éste que constituye una versión simplificada de las teorías científicas de referencia. Las creencias que utiliza el sujeto como guía para su actuación educativa y para la realización de inferencias sobre esta realidad se derivan de todo el cúmulo de conocimientos que posee respecto a dicho dominio; todo este conocimiento refleja la presencia de todo un cúmulo de concepciones históricas sobre la infancia, que son el efecto palpable del influjo que ejerce la cultura sobre los miembros que de ella participan.

Este trasvase de la cultura a la cognición individual se hace a costa de una pérdida en el grado de formalización de estas ideas, así como en su grado de abstracción e independencia de los contextos situacionales. Esto es así debido a que este

conocimiento no se adquiere en la mayoría de los casos a través de una instrucción formal (como podría ser el caso de una escuela de madres y padres), sino a partir de experiencias ocasionales obtenidas por los padres en el transcurso de sus interacciones sociales. Así, las personas recogemos todo ese trasfondo cultural y elaboramos nuestras propias creencias sobre el tema, que son la huella cognitiva que impone la cultura en el sistema representacional de los padres. Este enfoque concibe, pues, a los padres como sujetos pensantes que se enfrentan a la tarea educativa equipados con un cierto bagaje de conocimientos sobre los niños, su desarrollo y cuáles son las técnicas óptimas para educarlos (Triana, 1993). Este conocimiento, y no sus rasgos de personalidad, será el que determine el tipo de intervención que establecen con sus hijos.

Podríamos pensar que las creencias paternas, debido a la serie de influencias que reciben, son inestables e incoherentes. Sin embargo, los padres son muy coherentes a la hora de configurar sus propias creencias, presentando una gran estabilidad en su dimensión sociocultural, pues la escolarización es hoy uno de los elementos de aculturación más poderosos; también en su ámbito individual predomina la continuidad, sobre todo cuanto más prototípico un individuo sea de una determinada clase o grupo social (Rodrigo y Palacios, 2000). De hecho, si una persona modifica sus creencias, no lo hace comúnmente de un modo azaroso, sino que suele hacerlo hacia la ideología que le resulta más próxima en sus postulados. Así, aunque sus ideas no suelen corresponder a una teoría pura, sino que por el contrario, se muestran de acuerdo con más de una teoría, las mezclas de ideas que configuran sus creencias se producen siempre entre las teorías más afines y nunca entre las contradictorias, lo que dota de un alto nivel de coherencia a su comportamiento (Triana, 1993), a pesar de la pluralidad de situaciones y experiencias ante las que se ven expuestos en la vida cotidiana.

Es notoria también la gran consistencia transituacional encontrada respecto a las teorías que sirven de referencia para la emisión de sus juicios. Como señala B. Triana (1993), se da una alta correspondencia entre las teorías que configuran las creencias de los padres y las teorías que guían sus juicios causales (juicios interpretativos que éstos realizan acerca de la conducta de sus hijos), así como entre las primeras y las que subyacen a los juicios prescriptivos (juicios sobre las pautas educativas que consideran conveniente utilizar en respuesta a la conducta de éstos). Concluyen estos autores que se da una alta relación entre las interpretaciones causales de la conducta infantil y la

selección del procedimiento apropiado para conseguir con ella una cierta garantía de éxito.

Existe, por otra parte, similitud entre las creencias que comparten los dos cónyuges y un alto acuerdo entre ambos a la hora de juzgar las causas promotoras de la conducta de los niños, así como también respecto a la pauta educativa que se debe aplicar en respuesta a su comportamiento (Triana, 1993). La explicación parece radicar en el intercambio de ideas (sobre los niños y su crianza) y de experiencias entre los esposos, además de la propia observación que hacen de las conductas del niño, todo lo cual aproxima las concepciones sustentadas por cada uno de ellos y permite su mutua influencia. Así, la experiencia compartida por ambos cónyuges supone una fuente informativa de máxima similitud para ellos (observan, por ejemplo, a los mismos niños y en las mismas circunstancias), lo que propicia el intercambio de ideas acerca del desarrollo y la educación de sus hijos y, en consecuencia, la aproximación de sus creencias sobre la infancia. De este modo, vemos que el ambiente familiar supone un contexto clave en el que se forman y modifican, de modo interactivo, las creencias o ideas de los padres, las cuales actúan como filtros interpretativos de la realidad.

Este influjo de los contextos sociales próximos en los que se desenvuelven madres y padres hace que ambos conozcan un número de teorías mayor de las que ellos mismos comparten, ya que actúan como filtros interpretativos. A ello, se une la contribución personal que las mismas personas hacen en la formación de sus creencias, imponiendo una coherencia conceptual a la hora de elaborarlas que hace que surjan mezclas en las que nunca participan teorías contradictorias. Ambos factores ponen en evidencia el carácter socio-constructivista del conocimiento humano y desechan, por tanto, la idea de una transferencia directa entre cultura y cognición (Triana, 1993).

Los contextos sociales próximos en los que se desenvuelven los diferentes grupos de padres actúan, entonces, como reguladores de la información que les transmiten al proporcionarles mayor número de experiencias, tanto directas como indirectas, sobre determinadas concepciones frente a otras. Ese mayor bagaje de información relativo a determinadas concepciones sobre el desarrollo y la educación del hijo tiene como consecuencia que éstas adquieran mayor relevancia en el marco conceptual de los sujetos y, por tanto, que las tomen como propias en comparación con aquéllas que les

dejan menor huella cognitiva. Pero este análisis sobre la conexión entre los diversos indicadores demográficos y las creencias supone tan sólo una aproximación indirecta al tema y en ningún momento permite establecer relaciones causales entre ellos; no podemos plantear a ciegas una relación de causalidad entre creencia y conducta. Téngase en cuenta que factores tales como algunas características propias de los padres y de los hijos (como la edad, género o aspectos de personalidad), el propio contexto en el que se desarrolla la interacción y los estilos cognitivos de los padres en el procesamiento de la información pueden actuar también como aspectos moduladores de estos resultados.

Así, cada cultura estimula en los niños unas determinadas competencias y capacidades en función de sus sistemas de vida, valores y metas, expectativas e ideas sobre el calendario evolutivo, por lo cual la conducta de los niños se adapta a los distintos estilos de organización de la vida cotidiana y acaba siendo parte coherente del sistema de crianza (Rodrigo y Palacios, 2000). Por otra parte, y con respecto a la cognición paterna, McGillicuddy-De Lisi y Sigel sugirieron en 1977 –como cita Triana– su *teoría del distanciamiento* aplicada a las interacciones familiares, que postula que “los padres que sostienen la creencia de que el desarrollo cognitivo de los niños es progresivo, adecuan sus demandas conforme a las capacidades de éstos, y utilizan estrategias educativas que facilitan su evolución” Triana (1993: 204). De este modo, estos constructos mentales, pero también los factores anteriormente citados, son los que explican la variabilidad (y también la consistencia conductual en las diferentes situaciones educativas) existente entre los padres respecto a sus ideas sobre el desarrollo y la educación.

Esta variabilidad en las ideas sobre el desarrollo y la educación del menor queda sintetizada en las diferentes teorías que seguidamente detallamos y que recogen las creencias de los padres acerca de los niños a lo largo de la historia, sin duda influidas por regularidades culturales (Bell y Harper, 1977; Triana, 1993):

- a) *Teoría homonculista*: en la sociedad medieval el niño era considerado como un adulto en miniatura. Esta visión estática del infante choca con cualquier visión evolucionista del desarrollo que postule la existencia de cambios sustanciales entre

el niño y el adulto, motivo por el cual esta creencia se ha perdido con el paso del tiempo, sin formar parte del trasfondo cultural asumido por los padres actuales.

- b) *Teoría nurturista*: a partir del siglo XVI comenzó a darse gran importancia a la alimentación y a la salud para el correcto desarrollo físico y psíquico del niño.
- c) *Teoría roussoniana*: a lo largo de los siglos XVII y XVIII la naturaleza de los niños era vista como inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos, lo que llevó a considerar a los niños como dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que llegasen a su mayoría de edad. Esta nueva concepción haría surgir una novedosa forma de enseñanza más relajada, dirigida a las actividades físicas, los juegos, la fantasía y las experiencias directas, que reforzara las predisposiciones naturales de los niños y sus intereses hasta que alcanzasen la adolescencia (con este fin surgen las primeras instituciones escolares). Se produce, así, un cierto solapamiento con la teoría ambientalista que seguidamente describimos.
- d) *Teoría ambientalista*: también en este siglo XVIII se concede gran importancia a las experiencias educativas y, en general, a los intercambios con el medio para la adquisición de conocimiento y habilidades (recordemos la metáfora de la *tabula rasa* de J. Locke), postulándose unas posibilidades casi ilimitadas con respecto a la instrucción.
- e) *Teoría innatista*: derivada de la religión cristiana, esta concepción decimonónica consideraba al niño como el *heredero del pecado original* y, por lo tanto, postulaba la necesidad de vigilar su conducta. Vemos, de este modo, que la herencia determina al individuo.
- f) *Teoría voluntarista*: concepción derivada del protestantismo, considera que el ser humano tiene voluntad, pudiendo con su esfuerzo controlar el éxito o fracaso futuro de lo que se proponga.
- g) *Teoría constructivista*: es en ésta donde se otorga un papel protagonista al niño como constructor de su propio desarrollo. Es el intercambio con la realidad lo que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades con el fin de alcanzar sus cotas más altas.

De estas siete teorías, alguna ha llegado a desaparecer de la mentalidad paterna –la homuncalista– y otras perviven o se han fundido con otras afines –como la roussoniana (absorbida por la ambientalista) y la voluntarista (integrada en la constructivista)–,

permaneciendo hoy en la mente de las madres y de los padres las teorías ambientalista, constructivista, innatista y médico-nurturista. Pero ¿qué es lo que determina principalmente la orientación de las ideologías evolutivo-educativas de los padres? Parece ser que el factor que condiciona primordialmente la orientación de las teorías implícitas paternas hacia unas u otras ideologías es el nivel de estudios de los mismos, factor que está estrechamente vinculado con el nivel profesional que alcanzan éstos (Rodrigo y Palacios, 2000; Triana, 1993). De este modo, aquellos padres que han logrado un nivel educativo-profesional medio o alto (especialmente cuando residen en zonas urbanas) muestran genéricamente guiarse por ideas de carácter ambientalista-constructivista, valorando en mayor grado la importancia que tiene el medio sobre el desarrollo de los niños; en consecuencia, se sienten más protagonistas y responsables de la educación de sus hijos, considerando que el niño, por sus propios medios, puede también contribuir a su desarrollo. Los padres que, por otra parte, han alcanzado un menor nivel educativo-profesional (en particular si residen en zonas rurales) expresan con gran frecuencia ideas innatistas-nurturistas, consideran la dotación genética transmitida por los progenitores como el factor condicionante de la evolución de los niños, y resaltan la salud, el deporte y la alimentación como necesidades requeridas para conseguir su adecuado desarrollo.

A la luz de estas diferentes ideologías, Rodrigo y Palacios (2000) han clasificado muy recientemente a los padres españoles en tres categorías:

- *Padres modernos*: son los padres cuyas ideas están próximas a las de expertos, suponiendo el 30% del total de padres estudiados. Presentan formas de relación con sus hijos más ricas y estimulantes, por seguir pautas de organización adecuadas al desarrollo de sus hijos y saber ajustar, en cada situación interactiva, el nivel de exigencias al nivel de desarrollo de cada niño. Se trata de padres constructivistas, que proponen a sus hijos actividades instructivas, prestan ayuda adecuada a la competencia del hijo, estimulan su participación activa (no sustituyen al niño en la ejecución de la tarea) y desarrollan un *currículum* educativo familiar centrado en el niño y en compartir experiencias muy variadas (de aprendizaje, de descanso y ocio, y de comunicación padres-hijos).

- *Padres tradicionales*: aquéllos cuyas ideas beben del saber popular y del pasado, representando el 25% del total. Se trata de padres ambientalistas, que sacan poco partido educativo a las tareas, ven los deberes como una prolongación del aprendizaje escolar, prestan pocos apoyos, buscan objetivos concretos, realizan pocas demandas sobre los hijos, suelen asumir el control de la tarea y no promueven espacios diversificados para el aprendizaje cotidiano (se trata de hogares monótonos), si bien sí fomentan actividades lúdicas (especialmente juegos, televisión y deporte). Su *currículum* educativo familiar está centrado en el adulto, ya que el niño comparte espacios de ocio que son de interés para los padres.
- *Padres paradójicos*: padres eclécticos, que se mueven entre los dos modelos citados y que se guían principalmente por la experiencia; alcanzan el 45% del total de padres. Conforman hogares moderadamente variables en cuanto a la secuencia de actividades cotidianas.

3.3.4. La función de las teorías implícitas

Las concepciones que los padres tienen sobre la infancia y la educación responden a un fin pragmático, pues las consideran el principal referente que utilizan para representarse el mundo social e interpretarlo; este conocimiento, además, es el que moviliza el conjunto de inferencias que padres y madres realizan, a partir de dicha información, para conocer e interpretar activamente la realidad educativa. Su función es, por tanto, proporcionar *valores de anclaje* que sirvan de motivo para la acción ante la urgencia de la toma de decisiones y del control de la acción en tiempo real cuando se dispone de información insuficiente.

Cuando se requiere interpretar la realidad para tomar decisiones y planificar la acción, el nivel de *creencia* es el más apropiado, ya que desde este nivel las personas adoptan una visión única sobre el mundo; sin embargo, para posibilitar la comunicación y la negociación de nuestra realidad con la de los otros es necesario el nivel de *conocimiento*, puesto que permite ponerse en el punto de vista del otro. Las teorías actúan, entonces, como verdaderos *reguladores* sistémicos de los intercambios sociales, combinando una cierta sensibilidad ante las contingencias situacionales (posibilidad de

cambio) junto con una invarianza y estabilidad que evita un estado de transformación permanente, con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestras interacciones con los otros.

Elaborar una teoría no es, por tanto, un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Además, su relevancia radica en que sirven de base para la creación de todo un cuerpo normativo de prácticas para la crianza y de principios éticos para la educación en la familia; estos conjuntos de ideas son los principales responsables de las decisiones pedagógicas tomadas por los progenitores en relación con su acción educativa sobre sus hijos. Y todo este sistema de creencias y valores que tienen los padres respecto a la educación de sus hijos determina las actitudes que aquéllos adoptan en su relación con éstos. Las creencias que los progenitores tienen acerca del infante (como que sea bueno o malo por naturaleza) y de aquello que debe ser cuando sea adulto van a determinar unos “tipos de relación basados en el respeto y atención a las necesidades del niño o basados en la imposición y falta de consideración a sus propios ritmos” (Bartolomé *et al.*, 1993: 57).

Se trata, entonces, de reconocer que los padres no eligen azarosamente sus acciones de intervención entre todo un conjunto de posibilidades educativas, sino que su selección refleja un modo especial de entender al niño y sus necesidades (Triana, 1993). De hecho, las creencias de los padres autoeficaces han demostrado ser un poderoso predictor de su competencia y satisfacción en la crianza y educación de sus hijos (Coleman y Karraker, 1998), tal vez como consecuencia de un efecto que podríamos calificar como Pígalión.

3.3.5. *La optimización de las teorías implícitas*

El conocimiento de los estados mentales propios es menos accesible a la conciencia que el conocimiento de los estados mentales ajenos. Es por esta razón que los padres atribuyen constantemente creencias, intenciones y deseos a sus hijos y a los comportamientos de éstos, pero que suelen describir sus propias acciones como padres sin llegar a reconocer conscientemente ninguna intención ni meta en ellas. Esta falta de

conciencia explícita de las intenciones y finalidades del propio comportamiento constituye uno de los principales obstáculos con que nos solemos topar cuando buscamos un cambio en su comportamiento.

En el proceso de modificación (optimización) de una acción educativa emprendida por un progenitor hemos de procurar, en primera instancia, que éste reconozca su propia acción; hemos de instarle a que reconozca sus intenciones y metas, a que las adopte conscientemente (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Con este fin puede resultar útil y eficaz comenzar con una clarificación de los valores que ese progenitor concreto sustenta en lo que se refiere a la educación que un padre o una madre debe proporcionar a sus hijos.

Otro método para introducir cambios en la acción educativa paterna consiste en modificar la conducta primeramente y alterar las ideas después ofreciendo pautas de respuesta concretas ante situaciones cotidianas determinadas, así como estrategias de conducta alternativas. Este tipo de cambio cognitivo-conductual puede hacer que los padres sobre los cuales se aplican adquieran conocimientos y destrezas, como la mayor definición de su propia ideología, gracias a la evaluación reflexiva de los cambios producidos en las nuevas respuestas de hijas e hijos; también puede este recurso promover sentimientos de competencia y seguridad en ellos mismos, es decir, mejorar su autoconcepto de eficacia educativa como padres. Las actuaciones eficaces consecuentes actúan, así, sobre las condiciones de vida, los contextos de crianza y desarrollo, y las ideas y conductas de los educadores (Rodrigo y Palacios, 2000).

Capítulo 4
*los contenidos en la
educación familiar*

1. LAS DIMENSIONES DEL CONTENIDO EDUCATIVO FAMILIAR

El conjunto de estímulos y acciones que recibe y procesa la persona, inmadura o adulta, desde el contexto familiar y que poseen no sólo carácter conformativo, sino educativo además, conforma lo que entendemos por contenidos educativos familiares. Estos contenidos son fruto de la propositividad de los padres –como agentes educativos– y del patrón educativo de referencia. Entendido de manera global, se identifica con el concepto de *currículum educativo familiar* (Rodrigo y Palacios, 2000), que recoge tanto los conocimientos transmitidos explícitamente como las destrezas, las actitudes, los valores y las normas de conducta que se adquieren, a veces de un modo inconsciente, mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con el resto de miembros de la comunidad familiar. Es a través de este *currículum*, de carácter enormemente implícito y oculto, cómo el individuo puede llegar a ser un miembro útil y capaz al aprender los conocimientos, habilidades y valores promovidos por su grupo social. Para guiar y facilitar este proceso de aprendizaje, los adultos llevan a cabo una serie de actuaciones con respecto a sus hijos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993):

- a) Crean contextos en los que se facilita la integración de nuevos contenidos de conocimiento con aquellos que ya dispone el niño.
- b) Estructuran y organizan las tareas.
- c) Transfieren gradualmente al niño la responsabilidad y el control de la tarea.

En las primeras edades, la influencia de la familia parece tener más peso que el resto de las influencias externas, pudiendo ser su papel complementado por alguna otra institución, como la escuela (Vidal Lucena, 1996b). Sin embargo, el modo y grado en que la influencia educativa de los padres incide sobre el desarrollo de los hijos, frente a otro tipo de condicionantes, es un asunto que aún se debate en la comunidad científica. Esta problemática la exponen claramente Collins *et al.* (2000), quienes argumentan que las diversas perspectivas de la investigación contemporánea sobre la educación en la familia, la conducta y la personalidad de hijos y padres (diseños genético-conductuales, estudios sobre predisposiciones genéticas, estudios experimentales y cuasi-experimentales del cambio en la conducta infantil, interacciones entre las influencias y contextos del medio familiar y los del medio no familiar) indican que las influencias paternas sobre el desarrollo infantil no son ni tan claras ni tan superficiales como con frecuencia se ha llegado a proclamar. De este modo, hay pocas evidencias convincentes –continúan– de la influencia paterna sobre la conducta y personalidad del adolescente y del adulto. Los investigadores de la socialización han negado frecuentemente que existan fuerzas importantes, diferentes a la de los padres (como la herencia o los compañeros), que influyan más que ésta en las diferencias individuales de la conducta adulta; pero ni las asunciones ni los paradigmas de investigación que dominaron este campo hace una década representan la investigación de hoy sobre la educación familiar. Otros estudiosos contemporáneos han sobreestimado, a menudo, los hallazgos correlacionales; han confiado excesivamente en visiones singulares y determinísticas de la influencia paterna, y han errado al atender a los efectos potencialmente confusos de la herencia. Los estudios contemporáneos, incluida la investigación sobre la acción educativa ejercida por los padres, se sirven hoy de métodos estadísticos y de diseños de investigación complejos que capturan la complejidad del mundo real sin sacrificar el rigor necesario para inferir relaciones causales.

El modelo analítico tradicional sobre el cual están basados la mayoría de los hallazgos genético-conductuales (modelo aditivo) entiende los componentes de herencia

y medio como independientes y separables, representando ambos el 100% de la varianza de una característica e ignorando la posibilidad de funcionar los genes de modo diferente en medios distintos. Así, la cuestión central de este aspecto es cómo los efectos genéticos son modulados en las interacciones ambientales (Collins *et al*, 2000). Las líneas de investigación contemporáneas implican un concepto de la acción paterna y de los padres más diferenciado y complejo que el de los modelos dominantes durante las primeras etapas. Las evidencias contemporáneas confirman que la manifestación de rasgos heredables depende de la experiencia (como las conductas paternas específicas), las predisposiciones y la edad del niño. La vieja tradición limitaba estas ideas sobre los efectos ambientales a los padres, pero los investigadores contemporáneos han demostrado los efectos interrelacionados de la acción paterna, las influencias no familiares y el papel del contexto más amplio en que vive la familia.

A pesar de la polémica sobre la mayor o menor influencia de la acción paterna en general –y de la educación familiar en particular– sobre los hijos y sobre la manera de actuar aislada o interactivamente genes y ambiente, podemos entender las acciones, las estrategias y los pensamientos que activan madres y padres en dicha educación como *contenidos educativos*. Estos contenidos constituyen lo que es *valioso* no sólo para los padres de una familia particular, sino también lo que tiene de valor comúnmente para toda una comunidad ubicada en un tiempo y un espacio (circunstancia histórica) concretos. Este montante valioso, con unos aprendizajes valorados y jerarquizados frente a otros desechados, es lo que conforma el *patrón educativo*, un patrón concretado a partir de un patrón sociocultural determinado. Un patrón que es seleccionado desde la realidad cultural contextualizada “a partir de la aplicación del bipolo *necesidad-valor*” (Castillejo Brull, 1987: 110), que ya conocimos al ocuparnos de las necesidades físico-biológicas. Por ello, puede afirmarse que lo que hay que aprender en el proceso educativo está referenciado, que hay que aprenderlo *para* configurarse de acuerdo con el patrón educativo, pues los aprendizajes no tienen sentido en sí mismos. Este contenido, en el caso de la familia, no es directamente ofertado por las instituciones sociales, sino por el influjo del clima cultural, la tradición, las creencias, y, en las sociedades desarrolladas actuales, también por las propuestas que parten desde la escuela, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Así, la familia selecciona del repertorio sociocultural disponible “lo tenido por más importante y sustantivo en todos los órdenes” (Aznar y Pérez, 1986: 436).

Debido a que este aprendizaje es referenciado y a que el eje necesidad-valor puede hallar múltiples posibilidades de concreción en una cultura, consideramos de capital importancia identificar y reconocer las variables que conforman los contenidos de la educación familiar y las dimensiones en torno a las cuales se articulan los diversos contenidos que son enseñados-aprendidos en el seno familiar, más que especificar qué hay que aprender. Esto sólo puede concretarse contextualizadamente desde una opción sociocultural determinada, por lo que no entraremos en un tratamiento –siempre polémico– acerca de cuáles son los contenidos más óptimos que enseñar y cuáles los más ineficaces o rechazables. La aplicación pedagógica –y, como tal, normativa– obliga previamente a tener estructuradas las dimensiones del contenido, de tal modo que, aunque la diversidad contextual obligue a diversas especificaciones, la estructura pedagógica permita tomar decisiones científicamente estructuradas en cuanto a los contenidos.

Los contenidos de la educación familiar conforman lo que Castillejo denomina “variables independientes de la acción educativa” (1987: 76-78), elementos que, una vez admitidos por el sistema humano, necesitan ser procesados y almacenados pertinentemente para su disponibilidad, accesibilidad y, en su caso, configuración del sujeto. Para el autor mencionado, dos son los componentes que integran estas variables: conocimientos y programas. Los *conocimientos* comprenden conceptos, creencias, relaciones, explicaciones, principios, normas, códigos, lenguajes, símbolos, conductas, gustos, cosmovisiones, etc.; en definitiva, “representaciones simbólicas” (Castillejo Brull, 1985a: 15) que transmiten padres y madres a sus hijos, y que podemos calificar *grosso modo* como *contenidos conceptuales*.

Los *programas*, en cambio, vienen conformados por modos de operar con los conocimientos, definiendo qué hacer con lo aprendido. Es lo que J.L. Pinillos denomina “patrones o programas de comportamiento” (1970: 80), que integran procedimientos, técnicas, habilidades, funciones de carácter cognitivo, afectivo, social, motor, comunicativo o relacional principalmente (pensar, repetir, razonar, descubrir, juzgar, memorizar, relacionar, integrar, describir, valorar, decidir, cumplir, querer, colaborar, atender, dialogar, etc.), en cuyo aprendizaje dependen del modo en que se enseñan –la metodología o modo de intervenir recoge “*programas de entrada, modos de*, es decir, *software* que posibilita el procesamiento y que supone que también sea aprendido como

tal” (Castillejo Brull, 1985a: 15)– y de cómo se aprenden. Están en la base del origen de aptitudes (capacidades para el buen desempeño de una u otra actividad) y hábitos (disposiciones estables de conducta que se manifiestan en un modo de comportarse), que constituyen consistencias conductuales interrelacionadas e indisolubles. “Somos más aptos en aquel ámbito o dimensión en el que frecuentemente operamos”, señala Castillejo (1985d: 113), quien aboga por la integración de ambas consistencias. Los programas son, así, un aspecto esencial en la activación del propio sujeto y, consecuentemente, de su configuración o estructuración. Son *contenidos procedimentales* que el sujeto aprende comúnmente al aprender los propios conocimientos, ya que “junto a todo conocimiento se ofrece un programa” (Castillejo Brull, 1987: 115). Tales procedimientos requieren ser puestos en acción para poder dominar progresivamente sus procesos, sus fases, su secuencia y su ejecución (aprendizaje \approx aplicación \approx consolidación \approx generalización).

Pero ¿ha de primar una variable sobre otra? Este interrogante carece realmente de interés. La cuestión está en *qué hacer* con lo que se aprende, esto es: de qué manera se aprende, para qué se aprende, cómo se utiliza lo aprendido, cuáles son sus modalidades de aplicación, sus valoraciones y pertinencias de uso, etc. En definitiva, qué aporta cada variable a la configuración humana particular.

Estos contenidos (conocimientos y programas), que en la práctica están vinculados directamente a unos entornos socioculturales determinados –es decir, que están condicionados prioritariamente por la *dotación* cultural de los padres y por la cosmovisión que poseen (Castillejo Brull, 1985b)– y que los individuos deben aprender, en una primera instancia, para configurarse de acuerdo con el patrón educativo derivado y, posteriormente, para que el educando pueda ir madurando, determinándose, autoconstruyéndose (en definitiva, decidir futuros aprendizajes), constituyen una serie de *procesos educativos básicos* que son susceptibles de ser categorizados. Es decir, pueden ser englobados dentro categorías o dimensiones permanentes o válidas para toda estructura familiar. La estructuración de los contenidos de la educación familiar que hemos decidido realizar atiende a unas dimensiones significativas básicas, que hemos identificado como: a) el propio desarrollo físico y la salud; b) la identidad; c) la cognición y lo motriz; d) la autonomía; e) la afectividad; f) la socialización; y g) la moralidad, constituyendo todas ellas aspectos claves en el desarrollo de la madurez

psicosocial de los individuos que raramente se presentan por separado. Lo frecuente es encontrar imbricaciones entre estas dimensiones –lo cognitivo con lo afectivo, lo social con lo moral, lo referido a la identidad con lo relativo a la autonomía, etc.– en cada comportamiento, en cada aprendizaje que realizamos; motivo por el cual, además, sería banal tratar de correlacionar cada una de estas dimensiones con una función familiar específica de manera exclusiva, puesto que lo individual entronca con lo social y ambas comparten un sustrato biológico. De igual manera, nosotros consideramos al ser humano como una *unidad*, ya que en la realidad presenta una integración más o menos sistematizada en cuanto a su funcionamiento personal. Los aspectos físico-biológicos, de identidad, cognitivos, de autonomía, afectivos, sociales y morales se hallan en estrecha conexión, ejerciendo entre sí una función recíproca en cuanto a determinación y condicionamiento.

A pesar de este planteamiento integral de la persona, vamos a exponer a continuación estas dimensiones del contenido de la educación familiar separadamente por razón de criterio metodológico necesario para su clara explicación. Pensamos que la manera más idónea de acometer tanto su exposición como su análisis es comenzar realizándolas de manera parcial, una a una. No obstante, no debemos perder en ningún momento el supuesto de partida, esto es: la unidad radical en el ser humano y con ella la consideración conjunta de que toda dimensión evidenciada no puede entenderse ni completa ni verdaderamente al margen del resto. Por ello mismo, dentro de cada uno de los apartados siguientes, resaltaremos o, incluso, dedicaremos un espacio a analizar los vínculos que se establecen entre la dimensión tratada y algunas de las otras que figuren antes o después en la exposición.

2. EL DESARROLLO FÍSICO Y LA SALUD

Respondiendo a la primera función de la familia especificada en el capítulo segundo de este estudio, los progenitores comienzan su labor como tales satisfaciendo las necesidades más elementales –las físico-biológicas– del pequeño, entre ellas las de higiene, alimentación, descanso y prevención de enfermedades y accidentes, desde el mismo momento de la concepción. El desarrollo adecuado de un niño no significa únicamente alcanzar los niveles de crecimiento y de destrezas que corresponden a su

edad en cada una de las áreas de aprendizaje, sino también aquello que esté de acuerdo con sus capacidades, en un ambiente de cariño y protección frente a enfermedades y accidentes evitables, es decir, en un medio saludable.

Al hablar de *salud*, interpretamos ésta generalmente como la ausencia de su contrario, de la enfermedad. La definición que la Organización Mundial de la Salud ofrece al respecto va un poco más allá y “hace referencia a un estado de bienestar físico, mental y social”, como nos especifica Gómez-Ocaña (1998: 25), una visión que se muestra en extremo positiva e idílica y que no se ciñe a la realidad dinámica de la salud en condiciones de normalidad. Para la citada autora, la salud entendida como *bien-estar* recoge implícitamente, además, en su significado la “energía activa para afrontar las situaciones de mal-estar” (Gómez-Ocaña, 1998: 27). Y otro concepto que ya resulta afín e inseparable de salud es *calidad de vida* (Cánovas, Gómez-Ocaña y Rius, 1991), que muestra un juicio de valor en correlación con el modelo de persona que para unos u otros sea valioso y que, a escala colectiva, se traduce en la *sociedad del bienestar*. Calidad de vida, entonces, resulta ser de un concepto cambiante, no absoluto; pero de lo que no hay duda es que una buena salud mejora la calidad de vida, y una buena calidad de vida mejora la salud.

De esta forma, podemos asegurar que una niña o un niño bien atendido desde el punto de vista de la alimentación, de la higiene, con un descanso regular, vacunado adecuadamente, ...en definitiva, con sus primeras necesidades satisfechas y en un clima de afecto y relación positiva con otras personas –recibiendo al mismo tiempo constante estimulación–, se desarrolla física, afectiva y cognitivamente mejor que aquél otro a quien no se le respetan sus horarios y que está básicamente desatendido. Y vigilar y cuidar de la salud de los hijos, especialmente en edad infantil, creando condiciones idóneas y adaptadas a sus necesidades que permitan su bienestar promoviendo el aprendizaje de normas que les permitan vivir en pleno estado de bienestar, es tarea capital de los progenitores; aunque la familia por sí sola no sea capaz de ofrecer en su globalidad y necesite el auxilio de los profesionales de los ámbitos sanitario y escolar (Gómez-Ocaña, 1994). Es, como vemos, una tarea de carácter más preventivo que curativo (aunque también quepa la atención y cura del enfermo), procurando las condiciones que la favorezcan y haciendo *promoción* de la salud, esto es, elevando el

nivel de calidad de vida de toda la familia para aumentar, así, el nivel de salud de todos sus miembros.

2.1. Alimentación y nutrición

Una primera dimensión en el tratamiento de la salud es la que comprende los procesos de alimentación y de nutrición, que Alonso y Domingo (1998: 152) nos definen del siguiente modo:

- La *alimentación* es el proceso mediante el cual tomamos del exterior una serie de sustancias que, contenidas en los alimentos, componen la dieta necesaria para la nutrición.
- La *nutrición*, por otra parte, comprende el conjunto de procesos mediante los cuales nuestro organismo utiliza, transforma e incorpora a sus propios tejidos un cierto número de sustancias que han de cumplir tres objetivos: aportar energía, proporcionar los materiales para la formación de estructuras, y también sustancias necesarias para la regulación.

La nutrición es, por lo tanto, una actividad interior e involuntaria desde el punto de vista fisiológico, sólo alterable por razones patológicas; la alimentación, en cambio, es exterior, variada y voluntaria, influida socialmente por la herencia cultural –con alimentos mitificados y otros demonizados, unos asociados a unas clases socioeconómicas y otros a patrones particulares de belleza–, e influida personalmente por los caracteres organolépticos, es decir, por la forma, el color, el sabor o la presentación de los mismos. Estos aspectos son los que ejercen, con frecuencia, una influencia a la hora de escoger unos alimentos sobre otros mayor que las recomendaciones de los especialistas. Pero la alimentación, dado su carácter voluntario y relacionado con el modo de vida, es también *educable*.

La alimentación de la madre es fundamental para el hijo durante su gestación, como lo será la alimentación que él mismo reciba desde el inicio de su vida extrauterina. Será entonces, ya desde la lactancia, el momento de iniciar conductas, hábitos y actitudes de

alimentación acordes con una concepción saludable de su *desarrollo* (o evolución progresiva de sus estructuras y funciones hacia conductas superiores). El modo de alimentación deberá cuidarse especialmente al llegar la adolescencia de los hijos, pues es entonces cuando entra en juego y con mayor fuerza la influencia del contexto más externo al ámbito familiar, especialmente los medios de comunicación sociales (música y televisión, en particular) y las modas en el vestir (inductoras, en ocasiones, de casos de anorexia y bulimia).

2.2. Higiene

La higiene es otra de las necesidades primarias del hijo que padres y madres deben satisfacer, y su acción comienza adoptando una actitud positiva frente a esta tarea y preparando los medios que permiten el desarrollo de los hábitos adecuados referidos a la higiene. Técnicamente, la *higiene* es “la rama de la ciencia que tiene por objetivo el estudio de las condiciones que influyen en la salud del ser humano, como ser en relación con los otros y con su hábitat” (Bartolomé *et al.*, 1993: 134), incluyendo, de esta manera, toda medida que esté destinada al fomento de la salud y a la prevención de enfermedades. En su estudio, este saber se ocupa o bien de aspectos globales que dependen de la relación del ser humano con su hábitat (medio ambiente urbano/rural, alimentación, epidemiología, etc.) o bien de situaciones humanas concretas mediante la adaptación de sus estudios y actividades a condiciones determinadas (desarrollo evolutivo, actividad desempeñada, etc.). Dentro de este segundo apartado es donde se ubica la *higiene infantil*, como área de actuación preferente –no única– en salud desde el ámbito familiar.

De entre los diferentes hábitos que adquirimos las personas en nuestra infancia, los de tipo higiénico son unos de los primeros (el baño diario, el control de esfínteres, etc.). Con ellos nuestros padres nos inculcan primeramente toda una serie de conductas que esperan que desemboquen en sendos hábitos y, así, actitudes positivas hacia la higiene. Sin embargo, su importancia va más allá de su mera adquisición, pues suponen un reforzamiento de nuestro autoconcepto –porque nos conocemos y reconocemos– y nuestra autoestima, además de facilitar la convivencia y la aceptación por parte de

quienes nos rodean. Por este motivo, Gómez-Ocaña y colaboradoras (1998b: 100) nos recuerdan que:

“Uno de los principales objetivos a alcanzar a través de la adquisición de hábitos higiénicos consiste en que el niño vaya progresivamente adquiriendo grados de autonomía, pasando de realizar las acciones con ayuda de los demás (nivel potencial) a realizarlas por sí mismo (nivel actual), de manera que sea capaz de convertir todos sus aprendizajes potenciales en actuales”.

Para desarrollar este propósito, madres y padres cuentan con una herramienta privilegiada e insustituible, que consiste en ser unos *modelos* para sus hijos por ser aquéllos las primeras personas con las que se relacionan éstos al nacer y de quienes aprenden numerosas conductas, hábitos y actitudes de manera vicaria. El valor del modelado en la familia cobra mayor relevancia si cabe por tratarse de un modelo *reforzado*, pues se trata de un doble modelo –padre y madre– comúnmente congruente y que se exhibe con una altísima frecuencia, lo cual incrementa la probabilidad de convertir sus actuaciones en estímulos educativos que generen actividad estructurante en el niño y, seguidamente, conductas y hábitos higiénicos iniciados por sí mismo.

2.3. Prevención de enfermedades y de accidentes

Un tercer aspecto de la salud sobre el que la familia tiene responsabilidad es el referido a la prevención de la enfermedad y de los accidentes. En primer lugar, las *enfermedades* son “una alteración del organismo, con pérdida de salud” (Bartolomé *et al.*, 1993: 148), que se producen por causas múltiples, siendo fundamentales para su transmisión los malos o torpes hábitos de higiene personal, la utilización de objetos sucios o contaminados, la irregular conservación de alimentos, etc.; es decir, toda una serie de hábitos relacionados en gran medida con modos de vida determinados (en ocasiones, con la misma cultura de referencia). Por ello, padres y madres no sólo deben conocer la enfermedad, sino también la manera de *prevenirla*, ya que –como acabamos de mencionar– en su origen aparecen involucrados factores diversos de desigual

responsabilidad. Como ejemplo, hemos de recordar que el desarrollo socioeconómico y cultural ha propiciado, más que el avance de la misma medicina, la disminución en la incidencia de numerosas enfermedades.

Al hablar de prevención nos referimos forzosamente a la enfermedad, intentando que ésta no surja o, si así ocurre, acarree las mínimas consecuencias. En este sentido, distinguimos tres niveles diferentes de actuación preventiva (Gómez-Ocaña *et al.*, 1998c): a) la *prevención primaria*, en la que los progenitores actúan antes de la aparición de la enfermedad mediante la eliminación de los factores de riesgo, como es proporcionar a los miembros familiares un ambiente profiláctico; b) la *prevención secundaria*, desarrollada cuando la enfermedad ha aparecido ya, habiendo lesión anatómica o funcional en el organismo pero en grado insuficiente para ser sentida por la persona; y c) la *prevención terciaria*, que reúne los actos destinados a evitar recaídas de una enfermedad determinada y a intentar la rehabilitación, mediante la mejora de las incapacidades derivadas de la enfermedad en particular.

En segundo lugar, tenemos la prevención de accidentes. Por *accidente* entiende la Organización Mundial de la Salud “un suceso no premeditado, cuyos resultados generan un perjuicio reconocible” (Bartolomé *et al.*, 1993: 163). Así, el accidente no es consecuencia del azar, sino que presenta una serie de elementos condicionantes y de riesgo que siempre son susceptibles de ser analizados, siendo sensibles a la adopción de medidas preventivas adecuadas. La relevancia de los accidentes en el mundo infantil radica en las altas tasas de mortalidad, morbilidad e invalideces que ocasiona, siendo su presencia una tendencia creciente en nuestro país que, en general, va pareja con el proceso de industrialización.

Por este motivo, no es suficiente la protección pasiva que los más jóvenes puedan recibir en el seno familiar, sino que “los niños deben ser enseñados a enfrentarse a los peligros tanto evitables como inevitables” (Gómez-Ocaña *et al.*, 1998a: 228) desde la acción educativa que ejercen sus padres. Éstos deben ser capaces de sensibilizarlos acerca de la problemática de los accidentes y sus consecuencias, intentando inculcarles hábitos de conducta tendentes a la evitación de riesgos potenciales, a la vez que les proporcionan un entorno familiar seguro.

2.4. Descanso y ocio

El ser humano es un ser en contacto con su medio, en constante interrelación con su ambiente –por su inespecificidad–, que se manifiesta esencialmente a través de su actividad. Es un ser esencialmente activo; y no sólo en su aspecto más físico, sino también en lo más puramente mental. Pero esta actividad tiene sus costes en el ámbito energético. Así, en opinión de los antropólogos Leslie Aiello y Peter Wheeler (Arsuaga y Martínez, 2001; Gore, 2000), los cerebros desarrollados son órganos *costosos*, que requieren altos niveles de energía para operar. De hecho, el cerebro humano representa entre un 16 y un 20 % de la tasa metabólica basal del organismo (es decir, que un individuo emplea tales porcentajes de la energía corporal en el mantenimiento de sus funciones cuando permanece en reposo), por lo que un órgano tan exigente requiere alimentos ricos en calorías y nutrientes para su funcionamiento y reposición (ésta parece ser la causa por la cual los primeros *Homo* incorporaron carne de animales grandes a la dieta esencialmente herbívora de los australopitecos).

Sin embargo, los esfuerzos de la actividad causan, además, *fatiga*, término que se utiliza para expresar la sensación de agotamiento que sigue a todo ejercicio físico o mental intenso o prolongado. Es, entonces, un estado fisiológico que, a menudo, sucede a la actividad como consecuencia de la realización de un gran esfuerzo mental o físico, y que puede manifestarse tanto en forma de hipermotilidad, nerviosismo, agresividad, como de hipomotilidad, pasividad, apatía. En consecuencia, la manera de combatir este agotamiento debe ser mediante la inactividad (en el caso del descanso nocturno, durando las horas necesarias según la edad y las necesidades de la persona), la restitución de las energías perdidas gracias a una dieta apropiada a la edad, o bien por medio de actividades que resulten relajantes.

En este último caso, nos situamos en el recurso del *ocio* o *tiempo libre*, que recoge “todas aquellas actividades que el hombre realiza y que le deben suponer una descarga de fatigas y tensiones originadas por otro tipo de actividades distintas a las que componen este tiempo libre” (Gómez-Ocaña, Rius y García, 1998: 305), y que nosotros denominamos, de un modo global, *productivas* (o de *neg-ocio*). Es por definición que estas actividades de ocio deben ser elegidas libremente por la persona, suponer un descanso por el que recuperarse de la fatiga, y divertir o entretener a quien las practica,

al tiempo que se muestra activo en las mismas. En el caso de hijas e hijos en edad infantil, el tiempo de ocio está dedicado preferentemente al juego (pues cada etapa del desarrollo humano presenta un modo característico y diferencial de ocupar estos tiempos); sin embargo, más que facilitar el propio desarrollo, puede inhibirlo en aquellos casos en que los padres toman cartas en el asunto de una manera impositiva y manipuladora. En estas situaciones, el tiempo libre se convierte en un *tiempo pautado*.

2.5. Consumo

Por último, el consumo también tiene cabida dentro de las medidas educativas puestas (o que deben ponerse) en práctica por madres y padres con sus hijas e hijos para hacer una verdadera *promoción de la salud*.

El consumo se ha convertido en uno de los frentes que, en los últimos tiempos, ha centrado los esfuerzos de la racionalidad educativa en cuanto a educación para la salud se refiere. El *consumismo*, como afán desmedido por el consumo no necesario de bienes, y que marcha parejo con el tipo de sociedad de la que ha surgido (la industrial, que produce sin tener en cuenta necesidades reales ni personales), es hoy un asunto preocupante para la salud que ha generado contrapropuestas del tipo *reducción-reutilización-reciclaje*.

Para su labor de inducción a la compra y consumo desmedido, el consumismo se vale de uno de los medios más eficaces creados por las personas para llegar a la voluntad de sus semejantes y orientarla al gusto; nos referimos a la *publicidad*, cuya intención no es la de informar, sino instaurar un juicio de valor determinado en la persona receptora con respecto al producto publicitado. Por eso, es tan importante la labor de los progenitores educadores para con sus hijos e hijas, enseñándoles y ayudándoles a crear unos hábitos y unas actitudes de consumo racional a partir de la vivencia de comportamientos razonados al consumir y del análisis crítico de la publicidad (especial importancia tiene acompañarles mientras ven la publicidad emitida por televisión y analizarla conjuntamente, mediante razonamientos dialógicos adaptados a su desarrollo afectivo-cognitivo).

3. EL DESARROLLO COGNITIVO-MOTOR

Las bases de la inteligencia y el modo de adquirir conocimientos en la vida adulta se asientan en la manera en que esas estructuras mentales han sido desarrolladas desde el nacimiento y durante la infancia. Y el modo en que el niño tiene acceso al conocimiento del medio y de sí mismo, en estas edades, consiste en el movimiento o en las acciones que él mismo realice sobre los objetos, en la manipulación y exploración de éstos. De aquí que este apartado se denomine *El desarrollo cognitivo-motor*, porque existe un vínculo apenas indisociable –sólo a efectos de metodología analítica– entre los aspectos motores y los cognitivos.

La inteligencia comienza a desarrollarse a partir de las diferentes conquistas que el niño va asumiendo a través del ejercicio de los sentidos y de los movimientos de su cuerpo. De esta manera, las sensaciones le aportarán las informaciones básicas de su entorno, y sus movimientos le permitirán una exploración más rica y amplia del medio que le rodea, a medida que se desarrolle en el aspecto motor y sea capaz de controlar progresivamente sus movimientos. Será así como podrá ir conociendo el mundo de los objetos, experimentar las relaciones existentes entre ellos, interpretar relaciones de causalidad a través de sus experiencias, etc. Será así, en definitiva, la manera en que irá adquiriendo poco a poco la capacidad de pensar, y de un modo cada vez más abstracto a medida que se desarrolle con la edad.

3.1. Sensaciones y percepción

Los sentidos conforman los canales por donde la persona recibe la información que hay no sólo en su entorno, sino en su propio interior también. Esta información toma inicialmente la forma de *sensación*, “una forma elemental de conocimiento originado por la acción directa del estímulo sobre los órganos sensoriales” (Bartolomé *et al.*, 1993: 320), que producen una *aferencia*, esto es, una transmisión de impulsos nerviosos correspondientes hacia el centro del sistema nervioso. Las sensaciones pueden ser de tipo protopático (sensaciones que no reflejan con extrema nitidez los objetos del mundo exterior, pero que están cargadas emocionalmente; son las primeras que el niño recibe, relacionándose con estados de placer o displacer) o bien epicríticas (separadas de los

estados emocionales, reflejan los aspectos objetivos del mundo exterior y se estructuran en las zonas correspondientes –visual, auditiva, etc.– de la corteza cerebral). De ellas, son las epicríticas las que muestran un nivel más complejo, ya que aparecen en etapas más tardías del desarrollo de la persona, estando también más cerca de los procesos intelectuales superiores.

La importancia de las sensaciones se basa en su imprescindibilidad para la tarea que debe realizar el sujeto (esto es, ofrecer respuestas adaptadas a las condiciones del medio y orientarse en él). Por ello, las capacidades sensoriales son las primeras funciones que padres y madres han de desarrollar en su hijo. Pero, aunque la sensación asegura el contacto con lo real, no llega a garantizar su comprensión. De hecho, a partir de las sensaciones –inicio de la actividad mental– se van generando ideas y nociones sobre los objetos gracias a un mecanismo de combinaciones sensoriales que se complica conforme van aumentando las experiencias y la propia capacidad. Así, en el caso de la información que nos llega por vía visual, este tipo de sensaciones son captadas inicialmente por el área 17 de nuestra corteza cerebral (según la clasificación de Brodman), un área primaria analítica desde la que pasa dicha información al área interpretativa 18, la cual integra la información visual, la compara con experiencias previas y la transforma en algo inteligible y ordenado. No obstante, parece ser que todos los bebés son *sinestésicos* hasta el cuarto mes de vida, es decir, que perciben a la vez y unidas las sensaciones de todos sus sentidos. Es, a partir de ese momento, cuando en el cerebro se rompen las conexiones directas entre todas estas áreas receptoras e interpretativas, conservándose y fortaleciéndose únicamente las sinapsis propias de cada sentido por separado (sólo un porcentaje pequeño de personas, mayormente mujeres, puede sufrir una sinestesia permanente).

Este material bruto que aporta la sensibilidad debe, por lo tanto, tomar una organización para obtener un significado y poder diferenciar unos objetos de otros. Es entonces cuando surge la *percepción*, la organización en unidades y grupos (color, forma, tamaño, temperatura, etc.) de las sensaciones a través de diferentes experiencias y la adscripción de significados. En los bebés, en particular, se da la construcción de *perceptos* (Mosterín, 1985; Sánchez Cerezo, 1989) o preconceptos perceptuales, que son, más que registros fotográficos de los estímulos que le hacen sentir, construcciones que él mismo realiza a partir de las informaciones seleccionadas y estructuradas por el

individuo en función de sus necesidades, expectativas, capacidades y experiencias anteriores.

Se trata, pues, de “traducir las sensaciones en percepciones y proceder a una primera descodificación y catalogación, lo que implica funciones de reconocimiento de patrones y el uso de analizadores, sintetizadores, etc.” (Castillejo Brull, 1987: 142). Continuando con nuestro ejemplo, la información visual pasa de las áreas anteriores a otro tipo de áreas, las secundarias o asociativas bisensoriales, que integran la información de distintas áreas; como es el caso del área 7, que recibe e integra diferentes modalidades sensitivas (como la información visual y la información procedente de la sensibilidad táctil), comparándolas con la experiencia previa y permitiendo reconocer objetos con la mano, por ejemplo, sin necesidad de verlos (esta capacidad de reconocer forma, tamaño y textura se conoce como *estereognosia*). La información sensitiva en general alcanza, a continuación, un área terciaria: el área 39 ó asociativa general de Wernicke, centro sensorial del lenguaje articulado que forma parte de los centros auditivos y de la memoria (Sánchez Cerezo, 1989), y que integra la información visual, acústica, táctil, etc., para crear el preconcepto.

Al nacer, tenemos una capacidad perceptiva general, en cualquier modalidad sensorial, que se va haciendo cada vez más específica a medida que crecemos y vamos teniendo experiencias determinadas. Pero esta disposición abstracta no suele prolongarse mucho en el tiempo (existen *períodos críticos* en la infancia durante los cuales la susceptibilidad del organismo para recibir experiencia es máxima). Por ello, esta primera etapa vital es fundamental para el aprendizaje de diversas conductas (la locomoción alrededor del año, el control de esfínteres sobre el año y medio o dos, el lenguaje a partir de los dos años, etc.), gracias a la plasticidad del sistema nervioso, la versatilidad en la búsqueda de estrategias para adquirir una conducta y la capacidad de recuperación, en su caso, cuando se proporcionan unos medios o una situación estimulante que compense anteriores situaciones. Así, los dos o tres años de edad parecen ser fundamentales para la formación de nuestra personalidad y para el aprendizaje de conductas básicas, como son la locomoción, el lenguaje o la socialización.

El lenguaje será un instrumento mediador fundamental que ayudará al niño en su percepción y codificación de las cualidades del estímulo, esto es, en el establecimiento de categorías comunes, puesto que percepción y lenguaje están íntimamente relacionados (Vygotski, 1979), debido a la atribución de significados que se realiza sobre las sensaciones. De hecho, sus mismos perceptos le posibilitarán la adquisición del lenguaje (Mosterín, 1985), pues solamente cuando el infante posee los perceptos –de mamá, orinar, chupete, etc.–, es posible enseñarle las palabras –*mamá, pipí, pipo*– y poner etiquetas lingüísticas (*conceptos* o unidades compartidas de representación simbólica del mundo) a perceptos. Pero el conocimiento que el pequeño tenga de las cosas a través de sus experiencias predominará sobre las informaciones sensoriales a medida que vaya creciendo; así, parece poderse situar el momento en que damos prioridad al conocimiento que tenemos acerca del mundo, frente a la información sensorial captada, alrededor de los seis años.

Padres y madres son, pues, responsables de que sus hijos pequeños utilicen sus sentidos como elementos primeros y fundamentales del conocimiento (al haber almacenado y organizado esta información eficazmente para poder ser utilizada de manera inteligente), ofreciendo “un ambiente estimulante que permita al niño multiplicar sus experiencias y desarrollar sus capacidades perceptivas” (Bartolomé *et al.*, 1993: 330). Esta acción educativa paterna necesita servirse, por su eficacia, de las continuas ocasiones que se presentan en la vida cotidiana, las experiencias que el pequeño vive de manera espontánea y ante las que se muestra muy motivado, para que experimente, trabaje y ejercite de forma general cada uno de sus sentidos –de manera que le permitan un mayor y mejor conocimiento del entorno y de sí mismo– y se inicie gradualmente en la reflexión, la sensibilidad, el respeto acerca de ese entorno.

Para ello, deben los progenitores partir del entorno más próximo al pequeño y de sus aspectos más claramente perceptibles y contrastables, sabiendo que para que se dé en el niño la “adquisición de las cualidades sensoriales es necesario, en primer lugar, que se dé la verbalización por parte del adulto” (Bartolomé *et al.*, 1993: 332), es decir, acompañar la acción referida al objeto de la verbalización de la cualidad –color, forma, tamaño, etc.– que se pretende hacer conocer al pequeño, siempre que su desarrollo evolutivo lo permita.

De entre los cinco sentidos, la experiencia visual es la principal puerta al conocimiento del mundo, motivo por el cual la agudeza visual, similar a la del adulto, la alcanza el niño aproximadamente entre el sexto mes y el año. Y será la atracción visual que sienta por sus manos alrededor del tercer o cuarto mes la que permita ejercitarlas y lograr una notable coordinación óculo-manual sobre el sexto mes y, por lo tanto, acceder a un mayor número de experiencias que le permitan un ajuste cada vez mayor en esta coordinación. La coordinación ojo-pie no aparecerá, sin embargo, hasta el segundo año, para hacerse más precisa con el tiempo. La visión también le va a posibilitar el inicio de conductas de imitación –tan importantes para el desarrollo cognitivo, como conoceremos al tratar los modelos y el aprendizaje por observación– a los pocos días de vida, con acciones como sacar la lengua, parpadear, sonreír cuando está frente a su madre; estos hechos, sugerirán algunos autores (Bartolomé *et al.*, 1993), parecen indicar que el niño posee una imagen perceptiva de las partes de sí mismo tan desarrollada que le permite identificar dichas partes del cuerpo con las de los otros, sintiéndose miembro de la misma especie de quienes le cuidan.

La percepción auditiva, que ya surge antes de nacer, resulta también relevante para el conocimiento humano, pues no sólo guían el movimiento de los ojos a las fuentes de sonido en los recién nacidos, sino que será básica en el aprendizaje de la lengua. Además, la atracción que muestran los bebés por los sonidos articulados del lenguaje humano es mayor que la sentida por otros sonidos, comenzando a distinguir tonos e inflexiones en las voces familiares hacia el cuarto o quinto mes.

El sentido del tacto, por otra parte, le posibilitará el acceso al mundo de lo material y de lo tangible, el acceso a las cualidades de forma, superficie, temperatura, humedad, dolor, adquiriendo poco a poco la conciencia de objeto-sujeto; pero también el acceso al contacto de la madre (al nacer, este sentido se ubica esencialmente en la boca y los labios, para pasar después a la cara, las yemas de los dedos de la mano y las palmas de los pies) y al desarrollo del vínculo emocional con ella. La experiencia manipulativa le permitirá conocer el mundo de los objetos, pasando progresivamente del conocimiento sensorio-motriz al pensamiento abstracto (Pérez Alonso-Geta, 1990; Piaget, 1990).

Por último, los sentidos químicos del olfato y el gusto, tan estrechamente relacionados, se vinculan a sensaciones de placer y desagrado (estados afectivos),

aunque parecen ser los menos empleados por los recién nacidos. A pesar de esto, el bebé es capaz de reconocer a la madre por su olor y llegar al pezón a partir del olor de la leche materna, o mostrar preferencia por los sabores dulces. Ambos sentidos se desarrollan a medida que se entra en contacto con nuevos olores y sabores que le proporciona su medio y la dieta que recibe, aprendiendo seguidamente a denominarlos con la ayuda de los adultos.

3.2. La motricidad

Es a través de la actividad motriz cómo el niño va a descubrir, explorar y reorganizar el medio, cómo va a tener conocimiento de todo aquello que le rodea y de sí mismo, pudiendo, de este modo, dar respuestas ajustadas y expresar sus propias necesidades.

El factor fisiológico que va a determinar su progresión en esta área es la *mielinización*, proceso de “formación de una vaina de mielina alrededor de la célula nerviosa, que va a permitir que la información que se transmita a través de las neuronas y las conexiones en los centros del cerebro sea más rápida, completa y eficaz” (Bartolomé *et al.*, 1993: 347). Aunque la mielinización comienza en el embrión humano alrededor de su decimocuarta semana y alcanza un gran ritmo durante el último trimestre de embarazo, una gran parte de las fibras nerviosas realizan este proceso después del nacimiento, “como las fibras de los fascículos piramidales de la médula espinal (que regulan el movimiento voluntario), que empieza a mielinizarse en el nacimiento y termina de hacerlo cuando el niño comienza a caminar” (Sánchez Cerezo, 1989: 285).

En el neonato, la mielinización sólo alcanza los centros subcorticales (sensación, equilibrio), haciendo de él un ser de respuestas involuntarias, automáticas y reflejas (no aprendidas) –como la succión– ante la estimulación que reciba. Y no será hasta que se vaya perfeccionando el sistema nervioso y el proceso de mielinización alcance las zonas del córtex y de la médula espinal cuando el niño pueda llevar a cabo actos conscientes y voluntarios, en definitiva, controlados, habiendo progresado desde las respuestas débiles, difusas y globales hasta otras fuertes, específicas y organizadas, tanto en lo que

atañe a las destrezas groseras (movimiento y desplazamiento del cuerpo, principalmente) como a lo referido a las destrezas finas (el control de las manos). A partir de los dos años el proceso de mielinización es más lento, hasta que finaliza hacia la edad de los diez años (Sáez Narro, 1984).

La maduración física y neurológica va a ser, pues, determinante en las primeras conductas motrices del pequeño; pero la calidad y variedad de sus experiencias motrices, así como las condiciones ambientales (buena calidad de vida, dieta equilibrada, higiene, clima afectivo sano y seguro), serán condicionantes del desarrollo motor en su avance hacia la consecución de actos voluntarios y, seguidamente, movimientos automáticos. Los *automatismos* son “actos más o menos complejos [realizados] de una forma cuasi mecánica, liberada del control intencional consciente por parte de quien los ejecuta” (Sánchez Cerezo, 1989: 59); es decir, actos intencionados, complejos y coordinados, que no necesitan de la intervención de la atención y que se integran –se aprenden– de una forma automática cuando se ejercitan y repiten los movimientos voluntarios, pasando a ser hábitos. Estos automatismos posibilitarán que el niño realice diferentes actividades relativamente sencillas –debido a su cotidianeidad– sin necesidad de focalizar toda su atención en cada una de ellas, ahorrando energía en el proceso de análisis e interpretación de los actos.

Los automatismos básicos en el desarrollo motriz son la *prensión* (capacidad para coger objetos con la mano que permite al niño acceder a experiencias manipulativas en las que busque soluciones a través de lo concreto, para pasar más adelante a resolver tareas de tipo abstracto) y la *locomoción* (posibilidad de desplazarse con autonomía por el espacio en posición erguida, gracias al control del equilibrio, la coordinación de los movimientos alternos de los miembros inferiores y la adquisición del tono o fuerza muscular).

Un último caso de motricidad, cuya destreza necesitará el niño dominar para su adaptación al medio social, es la *motricidad gráfica*. Ésta consiste en la “capacidad de escribir o de manipular determinados utensilios que dejan huellas o trazos sobre un soporte” (Bartolomé *et al.*, 1993: 362), actividad que inicialmente sólo responde al placer motor, pero que posteriormente le permitirá iniciarse en la escritura (en los significados convencionales) y expresarse por escrito. En esta actividad gráfica

incipiente –o grafismo– intervienen tres factores que van apareciendo según avanza el grado de desarrollo del niño, que son: a) el factor *motor*, que aparece el primero, a partir del año y medio, y se refiere al control neuromuscular; b) el factor *perceptivo*, por el que se hacen patentes la forma y otras características del trazo independiente desde los dos años y medio; y c) el factor *representativo*, que surge alrededor de los tres años y supone la atribución de significado al trazo. Será a partir de esta edad, los tres años, cuando se le puedan aplicar diferentes pruebas pictóricas –como el test de Goodenough (Harris, 1991; Münsterberg Koppitz, 1998)– que busquen conocer su maduración intelectual, sus sentimientos, su temperamento y sus actitudes a partir de las discriminaciones que efectúe sobre el objeto dibujado, en particular, por su riqueza de significados y asociaciones, la figura humana.

3.3. La psicomotricidad

Como estamos viendo, durante la infancia se da una fuerte imbricación entre motricidad y psiquismo, confundándose como dos aspectos de una misma organización. Se trata de la *psicomotricidad*, término que relaciona “los movimientos motores con el psiquismo” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 57). La experiencia acumulada por el niño en sus acciones con el medio tiene gran relevancia en lo que se refiere a su desarrollo intelectual (por revertir en éste); y el desarrollo intelectual la tiene también en referencia a su motricidad, ya que el niño debe poseer la conciencia, el conocimiento, el control y la organización dinámica de su propio cuerpo para poder adaptarse a las diferentes situaciones del mundo exterior. Además, el desarrollo de las complejas capacidades de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc., sólo se logrará partiendo del conocimiento y del control de la propia actividad corporal y de su esquema corporal.

Al hablar de *esquema corporal* nos estamos refiriendo a la “representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y sus límites” (Bartolomé *et al.*, 1993: 401), que se hace necesario conocer por el infante si su intención es realizar cualquier acto motor voluntario de una forma autónoma y eficaz. La manera en que va a tomar conciencia de su esquema corporal y va a adquirir un progresivo control de sus movimientos será a través de sus experiencias relacionadas

con las sensaciones (exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas), el control postural, el control tónico, la estructuración espacio-temporal y la lateralidad, por lo que la estimulación y el apoyo prestados por los padres serán fundamentales. Además, sabemos que la vivencia de situaciones relacionadas con los estados de necesidad y su satisfacción influyen en la vivencia del esquema corporal e, incluso, en la futura construcción de la personalidad del niño. Y el buen desarrollo psicomotor exige “tener claro el propio esquema corporal para obtener una buena coordinación y orientación espacio-temporal” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 58). El niño, así, es capaz de reconocer su propia imagen ante un espejo entre el sexto mes y el año, estremeciéndose y gritando de alegría ante este reconocimiento, lo cual le permitirá establecer una diferenciación entre el *yo* y el *no-yo*, conformándose a partir de ese mismo momento una imagen de sí mismo, su autoconcepto. Y, aunque a los seis años ya conseguirá un esquema corporal bien organizado, no será hasta los once o doce años cuando éste se consolide.

Es a través de las situaciones de la vida cotidiana el modo en que el bebé establece las primeras relaciones con los adultos, por las que le llega información de su propio cuerpo (hambre, frío, contacto, llanto) y de objetos (que se pueden coger, golpear, lanzar, hacer sonar). Este tipo de acciones supondrán el ejercicio de determinadas destrezas, del tipo óculo-manual, ajuste del tono y control postural, etc., que al principio serán tanteos, intentos sin resultado eficaz; pero padre y madre deberán ayudar a que niño y niña tengan cierta autonomía en las rutinas diarias (comer solo, vestirse, ir solo al servicio). Para ello, han de crear un clima agradable y de confianza, reservar un tiempo necesario –con suficiencia y sin prisas– para que puedan darse estos aprendizajes y permitir ciertos márgenes de experimentación en la acción de sus hijos. Todo esto revertirá a su vez en un nivel de eficacia motriz y en un sentimiento de autocompetencia en el niño.

Igualmente, con el juego libre y las actividades espontáneas pondrá el niño, de forma natural, sus capacidades motrices –de desplazamiento o de manipulación– en práctica, adaptándolas y ajustándolas a las diferentes situaciones. De hecho, J. Leboulch (Bartolomé *et al.*, 1993: 413) opina que “es más importante, en el juego libre, el trabajo de tanteo que realiza el niño que el resultado del mismo trabajo, es decir, la adquisición de las habilidades motrices”, porque en ese tanteo se desarrolla el ajuste de la capacidad

a la situación. En este tipo de situaciones podrá no sólo adquirir conocimientos de los objetos, de sí mismo, de sus posibilidades y de éstas en relación con los demás, sino también expresar sus necesidades, sus miedos y sus emociones, como medio de compensación.

En este sentido, los padres habrán de observar la actividad espontánea del niño para favorecer los intentos y ajustes, así como para ayudarlo a canalizar sus descubrimientos, necesidades, conflictos, etc., hacia una autonomía afectiva e intelectual. Incluso, en el caso de los hijos más mayores, los padres pueden sugerirles una puesta en común al finalizar el juego libre, para que tomen conciencia, a través de la verbalización o de la representación (gráfica o dramática), de los descubrimientos que hayan logrado en el ámbito intelectual y para que interioricen la experiencia vivida de una forma lúdica. En todo caso, la evolución que debe procurarse en la psicomotricidad del niño ha de ir desde lo sensorio-motor a la representación, desde la vivencia a la formación del concepto, del movimiento involuntario al controlado, del egocentrismo a la socialización, y de la dependencia a la autonomía.

3.4. La expresión y el lenguaje

La comunicación –sobre la cual nos extenderemos en el sexto capítulo de este estudio– es el acto que permite poner en común una información, pudiéndose desarrollar de una forma libre, con expresión de muchos matices y realizable a través de muy distintos modos. En estrecha relación con la necesidad de comunicación, algunas manifestaciones expresivas (como el balbuceo) no tienen intención comunicativa; pero será a partir de las necesidades del bebé y del efecto que creen en los otros cuando establezca la relación entre su mundo y el de los otros, es decir, la comunicación. A partir de entonces, el niño manifestará interés por conocer el código que le permitirá progresar en la comunicación, reconociendo en el adulto un interlocutor que es afectado por los sonidos que emite.

La expresión permite al niño exteriorizar sus necesidades de diferentes formas, “adaptarse al mundo, lograr el equilibrio y, posteriormente, llegar a ser creativo, imaginativo y autónomo” (Bartolomé *et al.*, 1993: 424). Estas distintas formas de

expresión dependerán del momento evolutivo en que se encuentre el pequeño. Así, las primeras manifestaciones del niño son respuestas indiferenciadas a estados fisiológicos de tensión o satisfacción de sus necesidades, que el adulto debe esforzarse por interpretar. Posteriormente, el contacto físico y el intercambio muscular establecen la primera relación adulto-niño (tensión ante la necesidad y relajación con su satisfacción), donde se da también un intercambio sobre los estados emocionales. Los gestos cobran poco a poco importancia, y la sonrisa especialmente, pues, partiendo de ser un reflejo incondicionado, llegará a adquirir un significado social de comunicación en torno a los siete meses al dirigirla hacia quien se la devolvía al verlo sonreír. “Para el adulto es *progreso*, es *adelanto*, todo comportamientos del bebé que se asemeje al suyo... [y al realizarlo] se le jaleará, besará, sonreirá, aprobará. El comportamiento en cuestión resultará, así, gratificado, reforzado y, por tanto, aprendido” (Toro Trallero, 1991: 29-30). Gracias a su capacidad para la imitación, ampliará el repertorio gestual y mímico a partir del primer año, intercambiando palmas, besos, etc. (si bien, cuando se desarrolle el lenguaje oral, este repertorio irá disminuyendo). Hacia los dos años adquiere la capacidad de representación, pudiendo expresarse a través de nuevos medios (verbal, plástico, corporal-gestual y rítmico-musical) de una manera simultánea en este primer tiempo.

El lenguaje *verbal* no aparece hasta, al menos, el primer año de vida. No obstante, ese primer año va a estar plagado de ejercicios fonéticos, balbuceos y otras vocalizaciones que se efectuarán inicialmente por simple placer motor (incluso en los niños con deficiencias auditivas). Poco a poco va estableciendo relaciones entre sus propios sonidos o producciones verbales y las sensaciones auditivas que le llegan, haciéndose sensible a las palabras y produciendo manifestaciones fonéticas cuando se le habla. Y será con los procesos de imitación que el niño inicie y de refuerzo proporcionado por los padres (con repeticiones constantes y correcciones) cómo comenzará a diferenciar fonemas y a reproducirlos, repetirlos, tomando conciencia de la relación causa-efecto entre determinadas emisiones verbales y ciertas situaciones. Poco a poco el adulto “deja de reforzar sonido limitándose a aquéllos sonidos que guardan parecido con los utilizados por él. Se refuerzan, así, los fonemas del idioma materno” (Toro Trallero, 1991: 48). Este período se conoce como fase prelingüística y corresponde al período de inteligencia sensorio-motriz de Piaget, que más adelante conoceremos.

La fase lingüística aparece al año y se caracteriza por el uso del lenguaje propiamente dicho, es decir, la adquisición de sus elementos y la forma de combinarlos para que tengan un significado. Es entonces cuando progresivamente los perceptos que el infante ha ido construyendo van pasando a constituirse en conceptos, las “unidades de representación simbólica del mundo de que disponemos en nuestro habla y en nuestro pensamiento articulado” (Mosterín, 1985); tal representación simbólica supone –según Pérez Alonso-Geta (1991)– abstracciones con significado convencional que las personas aprendemos. Así, podemos distinguir tres aspectos básicos en su adquisición y desarrollo: el nivel fonológico (referido a la emisión de sonidos por el niño), el nivel semántico (acerca del significado que atribuye a las palabras) y el nivel morfosintáctico (que trata del orden y la variación de los elementos empleados). En esta fase “son reforzadas determinadas secuencias de fonemas y no sólo fonemas aislados: son las palabras” (Toro Trallero, 1991: 48). A partir de esta *palabra-frase*, el niño alcanza en el segundo año la asociación de dos palabras (sujeto-acción), para, en adelante, ampliar el vocabulario. A los tres años puede ya construir frases con nombres y verbos, y sucesivamente adjetivos, adverbios, pronombres y preposiciones. En torno al cuarto año deja de hablar de sí mismo en tercera persona para utilizar el *yo*, por el que el niño se autoafirma y toma conciencia de sí mismo. Además, dejará de expresarse en forma de monólogo, pasando a un monólogo colectivo al estar en presencia de otros niños y, después, a establecer diálogos para hacerse comprender, motivo por el cual el lenguaje contribuye a la socialización del niño.

Lenguaje y pensamiento están muy relacionados en el niño, pues éste utiliza las palabras como instrumento del pensamiento que comienza a reemplazar a la acción misma; por el lenguaje manifiesta su capacidad lógica y adquiere nociones espacio-temporales al asociarse lenguaje y acción. Para Piaget, el pensamiento precede al lenguaje, pero éste –que “se adquiere dentro del contexto familiar” (Pérez Alonso-Geta, 1990: 119)– es especialmente importante para las tareas cognitivas, pues “cuanto más elaboradas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje” (Aznar y Pérez, 1986: 441). Además de ello, hemos de afirmar que sin la existencia del lenguaje las operaciones intelectuales de la persona serían simplemente individuales y carecerían de la regulación social que proporciona el intercambio interindividual y la cooperación.

Por este motivo, los padres deben aprovechar cualquier ocasión de la vida cotidiana para dialogar con el niño, especialmente a partir de los tres años (aunque se le tenga que hablar desde el primer día de vida); deben mostrar interés y ayudarlo a expresarse mediante la repetición de su mensaje de una forma más elaborada (aunque siempre con términos simples y claros) y dejando que acabe sus propias frases; y han de hacerle preguntas para animarle y enseñarle a plantearlas por sí mismo. Se trata, así, de procurar que los padres proporcionen a los hijos modelos lingüísticos apropiados y elaborados “que les permitan el acceso y comunicación con sus semejantes y, al propio tiempo, que les capaciten para interpretar la realidad y el mundo” (Aznar y Pérez, 1986: 450). La necesidad de emplear un lenguaje elaborado con los más pequeños –aunque siempre adaptado a sus potencialidades– llega a hacerse, incluso, más perentoria en las familias pertenecientes a los extractos socioeconómicos más bajos de la sociedad. En este sentido, pueden ser útiles los cuentos y los libros infantiles leídos por los padres, pues favorecen el desarrollo del lenguaje del niño, su desarrollo afectivo, social y moral (conoce el significado de valores, las consecuencias de determinadas acciones, y los roles y normas sociales), y permiten momentos de comunicación y entretenimiento relajado. En el caso de los libros, al principio las imágenes serán el foco de su atención, pero, a medida que se desarrolle y vaya conociendo la existencia del lenguaje oral escrito y éste se trabaje principalmente desde la escuela, el texto irá ganando relevancia.

El lenguaje *gestual* (y la expresión *corporal*, en general) es el modo de expresión más natural y espontáneo que existe, pues permite transmitir sentimientos, actitudes, sensaciones, a través del cuerpo, y conocer el entorno, además de desarrollar la imaginación. Por ello, está relacionado con el conocimiento del propio esquema corporal y con la psicomotricidad, acompañando con frecuencia al lenguaje oral. La tarea de madres y padres, así, es crear un ambiente rico en estímulos, de confianza y afectividad, que favorezca las posibilidades lúdicas que lleven a la expresión gestual y corporal. Además, un requerimiento es la necesidad de un espacio amplio, cómodo y adecuado, donde desplazarse sin peligro de choques o roturas de objetos (algo que, como ya vimos en el segundo capítulo, no se suele encontrar en las viviendas actuales, de reducidas dimensiones).

A través de la expresión *plástica* se puede no sólo conocer diferentes materiales y técnicas plásticas, sino también favorecer el desarrollo de la creatividad, el gusto por lo

estético, la motricidad fina, la coordinación viso-manual y la orientación, pues en este tipo de actividades influyen factores del tipo “afectivo, intelectual, motor, perceptivo, social, imaginativo y estético” (Bartolomé *et al.*, 1993: 456). Y el modo en que los padres pueden colaborar en la educación de este tipo de expresión es ofreciendo al niño un clima que fomente la imaginación, la exploración y la producción; un clima de afecto y libertad que le permita elaborar sus propios esquemas personales y sus propios símbolos; una atmósfera que estimule la iniciativa y la espontaneidad, la curiosidad, la diversión, las ideas originales, sin emitir juicios de valoración.

La expresión *musical*, en último lugar, es un medio para expresar sentimientos, impresiones, estados de ánimo e, incluso, calmar tensiones. Es el arte de combinar los sonidos, y permite la creación de hábitos y actitudes, expresarse vocal y rítmicamente, y desarrollar la percepción auditiva (además de sensibilizar ante los ambientes silenciosos para la mejor apreciación de los sonidos), ayudando al niño a saber disfrutar y a ser capaz de respetar el sentir y el hacer de los otros. Para favorecer la educación de la expresión musical, madres y padres han de ayudar al niño a que identifique la música “con los sentimientos y las ideas de juego, alegría, movimiento, orden y expansión” (Bartolomé *et al.*, 1993: 487); conviene que le acompañen en la tarea de descubrir los elementos sonoros y crear el hábito de escuchar, poniendo de este modo en juego la atención, el silencio y el respeto. En definitiva, no han de tratar que la niña o el niño aprenda música (ni a dibujar, ni a danzar), sino que pueda emplear ésta como un recurso expresivo; en este caso, para que se exprese con ritmo.

Como hemos observado hasta aquí, la familia puede ser también un notable complemento inexcusable en la formación integral promovida por la escuela, pues puede ser capaz de sentar las bases necesarias para una correcta educación estética del individuo, a través del desarrollo de la expresión corporal, plástica, escrita y musical. La *estética* es el conocimiento de lo sensible que busca apreciar la esencia de lo bello, y este conocimiento forma parte de la vida afectiva, se manifiesta a través de la cultura de los sentidos y puede ser educado. Por *educación estética* entendemos, entonces, “un proceso propositivo de acción para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y de la vivencia de las buenas maneras, así como la expresión a través de la obra de arte desde la significación personal y su apreciación desde los códigos artísticos” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 72). Es decir, que dos son sus dimensiones: a) la formación de

sentimientos estéticos, el buen gusto, las actitudes estéticas, los comportamientos estéticos y los hábitos estéticos (educación estética general); y b) la educación *por* el arte (educación artística pasiva: conocimiento, apreciación, gusto y juicio) y la educación *para* el arte (educación artística activa: contemplación, expresión y creación).

Con respecto a la vivencia de las buenas maneras y el buen gusto, S. Peiró i Gregori (2001: 519) concibe las formas y lo bello como “vehículo del Bien”, lo cual hace conectar estética y ética, la estética del carácter con la formación moral (forma y contenido). Los comportamientos o modales cívicos forman parte de la educación, pasando a ser la estética tan necesaria como posible en la educación integral del individuo por templar el carácter y afinar el gusto. Y dentro de los aspectos que en potencia son capaces de desarrollar lo estético hallamos lo corporal, lo plástico, lo escrito, lo visual y lo musical –como ya hemos conocido–; pero, además, lo *anestésico*, es decir, aspectos que, sin ser estrictamente estéticos, sí pueden conformar también nuestra sensibilidad más subjetiva. Así, viajes, experiencias vividas, etc. pueden ser tan directos, espontáneos y vitales que despierten la sensibilidad estética de la persona.

Por motivos de exposición, hemos decidido recoger la educación estética dentro del apartado correspondiente a la sensibilidad, la expresión y el lenguaje. Sin embargo, no debemos considerarla una dimensión menor o, ni siquiera, dependiente en exclusiva de la cognición, pues no debemos obviar la interrelación existente entre todas y cada una de las dimensiones de la educación familiar que estamos aquí analizando. Y la estética es una dimensión más de la educación, junto con la dimensión física y la salud, la cognitiva, la afectiva, la identidad, la autonomía, la social y la moral, por lo que también sería totalmente legítimo otorgarle un apartado propio siempre y cuando se incidiese en dicha interrelación y no fuese mostrada la educación estética como una dimensión marginal o inconexa con el resto de dimensiones.

3.5. La cognición

La *cognición* alude al “conjunto de actividades a través de las cuales la información es procesada por el sistema psíquico” (Martín García, 1999: 129), de tal modo que comprende toda una serie de procesos mentales que realizan los seres humanos para

adquirir, retener, interpretar, comprender, organizar, utilizar y reutilizar tanto la información existente en el medio como la propia información ya adquirida y almacenada. Entre sus procesos incluye la atención, la percepción, la memoria, la cognición espacial, la imaginación, el lenguaje, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento y la inteligencia.

La *atención* es la primera condición básica que se da en el acto del conocimiento, pero ofrecer una definición acerca de la misma resulta complejo –como advierten Garfella y Carbó (1990)–, debido a la amplitud de consideraciones a que está sujeta. A pesar de esto, consideramos válido exponer aquí la definición que nos dan Bartolomé *et al.* por ser un punto de partida comúnmente aceptado. Para tales autoras, la atención es un “proceso cognitivo en el que el sujeto selecciona la información y procesa sólo algunos datos de entre la múltiple estimulación sensorial” (Bartolomé *et al.*, 1993: 370), a partir de factores externos –intensidad de los estímulos, la novedad que representan, su coherencia, el movimiento que presentan– y factores individuales –sus necesidades fisiológicas, su grado de maduración, sus intereses o motivaciones, el nivel de lenguaje conseguido–. En el caso del grado de lenguaje desarrollado por el niño, cuando éste sea mínimo necesitará la instrucción verbal proporcionada por el adulto para guiar su atención, que irá siendo sustituida por el propio lenguaje del niño en la guía de un plan de acción y de metas sucesivas para la consecución de unos resultados. Así, por sus funciones selectivas de filtrado, discriminación y focalización, la atención “es una *función* básica para captar la comunicación y, por tanto, para el aprendizaje” (Castillejo Brull, 1987: 141).

Concretando, podemos distinguir entre una atención involuntaria y una atención voluntaria en el desarrollo infantil. La involuntaria es la que dirige hacia un objeto sin proponérselo y en función de las características del objeto (atención dependiente), mientras que la voluntaria responde al interés por centrar la atención en el objeto que se ha elegido voluntariamente, con independencia de sus condiciones ambientales (atención en función de sus intereses). El paso de una a otra se hace mediante la ayuda del adulto, quien hace que el niño centre su atención –despierte su interés– sobre objetos determinados nombrándolos, hasta que, progresivamente, éste va dominando el lenguaje y es capaz de señalar y nombrar los objetos por sí mismo. Al crecer irá consiguiendo una mayor capacidad selectiva y un volumen de atención también mayor, pudiendo

mantenerse ocupado más tiempo en una misma actividad (incluidas las de carácter complejo y abstracto).

Una vez fijada la atención, la tarea la asumen la captación de sensaciones y la *percepción* (explicadas anteriormente), que permiten la entrada de la información a través de los diferentes canales sensitivos y su organización básica o –como afirma Castillejo (1987: 142)– “una primera y fundamental *comparación y categorización* o interpretación”. Dicha categorización supone un proceso básico de formación e identificación de categorías o “clasificaciones de varios estímulos a una sola respuesta” (Cánovas Leonhardt, 1990: 33). Seguidamente, esta información necesita ser almacenada y registrada mediante su codificación. Hablamos, entonces, de *memoria* consciente o “capacidad de evocar información previamente aprendida” (Sánchez Cerezo, 1989: 276) y que tiene por soporte “un cierto número de neuronas [corticales] que constituyen una cadena específica llamada *cadena mnésica*” (Goudot-Perrot, 1986: 113). Estos procesos de almacenamiento y registro son los encargados de posibilitar los procesos de estructuración, ya que permiten “la *permanencia* de las percepciones en el sistema y, además, proceden a una serie de catalogaciones que permitirán posteriormente las relaciones múltiples” (Castillejo Brull, 1987: 143).

El modo que tiene la memoria de organizar elaboradamente la información y registrarla, para disponer de ella, responde a dos procesos: a) la *memoria a corto plazo*, que permite retener datos con una capacidad limitada y durante un tiempo más o menos breve; y b) la *memoria a largo plazo*, donde se retienen datos sin prácticamente límites de capacidad o temporalidad. El uso de uno u otro modo decidirá la perdurabilidad o mantenimiento de la información en diferentes niveles de accesibilidad (aprendizajes perennes, de uso frecuente, de supervivencia, para reciente olvido, etc.). El modo de pasar la información almacenada de la primera a la segunda es organizándola de alguna manera significativa o utilizando algún tipo de estrategia, del tipo repetitiva (la más elemental y, de hecho, espontánea), organizativa (en función de las interrelaciones de los elementos, surgiendo en la etapa infantil) o no verbal (ayudándose del tacto, la visión, etc.). Los niños –cuya memoria es de carácter concreto, fragmentario, subjetivo y personal (recuerdan especialmente datos inmediatos, desordenados y basados en sus intereses o necesidades)– empiezan utilizando la memoria a corto plazo para pasar posteriormente a utilizar cada vez más la memoria a largo plazo, ayudándose del

aumento de memoria que sufren al crecer (por utilizar las estrategias mencionadas) y del interés que muestran por ciertas actividades.

La recuperación o accesibilidad a la información almacenada puede ser, igualmente, de dos tipos: un *reconocimiento* de algo que ya está en la percepción presente y que funciona desde los primeros meses de vida, o una *evocación* de experiencias que no están presentes, siendo ésta última más compleja y exigiendo una capacidad de representación mental que no comienza a darse incipientemente hasta, al menos, los dos años, para desarrollarse continuamente (a los cuatro o cinco años el niño puede ya recordar la secuencia de historias, especialmente si se apoya en otros códigos, como las imágenes).

Existe un proceso que se sobrepone a los vistos hasta ahora –atención, percepción, memorización–, que consiste en la matización de la realidad subjetiva bajo el bipolo placer-displacer. Nos referimos a la *afectividad*, que es la responsable de las disposiciones primarias del sujeto (motivación, apertura, disponibilidad atencional, facilidades de registro, almacenamiento) y de quedar impresa y unida la marca afectiva a todo dato, función y registro cognitivos; aunque también sea la “responsable de muchas distorsiones, descensos motivacionales, barreras, olvidos, etc.” (Castillejo Brull, 1987: 144). Afectividad y cognición encuentran en estas operaciones y procesos básicos un primer vínculo, que se hará extenso a los procesos cognitivos superiores de estructuración. La acción educativa paterna debe facilitar, por ello, la valoración afectiva positiva o placentera de los estímulos que, dentro y fuera del hogar, reciba el niño, ofreciéndole un contexto positivo, utilizando reforzadores especialmente placenteros, facilitando la realización de funciones generadoras de seguridad, satisfacción personal y aceptación por quienes le rodean, y abriéndole progresivamente al autocontrol.

La información procesada activamente por el sujeto a través de sus procesos de atención, percepción, almacenamiento y registro –procesos, todos ellos, matizados por la afectividad– necesita seguidamente ser estructurada, transformada y organizada (también activamente) para que dicha información pueda pasar a formar parte configurativa del propio sujeto, en forma de habilidades o destrezas (lo que hemos designado con anterioridad *programas*) y de conocimientos temáticos específicos (los

contenidos). Como ya se ha advertido, en los procesos de percepción y memorización se procede a una clasificación (*categorización*) previa y provisional, tanto de los aspectos cognitivo-conceptuales como de los afectivos o los motóricos. Y el lenguaje, cuando ya lo posee el niño, juega un papel decisivo en el etiquetamiento y en la adscripción de propiedades a categorías, es decir, en la adquisición de *conceptos*.

El modo en que se estructura y organiza esta información ya procesada ha sido analizado por numerosos autores; pero tan sólo destacaremos muy brevemente las aportaciones de unos pocos. Para D.P. Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990; Aznar y Garfella, 1999; Castillejo, 1987; Pozo, 1990), la estructura cognitiva viene representada por un sistema de conceptos –adquiridos por vía inductiva y receptiva (o por asimilación), y organizados jerárquicamente– que se van configurando y diferenciando a partir de un *aprendizaje significativo* o integración de la información novedosa en los diferenciados y estructurados entramados coherentes de información ya procesada, mediante el papel activo de los *conceptos inclusores* (que hacen la función de puentes cognitivos entre los conceptos). R.M. Gagné (Aznar y Garfella, 1999; Castillejo, 1987), por su parte, opina que cada nueva información se interpreta en función de los *esquemas* (patrones básicos de interpretación, relación, almacenamiento e integración de información) conquistados anteriormente, reorganizándose tanto la información como estos esquemas, que se consolidan en un proceso de complejidad creciente y posibilitan respuestas pertinentes. En cambio, en J. Piaget (Aznar y Garfella, 1999; Castillejo, 1987; Piaget, 1984), el aprendizaje es un proceso de *reorganización cognitiva*, por el que se asimila una información que ha entrado en *conflicto cognitivo* con la información que ya posee el individuo, y se integra (o acomoda) a las estructuras de esos conocimientos anteriores mediante la actividad organizadora del sujeto, logrando su *equilibración*.

Castillejo (1985d, 1987), en tarea integradora de estas y otras propuestas, nos ofrece un modelo teórico y aproximativo a la organización de la información procesada, aportando el concepto de *set*, término que podemos traducir como “conjunto” o “grupo” y que se nos muestra como un conjunto congruente de conceptos, representaciones y conocimientos interrelacionados que se comporta como la unidad operativa básica del sistema; no obstante, un solo aprendizaje, una sola puesta en acción o una aplicación pueden bastar para promover un *set*, sirviendo de núcleo o eje integrador a otros

conocimientos. Este primer conjunto congruente de elementos (o *consistencia*) –del que reconoce su autor la falta de evidencia experimental y la necesidad de verificar tal estructura a través de acercamientos metodológicos indirectos– va a permitir vincular, relacionar e integrar la nueva información (aprendizajes, funciones, pensamientos, emociones, etc.), coherente o no, en todas sus dimensiones (sensorial, perceptiva, cognitiva, afectiva, etc.), mediante activos autoprocesos –permanentemente abiertos– de integración, organización y estructuración. Es decir, que los aprendizajes pueden vincularse entre sí por múltiples vías y causas (como la semejanza de estímulos o de contenido, los modos de aprenderlos, su puesta en acción, etc.), formando *sets* de aprendizaje diferenciados pero interrelacionados; de hecho, los elementos cognitivos, afectivos, etc. pueden integrarse en múltiples *sets*, en principio, aparentemente lejanos. Este *set* funciona como un *patrón* multidimensional de interpretación, clasificación, registro, organización y valoración que va a determinar, en buena parte, lo que el sujeto seleccione de la nueva información, cómo lo organice y qué tipos de relaciones establezca, pues “nada se *produce* en el hombre de modo disperso, incoherente, sino ligado *contextualmente*” (Castillejo Brull, 1985d: 108).

La raíz del *set* es cognitiva, pero en él se implica también la dimensión afectiva, porque ésta va inexorablemente vinculada a la conducta humana y, por tanto, al esquema simbólico de la persona. Su origen parece estar no sólo en la propia actividad del sujeto y en los flujos de información que activamente se establecen entre las estructuras y las funciones de éstas, sino también en las situaciones interactivas y en el contexto físico y cultural. A partir de estas relaciones intrasubjetivas (autoestructurantes) e intersubjetivas (contextuales), una primera información procesada actúa como patrón para subsiguientes informaciones que se vinculan a ella, pudiendo darse tres efectos distintos: la incorporación (categorización) de la nueva información congruente, la integración de la información incongruente por su resolución, o la reorganización de la información poseída y creación de nuevas organizaciones, relaciones, etc. En función de la cantidad y calidad de las relaciones que establezca el individuo entre sus ideas previas y la nueva información, el aprendizaje resultante será o bien más producto de asociaciones dentro de la red creada o bien de reestructuraciones en los esquemas de interpretación de la realidad. Los productos de esta manera surgidos pasan a constituirse en elementos que ocupan una posición inferior o basal en la escala cognitiva; tales elementos (conocimientos, habilidades, etc.), que consumen escasos

recursos cognitivos debido a su automatización, son de carácter instrumental –a modo, por ejemplo, de patrones de conocimiento y valoración– para aquéllos que están en proceso de construcción dentro del ámbito de ese *set* particular.

Esta estructura multidimensional y consistente (*set* o conjunto de aprendizajes), caracterizada por la *coherencia interna* y la *flexibilidad*, exige la simultánea aparición de *redes* o *constelaciones* de diferentes *sets* debido a su entidad relacional y a su génesis. Tales grupos o constelaciones de *sets* de aprendizajes presentan la misma entidad (multidimensional y relacional), características (coherencia y flexibilidad) y funciones (clasificación y registro de información; ampliación, reducción o reorganización de la *red de sets* ante nuevas informaciones) que cada uno de los elementos *set* que los integran, y las limitaciones que les impone la propia red de relaciones que se dan entre los distintos *sets* integrantes, configurándose como estructuras funcionales, es decir, como *sets* más complejos cuantitativa y cualitativamente. Este nuevo *set* de *sets*, la constelación de *sets*, comprende la *aptitud* y el *hábito*, cuya conformación depende de las puestas en acción de tales *sets* de aprendizajes.

El concepto de *set* permite, entonces, “una aproximación a la génesis de las *consistencias*, sin las que la educación no sería posible” (Castillejo Brull, 1985*d*: 109). El primer conjunto de aprendizajes (o *set*) que se crea ya supone una consistencia, por ser un grupo estable y congruente de elementos, y la aptitud y el hábito suponen nuevas consistencias, pero éstas de carácter conductual y de raíz cognitiva (lo cual las distingue de lo instintivo y lo situacional), en opinión de Castillejo. Mientras que la aptitud ha sido comúnmente entendida como capacidad de acción y el hábito como disposición para obrar, Castillejo nos propone su reintegración, afirmando que “aptitud y hábito no son más que dos dimensiones de una misma estructura (conformada por *sets* de aprendizaje), siendo por tanto indisolubles” (Castillejo Brull, 1985*d*: 113), ya que las personas nos hacemos en la acción y desde la acción construimos nuestras consistencias, siendo más aptos en aquellos ámbitos que frecuentemente operamos. Así, en la medida en que nos apropiamos de nuestras acciones, rompemos la especificidad de las acciones y creamos consistencias de conducta, siendo la aptitud y el hábito dos sistemas de consistencias indisolubles (aunque no identificables). Ambas disposiciones para la conducta pueden también reunirse en un conjunto congruente o *set*, y la

integración de diversos *sets* de aptitudes y hábitos genera, a su vez, estructuras estables y consistentes de carácter predisposicional, es decir, *actitudes*.

Las actitudes son consistencias más estables que las aptitudes o los hábitos, pues aquéllas son más radicales, están más alejadas de la acción y más aproximadas a las aptitudes y los hábitos, mientras que estas dos consistencias conductuales son estructuras intermedias entre la acción y la actitud, pudiendo adquirir mayores grados de eficacia y eficiencia (son perfectibles). Las actitudes son elaboraciones más personales, que sustentan la conducta, impulsan la actividad y condicionan las respuestas del individuo (facilitan la conducta, no la producen), dando sentido a su vida y una radical estabilidad a su personalidad. Son, en definitiva, los elementos constitutivos de la estructura dinámica de la personalidad, “predisposiciones estables a valorar y actuar” (Castillejo Brull, 1985d: 115) que también se agrupan en *sets* coherentes. La interrelación entre variados *sets* de actitudes conforma la *constelación de actitudes*, de mayor estabilidad que las estructuras precedentes y con los valores implícitos en las actitudes como objeto referencial. Estas constelaciones se agrupan en nuevos *sets* que conforman, de igual manera, las *actitudes radicales* o *fundamentales*.

Las actitudes radicales son las últimas estructuras funcionales del proceso, siendo verdaderamente radicales y, por ende, máximo su nivel de estabilidad. Tales actitudes radicales (de apertura-clausura, de trascendencia, ante la vida, la sociedad, la familia, el trabajo, etc.) conforman la urdimbre psicológica de la personalidad, la cual se construye o conforma siguiendo este proceso; sin embargo, sólo será educativa tal configuración cuando la acción que acometa el individuo sea intencional, propositiva y orientada por fines perfectivos. Al respecto de estas actitudes radicales, M. Yela expresaba en 1967 su concepción de educar en la familia, como recogen Esteve, Puig y Romañá (1996: 83-84):

“Educar es preparar al hijo para la libertad. Preparar para la libertad es formar una personalidad capaz de progresiva autoposesión. La personalidad comienza a formarse mediante la constitución del mundo primordial del hijo. De este mundo van a diferenciarse, en los primeros meses de la vida, y a consolidarse después, en los primeros años, lo que vamos a llamar las actitudes radicales. El padre es, por eso, primariamente, el formador de las

actitudes del hijo. Ellas son las que van a configurar el proceso formativo de la personalidad y a facilitar o dificultar su ulterior desarrollo”.

Para Yela, educar es primeramente formar las actitudes radicales, siendo éstas: a) la *actitud radical de apertura*, o predisposición habitual a abrirse a la realidad, a sentirse afectivamente inclinado hacia ella para aceptarla y enfrentarse con ella con ánimo de resolución; y b) la *actitud radical de clausura*, o predisposición a cerrarse a la realidad, a sentirse afectivamente inclinado a rehuirla, por sentirla una amenaza ante la cual defenderse. Desde ambas actitudes radicales la persona empieza a percibir el mundo y a sí mismo de una manera diferente, abriendo o cerrando su horizonte a las experiencias futuras, seleccionándolas, permitiéndose una mayor autonomía o condenándose a la heteronomía. En actitud de clausura, el individuo percibe cualquier dificultad como una amenaza a su yo inseguro y débil, estando “dominado el hombre por sentimientos negativos de inseguridad, hostilidad, dependencia y fracaso ante cualquier nueva situación” (Yela Granizo, 1979: 26); en actitud de apertura, caracterizada por los sentimientos de autonomía y de esfuerzo, la persona tiende a ver las dificultades, en cambio, como problemas: por tanto, resolubles.

En esta actitud y conducta resolutiva, el individuo “se va conociendo a sí mismo: puede aprender, desarrollarse, corregirse. Y, sobre todo, ofrecerse a los demás, entrar en contacto con los otros [...] iniciando procesos de colaboración, cooperación, solidaridad” (Yela Granizo, 1979: 26). Las actitudes radicales son, pues, “las grandes elaboraciones de cada hombre, que sustentan, dan sentido, a su existencia” (Castillejo Brull, 1985d: 110). Finalmente, Castillejo denomina *matriz* a todo el conjunto interrelacionado de redes de *sets* que hemos descrito, desde la constitución de los primeros aprendizajes como ejes aglutinadores hasta la urdimbre que conforman las actitudes radicales; esto es, un constructo global que abarca la estructura funcional de relaciones integradas de aprendizajes.

Un nivel superior en el procesamiento de la información que es percibida por el individuo es el que se refiere a la planificación, control, evaluación y revisión de las propias estrategias de las que ese individuo se sirve para dicho procesamiento. Este nivel, el de la *metacognición*, es el que posibilita que las personas conozcan sus propios procesos cognitivos, los controlen, los valoren, los optimicen y corrijan aquello que se

precise para lograr una buena integración de los materiales de configuración. Por otra parte, cabe indicar que los procesos básicos de procesamiento indicados no conducen a modos únicos de procesamiento de la información, sino que –entrando ya en el campo de las diferencias individuales– cada persona manifiesta distintos *estilos cognitivos*, entendidos éstos como preferencias estables en el modo de organizar perceptivamente y de categorizar conceptualmente el mundo exterior; o, más sencillamente, “modos habituales de procesamiento de la información” (Gargallo López, 1999c: 444). De entre los catalogados, los más relevantes, en cuanto a sus implicaciones educativas y al volumen de investigaciones asociado, parecen ser –nos señala el autor recién citado– la *dependencia-independencia de campo* y la *reflexividad-impulsividad*.

Llegados a este punto, la complejidad de los procesos cognitivos que se ven implicados aumenta considerablemente, pues los procesos cognitivos no sólo se refieren al procesamiento de información, sino también a la construcción de representaciones acerca de la realidad y a la creación de *conocimiento*; la cognición hace referencia, así, tanto al sistema de procesamiento de la información como al contenido procesado y al resultado del proceso (conocimiento). De este modo, entramos ahora en el terreno del *pensamiento*, el cual se sirve, para sus operaciones de resolución de problemas y de razonamiento, de los procesos anteriores; así, no necesita de la presencia de estímulos (como sí lo requiere la percepción), pues el pensamiento es *representativo*, esto es, capaz de evocar mentalmente –mediante un signo o una imagen simbólica– la información almacenada en la memoria a largo plazo, el objeto ausente o la acción aún no realizada.

En cuanto a la resolución de problemas como generadores de tensión en el organismo, las estrategias que pueden seguirse pueden ser principalmente tres: el ensayo-error (o tanteo azaroso), la intuición (acceso repentino a la solución) o el análisis gradual (comprobación paso a paso de elementos del problema mediante el uso de la comprensión). Sin embargo, otra clasificación en los modos de proceder el pensamiento es la que distingue entre pensamiento convergente y pensamiento divergente. Mientras que el primero se refiere al “proceso intelectual en el que, sobre una información dada, se produce una información determinada por la primera información” (Rius Lozano, 1999: 476) o, lo que es lo mismo, la búsqueda de una solución estimada como única, el *pensamiento divergente* (o *creativo*) “tiende a producir variedad y cantidad de

información” a partir de una información dada, esto es, que prueba varios modos de solución o múltiples respuestas partiendo de una información suministrada, conduciendo al nacimiento de nuevas ideas. Sus características son la fluidez de ideas que genera, la flexibilidad de éstas y su originalidad, por lo que las características que se asocian a los individuos creativos son “inteligencia, facilidad de expresión, capacidad de iniciativa, seguridad y confianza en sí mismo; también son independientes y poco conformistas” (Bartolomé *et al.*, 1993: 377).

Debido a esta correlación, este tipo de pensamiento ha adquirido gran importancia en las últimas décadas, siendo un requerimiento –se justifica– ante los cambios constantes de la sociedad y la concepción de persona como ser crítico, autorresponsable y autosuficiente. Por ello se recomienda que los padres ofrezcan a sus hijos un ambiente que los anime a hacer preguntas y que sean respetadas sin ser ignoradas, que se favorezca la aportación genuina y personal, que estimulen el aprendizaje espontáneo (por propia iniciativa) en ellos, y que les muevan a resolver los problemas de una manera innovadora, mediante técnicas como la *lluvia de ideas*.

El razonamiento, la otra tarea del pensamiento, consiste en un modo de pensar complejo, consciente y controlado, en el que se adivina una intención y una orientación siguiendo las leyes de la lógica. Su modo de proceder puede tomar dos caminos distintos: la vía de la *deducción*, que parte de unos principios o premisas y avanza hacia la consecuencia o conclusión necesaria; o la vía de la *inducción*, método que establece reglas o principios generales partiendo de lo particular. Mediante el razonamiento, pues, es posible adquirir conceptos y descubrir relaciones o características comunes entre los objetos o ideas, pudiendo seguidamente hacer una generalización –mediante la abstracción– y aplicar un determinado concepto a todos los objetos con características semejantes, todo ello sin la presencia inmediata del objeto.

Sin embargo, estos tipos de razonamiento no aparecen hasta pasada la edad infantil, por lo que el razonamiento del niño en etapa infantil es de carácter prelógico, formulando juicios a través de la *transducción*, esto es, haciendo “afirmaciones de implicación –x, luego y–, aunque no haya necesariamente relación entre los dos hechos” (Sánchez Cerezo, 1989: 444). Este tipo de razonamiento infantil –como “papá está abriendo el agua caliente, luego se va a lavar”– es consecuencia de la utilización de

preconceptos, no pudiendo utilizar los conceptos en toda su dimensión como símbolos generales o particulares y procediendo de lo singular a lo singular, sin que medie relación de causalidad. Las limitadas experiencias que tiene el niño le impiden comprender, en principio, las relaciones existentes entre los representantes de una clase y la clase misma, sin poder incluir los elementos en un todo e identificándolos particularmente sin la intervención del todo.

Vemos, así, que el modo de pensar de un individuo depende del tipo de tareas a las que se enfrenta y de sus características individuales. En el caso del niño en etapa infantil, su forma de pensar es muy elemental, haciéndose más compleja a medida que va madurando; y si al principio requiere la ayuda de los padres para resolver sus problemas o necesidades, su maduración motora le permitirá actuar él mismo sobre los objetos. Esta acción que realiza sobre lo que le rodea es concreta y exige una acción directa sobre esos objetos, hasta que, al aparecer más tarde el lenguaje, éste pueda sustituir la acción y resolver las situaciones mentalmente (estableciendo el plan de actuación y valorando la conveniencia y eficacia de las posibles respuestas). El pensamiento prelógico aparecerá a los dos años, aunque previamente ya haya establecido relaciones de causalidad desde sus limitadas experiencias, surgiendo el pensamiento lógico a partir de los siete años. Para conocer con más detalle el proceso de desarrollo del pensamiento, veremos seguidamente el modelo explicativo que Piaget formuló al respecto, por ser completo y aún vigente (aunque con matizaciones).

3.6. La cognición en Jean Piaget

Piaget partió de la interacción que se lleva a cabo entre la estructura mental (o forma de pensar propia del sujeto de una edad determinada) y el medio que le circunda, para explicar el conocimiento que se va construyendo del mundo, puesto que conocimiento e inteligencia –capacidad para adaptarse a las situaciones nuevas, para Piaget– son dos conceptos relacionados e inseparables. Para la explicación de esta relación es imprescindible acudir al concepto de *equilibración*, que supone, ante un conflicto cognitivo, un esfuerzo individual necesario para alcanzar un estado de armonía y equilibrio entre la capacidad de comprender el entorno y los problemas que éste plantea, al no estar seguro el individuo de la solución correcta de un problema o al

planteársele soluciones posibles en competencia. Este factor abarca tres procesos vinculados:

- a) Equilibrio: estado en el cual el sujeto dispone de un repertorio de conductas y esquemas de acción que le permiten resolver sus necesidades.
- b) Asimilación: incorporación de nueva experiencia a las estructuras mentales existentes, generando un conflicto cognitivo entre la información nueva y la de partida.
- c) Acomodación: modificación de estas estructuras, como resultado de la experiencia, cuando el repertorio existente es insuficiente para la resolución de la situación, permitiendo que la nueva información sea asimilada y pueda volverse al equilibrio.

Para que pueda volverse al equilibrio es necesario que el nuevo conocimiento y el ya existente estén relacionados (*significatividad*). Además, hay cuatro factores involucrados en esta secuencia progresiva: la maduración del sistema nervioso, la exploración activa del mundo externo (esencial para el conocimiento de los objetos y sus relaciones), la interacción social (ayuda a conocer nuevos aspectos y puntos de vista), y el proceso interno de autorregulación (que es una retroalimentación de ajuste activo a la nueva información).

Pero, como las formas de pensamiento propias de cada edad difieren, también será distinto el modo de conocer y el tipo de conocimiento que tenga la persona a cada edad. Por ello, Piaget dividió el desarrollo de la inteligencia en etapas o períodos cronológicos, en función de las estructuras lógicas o cualidades organizativas; en estos períodos destaca la diferente manera en que los sujetos resuelven los problemas con los que se enfrentan y cómo van a alcanzando progresivamente más de una perspectiva simultáneamente sobre esos problemas cuando buscan su solución (*descentramiento*), considerando no sólo el propio cuerpo y las acciones individuales. Esta secuencia de etapas es invariante, aunque lo que sí puede variar es la edad en que se alcanza cada una, motivo por el cual el criterio cronológico es meramente orientativo. Estas etapas son las que siguientes (Kimmel y Weiner, 1998; Martín García, 1999; Piaget, 1990; Rodrigo y Palacios, 1998; Sánchez Cerezo, 1989):

I. *Pensamiento sensorio-motor*: al nacer, el niño no tiene conciencia del yo y del no-yo, no diferencia entre el sujeto y el objeto, avanzando a lo largo de esta etapa en su diferenciación hasta comprender, en torno a los dos años, que los objetos permanecen y tienen existencia por sí mismos, independientemente de él. En este período, la interacción con el medio se establece de forma sensorial y motriz, es decir, mediante la acción, teniendo, así, un conocimiento práctico de los objetos.

Esta etapa incluye seis estadios:

- Ejercicio de los reflejos innatos (desde el nacimiento al primer mes): las respuestas innatas o reflejas del niño le permiten una primera adaptación al medio.
- Reacciones circulares primarias (desde el primer al cuarto mes): el niño repite conductas que le resultan placenteras.
- Reacciones circulares secundarias (desde el cuarto al octavo mes): el interés del niño se centra en los objetos, más que en su propio cuerpo.
- Coordinación de los esquemas secundarios (desde los ocho meses al año): coordina diferentes patrones de conducta y demuestra intencionalidad.
- Reacciones circulares terciarias (del año al año y medio): introduce variaciones en la conducta, no la repite, y observa los efectos de esos cambios.
- Transición a la representación (del año y medio a los dos años): empieza a manifestar la capacidad de representación pero sin dejar el plano sensorio-motor, por lo que la acción directa sobre los objetos puede ser sustituida por la acción simbólica que la representa. Además, aparecen las primeras manifestaciones del lenguaje y la imitación sin modelo presente.

II. *Pensamiento preoperacional*: hacia los dos años se interioriza la inteligencia sensorio-motriz y aparece la capacidad de representación de la acción y del objeto –sin estar éste delante– mediante el lenguaje y el pensamiento (símbolos mentales), lo que permite al niño actuar sobre la realidad de una manera mediata y mediante tanteos mentales.

El razonamiento a esta edad es aún prelógico y está basado en las apariencias perceptivas que se tienen desde la propia óptica. Se da, así, una confusión entre

lo físico y lo psíquico, entre el mundo real y el mundo interior o imaginado por el niño (*realismo*); considera las cosas activas o con movimiento como seres vivientes y conscientes (*animismo*) y creadas todas por alguien (*artificialismo*); y cree que los padres son omnipotentes y omnipresentes. De hecho, este tipo de pensamiento viene caracterizado por varios sesgos:

- Egocentrismo: resultado de la incapacidad infantil para diferenciar lo subjetivo de lo objetivo, por lo que el niño supone que todo el mundo piensa como él y, además, comparte sus sentimientos y deseos.
- Centración: tendencia infantil a fijar la atención en un solo aspecto de la realidad (normalmente el más llamativo).
- Irreversibilidad: dificultad para ejecutar una misma acción a la inversa.
- Sincretismo: percepción de la totalidad de la realidad, pero sin analizar los elementos que la componen.
- Yuxtaposición: percepción de los elementos de la realidad sin organizarlos en el todo. El niño establece relaciones entre los elementos, pero no los organiza a partir de una estructura lógica.
- Causalidad: el niño formula afirmaciones de implicación aunque no haya necesariamente una relación entre los dos hechos, pues su pensamiento es prelógico (utiliza preconceptos). A pesar de ello, con su uso se está preparando para las operaciones concretas de la próxima etapa.

En cuanto a la afectividad, se van desarrollando los sentimientos interindividuales (como los afectos, antipatías, etc.) y aparecen los sentimientos morales intuitivos y las regulaciones de intereses y valores.

- III. *Pensamiento del operar concreto o absoluto*: a partir de los siete años, va apareciendo el dominio sobre la lógica, con el establecimiento de clases y relaciones entre los objetos (composición, asociatividad y reversibilidad) y la adquisición de la noción de conservación (especialmente en líquidos). Pero su pensamiento lógico y sistemático y su capacidad de actuación todavía están muy sujetos a actividades y objetos físicos concretos, mostrando dificultad para operar con lo abstracto (como las posibilidades de futuro). Tampoco es capaz de generalizar conceptos de un área a otra, confiando demasiado en las apariencias.

Aunque este modo de operar es característico de los adolescentes jóvenes, las personas más mayores y los adultos lo utilizan para la resolución de problemas cotidianos en tareas concretas.

- IV. *Pensamiento operacional formal*: desde los once años en adelante se desarrolla un tipo de pensar caracterizado por el inicio de la lógica implicada en la experimentación científica, por la cual no sólo se razona sobre lo real, sino también sobre lo posible (se es capaz de formular hipótesis), sobre el pensamiento y sobre otras ideas abstractas e hipotéticas (objetos no presentes, futuro, ideas que no cree, etc.). De este modo, las características más relevantes de este pensar son su carácter hipotético-deductivo, proposicional y combinatorio.

La capacidad de pensamiento de los adolescentes tiene cinco características principales: pensar sobre posibilidades, pensar mediante hipótesis, pensar en el futuro, pensar sobre ideas y el pensamiento innovador. Pero esto no significa que el adolescente siempre use estos modelos de pensamiento, sino que empiezan a aplicarlos gradualmente a más ideas y situaciones distintas cada vez. Por otra parte, la capacidad de los adolescentes de pensar en abstracto influye en otros dos ámbitos importantes de su desarrollo: influye sobre su capacidad para comprender ideas sociales y políticas, y evaluar diferentes sistemas de gobierno, lo cual incluye el uso de ideas más abstractas, un declive de las posiciones autoritarias y el inicio de la capacidad para elaborar una ideología basada en algunos principios generales (como conoceremos más adelante, al ocuparnos del desarrollo moral); pero influye también sobre su desarrollo afectivo, pues ayuda a los adolescentes a comprender sus emociones, comprenderse a sí mismos y comprender sus relaciones con los otros. Y estas relaciones y experiencias emocionales, a su vez, intensifican el desarrollo cognitivo, reduciendo el egocentrismo y proporcionando oportunidades para el crecimiento de la cognición social, si bien –como señalan Kimmel y Weiner (1998: 132)– algunos estudios parecen indicar que “los adolescentes (y quizá también otros) razonan a niveles menos avanzados cuando el tema les resulta especialmente emotivo”.

Sin embargo, no todos los adolescentes –ni siquiera todas las personas en edad adulta– parecen alcanzar las fases más avanzadas de las operaciones formales, tal vez por motivos de interés y capacidad. Inclusive cuando parece ser que,

aunque los datos empíricos no son concluyentes, el uso del pensamiento operacional formal es necesario para alcanzar el logro de la identidad o un sentido de continuidad y consistencia del yo a lo largo del tiempo.

Como vemos, el estadio final del desarrollo cognitivo concebido por Piaget se alcanza con el pensamiento abstracto, ejemplificado en el desarrollo de las operaciones formales, el cual aparece condicionado por la riqueza de estimulación cognitiva que el entorno facilite al individuo. Pero este pensamiento formal “no explica una nueva operación mental, que es el *descubrimiento de problemas*” (Martín García, 1999: 133), consistente en la habilidad de los adultos para plantearse cuestiones generales sobre sí mismos, sus vidas y los fenómenos que les rodean, y que se considera podría corresponder a un estado más avanzado. El pensamiento operacional formal concede un gran énfasis a la posibilidad y la abstracción, pero una escasa atención a cuestiones que tienen que ver con el entramado de situaciones, vivencias, percepciones o estímulos propios de la vida cotidiana de cualquier individuo. Resulta inútil para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas, pues el pensador formal no comprende la estructura del pensamiento lógico-matemático y no es consciente de su autorreflexión.

Las críticas a la secuencia de etapas piagetianas han sido formuladas desde diversos frentes, entre los que destacan tres (Kimmel y Weiner, 1998; Martín García, 1999):

- *Perspectiva del procesamiento*: los adultos mayores procesan la información más lentamente y a un nivel de procesamiento más superficial que los adultos más jóvenes, debido –señalan algunos estudios– a que los individuos mayores necesitan más tiempo y les puede provocar fatiga (lo cual provoca el abandono de tareas o la falta de interés).
- *Perspectiva del ciclo vital*: el desarrollo cognitivo no es unidireccional ni acumulativo, sino multidireccional y múltiple. Frente a un modelo que describe el cambio cognitivo como un proceso secuencial en constante evolución hasta un punto final máximo a partir del cual se produce un período de estabilidad y posterior regresión y declive, los adultos y los ancianos parecen regresar a niveles previos de funcionamiento cognitivo en varias tareas (sobre todo en resolución de problemas lógicos). Y muchas de esas regresiones pueden deberse a otras variables, como los contextos inmediatos o próximos del desarrollo (familia, amigos, etc.),

pero también a una deficiente escolarización, a problemas sociales o de salud, a los contextos pasados o distantes (efectos generacionales y de cohorte), y no necesariamente a un declive cronológico.

- *Modelo de encapsulamiento*: modelo propuesto recientemente por Rybash, Hoyer y Roodin, que supone que los adultos piensan sobre su conocimiento acumulado de una forma postformal, es decir, que el desarrollo cognitivo adulto implica el crecimiento del conocimiento especializado y la emergencia de estilos postformales de pensamiento sólo dentro de campos o dominios específicos. Así, el incremento en el conocimiento adulto se da en unas áreas y no en otras; precisamente sólo se da en aquellas que se desarrollan en forma *encapsulada*. Este proceso se entiende como una realización adaptativa, dentro de áreas específicas, necesaria para afrontar las presiones y demandas sociales y personales de la vida real y limitar posibles factores estresantes. La actividad cognitiva en la adultez está, de este modo, muy contextualizada a menudo, esto es, muy condicionada por el grado de estimulación o exigencia de los contextos en que esa actividad tiene lugar.

Se considera, entonces, que las operaciones formales son un paso más en la secuencia del desarrollo intelectual, pero no necesariamente el último. Se sugiere, pues, un estadio ulterior *postformal, dialéctico o relativo*, que supera algunas de las limitaciones del estadio anterior y que surge cuando el adulto acomoda el sistema operacional formal y lógico a la realidad de la vida diaria; entonces, “el adulto encuentra varias realidades mutuamente contradictorias que coexisten confortablemente” (Martín García, 1999: 146). El pensamiento adulto de este nivel se caracteriza, en consecuencia, por el pragmatismo, la divergencia, la contextualización y la dialéctica (aceptación y reconocimiento de la relatividad del conocimiento, aceptación de la contradicción entre diferentes puntos de vista, integración o síntesis de las contradicciones en un sistema más inclusivo). Y las capacidades que incluye son, prioritariamente, el *descubrimiento de problemas* (que anunciábamos anteriormente), el *pensamiento relativo* (investigado mediante el uso de dilemas morales) y, especialmente, el *pensamiento dialéctico* (el análisis dialéctico es el principio organizador del pensamiento).

En el caso de las habilidades fundamentales de adultos y ancianos, éstas suelen continuar normalmente en función del dominio que hayan adquirido, existiendo

dominios de conocimiento dentro de los que no se evidencia declive o reducción de su eficacia hasta bien avanzada la edad. Aunque la adquisición de nuevo conocimiento no relacionado con lo ya encapsulado en dominios específicos puede llegar a ser cada vez menos eficiente con el avance de la edad, esta dificultad puede ser compensada por el desarrollo de conocimiento experto dentro de los dominios existentes.

Los factores que condicionan que se alcance el nivel del pensamiento postformal o dialéctico son tanto ambientales (especialmente, las relaciones interpersonales) como educativos (el pensamiento depende de los contenidos de aprendizaje y del tipo de conocimiento enseñado). Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen con personas adultas –y en el ámbito familiar también se llegan a dar, puesto que, aunque la educación se dirige preferentemente a los miembros más jóvenes, en el hogar pueden convivir también adultos con necesidades educativas (como es el caso de enfermos de Alzheimer)– deben ir orientados a la práctica y a la resolución de problemas de la vida real, conectando la nueva información con el conocimiento previo construido por el sujeto en el marco de sus experiencias de la vida real. Las personas de edades avanzadas se encuentran bastante condicionadas por creencias, conocimientos, valores y visiones sobre el mundo desarrollados a lo largo de toda su vida, lo que hace que “experimenten un tipo de *interferencia proactiva*” (Martín García, 1999: 149) que aconseja un tipo de aprendizaje construido, no transmitido, en un tipo de ambiente en el cual las personas proporcionen y compartan información entre sí (que sea relevante, en línea con sus problemas e intereses vitales), comprendan la nueva información y su uso, y se dé un aprendizaje colaborativo (cooperativo, interactivo, mediado), para lo cual será de gran ayuda haber desarrollado habilidades sociales.

Sin embargo, volviendo a la educación de los más pequeños, parece conveniente seguir los presupuestos de la teoría piagetiana, planteando el desarrollo cognitivo como un proceso de descentración y de conocimiento objetivo de la realidad, tratando de lograr que pase del confucionismo inicial a la diferenciación entre el yo y el no-yo, que asuma una capacidad de organización perceptiva mayor, y que supere su egocentrismo. Todo ello a través de la manipulación de objetos, la ampliación de su espacio vital, despertando su curiosidad (para que establezca relaciones como la comparación o la agrupación), estimulando su capacidad de análisis de la realidad física y social,

participando de las relaciones sociales, etc., en cada situación cotidiana a lo largo del día.

4. EL DESARROLLO AFECTIVO

La afectividad es una realidad compleja referida a un conjunto de estados afectivos: sentimientos, emociones, intereses, valores, tendencias, etc. Realidad compleja también por la falta de claridad conceptual que en ocasiones se asocia a tales términos (Gargallo López, 1995). La afectividad es difícil de definir en Psicología, pues presenta fronteras difusas en términos tales como afecto, emoción o sentimiento; aun así, podemos entender por *emoción* el estado de ánimo “intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, o un pensamiento, o una imagen agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto. Se manifiesta por conductas observables [...] y cambios fisiológicos en la actividad del sistema endocrino y del sistema nervioso autónomo” (Sánchez Cerezo, 1989: 159). La emoción da paso, a su vez, a estados de ánimo que denominamos *sentimientos*, los cuales “carecen de las concomitancias somáticas propias de las emociones; son menos intensos y más duraderos que éstas. Su fundamento estimular suele ser desconocido para el sujeto, que solamente percibe sus efectos difusos” (Sánchez Cerezo, 1989: 410). Aznar y Pérez (1986: 442) nos indican, en cuanto a los sentimientos, que “dicen menos en relación a la conducta motora o neurovegetativa y más al pensamiento y la imaginación”. Por su parte, la *afectividad* podemos entenderla, de manera más genérica e inclusiva, como el conjunto de los anteriores fenómenos o estados, que tienen su sustrato radical en las experiencias vividas y que “nos afectan agradable o desagradablemente” (Bartolomé *et al.*, 1993: 41).

En los dos primeros años de vida, los estados afectivos que predominan en el pequeño son las emociones, al contrario que lo que sucede en la edad adulta. Es así como vemos que la afectividad de la niña y del niño es cualitativamente distinta de la del adulto. Por ejemplo, los acontecimientos más leves a ojos del adulto desencadenan en el pequeño súbitos cambios de estado (pudiendo pasar del llanto a la risa, o viceversa), sus estados afectivos son más intensos, y la vida afectiva domina sobre los procesos de razonamiento (hasta que éstos se desarrollan, siguiendo una especie de

patrón de desarrollo semejante al tomado por la evolución filogenética). Esta dimensión afectiva se configura desde el nacimiento gracias a los estímulos, la seguridad y el afecto ofrecidos por los padres (comúnmente por la madre) y buscados por el niño (estableciendo un vínculo con esa figura); se produce, de esta manera, una dinámica ambivalente de satisfacciones y frustraciones, de preferencias y aversiones, capaces de generar en el niño *ansiedad* (a causa de su miedo ante la posible pérdida de la atención y los cuidados prestados por el adulto, que conllevaría la pérdida de su propia valoración). Por este motivo, el contexto familiar requiere ser afectivo y ofrecer apoyo, como elementos antropológicos necesarios para la estructura de la personalidad. De hecho, el comportamiento del niño es, en gran medida, el resultado de sus relaciones familiares, razón por la cual la familia debe elegir entre la configuración y ofrecimiento de ambientes estimulantes que den seguridad afectiva a sus miembros, o, por el contrario, de ambientes cargados de tensiones y comportamientos incoherentes que les priven de esa seguridad afectiva.

La afectividad, durante la primera infancia, se desarrolla en estrecha relación con otros factores, como son el lenguaje, las capacidades motrices, la inteligencia o las actitudes sociales. La unidad existente en el ser humano explica esta interpenetración de ámbitos (cognitivo, afectivo y conductual, especialmente), donde no se da cognición ni conducta sin afecto, ni tampoco afecto sin cognición ni conducta (Gargallo López, 1995); y el desarrollo óptimo de cualquiera de ellos se convierte en impulsor de los demás. Es más, sentimientos y emociones tienen un componente cognitivo, pues implican *valores* –como nos aclara Pérez Alonso-Geta (1996)–; son, de tal manera, valoraciones provocadas por un estímulo, siendo toda valoración una cognición. En Piaget, por su parte, afectividad e inteligencia están siempre en íntima relación; además, reconoce unas tendencias instintivas y unas emociones que se inscriben en el período de los reflejos e instintos del recién nacido, y que son hereditarias. En los primeros momentos de vida, el recién nacido forma con la madre una unidad psíquica de la que no se desgaja hasta que descubre a la madre como objeto, y es la afectividad de la madre comunicada al niño la que va a actualizar el *apego*, este nacimiento psíquico al mundo. De esa afectividad va aprendiendo el niño la suya, siendo este fenómeno la base instintiva de la afectividad.

El apego se refiere a la tendencia a procurar la proximidad de otros miembros de la misma especie, representando un rasgo característico del niño, al cual se vinculan poderosas emociones y un comportamiento instintivo en las primeras etapas del desarrollo. Para J. Bowlby, este “vínculo que une al niño con su madre es producto de la actividad de una serie de sistemas de conducta en los cuales la proximidad con la madre es una consecuencia previsible” (Bowlby, 1993a: 205). Esta búsqueda de la proximidad hacia lo conocido es un componente general de la conducta social temprana, como también lo es la evitación de lo desconocido, puesto que todo ello garantiza la permanencia del pequeño con quienes lo cuidan y la no solicitud de proximidad con aquéllos que no tienen, en principio, motivación alguna para responder a sus necesidad de una manera positiva y solícita.

Las conductas de apego que, para el citado autor, contribuyen supuestamente a forjar el vínculo de afecto son: “succión, aferramiento, seguimiento, sonrisas y llanto” (Bowlby, 1993a: 206). Ainsworth (1978), por su parte, llegó a identificar hasta dieciséis conductas de apego: a) el llanto diferencial para ser cogido por la madre (comúnmente, la figura principal de apego), b) la sonrisa diferencial, c) la vocalización diferencial, d) la orientación viso-motriz, e) las respuestas de saludo, f) el saludo tendiendo los brazos, g) el saludo aplaudiendo, h) el llanto cuando se va la madre, i) subir sobre la madre, j) su seguimiento, k) esconder la cara en el regazo materno, l) asirse a ella con fuerza ante un recelo, m) el acercamiento por locomoción, n) abrazar y besar, ñ) explorar desde la madre (como base segura), y o) la carrera hacia la madre ante un temor.

Los teóricos del aprendizaje atribuyen el origen de la conducta de apego a las necesidades fisiológicas que el niño tiene que satisfacer, el cual capta que la figura principal de apego constituye su fuente de satisfacción (Bartolomé *et al.*, 1993). Para Bowlby, en cambio, esta conducta surge cuando se activan y desarrollan ciertos sistemas de conducta en el bebé como resultado de la interacción adaptativa con su medio y, especialmente, de su interacción con la figura principal de este medio. De este modo, el desarrollo del apego pasa por cuatro fases diferentes (Bartolomé *et al.*, 1993; Bowlby, 1993a; Sánchez Cerezo, 1989):

- 1) Orientación y señales sin discriminación de figuras: desde el nacimiento hasta aproximadamente las ocho semanas, el bebé prácticamente no discrimina una persona de otra.
- 2) Orientación y señales dirigidas hacia una, o más, figura(s) discriminada(s): entre los tres y los seis meses el bebé dirige su comportamiento hacia la figura de apego (más claramente, hacia la madre), mostrando la sonrisa con contenido social y la angustia ante el extraño.
- 3) Mantenimiento de la proximidad hacia una figura discriminada tanto por medio de la locomoción como de señales: desde el sexto mes hasta el tercer año, no sólo se incrementa el tratamiento diferencial –en cuanto a la orientación hacia la(s) persona(s) más familiar(es) con respecto a la(s) extraña(s)–, sino que se adopta su repertorio de conductas motóricas (como el seguimiento de la madre cuando se va o la utilización de ésta como base segura desde la cual explorar).
- 4) Formación de una asociación con adaptación al objeto: a partir de los tres años, el niño establece con la madre una relación caracterizada por su complejidad y flexibilidad (*asociación*), viéndola como un *objeto* independiente (a pesar de mantener algunas características del apego).

Esta primera relación determina una estructura básica en la personalidad del individuo y una actitud fundamental ante la vida, que se desarrollará en función de cómo se satisfagan sus necesidades afectivas y cómo se desarrolle esta afectividad a través del aprendizaje mediado por los otros seres humanos (Gargallo López, 1995). Además, es importante que la relación de apego se establezca hacia ambos padres, pues de este modo el hijo podrá embarcarse en un desarrollo personal normal y en un funcionamiento armónico de la familia (Tasic, Budjanovac y Mejovsek, 1997). Así, la alteración de las fases evolutivas descritas, sea por carencia afectiva o por los efectos de una hospitalización prolongada o institucionalización precoz, puede dar lugar a trastornos graves de la personalidad del niño, tales como el síndrome de privación afectiva (retraso general del desarrollo, menor vocalización ante otras personas, falta de señales de conducta de apego y miedo a extraños, poca actividad lúdica y de intercambio social) o de hospitalismo.

Como hemos podido observar, existe en el desarrollo del ser humano un primer periodo de gran vitalidad emocional, de exteriorización de aquello que siente, que es

seguido, gradualmente, por una estabilización del ámbito emotivo y por el aprendizaje del control de sus sentimientos y emociones en función de las reglas de expresión de afecto consensuadas en su marco cultural. De hecho, el propio desarrollo de la afectividad está condicionado, en gran medida, por el entorno sociocultural en que se desenvuelve. De aquí el estrecho vínculo que encontramos entre la dimensión afectiva y la dimensión social en el ser humano, quien desarrolla su condición social a través de la misma afectividad.

En el caso escolar, las emociones, los valores y las actitudes socialmente positivas son contenidos que en épocas anteriores no figuraban en el *currículum*, quizá debido a la priorización de otros contenidos aparentemente más instrumentales en espacios limitados de tiempo. Hoy diversos estudiosos de las emociones apoyan directamente una educación centrada en la autoconciencia, la asertividad y la empatía de los alumnos, e indirectamente se refieren a valores y actitudes (Roche y Sol, 1998). Esta educación centrada en lo emocional busca formar personas hábiles emocionalmente, es decir, fomentar la *inteligencia emocional*, término acuñado primeramente por Salovey y Mayer y difundido por Goleman (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999) que recoge la capacidad de aprender a sustituir emociones o sentimientos negativos por otros positivos mediante la dotación, a los acontecimientos interpersonales, de significados acordes con esas emociones y sentimientos positivos (Vallés y Vallés, 1998). Es a través del desarrollo de esta inteligencia emocional como “somos capaces de comprender las emociones propias y de los otros, así como de controlarlas cuando sea necesario” (Rius Lozano, 1999: 478), pues comprende capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción y la comprensión de los sentimientos de los demás. En este ámbito, es imprescindible el desarrollo de la *imaginación emocional* del sujeto para ser capaz de “adoptar la perspectiva del otro, empezar a conocer sus sentimientos y emociones, así como los motivos y razones de su conducta” (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999: 63).

Cuatro son los basamentos sobre los que se asienta la inteligencia emocional y, por tanto, la competencia emocional, según los citados autores (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999; Pérez Alonso-Geta, 2000): a) la capacidad de entender y comprender los propios sentimientos y emociones (sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigir las y canalizarlas adecuadamente sin

dejarse arrastrar por ellas); b) la autoestima (donde se combinan dos procesos interrelacionados, tal como detallaremos más adelante: la evaluación de sí mismo y la subsiguiente respuesta afectiva –positiva o negativa– al resultado de la evaluación); c) la capacidad de gestionar y controlar inteligentemente los impulsos y situaciones afectivas (esto es, la capacidad de dirigir de forma autónoma la propia conducta); y d) la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás (la competencia emocional se desarrolla tanto a través de la *empatía*, de la comunicación emocional en situaciones de interacción, como de la *compasión*).

Las emociones y su control son necesarios para la vida social, porque el individuo necesita abrirse paso entre las distintas personalidades que le rodean (Green, 1999); pero este control no sólo se da en las sociedades humanas, sino también en las sociedades de monos antropoides, donde la amonestación, la prohibición y la enseñanza de normas sociales se realiza mediante la reprimenda, que produce emociones de culpa y vergüenza, las cuales derivan del juicio moral y que en los humanos surgen con el desarrollo de la conciencia, a partir de los dos años de edad (Green, 1999). Esta aseveración no es cuestión de antropomorfismo (asignación de cualidades humanas a animales, concibiéndolos como iguales pero con distinta forma), sino de anatomía comparada, puesto que la base fisiológica de las emociones se halla en el centro primitivo del cerebro –el sistema límbico o el tradicionalmente denominado *cerebro reptil* y que compartimos con el resto de mamíferos y otros animales inferiores– y su conciencia se da en la corteza cerebral, más desarrollada en los póngidos que en otros mamíferos superiores, aunque lejana aún de la humana.

5. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

El ser humano, al nacer, carece de identidad, pues no es consciente de sí mismo; sin embargo, dispone del potencial requerido para construirla a partir de todo lo que le ofrece su medio, su contexto, en relación con los otros. A este respecto apunta uno de los objetivos de la educación contemporánea, el principio de la *individualización* (Castillejo Brull, 1984b), que busca lograr que cada persona alcance su máxima perfección individual, sirviendo, pues, de base para una educación personalizada.

Bosma *et al.* (1994) precisan sobre el constructo *identidad* que éste ha sido considerado en la literatura científica especializada desde dos perspectivas diferenciadas:

- a) En un sentido *objetivo* entendemos por identidad las ideas sobre el carácter único de la persona y sobre las dimensiones de personalidad que distinguen a las personas, además de las ideas referidas a las imágenes que las personas tienen de los demás; esto es: la estructura única de personalidad del individuo y las imágenes que otros tienen del mismo.
- b) En un sentido *subjetivo* o *experiencial* entendemos por identidad la conciencia y sentimiento que tiene el individuo de su mismidad, continuidad y unicidad (es decir, el sentido de identidad personal o conciencia de identidad), junto con el reconocimiento que hacen los demás de esa mismidad y continuidad en uno.

Integradas en el constructo identidad, podemos distinguir diferentes modalidades del sentimiento (o autoestima) y de la representación (o autoconcepto) de sí que se derivan de las formas de interacción sí-otros, en un contexto social dado, y que determinan quienes somos. A lo largo de la última década se ha hecho un tratamiento del autoconcepto como una *actitud hacia sí mismo*; de hecho, suelen distinguirse tres componentes en esta actitud: 1) un componente *cognitivo* (o autoconcepto); 2) un componente *afectivo* (o autoestima); y 3) un componente *psicomotor* (o autocomportamiento).

Pero, a pesar de esta distinción conceptual, parece ser que todavía no se ha demostrado experimentalmente la diferencia entre la autodescripción (autoconcepto) y la autoevaluación (autoestima). Es más: hay quien arguye que los aspectos valorativos se hallan integrados en la noción de autoconcepto. Nosotros, sin entrar en esta polémica, optamos por diferenciar ambos términos en este estudio.

5.1. Autoconcepto y autoestima

Por *autoconcepto* entendemos “el esquema o la imagen que una persona tiene de sí misma” (Aznar y Pérez, 1986: 439), el conjunto organizado de percepciones, imágenes,

pensamientos, creencias, valores y sentimientos que uno tiene de sí y que son parcialmente conscientes. A propósito de su definición, González y Tourón (1992) ya nos advierten, desde un principio, del problema conceptual y terminológico con el que nos enfrentaremos al tratar de emprender una tarea de definición del autoconcepto, de tal modo que es fácil percibir el caos terminológico que supone hallar términos diversos –imagen, percepción, representación, concepto de sí mismo– empleados como sinónimos, así como sus múltiples definiciones. Pero, continuando con su definición, hemos de añadir que estos contenidos están jerárquicamente organizados y son consistentes, manteniendo una estructura estable –aunque susceptible de modificaciones–, tendiendo el individuo siempre a proteger su autoconcepto, luchando por mantenerlo y rechazando aquellas acciones que lo contrarian (Molina Martínez, 2000).

Esta visión o representación mental que una persona tiene de sí misma puede ser medida mediante atribuciones sobre listas de rasgos o analizando descripciones libres del *self* o *sí mismo*; es, en definitiva, la autoconciencia, la autoimagen estructurada (Bosma *et al.*, 1994). A través de esta estructura central de la personalidad, el individuo mediatiza la información que recibe del medio que le rodea, influyendo, a su vez, altamente en su conducta. Vemos, así, que es un constructo básico para el desarrollo del niño, pues incide, por un lado, en las relaciones de éste dentro del contexto del aula y, por otro, en la manera en que se enfrentara a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Molina Martínez, 2000).

La *autoestima* es, por su parte, la percepción y juicio de valor que cada uno hace de sí mismo en relación a atributos positivos deseados o negativos, teniendo en cuenta pensamientos y recuerdos de los propios recursos, capacidades, actitudes y conductas (Roche y Sol, 1998); es la valoración o grado de satisfacción personal consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la actitud evaluativa de aprobación hacia uno mismo, todo ello ligado al autoconocimiento. Este aspecto evaluativo del autoconcepto es medible mediante el número relativo de autoatribuciones favorables hechas a partir de una lista de rasgos (Bosma *et al.*, 1994).

Esta dimensión valorativa es uno de los principales factores que modulan las acciones de las personas. Se desarrolla mediante hechos, es decir, mediante qué

hacemos y cómo lo hacemos, y en su desarrollo influyen las personas significativas para el sujeto y la interpretación que el sujeto hace de las percepciones y valoraciones afectivas de los otros significativos. Para que su autoestima crezca es importante que adquiera *seguridad en sí mismo* (mediante una adecuada adaptación de la casa y del entorno al niño) y que desarrolle una cierta *tolerancia a la frustración* (Gargallo López, 1995). La autoestima, pues, es importante y necesaria porque proporciona satisfacción y seguridad personal, necesarios para concentrar toda la energía y recursos personales en participar activa y positivamente en la vida; pero también es necesario estimular la *heteroestima*, fuente de la estima de los demás, e incluso propia (Roche y Sol, 1998).

La autoestima, como importancia que un individuo se otorga en relación con los otros, facilita que éste se sitúe en la estructura social; la evaluación de nuestra identidad permite, especialmente, definir nuestro rol en las interacciones sociales. De este modo, la autoestima viene determinada por los siguientes factores:

- Nuestras *aspiraciones* (o ambiciones), en relación con lo que tenemos que hacer (por lo que no todo nos afecta de la misma manera).
- La creencia que tenemos en nuestra *capacidad de dominar las cosas* y de cambiar de situaciones (la confianza en nuestro poder).
- La *aprobación social* (la reputación de que goza un individuo).

Con respecto al desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, éste va unido al desarrollo básico del ser, pues el mismo autoconcepto comienza a desarrollarse en los primeros instantes de la vida. Esta representación mental de sí mismo conoce una etapa clave al comenzar a desvincularse de la unidad psíquica que forma con la madre (apego). En un principio, tras el nacimiento y durante los dos primeros años de vida, el niño no tiene conciencia del yo y del no-yo, no diferencia entre el sujeto y el objeto. Pero, a partir de esa edad, el niño empieza lentamente a desgajarse de la madre y a descubrirla como objeto, comprendiendo que los objetos permanecen y tienen existencia por sí mismos, independientemente de él. Establece, a partir de los tres años, una relación con la madre caracterizada por la complejidad y flexibilidad (*asociación con adaptación al objeto*), viéndola como un *objeto* independiente. No obstante, durante esta nueva etapa y hasta aproximadamente los siete años, el pequeño será aún incapaz

de diferenciar lo subjetivo de lo objetivo (*egocentrismo*), lo que le llevará a suponer que todo el mundo piensa como él y, además, comparte sus sentimientos y deseos.

Los factores sociales implicados en su desarrollo son las valoraciones recibidas por los demás (u *otros significativos*, como la familia, los iguales o el profesorado) y el marco propio desde el cual interpreta lo que recibe del exterior (comparación social, éxitos y fracasos obtenidos, sistema de atribución, etc.). De esta manera, el autoconcepto del niño es influido por las características de los padres, el orden de nacimiento que el niño ocupe, el tamaño de la familia, el éxito escolar y sus rasgos de personalidad (Papalia y Olds, 1985), ya que el medio social –como puede ser la familia– es fundamental en el origen, desarrollo y evolución del autoconcepto. Así, un niño que ve cómo sus padres dedican más tiempo a otras tareas, personas o actividades que a él mismo extrae la conclusión –generalmente imaginaria– que para ellos todo lo demás es más importante que él mismo, ya que le ocupa mayor tiempo; se trata sólo de una *percepción*, pero la consecuencia suele ser clara y directa en el deterioro de su propia imagen (Pérez Alonso-Geta, 1996). Por otra parte, a pesar de haber pocas diferencias consistentes en la autoestima global de chicos y chicas, parece ser que el autoconcepto femenino es más voluble –menos estable– que el masculino, especialmente durante el inicio de la adolescencia, mostrándose significativamente más negativas en la valoración sobre su aspecto físico y su atractivo (Gecas y Seff, 1990). Aunque condicionante, el medio social no es determinante, puesto que el individuo juega un papel activo en ese proceso, a través de las consecuencias y productos de la conducta que se atribuye al *self* como agente en el ambiente.

Dos son las principales teorías que han surgido para tratar de explicar el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima:

- a) La metáfora del *espejo*, de Cooley (Gecas y Seff, 1990; Musitu, Román y Gracia, 1988; Pérez Alonso-Geta, 1990, 2002; Pérez y Cánovas, 1996b), la cual señala que en una primera fase el individuo, siendo aún niño, interpreta subjetivamente las respuestas que de su conducta recibe a partir de personas importantes para él (o referentes significativos), especialmente de sus padres en esta edad. De este modo, son los reflejos de esas respuestas procedentes de sus referentes significativos –más bien, el modo en que las percibe– la fuente primera y externa del autoconcepto del

individuo, y este saberse importante para otro, crear una diferencia en su vida, ser *otro significativo* para alguien –sentimiento que Rosenberg (Gecas y Seff, 1990: 949) denominó “*mattering*” o preocupación–, le genera un sentimiento de valía, de estima hacia sí mismo. Esta teoría fue criticada por su visión pasiva y conformista de la persona, pues fijaba el centro de dicho desarrollo únicamente en fuentes externas.

- b) La teoría de la *acción eficaz*, de Gecas y Schwalbe (Musitu, Román y Gracia, 1988; Pérez Alonso-Geta, 1990; Pérez y Cánovas, 1996b), hizo frente a este estado pasivo y conformista con las opiniones de otros proponiendo una segunda fase que iría apareciendo y sustituyendo a la anterior a medida que el individuo recorriera el período adolescente. La persona construye su autoconcepto y su autoestima a partir de las valoraciones que recibe de los demás, pero también a partir de las acciones del propio sujeto y sus consecuencias. De este modo, la fuente del autoconcepto basado en la *acción eficaz* será ahora interna, pues nuestras acciones y sus consecuencias –cuando son atribuidas a factores internos, es decir, al propio sujeto y su esfuerzo personal– nos llevan a considerarnos agentes causales de nuestra circunstancia, y nos motiva a percibirnos autoeficaces. La clave de esta construcción activa de nuestro autoconcepto está, entonces, en las potencialidades y oportunidades del individuo y de su contexto para participar en la acción eficaz, además del significado (subjetivo y objetivo) que se dé a la acción.

Estas potencialidades se relacionan estrechamente con la autoestima del individuo y sus dimensiones, dimensiones que Clemen, Bean y Clark (1988) clasifican de la manera siguiente:

- *Vinculación*: consecuencia de establecer unos vínculos satisfactorios con referentes importantes para el sujeto.
- *Singularidad*: resultado del conocimiento y respeto que siente el individuo por las cualidades que le hacen especial o diferente.
- *Poder*: consecuencia de la disposición, por parte del sujeto, de los medios, las oportunidades y la capacidad para modificar significativamente las circunstancias de su vida.

- *Pautas*: reflejan la habilidad del sujeto para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos que le sirven para establecer su propia escala de valores, objetivos, ideales y exigencias.

Estas cuatro dimensiones nos las reducen a dos González y Tourón (1992) en la propuesta que ambos realizan:

- 1) Dimensión de la *valía personal (general self regard)*: nivel general de aceptación o rechazo que una persona tiene de sí misma.
- 2) Dimensión del *poder, competencia o eficacia (power self esteem)*: sentimientos de una persona que se derivan de su percepción de eficacia y competencia en distintos campos.

Por otra parte, las oportunidades de las que dispone el individuo para participar en la acción eficaz son también un eje fundamental para la construcción activa de su autoconcepto y, por lo tanto, para su reconstrucción, esto es, su mejora. Y en lo que se refiere a esta mejora debemos señalar que es sobre la autoestima y no el autoconcepto donde la acción pedagógica debe incidir, puesto que el autoconcepto es un aspecto cognitivo de percepción y la autoestima está conformada por las valoraciones realizadas sobre ese autoconcepto. Esas valoraciones se realizan sobre la base de unos valores, que en definitiva son unas creencias prescriptivas y perdurables respecto a un modo de conducta o de un estado final de existencia (Escámez y Ortega, 1986); desde ellos nos evaluamos a nosotros mismos, a los demás y al mundo, y sobre ellos es donde actúan los programas de mejora de la autoestima basados en la acción eficaz. Así, ante una acción eficaz, se obtienen unos resultados positivos que conducen a unas consecuencias agradables para el actor –siempre que el *locus* de control (causalidad percibida de los resultados de la propia conducta) sea de carácter interno– por saberse controlador del desarrollo de su propia vida; estas consecuencias agradables se traducen, finalmente, en un sentimiento de eficacia de sí mismo que conlleva una valoración positiva del individuo, esto es, un crecimiento en su autoestima.

Este mismo interés axiológico manifiestan Ortega, Mínguez y Rodes (2000), quienes consideran que la investigación de variables netamente pedagógicas, orientadas a identificar los procesos que contribuyen al descubrimiento y consolidación de la

autoestima, así como las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para su fortalecimiento, constituye una línea investigadora muy reciente y de escasa presencia en nuestro ámbito pedagógico. A pesar de la escasez de investigaciones desde la Teoría Pedagógica, la investigación pedagógica ha considerado y considera la autoestima como una cuestión clave de los procesos de configuración personal por ser, no solamente una variable mediadora-reguladora de la conducta, sino también un núcleo que atender en la formación moral de los individuos, razón por la cual “debe ser tratada, también, desde la perspectiva del valor” (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000: 52).

Bajo esta orientación axiológica, podemos apreciar que la investigación sobre autoestima –vinculada estrechamente al ámbito psicosocial y ocupada en la identificación de los elementos y las condiciones que la configuran como constructo psicosocial–, aun siendo necesaria, resulta claramente insuficiente para abordar la autoestima desde el ámbito educativo. Por esta razón, los citados autores han desarrollado una interesante propuesta de medida de la autoestima a partir de un cuestionario conformado por tres factores: a) expectativas y proyectos; b) cualidades y carencias; y c) la persona como valor. Cada uno de tales factores responde a un núcleo básico de la autoestima. Así, mientras el primer factor (expectativas y proyectos) se refiere a la *proyección* de la persona en el tiempo y sobre los otros, el segundo factor (cualidades y carencias) da cuenta de lo que la persona *posee* y *es*, y el tercero (persona como valor) analiza la valoración que el sujeto concede a sí mismo y a personas diferentes de sí. Ésta es, sin ningún lugar a dudas, una propuesta valiosa para el estudio, el análisis y la intervención sobre autoestima desde la perspectiva pedagógica.

5.2. La identificación

Otro aspecto importante de la identidad es el proceso más general de la identificación, proceso por el cual el niño no sólo reproduce la conducta manifestada por modelos de la vida real o modelos simbólicos, sino que adquiere muchas características personales de aquéllos a través del modelado y la imitación (Bartolomé *et al.*, 1993). Al respecto, la teoría psicoanalítica –Freud, Erikson, etc.– ha sido muy utilizada para explicar la identificación del niño con el progenitor de su mismo género a través de la identificación edípica (Aznar y Pérez, 1986; Papalia y Olds, 1985).

Bartolomé *et al.* (1993: 67) entienden por identificación “una creencia en la similitud con otra persona, creencia acompañada de sentimientos de suplencia (tendencia a compartir sentimientos del otro como si fueran propios) y deseos de adquirir características y comportamientos propios del modelo con el que se identifica”. Así, la identificación con un modelo lleva consigo una interiorización del mismo, un deseo de ser como él, que refuerza la tendencia del niño a aprender por imitación numerosas conductas de los mayores, en especial conductas de los de su mismo sexo (las cuales son, además, las más *reforzadas*).

Para la construcción de estos papeles sociales, la relación con la figura de apego (especialmente la madre) es decisiva; pero parece ser que es la conducta del progenitor del mismo sexo el elemento más importante en la orientación del rol de género de los hijos (Pérez Alonso-Geta, 1990), pues a través de esta relación la niña o el niño llega a establecer una identificación especial con dicho progenitor. A partir de los tres años, con un *yo* recién adquirido, ya se observan diferencias significativas en conductas que implican la internalización y asunción de los roles masculino y femenino, como es el caso de los juegos simbólicos desarrollados por unas (juegos de carácter sedentario y comunicativos) y por otros (juegos más activos). Durante el período preescolar, niña y niño continúan identificándose con modelos adultos correspondientes y desarrollando comportamientos acordes con el género –se refuerzan en mayor medida las conductas vinculadas al futuro papel social–; y dentro del grupo de iguales tienden a imitarse desarrollando un papel semejante a aquéllos de su propio sexo. Esta *tipificación sexual* (o, más correctamente, *tipificación de género*) se mantiene estable durante los años escolares, es influida por factores extrafamiliares –como el ambiente escolar, los libros de texto o los medios de comunicación social– y se traduce en diferencias de comportamiento y de aptitudes que parecen ser producto de estos aprendizajes sociales (ellos suelen puntuar más alto en representación espacial, mientras que ellas en fluidez verbal).

Sin embargo, este tipo de identidad de género diferenciada tradicionalmente para mujeres y varones ha encontrado su oponente en lo que se ha venido a llamar la *identidad andrógina*, término expresado por primera vez por Sandra L. Bem en 1974 (Bem, 1993; Kimmel y Weiner, 1998). La androginia consiste en el hecho de poder adoptar, de manera ecléctica, algunos de los intereses y actitudes tradicionalmente

asociados al otro género. Puede ser muy bien una identidad no basada ni en la masculinidad ni en la feminidad tal como son definidas en nuestra cultura (con los atributos de asertividad o independencia, en la masculinidad, y de ternura, comprensión, etc., en cuanto a la feminidad), sino en la androginia, que facilitaría el llegar a ser un individuo competente, flexible y bien adaptado. Se trata, pues, de superar en la educación familiar la transmisión de modelos sexistas y de estereotipos discriminatorios a través del refuerzo, por ejemplo, de la cooperación entre ambos sexos (entre hermano y hermana, entre padre e hija o entre madre e hijo, especialmente en las tareas domésticas), o del refuerzo de todo tipo de juegos simbólicos y de acción en las épocas más tempranas, de tal modo que niñas y niños tengan la oportunidad de realizar toda clase de actividades sin discriminación alguna por razón de su sexo biológico.

Se trata, pues, de hacer frente a la diferenciación rígida de roles asociada al género, reclamando roles más simétricos entre la pareja y una distribución más equitativa del poder (Gimeno Collado, 1999); todo lo cual entronca con la caracterización que hicimos anteriormente sobre la familia postmoderna, donde la mujer goza de igualdad con el varón en la toma de decisiones y donde son cada vez más frecuentes las familias monoparentales, por lo que este planteamiento puede servir como pauta preventiva frente a los mitos asociados a la ausencia del padre. En definitiva, el proceso de desarrollo personal debe basarse en indicadores análogos para varones y mujeres, porque –según indican Kimmel y Weiner (1998)– son ya diversas las investigaciones que avalan las ventajas de los adolescentes andróginos. Así, “un varón que exhiba alguna de estas cualidades no tendría por qué ser corregido por sus padres, ya que se ha podido comprobar que ostentar una personalidad andrógina puede reportar muchas ventajas” (Lafuente Benaches, 2002: 68).

5.3. El desarrollo de la identidad

Entre las investigaciones realizadas sobre la identidad y su desarrollo, destaca el denominado *paradigma de los status de identidad del ego*, de Marcia (Marcia *et al.*, 1993), modelo teórico predominante en el estudio evolutivo de la identidad, que recoge diferentes estadios jerárquicos –difusión, cerrazón (o preclusión), moratoria y logro de identidad– en función de la existencia o no de dos dimensiones: la exploración y el

compromiso en determinados dominios (Waterman ha propuesto una tercera dimensión, el *sentimiento de expresividad personal*, dimensión que se está investigando actualmente). Sin embargo, hay que aclarar que dichos estadios no son por sí mismos ni saludables ni patológicos, y que es necesario entender la deseabilidad del *logro de identidad* –o establecimiento de compromisos ideológicos, ocupacionales e interpersonales relativamente estables y reflexionados (Kimmel y Weiner, 1998)– con relación al contexto social, al dominio de identidad explorado y al género del individuo; así, tal vez la consideración de saludable o patológico sólo sea reflejo de valores socioculturales y de restricciones que puedan variar en el tiempo, como señaló Josselson (Zacarés González, 1997).

En el caso del mundo adolescente, parece ser que las buenas relaciones familiares, como el alto apoyo paterno, la comunicación, la implicación, el control inductivo y la presencia de autoridad facilitan el desarrollo de la identidad (Gecas y Seff, 1990; Kimmel y Weiner, 1998); y cuanto mayor nivel educativo alcanza el adolescente, su nivel de exploración y la intensidad de sus compromisos es mayor, compromisos que suelen ser más fuertes en las áreas de lo escolar y lo paterno, y más débiles en la filosofía de vida (Bosma, 1992). El logro de un compromiso es, para la mayoría de los adolescentes, un proceso gradual en su vida, de tal modo que, para Kroger (Zacarés González, 1997), el desarrollo de identidad más adaptativo en la juventud y en la vida adulta es el denominado *regresión de desequilibrio*, consistente en la oscilación entre los estadios de moratoria y logro, puesto que la permanencia continuada en el estadio de logro puede llegar a suponer un estancamiento ante los constantes cambios socioculturales y semejar un estadio de cerrazón por ser preso de sí mismo.

J.J. Zacarés señala que parece darse la tendencia histórica de un aumento de los individuos que presentan el estadio de difusión de identidad al final de su adolescencia a medida que transcurren las generaciones, lo cual puede deberse al mayor esfuerzo que actualmente supone poder desarrollar el sentido de identidad personal, a causa de tres motivos principales:

- 1) La mayor libertad de elección y oportunidades existente, frente a menores restricciones y presiones sociales.
- 2) Ser la identidad un aspecto básico, a causa de la pérdida de los valores tradicionales.

- 3) El énfasis del deseo de individualidad, del yo interior, el deseo de ser único y especial.

Todas estas razones agravan, sin duda, las sucesivas crisis de identidad que el joven afronta durante su adolescencia, crisis que consisten en un estado de serio cuestionamiento sobre las características esenciales de uno mismo, la visión de sí mismo o las visiones que tienen los demás de uno, pudiendo en ciertos momentos llegar a incluir dudas sobre el significado y propósito de la propia existencia (Bosma *et al.*, 1994) y ser, entonces, de carácter perturbador. Estas crisis de identidad, por las que el adolescente no pasa una única vez –sino que atraviesa diversos períodos críticos y con distintas facetas (Bosma, 1992)–, son motivo de riesgo y de oportunidad para el individuo.

6. EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Otro de los objetivos de la educación contemporánea es el principio de la *autonomía* (Castillejo Brull, 1984b), principio que busca lograr que cada persona alcance el nivel más alto de dignidad humana, siendo capaz de ser autor y responsable de su vida. Coincidiendo este principio también con uno de los contenidos de la educación familiar, cabe indicar que autonomía hace referencia estricta a la capacidad del sujeto de autogobernarse, de darse normas, de ser dueño de uno mismo y principio de sus acciones. En el ser humano, la autonomía es la expresión de su libertad (la cual supone ausencia de coacción, capacidad de elección y conciencia de las posibilidades y limitaciones propias), residiendo la dignidad del individuo en la posibilidad que tiene de ocuparse él mismo de su vida y de edificarla bajo su propia *responsabilidad* (conciencia de su vida, de su proyecto de vida, de la repercusión de sus actos).

El camino hacia la autonomía no comienza en la persona, al menos, hasta los tres años, momento en que empieza a nacerle la conciencia de su *yo propio*. Es entonces cuando puede apreciarse ya un reconocimiento, por su parte, de objetos-personas como entidades diferentes a sí mismo; es éste el primer paso hacia la toma de conciencia de su propia individualidad. Otro hecho del que se acompaña es la utilización de la primera persona –yo– para referirse a sí mismo, dejando atrás progresivamente la tercera

persona. Esto implica que empieza a tener una conciencia cada vez más clara de quién es él o ella, y de quién es el otro; a partir de aquí puede comenzar a darse “la verdadera relación social” (Bartolomé *et al.*, 1993: 62). En este sentido, el niño puede volverse un tanto negativo o terco –*crisis de la oposición*–, lo que en realidad debe entenderse como una forma de afirmar su *yo* recién adquirido en oposición al otro; esta actitud negativa dejará paso a otra conformista más adelante. Aun así y aunque se le deba fomentar esta independencia, no se le ha de permitir caprichos que supongan una falta de respeto al prójimo.

Como bien aprecia Cánovas Leonhardt (1999: 459), frente a la autonomía uno “puede ir adoptando desde el nacimiento dos tipos de actitudes ante la vida”, siendo éstas: o bien una actitud de *apertura*, que supone autonomía, seguridad en sí mismo, apropiación de uno mismo, asunción de responsabilidades, aceptación de la frustración, capacidad para afrontar nuevos retos y resolver problemas, amplitud de emociones y sentimientos y ofrecimiento al otro; o bien una actitud de *clausura*, siendo heterónimo por sentirse inseguro, por depender de otros, por estar limitado por esos otros, por tener una baja autoestima, por evitar situaciones difíciles, por percibir las dificultades como amenazas. Pero, de entre ambas actitudes radicales (tomadas del pensamiento pedagógico de Yela), es la apertura, la tarea de abrirse cada vez más a sí mismo y a la realidad, así como de saber integrar en ella su aportación personal, en lo que consiste la madurez de la persona.

Actualmente en la familia existe un mayor ambiente de tolerancia y los menores de hoy son cada vez más *mayores*, se les reconoce una autonomía, unos derechos o unas facultades que antes hubiesen resultado impensables (Flaquer, 1998); participan en las decisiones en la medida de sus posibilidades, lo cual fomenta el desarrollo de su autonomía. Este bienestar familiar es con frecuencia identificado, por los jóvenes y los adolescentes, con el grado de libertad conquistado; consecuentemente, la pérdida de cotas de libertad y autonomía en cualquier ámbito suele ser difícilmente asumida (Pérez Alonso-Geta, 1996). Este modo de concebir la libertad, como ausencia de ataduras, como *libertad de*, que definió E. Fromm (2000), es muy diferente al concepto de la misma que acabamos de ofrecer unas líneas más arriba, es decir, libertad como libre decisión de las acciones y ataduras que uno asume, o *libertad para*, en Fromm.

La autonomía emocional-cognitiva del adolescente ha sido descrita como *desidealización* (rechazo de las percepciones de omnipotencia paterna), *no dependencia* (superación de la dependencia paterna por el niño) e *individuación* (concepción de sí mismo como un individuo separado y diferente del resto); pero, simultáneamente a ello, el adolescente mantiene una relación positiva con sus padres, los respeta, los aprecia y se siente obligado a ellos (Hofer, Sassenberg y Pikowsky, 1999). Es el balance madurativo que el adolescente debe lograr no sólo entre su creciente autonomía y su autocontrol –o proceso de individuación–, sino también entre esa progresiva individuación y la necesaria vinculación con su familia (Kimmel y Weiner, 1998), puesto que el desarrollo de la autonomía es –desde la perspectiva piagetiana– “un proceso de educación social que enseña al individuo a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales, así como a favorecer el desarrollo de la personalidad y de la conciencia de solidaridad entre los individuos” (Bartolomé *et al.*, 1993: 45). Esta madurez personal y social, desde la perspectiva del hijo adolescente, por la cual éste llega a ser un miembro autónomo, capaz y útil en su grupo social, se traduce en los procesos de individuación y de vinculación que éste afronta (Kimmel y Weiner, 1998).

La *individuación* es, según Daniels (1990), el proceso de transición a una autodependencia madura o autonomía individual; es el crecimiento individual, consistente en el paso del primer polo al segundo del *continuum* formado por los siguientes estados:

- *Control*: existencia y aplicación de límites paternos, que, en caso de constreñir al adolescente, pueden llevarle a la *comprobación* (desafío) de estos límites.
- *Autonomía*: disfrute de privilegios que comporta libertad de decisión y asunción de responsabilidades.

Este proceso está estrechamente relacionado con la progresiva asunción de *compromisos* –que ya hemos visto anteriormente al tratar la formación de la identidad–, puesto que la mayor libertad para opinar y decidir facilita la asunción del compromiso. Las variables que modulan este proceso son, no obstante, la competencia del propio adolescente y estilo educativo paterno (Kimmel y Weiner, 1998).

La *vinculación*, por otra parte, también se explica desde el tránsito del primer polo al segundo del *continuum* integrado por los estados siguientes:

- *Conexión familiar* (o *vinculación* propiamente dicha): es la cercanía mantenida con la familia. Puede entenderse en una doble dimensión: o bien como una conexión resistente que conlleva frecuentes interacciones proxémicas interdependientes en diversos contextos y actividades, o bien como una experiencia subjetiva de proximidad –aun en la distancia espacial– en un sentido cualitativo (Claes, 1998). En este sentido, la percepción adolescente del afecto recibido es determinante.
- *Separación familiar*: progresiva separación física y subjetiva de los padres que experimenta el adolescente, a la vez que continúa participando activamente como miembro de la familia.

Conexión y separación son procesos propios del crecimiento normal adolescente, cuyo paso de aquél a éste permite su progreso hacia la autonomía. Dicho recorrido comprende comportamientos complementarios que conllevan nuevas libertades y responsabilidades, facilitan el mantenimiento simultáneo de la independencia y de la relación interdependiente (participación y colaboración como miembros de la familia), y pueden generar, en ocasiones, sentimientos ambiguos de independencia y seguridad. Así, los adolescentes buscan hacerse adultos y establecer sus propios valores y creencias, mientras que los padres buscan perpetuar –validar, según Daniels (1990)– en sus hijos los valores y las creencias que ellos mismos mantienen; situación que se plasma en la personalidad en construcción del adolescente. “Trae consigo tanta inquietud como veneración por la tradición, y ambas las reúne, al menos a mí me da la impresión, en una totalidad indiscutible, bien es verdad que él es quien menos sabe qué hacer con esta totalidad”, que escribiese F. Kafka (2002: 135) en referencia a cierto hijo.

Así como el proceso de individuación guarda estrecha relación con la asunción de compromisos en el desarrollo de la identidad, el proceso de vinculación (en correspondencia con el apoyo familiar recibido) facilita la seguridad necesaria para embarcarse en la *exploración* de nuevas opciones vitales que puedan llevar a ese compromiso. En este sentido, los patrones de relaciones familiares –que analizaremos más adelante– modelan la formación de la identidad, si bien la relación entre ambos no es necesariamente de causalidad, sino de asociación (Kimmel y Weiner, 1998). Así:

- Los padres permisivos facilitan la formación de una identidad difusa.
- Los padres autoritarios estimulan el desarrollo una identidad prestada o de cerrazón (sólo cuando existe tensión y el hijo se revela, ésta puede pasar al estado de moratoria).
- Los padres con autoridad, estilo más democrático que los anteriores, facilitan el logro de identidad.

Las variables que condicionan este doble proceso de individuación-separación son, en opinión de Daniels (1990), las que ofrecemos seguidamente:

- El modo en que se ha llevado las tareas evolutivas durante los períodos precedentes, puesto que, en el caso de los adolescentes, el desarrollo completo y eficaz de las tareas evolutivas infantiles pondrá a esos adolescentes en correcta disposición para hacer frente a los retos propios de su nueva etapa.
- Las transiciones familiares por las que el adolescente puede pasar, tales como transiciones maritales de sus padres: separación, divorcio, monoparentalidad, segundo matrimonio y su tarea unificadora, o presencia de un padrastro.
- El tipo de familia al que se pertenece, pues la pertenencia a una familia no tradicional puede implicar la necesidad de superar más barreras.

De igual manera, los estilos de relación también se hallan asociados con un mayor o menor desarrollo de la autonomía en los más pequeños. Un contexto familiar, por ejemplo, excesivamente permisivo en los primeros años influye negativamente en dicho desarrollo. También las formas autoritarias de relación, con sus actitudes dogmáticas e impositivas, su valoración excesiva de la obediencia y la autoridad establecida, restringen la autonomía del pequeño, al igual que los educadores sobreprotectores (modalidad autoritaria). Por último, la falta de implicación incide bajo el mismo signo negativo sobre el desarrollo de la autonomía, a causa de la ausencia de apoyos afectivos y sociales, la excesiva independencia. “Todas y cada una de estas tendencias –en palabras de Cánovas Leonhardt (1999: 463)– pueden detener o desviar el desarrollo normal de un sujeto, provocar la aparición de sentimientos de inseguridad, que le lleven a adoptar ante la vida una actitud de inhibición y *clausura*”. Educar en la autonomía ha de suponer respeto por la individualidad del educando (suministrándole oportunidades para expresar libremente su singularidad, generar confianza en sus posibilidades y

aceptar responsabilidades), desarrollo o estimulación de una mente activa (despertando su espontaneidad, su curiosidad intelectual, su iniciativa, su sentido crítico, su asertividad, su capacidad resolutoria de problemas, etc.) y uso del diálogo como instrumento de participación e intercambio de realidades personales (a través de la proximidad, la apertura al otro, la receptividad, las habilidades de escucha, el uso de un lenguaje referido a una misma realidad, la reciprocidad, la comprensión empática, el intercambio de puntos de vista, la reflexión, la discusión, la negociación y la valoración de sí mismo y de los demás).

En el caso de la literatura psicológica, el proceso de educación en la familia, desde la perspectiva paterna, es concebido en función de dos dimensiones –frecuentemente mostradas como antagónicas– cuyo manejo por los padres conforma los diferentes estilos familiares de educación (asunto y perspectiva que más adelante discutiremos y, ante los cuales, propondremos una explicación alternativa e integradora). Estas dimensiones resultan ser –entendido siempre desde la Psicología– mecanismos efectivos de transmisión de los contenidos educativos que se imparten, preferentemente de un modo implícito y a menudo de manera inconsciente, en el ámbito familiar. Estas dimensiones son (Kimmel y Weiner, 1998):

- La *sensibilidad*, que incluye la sensibilidad paterna ante las necesidades del hijo, la aceptación de su individualidad, el afecto expresado y la comunicación establecida.
- La *exigencia*, esto es, el control y la disciplina ejercida por los padres sobre los hijos.

Dimensiones donde se integran perfectamente la dimensión afectiva –la sensibilidad– y la dimensión social –la exigencia– de los contenidos de la educación familiar. Y la autonomía, vista así, se construye en estrecho contacto con el medio social desde su origen, desde que el adulto ordena la vida del niño mediante reglas que son ajenas a la infancia (heterónomas), pero que hacen posible la vida social y la creación de hábitos en el niño. Estos hábitos, en particular, constituyen conductas automáticas que se adquieren con el ejercicio práctico o a través de procedimientos determinados con el propósito de llevar a cabo una acción de manera eficaz y rápida (alimentación, eliminación, vestido, higiene, etc.), sirviéndose para ello de un mínimo de control en su ejecución; suponen un desprendimiento de la atadura que sufre el niño

con respecto a los adultos, y el primer paso hacia la progresiva afirmación del yo y su integración en el medio social.

Los padres tratan, generalmente, de mantener una relación positiva con sus hijos adolescentes mientras continúan transfiriéndoles responsabilidades (Hofer, Sassenberg y Pikowsky, 1999), si bien muchos de ellos no están dispuestos a renunciar al control y ven el desarrollo de la autonomía adolescente como una *amenaza* para el sistema familiar y para su papel de cuidador del mismo, dispensador de reglas y principal fuente de apoyo (Dekovic, 1999). Sin embargo, educar en la autonomía requiere mantener una relación familiar no jerárquica ni unilateral (es decir, la reducción del poder coercitivo), respetar la individualidad (especialmente la del hijo), dialogar (intercambiar, discutir y negociar puntos de vista) y mostrar una *mente activa* (la actividad espontánea, la curiosidad, la capacidad de descubrimiento, la iniciativa, y la confianza en la propia capacidad).

El contexto familiar y el tipo de educación que el individuo reciba posibilitarán o no que éste pueda ir avanzando, desde su heteronomía inicial, hacia un comportamiento autónomo cuando su desarrollo evolutivo se lo permita. Así, uno de los objetivos prioritarios de la educación familiar ha de ser conseguir y desarrollar la autonomía de los menores en sus niveles *físico, intelectual, afectivo y moral*. La autonomía en los primeros años se manifiesta, especialmente, a través de la creciente capacidad de locomoción, el control de esfínteres o el logro de llevarse la cuchara a la boca, es decir, a través de las habilidades básicas de autocuidado, que abarcan las áreas vistas de la comida, el vestido, la higiene y las tareas domésticas. La autonomía intelectual se vincula al desarrollo de la opinión propia, del sentido crítico –“una de las finalidades de la educación”, “el crecimiento autónomo de la persona para ser cada vez más ella misma”, que “nos conduce a la persona de criterio, esto es, de conducta fundada en reflexiones deliberadas previas, a las decisiones personales”, según Pérez, Cánovas y Gervilla (1999: 58-59)–, desde el análisis y la valoración de las ideas ajenas. La autonomía en lo afectivo no significa independencia de vínculos afectivos, sino la capacidad de establecer estos vínculos consciente y voluntariamente con aquellas personas que se desee, de un modo sincero y desinteresado, que no impida el crecimiento propio y el de los otros; además, tiene que ver con la inteligencia emocional y la capacidad derivada de percibir y comprender por uno mismo las emociones propias

y las ajenas, así como de controlar las propias. La autonomía moral, por último, consiste en la conformación de un sistema de valores propio, que permita entender, sentir y juzgar la realidad de un modo personal; este aspecto guarda estrecho vínculo con el sentido crítico referido en la autonomía intelectual, pues la participación de ambas será requisito ineludible “para que la persona *piense por cuenta propia y piense correctamente*” (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999: 59).

En definitiva, todos estos aspectos se conjugan funcionalmente en el sujeto, los cuales le capacitan para pensar, sentir y actuar por sí mismo siempre desde la relación del otro, pues la autonomía personal solamente tiene sentido desde el descubrimiento, la relación y la aceptación de los demás.

7. EL DESARROLLO SOCIAL

Entendemos por *socialización* el proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socioculturales, a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente no intencionados (Coloma Medina, 1993b); proceso que aparece igualmente recogido entre los objetivos de la educación contemporánea y que Castillejo (1984b) denomina *principio de la socialización*, consistente en que cada persona potencie su dimensión social, comprometiéndose con sus semejantes en la búsqueda del bien común.

El término socialización, empleado primeramente por E. Durkheim en los años treinta, engloba dos procesos interdependientes (Coloma Medina, 1993a, 1993b), como son:

- La *aculturación* (o *enculturación*): proceso mediante el cual adquirimos contenidos y pautas culturales específicos y nos desarrollamos como personas; al respecto, dicen los antropólogos que estamos *condenados* a la cultura. Su buen desarrollo permite la interiorización de pautas culturales, la acomodación a los cambios sociales, y la elección de modelos sociales dentro del pluralismo cultural.

- La *personalización*: la mencionada interiorización de los elementos culturales permite construir nuestra personalidad. Su correcto desarrollo favorece la formación de un óptimo autoconcepto (equilibrado, realista y positivo), un ego autónomo, un sano sentido de responsabilidad y de compromiso personal, competencia social y una disposición al esfuerzo personal, la autosuperación y el rendimiento.

Socialización es, por tanto, *aprendizaje* más *interiorización*, proceso en el que toma el niño un papel activo en su desarrollo –de acuerdo con H.G. Mead y con el interaccionismo simbólico, restaurado en la década de los años setenta– y que acontece en diversos contextos de socialización (familia, escuela, etc.). Y es que socialización y personalización son funciones básicas de los grupos primarios; “formación de la personalidad e integración social son las dos caras de un mismo proceso educativo cuya producción es impensable al margen de la pertenencia a distintos grupos primarios” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 72), en los que no es frecuente el conflicto entre los mismos, sino más bien su complementariedad (Rodrigo y Palacios, 2000), ocupándose cada uno de promover distintos valores.

La familia es el principal contexto responsable de la socialización de los niños, “el primer vehículo o agencia de *aculturación*” (Aznar y Pérez, 1986: 436), el primer grupo social donde éstos reciben una serie de influencias decisivas que van a permitirles –o no– un desarrollo normal. Es el “*aula primordial*” (Baeza, 2000), metáfora que apunta a cómo en su seno se instaura el proceso de socialización del ser humano, que le hace salir progresivamente de su egocentrismo y establecer las bases de una creciente cooperación con los demás. En ella se tejen los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y del espacio, las distancias corporales, el lenguaje, la historia de la familia extensa; es decir, todas las dimensiones humanas más significativas se plasman y transmiten en la cotidianeidad de la vida en familia, siendo éste el campo de las relaciones afectivas más profundas por excelencia, y constituyendo, por lo tanto, uno de los pilares de la identidad de la persona. De modo similar, Coloma Medina (1993b) entiende la familia como el ámbito o marco privilegiado para la socialización de los hijos, proceso que se da en una sociedad global concreta (nuestra sociedad industrial occidental) y en un microsistema específico (la familia). Pero la

aplicación de las estrategias de socialización requiere una adecuación flexible, la cual se ha de establecer en función de distintas variables (Rodrigo y Palacios, 2000), como son:

- La edad del hijo, que definirá la transición desde unos mensajes más conductuales o directivos (que supongan un control-guía en el cumplimiento de normas) hacia otros más cognitivos o razonados (expresados mediante la comunicación, la argumentación y el perspectivismo), siempre en una atmósfera afectiva, de clara aceptación y atención al niño.
- El estilo de comportamiento filial, como puede ser su timidez, su agresividad, etc.
- La situación de conflicto, es decir, si se trata de un escenario público (con presencia de otras personas) o del ámbito doméstico.
- La acción desarrollada por el niño o naturaleza del problema, ya que no se actuará del mismo modo cuando se trate de un problema de externalización (transgresión, violencia) que cuando sea de internalización (aislamiento, rechazo) o de violación de convenciones sociales.

Aunque los padres conservan la responsabilidad legal y moral de la educación de los hijos, la *escuela* también vela por los principios morales compartidos, preparando para la inmersión en un marco de relaciones más amplio que el designado por el parentesco. La escuela, otro importante contexto de socialización, requiere ser transparente en sus metas y actividades, proporcionando a los padres todas las explicaciones pertinentes, mientras que la familia ha de dar soporte a la actuación escolar, interesarse por cuanto realiza y facilitar los medios que estén a su alcance para posibilitar su acción dentro y fuera de la escuela (Sarramona i López, 2000).

Por otra parte, el grupo de *pares* es otro de los ámbitos donde ocurren procesos socializadores, cobrando relevancia progresiva su grado de influencia a medida que avanza el hijo en su desarrollo y crecimiento, y alcanzando un punto álgido durante la adolescencia. No obstante, aunque durante la adolescencia disminuya la influencia paterna y aumente la de los compañeros, ambos tipos de influencia son complementarios, no entrando necesariamente en competición (Kimmel y Weiner, 1998).

Los *medios de comunicación* son el contexto de socialización que puede entrar, especialmente, en contradicción con los valores familiares, aunque son los familiares los que suelen prevalecer cuando éstos están arraigados e interiorizados (Rodrigo y Palacios, 2000). A menudo se indica que los medios de comunicación son *puentes* entre el ambiente microsociedad o doméstico y la gran sociedad, ya que la comunicación familiar sobre lo mostrado en estos medios puede contribuir al desarrollo del conocimiento, las habilidades y las actitudes en los jóvenes (el ambiente comunicativo familiar es el modo principal por el cual creencias y costumbres culturales pueden ser compartidas). Es así, por ejemplo, cómo funciona en el ámbito doméstico la socialización política, es decir, el proceso de obtención de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para capacitar al individuo en el funcionamiento competente de la estructura sociopolítica (Austin y Nelson, 1993). De hecho, sólo el conocimiento político ha correlacionado positivamente con la aceptación de valores democráticos en las investigaciones realizadas por Austin y Nelson.

La televisión es el medio de comunicación que mayor importancia ha ido ganando en el proceso de socialización de la infancia, especialmente en el contexto urbano, donde las posibilidades de espacio para la exploración y el descubrimiento casi se reducen a las dimensiones de la propia habitación. La televisión también ha eliminado la barrera que anteriormente suponía la lectura para el acceso de la infancia a una gran parte de la información, aunque paralelamente ha provocado que los padres no puedan controlar tanto los tiempos que se dan en la introducción de esa nueva información a sus hijos (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001); en otras ocasiones, la imposibilidad de control se convierte en ausencia del mismo y permisividad ante los contenidos emitidos, hecho que se asocia mayormente con ambientes familiares más proclives al nerviosismo y a la agresividad (Pérez Alonso-Geta, 1996). Las características de sus imágenes y mensajes son la *inmediatez*, la *concreción* y la *emotividad*, tres rasgos que encajan perfectamente en los primeros estadios del desarrollo de la inteligencia infantil, pues el pequeño muestra “intereses concretos y sensoriales, carencia de discurso lógico, sentido mágico, y visión de la realidad condicionada por lo emotivo” (Bartolomé *et al.*, 1993: 60). De ello se deriva el valor educativo que la televisión puede adquirir o, por el contrario, la fuerza de los riesgos que pueden surgir cuando se abusa de ella (dificultad para acceder a formas de pensamiento estructurado, falta de atención por saturación, mezcla confusa e irreflexiva de sensaciones y emociones, pasividad, etc.).

Para comprender mejor su modo de operar, Tan *et al.* (1997) propusieron recientemente una teoría cognitivo-funcional que trataba de explicar los efectos socializadores de la televisión. Los conceptos claves de esta teoría son el *aprendizaje* (o reconocimiento) del suceso observado, la *evaluación* de su realismo y su funcionalidad, la *internalización* de dicho realismo y dicha funcionalidad, y la *asimilación* del suceso. De este modo, normas, valores, actitudes, creencias y lenguaje parecen ser asimilados al ser aprendidos y percibidos como funcionales en la sucesión siguiente:

Atención \approx Aprendizaje \approx Evaluación \approx Internalización \approx Asimilación

Todos y cada uno de estos procesos conforman distintas etapas de un mismo proceso general, donde cada proceso puntual funciona de modo concatenado con el previo y el siguiente; pero si sólo un eslabón falla, la cadena de pasos no finaliza en una asimilación exitosa.

Con respecto al éxito en el proceso amplio de socialización del individuo a partir de la interacción de los distintos contextos implicados, Llopis y Ballester (2001) conciben tres maneras posibles en que dicho proceso puede desembocar:

- *Socialización exitosa*, que sucede cuando la realidad subjetiva internalizada es simétrica a la realidad objetiva. En nuestra compleja sociedad occidental es difícil alcanzarla plenamente, por lo que hablamos de sujetos socializados cuando éstos alcanzan los mínimos establecidos.
- *Socialización deficiente*, que se da al no lograrse esos mínimos, tal vez porque la socialización primaria (la familiar) ha sido deficiente o discrepa con la secundaria (esto es, con la procedente del resto de contextos que le suceden).
- *Socialización alterna*, la cual ocurre al abandonar el sistema de significados actual por otro más plausible racional y afectivamente; es, pues, una nueva socialización primaria más coherente, con una carga afectivo-moral y una reorganización del lenguaje aparejadas. Es una conversión o reeducación distinta de las simples y comunes transformaciones parciales del universo simbólico.

Así pues y ante tanto y tan diverso contexto de socialización, la familia parece enfrentarse a una mayor *competencia* con otros agentes de socialización, sobre todo con

la televisión, lo cual lleva a pensar a autores como Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) que la familia ha perdido peso como agente de educación en favor de otras instancias. Frente a este pensamiento surge una cuestión esencial para la Pedagogía: ¿cuál de ellos se debe encargar de la transmisión de valores prosociales activos? La escuela halla en su práctica cotidiana dificultades para su transmisión, pero es la familia el contexto con mayor peso en la socialización del individuo y el que determina el modo de jerarquizar los valores (Rodrigo y Palacios, 2000). Tal cuestión axiológica será analizada al tratar la educación moral y la importancia de los valores en la educación familiar.

7.1. Socialidad y afectividad

El desarrollo social y el desarrollo afectivo están estrechamente interrelacionados, ya que la condición social humana se desarrolla a través de la afectividad, la cual supone apertura al otro. El ser humano es una especie social –????? ?????????????????? o animal político por naturaleza, afirmaba Aristóteles (1970: 1253a)– que se organiza en grupos y se muestra afectivo en sus primeros momentos de vida; nace sociable y es capaz de desarrollar esa sociabilidad hasta llegar a la *socialidad* o estado personal de madurez en las relaciones humanas (Cánovas, Garfella y Rius, 1999; Schaffer, 1983). Al nacer posee una *sensibilidad social indiferenciada*, pues se halla genéticamente programado para responder a los elementos y seres de su entorno y poder, así, garantizar su supervivencia. Para llegar a este estado, el niño –según Schaffer– desarrolla desde su nacimiento toda una serie de conductas específicas con las personas que le rodean:

- a) Conductas de *apego*: como ya conocimos al ocuparnos de la afectividad, son el primer vínculo afectivo que la persona establece gracias a su disposición a procurar el acercamiento continuo de los miembros de su especie y provocar, así, interacciones y relaciones afectivas. Ejemplos de estas conductas son el llanto, la sonrisa, la vocalización diferencial, la orientación visomotriz, las respuestas de saludo, subir al brazo de la madre, esconder la cara en el regazo materno, el acercamiento por locomoción, los abrazos, los besos, la exploración desde la madre y la carrera hacia ella (Ainsworth, 1978).

La relación de apego se desarrolla durante el primer año entre el bebé y el adulto, e implica la regulación del afecto. Esta relación es la base desde la que el bebé explora el ambiente, y es fuente de consuelo y seguridad ante la tristeza y la amenaza. Pero Powell, Cheng y Egeland, (1995) nos señalan que esta relación puede ser o bien *segura* (basada en la interacción, disposición, sensibilidad y respuesta ante sus necesidades) o bien *ansiosa* (cuando se basa en la no disponibilidad y en el rechazo del cuidador hacia la atención de sus necesidades, lo cual ya constituye una forma de maltrato infantil). Sobre la base de estas relaciones de apego, J. Bowlby (1993a, 1993b) postuló que el bebé se forma una serie de expectativas sobre sí mismo y sobre su relación con las figuras de apego (o *modelo interno de funcionamiento*), siendo estas relaciones el prototipo de las que mantendrá posteriormente. Igualmente, Sroufe y Fleeson mantienen que el niño lleva consigo, en sus relaciones íntimas futuras, los roles y pautas que vivió en sus primeras relaciones –como nos recuerdan Powell, Cheng y Egeland (1995)–, porque las relaciones se internalizan totalmente en su modelo interno de funcionamiento, pudiendo incluso recrear las experiencias infantiles vividas por un cuidador actual.

Así, a la edad de siete meses, el niño se halla completamente fijado a su madre; haga ésta lo que haga, seguirá siendo siempre la imagen-madre para su retoño. Los jóvenes patos lo consiguen siguiendo a su madre; los jóvenes monos, agarrándose a ella. Nosotros creamos este lazo vital afectivo mediante la reacción de la sonrisa, la cual –en opinión de D. Morris (1968)– evolucionó filogenéticamente de la risa (cuya traslación a los chimpancés se convierte en un jadeo), y ésta, a su vez, del llanto.

- b) Conductas de *señalización*: son aquéllas con las que el niño persigue la proximidad o evitación de determinados sujetos. Son, pues, conductas que tienden a garantizar la proximidad de personas conocidas.

Tanto el apego como la señalización, o las conductas derivadas de su conjunción (como tender los brazos a un ser conocido), conforman el inicio de la dimensión social humana.

- c) Tras ambos tipos de conductas sociales, surgen en el tiempo tres aspectos importantes del desarrollo de la dimensión social:

- La *imitación*: la mayoría de los comportamientos sociales los aprendemos a través del aprendizaje por observación de modelos (Bandura y Walters, 1990). Al ser muy dependientes afectivamente en los primeros momentos de vida, en la familia encontramos “un amplio campo de identificación e interacción” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 52). Es en el seno de la familia donde el niño aprende, por simple mimetismo y aprendizaje vicario de la conducta de los mayores, cuál es el tipo de mensajes que debe utilizar (Gimeno Collado, 1999). De este modo, por imitación, por observación, se aprenden comportamientos nuevos o se modifican otros ya existentes, pudiéndose adquirir por esta vía tanto conductas satisfactorias como desadaptadas.

El niño no imita todos los comportamientos que ve a su alrededor, sino que los selecciona observando cuáles son los que reportan consecuencias positivas a quienes los realizan, valorándolos positivamente; y deja de imitar los que derivan en consecuencias negativas, pudiendo llegar a imitar un comportamiento opuesto al de un determinado modelo (Cervera y Feliú, 1995). En todas las culturas, y de acuerdo con sus usos y costumbres, los niños aprenden en gran parte por observación muchas conductas o papeles desarrollados por los adultos (a través de sus *juegos*, por ejemplo, van reproduciendo las actividades y expresiones que observan en quienes les rodean).

Este proceso de imitación influye también sobre las conductas denominadas internas: autocontrol, pensamientos, opiniones, actitudes y juicios (Cervera y Feliú, 1995), ya que cuando los modelos que imitar expresan una opinión, transmiten también sus ideas y preferencias. Todo ello, a su vez, influye en la estructuración de la personalidad, puesto que, a través de la imitación, el *yo* tiende a fusionarse con el *otro*, o bien formando parte de él mismo o bien distinguiéndose y generando su oposición (Cánovas, Garfella y Rius, 1999).

Finalmente, la imitación parece que también conduce a la aparición de la función simbólica (o ejercicio de sustitución de contenidos reales por sonidos, gestos u objetos que no tienen nada que ver con ellos más que el acto por el cual han sido vinculados), origen de la representación del pensamiento y origen del lenguaje.

- El *lenguaje*: éste es un “vehículo privilegiado de comunicación entre la persona y los demás miembros de su especie” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 54), un

elemento facilitador de la interacción con el otro, y no sólo el lenguaje oral o *digital*, sino también el no verbal o *analógico* (Gimeno Collado, 1999). Así, la comunicación que se establece dentro del grupo familiar “se lleva a cabo primordialmente por el lenguaje” (Aznar y Pérez, 1986: 441) y será este mismo lenguaje el que le conduzca a la socialización de las acciones y del pensamiento. Es, precisamente, a través de la capacidad humana del lenguaje cómo Aristóteles explicaba el carácter político del ser humano; un lenguaje que, a diferencia de los animales, tiene como fin “manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto”, siendo la comunidad y la participación en estas cosas “lo que constituye la casa y la ciudad” (Aristóteles, 1970: 1253a).

El lenguaje, además, es una herramienta de construcción del conocimiento y un instrumento de autorregulación en los comportamientos interpersonales y en la conducta individual, especialmente el lenguaje interno, que es un valioso instrumento organizador de nuestro pensamiento y nuestra experiencia.

- Las *habilidades sociales*: son conductas que nos permiten resolver eficazmente situaciones sociales y realizar una adaptación social saludable, que derivan de la capacidad para encontrar y desarrollar la conducta adecuada en cada contexto, de forma que se optimicen los refuerzos obtenidos en las interacciones sociales, minimizándose a la vez los costes (Benedito, Pinazo y Musitu, 1996). Estas habilidades sociales nos proporcionan tanto sentimientos de valía como de competencia personal en el ámbito individual, además de aceptación y estima por parte de otros agentes sociales. Este aspecto lo desarrollamos en el apartado que continúa.

7.2. Las habilidades sociales

Debemos diferenciar, en primer lugar, el término habilidad social del de competencia social, dos aspectos íntimamente relacionados. Por una parte, llamamos *competencia social* a aquel constructo teórico –más amplio que el de habilidad– referido a la capacidad del sujeto para lograr una interacción que resulte eficaz en un ambiente social amplio y que permita una “adaptación social saludable” (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999: 69). Es un elemento clave del desarrollo humano que incluye la

capacidad del autocontrol (aspecto interno que hace referencia a procesos cognitivos y socio-emocionales, que abarcan la adopción de perspectiva social, la empatía y la capacidad de autorregulación), a la vez que un juicio valorativo –personal y social– de la adecuación de las conductas al contexto sociocultural donde se desarrollan (aspecto externo, vinculado a las habilidades sociales). Denominamos, por otra parte, *habilidades sociales* a dichos comportamientos y actuaciones que nos permiten interactuar satisfactoriamente en un determinado contexto sociocultural y que ofrecen consecuencias positivas para todas las personas implicadas en el mismo (Molina Martínez, 2000); son habilidades que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, y que demuestran que tal persona es socialmente competente, aceptada, valorada y apoyada.

Las habilidades sociales, pues, se hallan incluidas dentro de la competencia social, la cual se halla relacionada positivamente con el apoyo ofrecido por los padres y de manera negativa con la baja autoestima, la delincuencia, el abuso de drogas y otros problemas conductuales en niños y adolescentes (Gecas y Seff, 1990). Las habilidades sociales proporcionan al sujeto, además de una acción social eficaz, aceptación y estima por parte de los demás agentes sociales, garantía de adaptación social y sentimientos de valía y competencia personal. Es por todo esto que resulta de suma importancia en los niños y jóvenes que estén equipados con un buen repertorio de lo que llamamos habilidades y actitudes de relación interpersonal y social (Roche y Sol, 1998).

M^a T. Molina (2000), en un reciente y profundo estudio sobre habilidades sociales y sus programas de mejora, distingue diversos componentes conformadores de las mismas:

- Componentes *conductuales*: que incluyen elementos de la comunicación verbal, pero también de la no verbal –como son los componentes paralingüísticos (sonrisa, gestos, asentimiento con la cabeza, tono y volumen de la voz, etc.)– y elementos ambientales. Son los más estudiados y más trabajados, debido a su origen en la terapia de la conducta, la cual centra su énfasis en las conductas observables.
- Componentes *cognitivos*: se refieren a percepciones sobre ambientes de comunicación que se encuentran matizadas por variables cognitivas del individuo como las siguientes: competencia cognitiva o capacidad para transformar y emplear

la información de forma activa y para crear pensamientos y acciones; estrategias de codificación y creación de constructos personales; expectativas sobre la conducta; valores subjetivos de los estímulos; y sistemas y planes de autorregulación (o autoinstrucciones) y de autoobservación.

- Componentes *fisiológicos*: elementos tales como la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, la respuesta electromiográfica y la respiración. Los resultados de las investigaciones referidas a ellos no son, en cambio, del todo concluyentes.
- Componentes *situacionales*: suponen iniciativas y respuestas que demuestran eficacia y adecuación para cada situación específica. Éste es un aspecto planteado por los autores interaccionistas, quienes analizan elementos tales como la relación entre las personas, los aspectos personales (edad, género, *status*), los objetivos del sujeto o las reglas sociales, por ser conductas que implican reciprocidad (otro elemento sustancial de las habilidades sociales). En este sentido, Cánovas, Garfella y Rius (1999: 56) concluyen que “habilidad social y medio son dos elementos indisolubles”.

Monjas Casares (1999) alude a un nuevo e importante elemento integrante: los *componentes emocionales y afectivos*, es decir, los estados anímicos tales como la alegría, la ansiedad o la tristeza, estados que son especialmente emotivos cuando suceden en la interacción familiar.

Por otra parte, hay tres aspectos que destacan en el desarrollo de estas habilidades sociales: el factor *biológico*, que influye en todo individuo a medida que avanza en edad (como la sonrisa ante un rostro sonriente a la edad de 3-4 meses); las experiencias *colectivas*, o propias de una cultura; y las experiencias *personales*, que son los determinantes más potentes del desarrollo social. Las habilidades sociales surgen, así, de la interacción entre factores genéticos y de aprendizaje, entre los rasgos de personalidad del individuo y las situaciones y modelos que experimenta el mismo. Se adquieren, como otras conductas, a través de distintos tipos de aprendizaje (Monjas Casares, 1999), especialmente mediante:

- El aprendizaje por experiencia directa (experimentación de sus consecuencias directas).

- El aprendizaje por observación e imitación de modelos (sobre todo en las primeras edades).
- El aprendizaje verbal o instruccional.
- El aprendizaje por *feedback* interpersonal, por la información sobre nuestro propio comportamiento que nos es dada por nuestro interlocutor o interactor.

Son, además, susceptibles de mejora, pues se basan en conductas específicas, tales como la habilidad y la destreza en la comunicación o la asertividad, que, adecuadamente combinadas, dan como resultado una persona competente en situaciones grupales, en las que, con frecuencia, asume el rol de líder (Benedito, Pinazo y Musitu, 1996). En cuanto a su diversidad, diversos autores (Pérez y Cánovas, 1996b; Cánovas, Garfella y Rius, 1999; Monjas Casares, 1999) nos ofrecen una tipología de las habilidades sociales basada en las grandes áreas que éstas cubren:

- Habilidades básicas de interacción social, que son habilidades que nos ayudan a conectar con los demás y que comprenden la risa, la sonrisa, el saludo, las presentaciones, la petición de favores, y la cortesía o amabilidad.
- Habilidades para hacer amistades, consistentes en el refuerzo a los otros, las iniciaciones sociales, la unión al juego con otros, ofrecer y pedir ayuda, cooperar y compartir.
- Habilidades conversacionales, tales como el inicio, mantenimiento y conclusión de conversaciones, la adhesión a las conversaciones de los demás, y las conversaciones de grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones, ideas y opiniones, como las autoafirmaciones positivas, la expresión de emociones propias y la identificación de las ajenas, recibir emociones, defender los propios derechos, y defender las propias opiniones.
- Habilidades de solución de problemas interpersonales, habilidades que contemplan la identificación de problemas interpersonales, la búsqueda de soluciones, el anticipo de consecuencias, la elección de una solución y su prueba.
- Habilidades para relacionarse con los adultos, entre las que se incluye la cortesía con el adulto, el refuerzo al adulto, la conversación con el adulto, las peticiones al adulto, y la solución de problemas con los adultos.

Pero de entre todas ellas, tres son –a nuestro juicio– las habilidades sociales que destacan en la educación familiar: la prosocialidad (vinculada a la perspectiva social), la empatía y la asertividad (relativa a la autorregulación). Los *comportamientos prosociales* o *altruistas* son, para R. Roche y N. Sol, aquellos que, sin la intención de obtener recompensas externas, “favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes” (Roche y Sol, 1998: 13); y es de este modo cómo salvaguardan la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. La prosocialidad, en sentido estricto, requiere la ausencia de recompensas exteriores anticipadas o simplemente previstas, y supone –como podemos apreciar– la *heteroestima* o estima hacia la otra persona. Conductas prosociales son la ayuda física, dar y compartir, el consuelo verbal, la confirmación y valoración positiva del otro, la escucha profunda, la empatía, la cooperación o la solidaridad. En ellas se erige el fundamento y reconocimiento de la autoridad educativa de los padres sobre los hijos.

Los comportamientos prosociales son controlados o facilitados no solamente por los hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino también por los contextos donde se vive o actúa (Roche y Sol, 1998). De aquí la importancia de su tratamiento en el ámbito familiar, pues el principal papel de la familia es vigilar y ayudar a conseguir normas positivas de convivencia, una convivencia de la cual emerja la conciencia social y personal del individuo sobre el valor de esas normas (Vidal Lucena, 1996b). Estos comportamientos están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de la agresividad, la violencia social y la competitividad. Pero no sólo esto: constituyen también un verdadero protector y optimizador de la salud mental. Entre los resultados de la conducta prosocial que Roche y Sol nos muestran se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone valoración y atribución positivas interpersonales.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.

- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Dota de salud mental a la persona egocéntrica.
- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás.

Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que, por su naturaleza intrínseca, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas, con resultados multiplicadores en las diversas interacciones.

La *empatía*, por otra parte, está en la base de los comportamientos prosociales, ya que difícilmente una persona actuará prosocialmente si no ha empatizado con la necesidad del destinatario. Esta empatía interpersonal y social significa receptividad y acogida del otro, y en la medida en que el que escucha puede comprender y sentir por unos momentos, intensamente, lo que el otro piensa, siente y desea, establece una sintonía vital con él (Roche y Sol, 1998). Es la capacidad de entender los problemas y el estado de ánimo propio y ajeno, la habilidad para interpretar que los puntos de vista de otro lo son en relación con la realidad del otro, la capacidad de situarse en la perspectiva visual, cognitiva, emocional y moral del otro. La escucha y la empatía podemos considerarlas como vías rápidas y eficaces para un enriquecimiento de las relaciones sociales, entre otras cosas porque en cualquier situación y momento del día pueden ponerse en práctica gracias a la comunicación. Sus componentes son esencialmente dos:

- La *empatía cognitiva*, consistente en la percepción imaginativa del estado de otra persona, de modo que se pueda entender y predecir certeramente, hasta cierto punto, los pensamientos, sentimientos y acciones de tal persona.
- La *empatía afectiva*, que supone una respuesta emocional similar y, probablemente, dependiente de la experiencia emocional percibida de otros. Supone un compartir los sentimientos del otro, aunque sea tan sólo a escala global.

Finalmente, la *asertividad* es entendida como la capacidad de decisión y persistencia en llevar adelante una acción –incluso a pesar de la resistencia de los demás– o, más apropiadamente, la “capacidad de autoafirmar los propios derechos, defender opiniones, respetando siempre derechos, opiniones, etc. de los demás” (Cánovas Leonhardt, 1999: 469); en definitiva, supone ser uno mismo. En efecto, para que se produzca un comportamiento prosocial parece necesario un cierto grado de asertividad, como verificaron Roche y Sol, pues la empatía por sí sola no es predictora del altruismo, mientras que sí lo es si va combinada con la asertividad. El autor necesita primero tener autocontrol, un control respecto a sí mismo, tendencia que hay que ejercerla en primer lugar hacia sí mismo, con el fin de superarse y querer hacer las cosas de la mejor manera posible. Pero ser asertivo implica también flexibilidad, esto es, no imponer el criterio propio y respetar, tolerar opiniones distintas a las nuestras, aun cuando no estemos de acuerdo con ellas. Tal actitud flexible puede llevarnos, incluso, a cambiar de opinión de un modo reflexivo cuando lo estimemos conveniente.

Los sujetos asertivos, además, manifiestan una manera más activa que pasiva de estar en el mundo, afirmando los derechos propios y respetando los ajenos. Las situaciones conflictivas tienden a resolverlas de una manera personal y socialmente aceptable. De hecho, la asertividad ha llegado a ser considerada como la habilidad social por excelencia o, al menos, “una de las habilidades sociales más importantes” (Aznar Minguet, 1993b: 94). Aquellos sujetos que la desarrollan, con modos de interacción personal que implican una expresión de sentimientos relativamente directa y socialmente aceptable, incitan más a la imitación, como conoceremos al tratar más adelante este aspecto.

Como hemos comprobado, la familia es un espacio educativo fundamental que debe participar muy activamente en la adquisición de habilidades sociales por parte del niño, puesto que “es el principal espacio donde se aprende habilidades sociales y aspectos de autorregulación, al menos en los primeros años” (Maccoby y Martin, 1983: 79). Tales conductas y destrezas sociales posibilitarán poco a poco al menor interactuar satisfactoriamente con los demás e ir aprendiendo a comportarse socialmente de un modo determinado. Es a ella a quien compete, en primer término, la enseñanza de estas habilidades, no únicamente a la escuela, la cual sí deberá asumir su corresponsabilidad en dicho aprendizaje una vez se incorpore el pequeño al sistema educativo formal. La

actuación de la familia será, por tanto, decisiva durante los primeros años de vida del hijo, para que éste desarrolle conductas sociales a través de las oportunidades sociales que aquélla le proporcione. Tales oportunidades condicionarán el aprendizaje que posteriormente realice el individuo cuando se halle ante otras agencias educativas, como la escuela.

8. EL DESARROLLO MORAL

Dos son los objetivos interrelacionados en que –según Baumrind (1996, 1997; Maccoby y Martin, 1983)– se centra la crianza infantil. Uno de ellos es el desarrollo de una óptima competencia personal (*agency*) y social (*communion*), siendo el otro el desarrollo del carácter moral del pequeño, lo cual no ha de sorprendernos, pues la formación del sentido moral en el niño enlaza íntimamente con sus procesos de autonomía, socialización y afectividad. Como anteriormente hemos conocido, una de las metas del desarrollo humano dentro del ámbito familiar es el logro de la propia autonomía, en la cual se inicia aproximadamente entre los dos y los seis años. A ese mismo tiempo se abre igualmente a la cooperación, la colaboración y la participación, puesto que el crecimiento en autonomía –recordemos– es un proceso de educación social que enseña al individuo a desarrollarse por sí mismo al tiempo que aprende a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales. Se trata de un proceso de equilibración de dos objetivos que, aunque en un principio pudiesen parecer opuestos, están resultando ser, más que compatibles, unas dimensiones interrelacionadas (Maccoby y Martin, 1983). La condición social humana, por su parte, se desarrolla a través de la afectividad, de la apertura al otro, desde los primeros meses de vida del individuo, quien busca la proximidad del conocido (como también la evitación del desconocido) y aprende a ofrecer una sonrisa con contenido social a su figura de apego.

El concepto de *moral* proviene, en su etimología, del término latino *mos*, *moris*, que viene a significar costumbre, modo de vivir, modo de ser, norma, precepto (Biblograf, 1989). Desde la Pedagogía, Esteve, Puig y Romañá hacen alusión al tratar tal término, al menos, “a pautas conductuales y a normas sociales establecidas, a roles que guían el comportamiento, al desarrollo de capacidades como el juicio moral o la empatía, a la adquisición de ideas y concepciones sociales, y en definitiva a la adquisición de

valores” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 102). Otros aspectos, como la “trascendencia” (Castillejo, 1985b: 51), pueden ser entendidos también al referirse a la moral; sin embargo, no serán sino la traslación del mundo de los valores, las actitudes, las normas y los roles a una u otra dimensión de la vida, como es la espiritual. Nosotros, en el tratamiento de la educación moral, nos ceñiremos a la consideración de tales roles, normas, actitudes y valores, su adquisición y su desarrollo, aspectos que se concretan, en el individuo, en la conformación de consistencias normativas, esto es, de patrones de orden ético-moral.

8.1. Los elementos normativos en la educación familiar

Atendiendo primeramente a los valores, estimamos que éstos son creencias prescriptivas y perdurables respecto a un modo de conducta o a un estado final de existencia (Escámez y Ortega, 1986), o, como sugirió M. Rokeach, “un *valor* es una creencia duradera sobre que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a un modo contrario u opuesto de conducta o estado final de existencia” (Rokeach, 1973: 5). En definitiva, los valores son opiniones acerca de diversas maneras de actuar que manifiestan la jerarquía en la concepción del mundo que tiene un sujeto o un colectivo. De manera semejante, Llopis y Ballester (2001) caracterizan el valor como interpretativo y prescriptivo, parte integrante de una cosmovisión, lo preferible y deseable, lo ideal, lo obligatorio, siendo central en nuestra personalidad y nuestro sistema cognitivo.

Desde una perspectiva psicosocial, los valores son entendidos como constructos fundamentados en la realidad, ya que se obtienen a partir del proceso de socialización y de la experiencia misma al ser construidos, junto con otros elementos integrantes del universo simbólico o cosmovisión que caracteriza a una cultura –conocimientos, creencias–, por la persona desde su personalidad y su singularidad. Sin embargo, los valores se diferencian de los conocimientos en que, siendo ambos constructos cognitivos, los valores aportan una dimensión afectiva y motivacional; y se distinguen, asimismo, de las creencias porque éstas constituyen sistemas interpretativo-explicativos de la realidad, mientras que los valores conllevan dimensiones evaluativo-emocionales (Llopis y Zabala, 1994). Estos pensamientos o ideas innegociables, imprescindibles y

exigibles ante cualquier situación, son asumidos por todos cuantos rodean al niño, actuando como modelos. Y es que es en el hogar donde el niño aprende “los primeros valores a través del vocabulario, la interpretación de los hechos, así como las respuestas a los interrogantes de lo que es bueno y malo” (Gervilla Castillo, 2003: 57). Desde estos valores el niño, al asumirlos voluntariamente, decidirá y actuará autónomamente y de forma positiva, adecuada y válida en su medio, sirviendo de base sobre la que construir el niño su personalidad, organizándolos y estructurándolos según sus prioridades (Comellas Carbó, 1993a). Las funciones más relevantes de estas creencias prescriptivas son las que siguen:

- Función *direcciona*l, pues actúan como marco de referencia o guía de conducta a la vez que sirven de evaluación de la conducta y del entorno circundante.
- Función *motivacional*, por ser impulsores de la conducta, esto es, mover a la acción.
- Función *configuradora* del autoconcepto.

En definitiva, los valores son creencias de marcado carácter afectivo y motivacional que generan evaluación, presentando funciones que se relacionan con el conocimiento y la actuación. Sin embargo, esta relación con la acción o conducta queda mediatizada por las *actitudes* que conforman, entendidas como:

“Tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente duraderas a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conducen a actuar, de modo favorable o desfavorable frente a los mismos, de manera consecuente con dicha evaluación” (Gargallo López, 1999c: 430).

La actitud es una consistencia afectivo-evaluativa, una preferencia personal y situacional, una predisposición o tendencia fruto de la aperccepción significativo-afectiva de la realidad concreta (objeto social, individuo, grupo, suceso, situación), de tal manera que podemos caracterizarla como subjetiva, como característica propia del sujeto (el conjunto de sus actitudes configura su personalidad, y las actitudes socialmente compartidas forman parte de la identidad del grupo), producto y resumen de todas las

experiencias –directas o no– que ha tenido con el referente o con su símbolo (aprendida, por tanto). La intensidad personal de relación con esa realidad constituye –según Llopis y Ballester (2001: 115)– “la peculiaridad con que son asumidas las actitudes”.

Así, la actitud es un constructo psicológico que explica la relativa consistencia y permanencia de la conducta; es, pues, un concepto más simple y cercano a la acción que el de valor, siendo relativamente estable en el tiempo y en la situación, y adquirible de diversos modos (Llopis y Ballester, 2001). Así, según la *teoría de la acción razonada*, de Fishbein y Ajzen (Gargallo López, 1999c), tales actitudes pueden ser modificadas si se modifica previamente las creencias que subyacen a dichas actitudes, creencias referentes a los resultados a los que se cree que puede llevar la conducta hacia la que existe tal actitud. En cuanto a su estructura y funcionamiento, los componentes de las actitudes se muestran interdependientes (Asensio Aguilera, 2002; Gargallo López, 1999c; Llopis y Zabala, 1994):

- *Componente cognitivo*: expresa un conocimiento que tiene el sujeto de la realidad social (conocimientos, creencias, ideas, pensamientos y valoraciones concretas).
- *Componente afectivo-evaluativo*: muestra un sentimiento de agrado o desagrado (temor, simpatía, piedad, odio, etc.) respecto a los objetos sociales que se manifiestan de manera real o simbólica ante el sujeto.
- *Componente conativo o conductual*: la actitud es una tendencia o disposición a actuar respecto a los referentes (objetos, personas, situaciones) como consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriores (creencia y juicio evaluativo).

Según expresaba Castillejo en 1985, “la pretendida versión de que es *la afectividad, el eje de la conducta* (y por tanto de la actitud) no es posible sostenerla” (Castillejo Brull, 1985d: 117). Era la cognición –entendía el autor– el tronco, el eje regulador, de la conducta humana y, por tanto, de la actitud; siendo la afectividad el acompañante permanente e ineludible de la conducta humana, pero en modo alguno su causa. Hoy día, ya lo hemos expresado, la actitud es entendida como una consistencia afectivo-evaluativa, siendo la dimensión afectiva la que mayor peso posee al respecto. Desde el punto de vista de lo afectivo, la actitud es: a) una *consistencia afectivo-cognitiva*, en cuanto que aquello que pensamos acerca de un objeto influye decisivamente en los sentimientos que nos despierta; y b) una *consistencia afectivo-conativa*, en tanto que

dichos sentimientos influyen, a su vez, en el contenido de nuestros pensamientos y nos guían en las relaciones que mantenemos con tal objeto. Por ello, el aspecto que define las actitudes –como manifiesta Asensio Aguilera– es lo afectivo, “los estados afectivos que generan en las personas” (Asensio Aguilera, 2002: 54), pues los procesos evaluativos que realizamos las personas, consciente o inconscientemente, y que simplifican nuestras relaciones con la realidad (nos liberan de un continuo sopesar reflexivo) tienen más que ver con lo que nos gusta o disgusta, con lo que deseamos o repudiamos, que con lo que consideramos lógico o ilógico, verdadero o falso, en relación con el objeto evaluado.

De esta manera, las actitudes, en tanto que disposiciones internas e individuales, se muestran como el resultado de toda experiencia, directa o indirecta, que el individuo ha tenido con un objeto o con su símbolo, siendo variadas sus funciones (cognoscitiva, adaptativa, defensiva del yo, expresiva de valores). Por otra parte, “las concreciones prescriptivas del actuar propio de los miembros de una sociedad en relación a las diversas situaciones a las que pueden enfrentarse como miembros de la misma” es lo que se conoce por *normas sociales* (Llopis y Zabala, 1994: 107). Tales prescripciones normativas toman su relevancia de la interpretación significativa y valorativa que cada persona realiza de la sociedad-cultura en la que se encuentra contextualizada, y cierran el círculo normativo iniciado con los valores y continuado por las actitudes. Así, en tanto que los valores trascienden toda situación concreta y se refieren a estados finales de existencia, las normas sociales aluden a modos de conducta que regulan cada situación específica que el individuo se puede encontrar, “especifican y contextualizan los comportamientos que deben realizar en función de unos determinados valores” (Asensio Aguilera, 2002: 57). De aquí la correlación y la diferencia paralelamente existentes entre valores y normas.

Tales normas sociales “contribuyen al orden, a la estabilidad y a la cooperación del grupo familiar” (Pérez Alonso-Geta, 2002: 129), pues de estas normas o pautas de comportamiento social se deriva la adopción de roles sociales y la constitución de la conciencia moral, la adquisición de mecanismos de autorregulación. Por *roles* concebimos las pautas y expectativas que deben asumir todos y cada uno de los miembros de la familia como grupo social primario, y que son establecidos socioculturalmente. Su adopción resulta ser un proceso de aprendizaje interpersonal

recíproco, en cuanto que cada sujeto hace suya la conducta –y el modo de desempeñarla (recordemos el vínculo entre moral y estética, entre el Bien y las debidas formas, que pudimos observar al tratar el aspecto estético en la educación)– que se espera de él dada la posición social que ocupa, a la vez que los otros miembros adoptan y manifiestan, de manera simultánea, conductas socialmente previstas y complementarias con las del primer sujeto. Dicho proceso de adquisición de roles “supone un nivel de descentración tal que permite ponerse en el lugar de otras personas y realizar inferencias acerca de sus estados y de sus comportamientos previsibles” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 103). Este reconocimiento de las ideas y sentimientos ajenos, así como la representación y previsión de sus comportamientos de rol, son una competencia social básica que conecta con la habilidad empática del individuo y que facilita la adquisición de los comportamientos de rol propios.

En definitiva, mientras que los valores se caracterizan por poseer rasgos interpretativos y prescriptivos, por su obligatoriedad como patrones normativos de conducta, y por su referencia acerca de qué es aquello preferible y deseable –marcando un ideal que trasciende toda situación–, las actitudes se nos aparecen como consistencias afectivas o evaluativas respecto a la conducta que señalan la favorabilidad o desfavorabilidad –la preferencia o no– del sujeto hacia una persona, objeto o situación en circunstancias concretas. Valores y actitudes son, pues, elementos constitutivos de la cultura, por lo que son transmitidos también mediante los procesos de socialización (Llopis y Ballester, 2001), siendo la familia el primer *lugar social* desde donde se transmiten expectativas y demandas sociales, el primer contexto de aprendizaje de normas sociales y, por tanto, el primer agente de socialización de los valores (Rodrigo y Palacios, 2000). Pero, para que esas normas adquieran un valor educativo y su cumplimiento sea consistente en el medio familiar, es necesario –según Asensio Aguilera (2002)– desarrollar la comprensión y los afectos que las conviertan en algo compartido y aceptado. Tales pautas de comportamiento y de acción generadas desde el medio familiar servirán también, en la escuela, al profesorado “en su intento de desarrollar estos valores y estas actitudes comunes” (Pérez y Cánovas, 1996b: 117) en el alumnado, siempre que exista un grado mínimo de coincidencia en los principios axiológicos de partida entre ambos contextos de educación.

Al hilo de este tratamiento de valores, actitudes y normas, cabe hacer alusión a un tipo específico de actitud que predispone a la persona para que piense, perciba, sienta y actúe de una manera favorable o desfavorable hacia un determinado grupo o hacia sus miembros; nos referimos al *prejuicio*, que constituye en sí mismo un efecto de la socialización y que puede desarrollarse en las personas desde la etapa infantil de sus vidas. Las ideas preconcebidas y las actitudes y expectativas que suponen un prejuicio o discriminación hacia ciertas personas o grupos están relacionadas más ampliamente con los valores de una cultura (Bartolomé *et al.*, 1993: 83). Si estas actitudes son frecuentes dentro de una sociedad y de sus instituciones educativas –en particular, dentro del mismo seno familiar y las relaciones padres-hijos, como es el hecho de prestar madres y padres mayor atención a niñas y niños físicamente atractivos, con rasgos de personalidad similares a los suyos, o atribuir mayores capacidades a los de clase social media y alta–, es seguro que el niño crecerá aceptando determinados comportamientos y las ideologías que los sustentan (las cuales llevan a prejuzgar y discriminar a las personas por su raza, sus ideas, su sexo, su condición socio-económica, etc.), a pesar de ser débiles en su fundamento y no presentar datos objetivos que las avalen. Los niños más pequeños no son capaces de explicar la razón del prejuicio, pero tales ideas se tornan más fuertes a lo largo de los años de la niñez, aceptando la ideología que las respalda y esgrimiendo las razones culturales tradicionales que apoyan dichos prejuicios.

Volviendo de nuevo al tratamiento de los valores dentro de escenario familiar, debemos subrayar que, aunque a menudo se aluda a la pérdida actual de valores en la sociedad, no se refleja una falta de valores en nuestra sociedad ni en la familia, sino conflictos derivados de la transformación de valores, de la pérdida de valores tradicionales por superación de una sociedad tradicional, cerrada y jerárquica (Alberdi Alonso, 1999). Esos nuevos conflictos aparecidos en la familia se deben a los siguientes aspectos:

- El aumento de la tasa de *divorcios*: el divorcio no supone la decadencia de la familia, sino la expresión de nuevas relaciones familiares más libres, que permiten que el conflicto aflore, se negocie y se resuelva. De hecho, la estabilidad y resistencia del matrimonio tradicional se basaba en el desigual poder entre mujer y varón.

- La disminución del *tamaño del hogar*: la familia no es tan sólo el grupo de personas que convive en un hogar, sino además un grupo de personas que comparten relaciones afectivas, de apoyo y de solidaridad, aunque no convivan juntas, por lo que la reducción en el número de sus miembros condiciona la calidad de tales relaciones.
- El cambio del *rol paterno*: el varón adulto ha pasado de ser *protector* (sentido que cobraba el término *pater familias*) a *posibilitador* de una autonomía creciente de los hijos.

Para Rodrigo y Palacios (2000), la familia es una agencia de educación en valores privilegiada, por primar las relaciones afectivas y el cariño, destinar mucho tiempo del que comparte a inculcar valores, estar preocupada por el desarrollo integral de sus miembros, y ser el único contexto que permanece constante. Sus principales tareas axiológicas son:

- Determinar qué objetivos o metas son compatibles entre sí y cuáles no, mediante la estructuración del ambiente educativo.
- Primar la solución deseable ante tales conflictos de valores, aquélla que produce un mayor ajuste a las expectativas sociales promovidas por la familia.

Los valores y las normas sociales se transmiten a partir de las experiencias de interacción familiar y mediante la afectividad, lo cual supone:

- 1) Transmisión o inculcación de un sistema de valores, generalmente acorde con el consenso u orientación cultural dominante del entorno social.
- 2) Construcción de un sistema axiológico internalizado, un sistema de valores propio, cuando la socialización se realiza eficazmente. Pero la internalización de los valores y su asunción como personales aumenta con el desarrollo cognitivo del educando y se fortalece con la edad

No obstante, ¿qué valores debe la familia transmitir? En opinión de Pérez y Cánovas (1995), los valores que se muestran hoy relevantes e imprescindibles para su vivencia y transmisión en la familia son:

- La *autonomía* y la *libertad*, valores consonantes con la *diversidad*, valor postulado por I. Alberdi (1995a).
- La *cooperación*, vinculado también a la *cohesión*, de Alberdi.
- La *solidaridad*, también presente en la propuesta de Alberdi.

Valores todos ellos que deben potenciarse mediante procedimientos de comunicación personal y de participación solidaria (Pérez y Cánovas, 1995), porque de estos valores compartidos y favorecedores de la unión derivan actitudes y normas, que se articulan mediante la vinculación afectiva (basada en la proximidad, la comunicación y la cooperación).

Así, los valores que los padres españoles tratan de inculcar especialmente a sus hijos hoy son –según Rodrigo y Palacios (2000)– la buena educación (presente en el 60% de ellos), la responsabilidad (en el 13%) y la honestidad (en el 7%); en cuanto a valores más tradicionales, la obediencia sólo aparece en el 2% y la religiosidad en el 1%. En cambio, para P. Cánovas (2002) es la honradez el valor que aparece como primera opción (74'7% en relación a adolescentes varones y 75'2% en relación a mujeres adolescentes), el estudio en segunda (51'3-50'7%), y seguidamente el pensamiento autónomo y el esfuerzo (43'7-45'8%), la participación en familia y las tareas compartidas (42'7-43'1%), y la lealtad (34'9-34%); en última posición, se halla igualmente el pensamiento religioso (3'7-4'8%) y el político (1'3-1'7%). Respecto a la obediencia, se evidencia una relación entre el nivel de estudios o profesión de los padres y la defensa del valor. De este modo, mientras la conformidad, la obediencia y el comportamiento ligado a las meras apariencias externas son valoradas por padres cuyos trabajos los implican, la autodirección, la independencia, la autoestima y el desarrollo de los procesos psicológicos internos son valorados por padres que los ejercen en sus trabajos, que “desempeñan profesiones cualificadas y tienen, además, niveles altos de educación formal” (Bartolomé *et al.*, 1993: 58). Sin embargo, ¿qué opinan los hijos de los valores que pretenden inculcarles sus padres?

Autores como Gecas y Seff (1990) o Kimmel y Weiner (1998) defienden la existencia de una congruencia y armonía general de afecto, comunicación, comprensión y valores (más los de carácter religioso, vital y de elección curricular que los políticos, económicos o íntimos) entre padres e hijos, según demuestran las investigaciones

realizadas en las dos últimas décadas; el *desfase generacional* (poca comunicación y rechazo adolescente a los valores adultos) es, en opinión de tales autores, un mito para la gran mayoría de ellos. El deterioro en las relaciones entre padres e hijos se da en menos del 10% de familias. Igualmente, Rodrigo y Palacios (2000) indican que se ha producido recientemente un acercamiento ideológico entre padres e hijos, lejos del abismo generacional de hace unas décadas –tal vez por “el clima cultural más conservador de los 1980”, como sugieren Gecas y Seff (1990: 943)–, si bien todavía un 18% de jóvenes afirma no coincidir en ningún tema con las ideas de sus padres. En definitiva, hay estudios que muestran la existencia de acuerdo entre los valores de los hijos y los de los padres, y otros que señalan que los hijos perciben erróneamente los valores de los padres; a pesar de ello, la transmisión e interiorización de los valores se ve facilitada hoy, más que por la mayor o menor congruencia axiológica entre padres e hijos, por la actitud más democrática, participativa y dialogante de madres y padres en la familia.

Las estrategias de pensamiento y actuación de padres e hijos, en lo que respecta a valores, parecen ser diferenciadas: mientras los adultos validan (justifican y conservan) los valores que transmiten y sus estrategias, los adolescentes se caracterizan por crear nuevos valores y estrategias. Estas diferentes estrategias son lo que Kimmel y Weiner (1998: 246-248) denominan “barreras evolutivas”, que responden a la esencia de la propia generación a la cual pertenecen padres e hijos adolescentes. Así, por *generación* entendemos el conjunto de personas que viven una misma época y que construyen una conciencia común y un modo de vivir las cosas según las condiciones históricas que les ha tocado vivir; es lo que Kimmel y Weiner (1998: 20) denominan, por su parte, “cohorte”. En sus actitudes y respuestas, se refleja su situación social pasada y la presente, mostrando una identidad de respuestas y una afinidad de actuación en función de su historia y posición social. Pero de lo que no cabe duda alguna es de la “doble vertiente” (Bartolomé *et al.*, 1993: 58) que la educación familiar –al igual que la institucionalizada– puede presentar: tanto la reproducción de valores, normas y modelos imperantes en una sociedad histórica (a través de la transmisión cultural), como la renovación social que puede surgir a partir de la base que representa la familia para el progreso y el desarrollo social.

Para las personas más mayores las experiencias vividas son determinantes (validan modos de pensamiento y actuación tradicionales); los adultos reproducen con frecuencia la estructura social del momento (sus problemas cotidianos, las cuestiones laborales, lo afectivo, etc.); y los más jóvenes reflejan en sus comportamientos los conflictos latentes en la sociedad (modos emergentes de pensamiento y acción). La sociedad postindustrial tiende a separar las distintas generaciones, ocupando cada una de ellas espacios sociales distintos y manteniéndose una menor comunicación entre los distintos grupos de edad.

A pesar de dicha separación intergeneracional y de la distancia entre familia nuclear y abuelos, en nuestra dinámica familiar actual los abuelos pueden ayudar en la tarea de educar a los nietos de un modo directo o indirecto (Rodrigo y Palacios, 2000). De una manera indirecta a través del apoyo emocional prestado a los padres en las tareas de paternidad y maternidad, aliviando la carga de sus ocupaciones, dándoles consejos o ayuda económica, etc.; directamente por medio de su implicación, aun manteniendo su papel de abuelos, o haciendo de padres sustitutos. Mediante este último modo es cómo los abuelos tienen mayor poder de influencia, a través de ese tiempo compartido y de ese diálogo intergeneracional. Para Pérez Alonso-Geta (1996), el papel de los abuelos adquiere su auténtico sentido en la medida en que constituye un apoyo digno de confianza para los demás.

Las funciones educativas posibles de los abuelos están a menudo condicionadas por las variables de clase social, cultura, estructura familiar y cohorte (Ochaíta y Espinosa, 1995), siendo tales funciones:

- Cuidar de los nietos, tarea realizada principalmente por las abuelas no asalariadas de clase baja.
- Ser compañeros de juego, ejercido en especial por los abuelos varones de clase media.
- Proporcionar estimulación cognitiva y afectiva, acometido principalmente por los abuelos varones de clase media.
- Proporcionar recursos económicos a los padres.

Con su presencia, experiencia, disponibilidad de tiempo y cercanía al menor pueden proporcionar a los nietos y nietas numerosos beneficios con relación a la transmisión de

valores, actitudes y pautas familiares, acercando al niño al pasado –“lo pasado es lo que vive en la memoria de alguien”, que decía Juan de Mairena (Machado, 2001: 124)– y favoreciendo su integración y la conexión con las raíces familiares y culturales, así como el desarrollo de la imaginación a través de sus relatos y cuentos, todo lo cual le ayudará a ocupar fructífera y selectivamente su tiempo libre. A pesar de esto, el peso específico de los abuelos en la familia, en cuanto a funciones que asumían en general, ha disminuido al desaparecer las familias patriarcales o matriarcales (Pereyra, 1995). Incluso no están muchas veces –siguiendo a Pérez Alonso-Geta (1996)– en condiciones materiales ni culturales para sustituir totalmente a los padres en su función socializadora, educadora y supervisora cuando ambos progenitores trabajan fuera de casa.

En cuanto a la cuestión axiológica, los valores comunes que abuelos y nietos adolescentes presentan son la sabiduría o aprendizaje en general, las relaciones personales o sociales, y la preocupación por problemas actuales (a través de estos valores y del afecto ofrecido, los abuelos son puente entre pasado y presente), mientras que las diferencias de valores entre ambos colectivos son menores de las esperadas (Montraveta Rexach, 1995). Así, el adolescente expresa una mayor felicidad y ciertas discrepancias en sus actitudes políticas y sexuales (Ochaíta y Espinosa, 1995). Y en cuanto a las preferencias de unos hacia otros, el mayor prefiere en el adolescente civismo y buenos modales principalmente, mientras que el adolescente prefiere en el mayor comprensión, vitalidad o ilusión, y buenos modales (Montraveta Rexach, 1995).

La socialización en valores es un proceso que se realiza mediante la relación transaccional de los implicados; es decir, los niños son también agentes activos en el proceso de construcción de valores. No sólo se modifican los valores de los hijos, sino que igualmente pueden cambiar los valores de los padres, aunque valores y objetivos están fuertemente arraigados y bastante estables a lo largo del ciclo familiar, por lo que suele haber pocos cambios en las actitudes paternas de educación (Rodrigo y Palacios, 2000). Con respecto a estos objetivos, Kohn –nos informan Rodrigo y Palacios– analizó las metas de educación en valores que desean los padres y las agrupó en dos categorías: *autodirección* y *conformidad*; además, las metas paternas aparecían acordes con los valores sociales postulados por su grupo cultural de referencia. Paralelamente, para Schaefer y Edgerton las metas de autodirección y conformidad se relacionan con las

creencias democráticas y autoritarias de éstos, respectivamente; de tal modo que las variables en la educación familiar en valores son:

- a) La *disciplina familiar*: estrategias y mecanismos de educación empleados para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas. El uso de un estilo educativo concreto por los padres influye en la eficacia de la transmisión del mensaje y en el tipo de valores que asumirán los hijos. Así, parece ser que los valores y las creencias de los padres guían la elección del estilo disciplinar (es decir, dan coherencia y corrigen aquello relacionado con los valores que pretenden inculcar).
- b) El *afecto en la familia*: las manifestaciones de afecto, la expresión de sentimientos de aceptación incondicional y la facilitación de los márgenes de autonomía permiten al hijo sentirse seguro y confiado, y le dan margen para que tenga su propio criterio autónomo, con atribuciones internas e innovadoras.
- c) La *comunicación familiar*: la comunicación entre los miembros del grupo familiar se ve facilitada a través de la expresión de mensajes legibles, claros, elaborados y razonados; la empatía (ponerse cognitiva y afectivamente en el lugar del otro); la escucha activa; la comunicación personalizada, singularizada y respetuosa; la participación en la toma de decisiones; la percepción de la disponibilidad a comunicarse; y los encuentros de calidad.

8.2. La adquisición del juicio moral

El proceso de adquisición de normas y principios que rigen el comportamiento moral ha sido conceptualizado desde dos grandes perspectivas (Sánchez Cerezo, 1989: 292-293): la *socialización* y el *desarrollo*. Desde la primera, se ha entendido la adquisición de la moralidad como la mera interiorización de las normas morales y los valores definidos por una cultura concreta (como han argumentado el psicoanálisis y la teoría del aprendizaje). Así, una agencia fundamental en su transmisión es la familia, la cual se sirve para ello de técnicas de disciplina y, especialmente, de la imitación de modelos. Por otra parte, la perspectiva del desarrollo moral ha visto la adquisición de la moralidad como una serie de estadios definidos caracterizados por reglas y principios morales, constituidos en *estructuras* que el propio niño construye activamente a través

de experiencias de interacción social; es a través de dichas estructuras como el individuo progresa hacia formas sociales optimizadas de conducta moral.

Éste último es el enfoque defendido por las tesis del desarrollo cognitivo elaboradas, principalmente, por J. Piaget (tesis que ya conocemos parcialmente) y L. Kohlberg. De tal perspectiva podemos extraer tres rasgos distintivos de la misma, como son que: a) describe estructuras del pensamiento moral; b) considera el desarrollo moral como la progresión a través de una serie de estadios que implican diferencias cualitativas en los modos de pensar; y c) concibe al niño como un sujeto activo que construye su mundo reorganizando sus percepciones y saberes a través de experiencias de interacción social. Desde la perspectiva del desarrollo, se entiende que el individuo progresa a través de diferentes estadios desde una posición *heterónoma*, donde toma las normas de conducta desde los adultos que le rodean y el grupo primario al que ha llegado, a una situación de *autonomía*, por la cual la persona se convierte en su propio autolegisador y toma como referente ya no la ley impuesta desde el entorno social, sino su propia conciencia, que es –en término kantianos (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 67)– “la ley reconstruida interiormente”.

Este recurso al progresivo acercamiento del individuo hacia la autonomía, hacia la dignidad de cada una de las personas y del señorío deseable sobre sí mismas, ha ido deslizándose hacia la reivindicación de “la libertad individual como *el vivir independiente de los demás* y como el valor supremo” (Escámez y Gil, 2001: 21), hacia un individualismo desmesurado (el individuo como fundamento y fin de todas las leyes y relaciones morales), por parte de las tesis más *liberales*. Estas tesis se han ocupado de buscar tan sólo unos principios mínimos de justicia social en lo que atañe a la convivencia social y a la conciencia moral de los individuos (ayudar a los otros siempre que no signifique la entrega total a los demás, es decir, sin comprometerse demasiado), perdiendo el sentido de pertenencia a una comunidad concreta. Como respuesta, el pensamiento *comunitarista* se ha enfrentado a tales supuestos de “individualismo desarraigado” (Cortina, 2001: 31) recuperando las ideas de bien y de virtud en el contexto de las comunidades, y enarbolando, junto con la racionalidad de la justicia, la emotividad, el sentimiento de pertenencia a una comunidad por parte de sus miembros.

En la última década, sin embargo, una nueva concepción de la moral social ha surgido y ocupado la hegemonía del discurso: la *ciudadanía social*. Desde este nuevo prisma, se considera que “toda persona humana es inevitablemente moral” (Cortina, 2001: 218) y que son los valores morales aquéllos desde los cuales pueden ser ordenados los restantes valores de una manera ajustada a las exigencias de nuestro ser personas. Es decir, que los valores morales actúan, más que como sustitutos, como integradores de los valores estéticos, los intelectuales, los religiosos, los de salud, los de utilidad, etc. Es por este motivo que, para A. Cortina, “urge educar en este tipo de valores” (Cortina, 2001: 219), cultivar las condiciones que nos preparen para degustar los anteriores valores. Estos valores cívicos son fundamentalmente:

- La *libertad*, entendida como autonomía, como capacidad de darse una persona a sí misma sus propias leyes (en particular, aquéllas que la humanizan).
- La *igualdad*, valor referido a la dignidad de toda persona (aspecto de la igualdad que precede a otros, como la política o la económica).
- El *respeto activo*, que es no solamente soportar lo que nos resulta ajeno (tolerar), sino además mostrar un interés positivo por comprender al que es diferente a nosotros en cualquier aspecto, y ayudarlo (siempre que su conducta o actitud sea moralmente respetable).
- La *solidaridad*, que alude a la actuación propia pensando no sólo en el interés particular, sino también en el de todos los afectados por las acciones de cada uno de los miembros del grupo.
- El *diálogo o deliberación*, cuyas condiciones son: la participación de los afectados, la disposición a escuchar, la bilateralidad, la posibilidad de defensa y/o modificación de la tesis propia, la preocupación por entenderse, la expresión y réplica de argumentos, la toma de decisiones justas (universalizables), y la disposición a rectificar decisiones erróneas.

Estos valores cívicos tienen como referente no a uno mismo, ni siquiera a la comunidad a la cual se pertenece, sino a los ciudadanos del mundo. Tales valores conforman el ideario axiológico de una *ciudadanía cosmopolita*, donde la familia, como sector social implicado en la educación moral, ha de cooperar en la tarea de hacer a las personas partícipes de los mencionados valores, constructores de relaciones personales basadas en el entendimiento y la participación, y responsables de sus acciones. Las

personas así educadas necesitan adquirir una serie de capacidades o competencias básicas, como son (Escámez y Gil, 2001: 43-44):

- *Competencias cognitivas*: capacidad de deliberación, capacidad de enjuiciar las propias acciones atendiendo a las circunstancias concretas, capacidad de analizar las consecuencias de las acciones como portadoras de valores o contravalores, y capacidad de comprender que las acciones propias repercuten en el mundo de las personas actuales y en el de las futuras generaciones.
- *Competencias evaluativo-afectivas*: capacidad de autonomía para tomar decisiones, capacidad de fortaleza para resistir presiones externas o internas, capacidad para asumir las consecuencias de las decisiones propias, y capacidad de estimar y comprometerse con la tarea de promover una ciudadanía cosmopolita y responsable.
- *Competencias comportamentales*: capacidad de realizar acciones ajustadas al interés de todas las personas implicadas en el ejercicio de tales acciones, y capacidad de articular los medios con las metas que se desea alcanzar.

Llegados a este punto, debemos poner de manifiesto que somos conscientes de haber entrado a tratar los contenidos de la educación moral y de haber propuesto unos contenidos y unos valores determinados. Sin embargo, ante la cuestión axiológica no cabe mantener una aparente actitud de neutralidad o de relativismo, siendo los valores propuestos y su orientación los que hoy parecen gozar de mayor representatividad a escala planetaria. Con respecto al modo de adquirir estos valores y competencias propias de una educación moral basada en una ciudadanía cosmopolita responsable, hemos de tener en cuenta lo que Rodríguez Neira (2001: 182-183) nos enuncia acerca de la educación moral en nuestra sociedad:

“El primer paso de una educación moral en todas las sociedades desarrolladas, primer paso que debería acompañar a los seres humanos desde el momento de su nacimiento, se encuentra en el ámbito de la legitimación y aplicación de un conjunto de derechos compartidos. El engrandecimiento de los hombres, su primera dignidad consiste en ser sujetos de derechos y obligaciones. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, desde este punto de vista, es el indicador básico y más

elemental de lo bueno y de lo malo en un orden social [...] El segundo paso, siempre que la comunidad no se convierta en un absoluto, se encuentra en el campo de las normas y reglas que constituyen la colectividad, un sistema de vida común [...] El tercer momento tiene que ver con la conciencia, con el proyecto de vida personal y con la razón de sí mismo”.

La seriación de pasos que T. Rodríguez Neira nos muestra comprende el reconocimiento efectivo y aplicado de los derechos y deberes individuales y colectivos, la enseñanza de normas sociales de convivencia y, por último, la manifestación de la propia conciencia como legislador del individuo y regulador del “propio comportamiento de acuerdo a patrones deseados por el sujeto” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 105). Vemos, de esta manera, que se da un doble proceso de adquisición moral: por una parte, la persona adquiere pautas de comportamiento y, por otra, adquiere medios para regular por sí misma su conducta. Con respecto a esta transición de la heteronomía a la autonomía, de la heterorregulación a la autorregulación, conozcamos seguidamente las propuestas de Piaget y de Kohlberg, por ser las que mayor aceptación han tenido en el ámbito educativo.

8.2.1. Jean Piaget

El pionero del enfoque del desarrollo moral fue J. Piaget, quien distinguió, a partir de sus análisis sobre la concepción de las reglas del juego y los criterios para efectuar juicios morales (Piaget, 1984), dos tipos de moral. En primer lugar, el *realismo moral*, caracterizado por una concepción del deber como obediencia a la autoridad, la presión moral ejercida por el adulto, la obligación de someterse a las reglas por considerarlas sagradas o inviolables, la creencia en la justicia inmanente al individuo (sentimiento de deber), y la magnitud de los efectos como criterio para juzgar la bondad o maldad de una acción. La *moral de reciprocidad*, segundo tipo de moral considerado, no concibe las reglas como algo sagrado (pudiendo ser cambiadas), entiende el deber como conformación a las expectativas de los compañeros (considerando su bienestar), y juzga la intención como criterio del bien y del mal.

Piaget considera inicialmente que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia dichas reglas. A partir de ello, distingue en los sujetos dos clases diferentes de actitudes frente a las normas de conducta (Baumrind, 1996; Piaget, 1984; Sánchez Cerezo, 1989): a) una actitud de adaptación, obediencia a la autoridad, sometimiento a las reglas consideradas como sagradas, confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida, y reconocimiento de la sanción expiatoria; y b) una actitud de distanciamiento, interiorización y generalización de las reglas, que lleva a los sujetos a adquirir una conciencia de las mismas. Ambos tipos de actitudes se corresponden con la *moral heterónoma* y la *moral autónoma* (o *del respeto mutuo*) respectivamente, dos estadios de la evolución del criterio moral concebida por Piaget, consistente en una progresiva diferenciación en la conciencia de las normas impuestas desde el exterior y las normas aceptadas desde dentro de uno mismo, a través de un proceso de construcción personal (Gargallo López, 1993: 197):

- En una primera fase, el niño muestra unas manifestaciones afectivas elementales que van desde acciones instintivas y reflejos afectivos hasta percepciones afectivas egocéntricas (que se corresponde con la fase sensorio-motora), para pasar a la elección de objeto hacia el final de su primer año. Para Durkheim, en cambio, “el sector de la vida verdaderamente moral comienza solamente donde empieza el de la vida colectiva, o, en otros términos, somos seres morales en la medida en que somos seres sociales” (Galli, 1976: 28).
- En torno a los dos años (etapa del pensamiento preoperacional, dominado por el egocentrismo y el realismo en su pensamiento), la justicia está todavía completamente subordinada al juicio de los adultos, a sus normas y órdenes; se confunde lo justo con lo impuesto por la ley (la cual es impuesta por el adulto). Se trata de una moral de expiación, y a este juicio moral dependiente es a lo que llamamos *moral heterónoma* o *realismo moral*.
- La denominada *moral de reciprocidad y cooperación* comienza a brotar a los siete u ocho años (estadio cognitivo de las operaciones concretas, siendo ya capaz de situarse en la perspectiva de los otros) con un igualitarismo progresivo, caracterizado éste por considerar legítimas sólo las sanciones que se desprenden de la reciprocidad (pues la igualdad es la preocupación principal). Para que se dé el desarrollo de su juicio moral hay que ayudar al niño a captar la voluntariedad o no

voluntariedad de las faltas, y aplicar los principios de reparación y restitución (no de expiación).

- Hacia los once años, la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones por la equidad (propia de la fase cognitiva de operaciones formales). Hay un deseo de equidad que no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad: en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual. Esto lleva a no aplicar a todos la misma sanción, sino a tener en cuenta las circunstancias atenuantes o personales de cada cual (como es favorecer a los pequeños), dejando de concebirse la ley como algo idéntico para todos. Éste es un juicio moral independiente en el niño, cuya conducta se ve guiada por los principios que va construyendo y dándose a sí mismo a través de su experiencia. Es ésta una *moral de autonomía*.

El adulto, en un principio, es quien ordena la vida del niño al imponerle una disciplina, unas reglas que hacen posible su vida en sociedad, pero que, en definitiva, son ajenas al mundo infantil. En la medida en que estas reglas permanecen siendo *exteriores* al pequeño, éste o ésta es incapaz de socializar realmente su conducta y su pensamiento, es incapaz de situarse en el mismo plano que los demás individuos, suponiendo que todo el mundo piensa como ella o él y, además, comparte sus sentimientos y deseos (egocentrismo). Y como la familia es el contexto que acoge preferentemente al individuo en sus primeros años, resulta evidente que desde este escenario se debe propiciar el paso del primer tipo de moral al segundo, el paso del egocentrismo a la socialización, “de una concepción infantil de la moral fundada en la obligatoriedad extrínseca a una concepción madura de la moral que se basa en el amor y en la libertad” (Galli, 1976: 29). Pero, *¿cómo?* Algunos padres tal vez se inclinen por el principio de autoridad, el respeto unilateral, las órdenes, la dominancia, la hostilidad, los castigos y las recompensas; sin embargo, este modo de relacionarse, además de dificultar el paso paulatino de la moral heterónoma a la autónoma (control interno), deriva en autoritarismo, por parte del adulto, y en sumisión, por parte del niño (Bartolomé *et al.*, 1993; Noller, 1994).

Dicho tránsito puede llevarse a cabo, por otra parte, mediante una identificación moral desde la inculcación de valores, durante los primeros años, a través del

ofrecimiento de reglas de conducta claras y consistentes (Baumrind, 1996, 1997), especialmente si vienen acompañadas de afecto; pero esto no será suficiente en su desarrollo global. Es preciso, pues, ofertar desde el ámbito familiar una identificación más enriquecedora, como es la identificación significativa con los patrones morales del grupo social. La niña y el niño nacen “en el seno de una familia en la que están vigentes unos patrones morales” (Pérez Alonso-Geta, 1990: 120), y es éste el contexto en que han de desarrollar la dimensión moral. En esta tarea es importante la cooperación entre iguales, el respeto mutuo, el establecimiento de reglas por mutuo acuerdo (siempre que sea posible), para lograr el desarrollo de una moralidad autónoma, que considere necesario un ideal independiente de toda presión exterior. Esto se debe a que la colaboración y la comprensión, al estructurarse sobre la igualdad y la solidaridad, se oponen tanto al egocentrismo como al realismo moral, lo cual (junto con el papel del adulto como *colaborador*) permite al niño el acceso a la ética de reciprocidad, es decir, sentir la necesidad de tratar a los demás como él mismo querría ser tratado.

El desarrollo de la autonomía de la persona es –insistimos– el objetivo, que se logrará al alcanzar el estadio intelectual de las operaciones formales, puesto que, en opinión de Piaget, se da un paralelismo entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, entre la autonomía intelectual y la moral de autonomía, al considerar la lógica como una moral del pensamiento y la moral como una lógica de la acción (Piaget, 1984). De hecho, las normas morales sólo serán propias cuando el niño las adopte o las construya por propia voluntad. Y, del mismo modo, la cooperación en el aspecto moral dará lugar a unas transformaciones exactamente paralelas a las del terreno intelectual, pues toda lógica y toda norma moral son el producto de la cooperación.

En la adopción de reglas externas por propia voluntad se hace, en ocasiones, necesario sancionar para establecer límites o hacer respetar normas sociales, por lo cual Piaget propone que tales sanciones se lleven a cabo mediante reciprocidad, contengan mínima coacción y tengan relación lógica o natural con el acto que las ha provocado. Así, distingue seis clases de sanciones por reciprocidad (Gargallo y Llopis, 1993), que pueden fácilmente degenerar en sanción expiatoria si el adulto siente inclinación por el castigo y no existe una actitud de cooperación entre el adulto y el pequeño. Éstas son: a) dejar que el acto cometido por el niño cause sus consecuencias materiales, naturales o lógicas sobre él; b) hacerle exactamente lo que él mismo ha hecho a otro; c) censurarlo,

sin imponerle un castigo posterior, para que comprenda que ha roto el lazo de solidaridad con los demás; d) excluirle momentánea o definitivamente del grupo social (ruptura del lazo social); e) privarle de algún objeto que ha dañado o del cual ha abusado; f) estimularle a su reparación, pago o reemplazamiento (sanción restitutiva).

8.2.2. *Lawrence Kohlberg*

El teórico principal de la adquisición de la moralidad desde la perspectiva del desarrollo cognitivo es L. Kohlberg, para quien el desarrollo moral en el niño no es un mero proceso de interiorización de las normas sociales o una simple adaptación a los patrones o códigos de conducta imperantes (arbitrariamente impuestos por la autoridad de los padres); y mucho menos es el resultado de procesos inconscientes. Más bien, el desarrollo moral lo explica como el resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y su ambiente, en el que aquél jerarquiza y ordena los valores morales a la hora de tomar decisiones en casos de conflicto. Es, así, resultado de un cambio cognitivo-estructural y de conducta personal en un medio social determinado.

Para elaborar su razonamiento, Kohlberg adoptó de J. Dewey la concepción de la educación como desarrollo, y la educación moral como el desarrollo progresivo que parte del nivel preconvencional, transita el convencional y avanza hacia el postconvencional (Cánovas, Garfella y Rius, 1999). De J. Piaget, por otra parte, tomó su teoría de los estadios de desarrollo –estadios que no aparecen en Dewey–, concebidos como estructuras o modos diferenciados de articular derechos y deberes en torno a lo que es justo hacer. La educación moral, de este modo, la concibe como un proceso de maduración, una transición gradual de una estructura mental a otra, y esa maduración se manifiesta en el paso de una moral heterónoma (en la que se siguen las normas de lo que es justo hacer según una determinada sociedad) a una moral autónoma o postconvencional (en la que el sujeto decide sobre lo que es justo hacer en una determinada situación de acuerdo con sus propios razonamientos sobre la dignidad de la persona).

El desarrollo de este juicio moral se estimula mediante la provocación del conflicto cognitivo, situación desde la cual el sujeto va progresivamente percibiendo la necesidad

de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto creado, así como también a salir de sí mismo y colocarse en la perspectiva y situación del otro, de los otros, para encontrar soluciones más justas al dilema planteado. Es por esta razón que tal aproximación, en educación moral, es conocida como *cognitivo-evolutivo*; como puntualiza Martínez Céspedes:

“Recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que la educación moral, como la intelectual, tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales, y se le denomina evolutivo porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales” (1993: 96).

Pero, para que el desarrollo moral se produzca, es necesario que el sujeto presente un determinado nivel de desarrollo cognitivo –el sujeto ubicado en el estadio piagetiano de operaciones concretas queda limitado al nivel preconventional, mientras que el individuo situado en el estadio de operaciones formales encuentra su limitación en el nivel convencional (Kohlberg, 1989)–; y, paralelamente, un determinado desarrollo en su perspectiva social.

Pero, en esencia, no hay individuo alguno que esté en un estadio moral más alto que su estadio lógico, dándose una secuencia horizontal de etapas cuyo movimiento parte de la percepción lógica y avanza hacia la social, para seguir desde ésta al juicio moral. Así, a los estadios del desarrollo lógico le siguen los estadios de la percepción social (también denominada perspectiva social o adopción de roles), que describen el nivel en que la persona ve a las otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos, y entiende el rol o lugar de estas personas en la sociedad. Al igual que en la lógica, el desarrollo de un estadio de percepción social es anterior al desarrollo del estadio paralelo del juicio moral, o por lo menos más fácil. Como ejemplo, Kohlberg (1989) da muestra de lo que podría ser una sucesión tipo:

1º) Habiendo alcanzado el estadio lógico de operaciones formales parciales, que permite ver los sistemas en el mundo y una serie de variables relacionadas en forma de sistema, se pasa seguidamente al

- 2º) Nivel de percepción social o adopción de roles, por el que entiende a otras personas en función del lugar que cada una ocupa en el sistema, pudiendo entonces acceder al
- 3º) Estadio 4 del juicio moral (nivel II o convencional), en el que el bienestar y el orden de todo el sistema social o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo que es justo o correcto.

La conducta moral es, de tal manera, la última etapa en esta secuencia horizontal, si bien son muy diversos los factores (emotivos, familiares, etc.) que determinan que una persona viva de acuerdo con su estadio de razonamiento moral en una situación concreta, aun cuando el estadio moral sea un buen indicio de la acción en los diversos medios (experimentales y naturales). Por ello, podemos concluir que el desarrollo lógico (la autonomía intelectual) y la asunción de roles son condiciones necesarias –aunque no suficientes– para el desarrollo del juicio moral (principio de justicia), siendo la asunción de roles sociales “el puente entre el nivel lógico y el nivel moral” (Pérez Alonso-Geta, 1990: 121). El juicio moral, por su parte, será condición necesaria –y tampoco suficiente– para el consiguiente paso a la acción moral.

En sus estudios sobre el juicio moral, Kohlberg halló la existencia de cuatro grupos posibles de categorías morales primarias o –como el autor denomina– *orientaciones morales*. Estas orientaciones morales definen cuatro tipos de estrategias (consideraciones) presentes a la hora de tomar decisiones, cada una de las cuales se centra en uno de los cuatro elementos universales presentes en cualquier decisión moral (Kohlberg, 1989):

- Orientación hacia las reglas y los roles prescritos del orden social o moral. Es el *orden normativo*.
- Orientación hacia las consecuencias, buenas o malas, de la acción en lo que respecta al bienestar para los demás y/o uno mismo en esa situación. Son las *consecuencias utilitarias*.
- Orientación hacia la distribución de los derechos y los deberes regida por los conceptos de igualdad y reciprocidad, la equilibración de las acciones y relaciones morales, y las relaciones de libertad y contrato entre personas. Es el valor de *justicia* o *equidad*.

- Orientación hacia una imagen del actor como yo bueno o como alguien con una conciencia, y hacia sus motivos o virtudes (relativamente independientes de la aprobación de los otros). Orientación que Kohlberg denomina *yo ideal*.

Kohlberg llegó a agrupar, por una parte, las orientaciones de orden normativo y utilitario (designándolas como *tipo A*) y, por otra, las orientaciones de justicia y yo ideal (*tipo B*), pues halló que –aunque los individuos puedan utilizar una o varias de estas orientaciones morales en cada caso particular– las personas con orientación general del tipo A ofrecen juicios de carácter más descriptivo y predictivo, en función de los datos que “están ahí”; mientras que las clasificadas genéricamente en el tipo B emiten juicios de carácter más prescriptivo, en función de lo que debe ser, de lo que el yo acepta en su fuero interno, lo que presupone una conciencia de las reglas y un juicio sobre su equidad. Por consiguiente, concluyó que el tipo B (y sus sujetos) es más avanzado que el tipo A, pudiendo establecerse entre ellos una continuidad y entender el estadio B como una consolidación o equilibración de la perspectiva social primeramente elaborada en el estadio A. Los sujetos que se hallan en el estadio B son siempre más equilibrados en su perspectiva, más prescriptivos o internos, centrándose más en sus juicios acerca de lo que debería ser. Por último, de entre las cuatro orientaciones vistas, la justicia es la estructura moral más esencial (pudiéndose encontrar en cualquiera de las restantes orientaciones), por lo cual el pleno desarrollo y la plena consolidación del juicio moral en cada estadio vendrán definidos por las categorías y estructuras que tome la justicia, aunque haya un desarrollo de las cuatro orientaciones morales en cada uno de los estadios.

Las contribuciones de Kohlberg acerca del desarrollo moral pueden, así, resumirse en cuatro ideas esenciales (Sánchez Cerezo, 1989: 293): a) concepción de la moral como *forma de juzgar* la actuación propia; b) aplicación del concepto piagetiano de *estadio* cognitivo al estudio del juicio y del razonamiento moral; c) formulación, sobre bases empíricas, de una tipología de niveles y estadios del desarrollo; d) conexión del desarrollo del juicio moral con los estadios del desarrollo cognitivo y con los cambios en la capacidad creciente de asumir la perspectiva de otras personas.

Kohlberg distingue tres niveles en el desarrollo del juicio moral, niveles que, a su vez, se encuentran divididos en dos estadios, siendo el segundo estadio de cada nivel el

que completa el desarrollo de la perspectiva social adoptada en el primer estadio de ese nivel (en referencia a los tipos A y B vistos). Las personas han de ascender progresivamente entre estos estadios de juicio moral hasta alcanzar el nivel de desarrollo en el cual el juicio sobre lo que deba hacerse esté razonado desde principios universales (como es la dignidad de la persona). Estos estadios son universales e invariantes (es decir, que toda persona ha de pasar por el anterior para alcanzar el siguiente), y cada uno asume las características de desarrollo de los estadios anteriores, dándose un progreso moral a medida que se asciende entre ellos. Cada estadio se caracteriza, más que por mostrar el contenido de los valores morales (que son los puntos conflictivos sobre qué conducta específica es correcta o incorrecta), por unos rasgos formales específicos, que son el modo como razonan los sujetos (qué nivel de perspectiva adoptan) y la manera como estructuran las obligaciones y derechos ante el problema moral en el que se encuentran. Conozcamos ahora esos tres niveles del juicio moral con sus seis estadios (Gargallo López, 1993; Kimmel y Weiner, 1998; Kohlberg, 1989; Sánchez Cerezo, 1989):

I. *Nivel preconvencional (o premoral)*: la moralidad del sujeto en este nivel está orientada hacia hechos externos, que son interpretados en términos de consecuencias físicas o hedonistas de la acción. Las normas de conducta –que en este nivel se ciñen más estrictamente a lo que se entiende por *disciplina externa*– vienen impuestas por aquéllos que enuncian las reglas (especialmente, los padres y el profesorado), siendo ésta “esencialmente una moralidad externa en la que los motivos del niño son hedonísticos y que se define por aquellos comportamientos que son recompensados o castigados por la autoridad” (Hoffman, 1970: 346). Es el nivel propio de la etapa infantil, por lo cual lo presenta la mayoría de niños menores de 9 años, pero también algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. Para todos ellos las reglas y expectativas sociales son algo externo al yo, algo anterior a la convención de lo social, siendo su perspectiva sociomoral –punto de vista que adopta al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales– concreta e individual.

- Estadio 1 (durante la etapa infantil): moral heterónoma. “Lo correcto es la obediencia a las reglas y a la autoridad, pues así se evita el castigo”. Es una

perspectiva egocéntrica, que no considera la existencia de los intereses o puntos de vista de los demás (que pueden ser distintos a los propios). Además, las acciones se juzgan en función de sus consecuencias físicas.

- Estadio 2 (entre el final de la infancia y la adolescencia; también presente en adultos con deficiencias en su socialización): de fines instrumentales individuales e intercambio. “Lo correcto es satisfacer las propias necesidades y las de los otros, así como llegar a acuerdos justos en lo referente al intercambio igualitario de cosas o servicios concretos, porque así se satisfacen las necesidades propias”. Se reconoce que los demás también tienen sus necesidades e intereses por igual, chocando entre sí y entendiendo que el bien es relativo (perspectiva individualista concreta), diferenciándolos, atendiéndolos y tratando de obtener la benevolencia de los demás.

II. *Nivel convencional*: el sujeto presenta una conformidad, un apoyo y una lealtad hacia las normas establecidas tendente a cubrir las expectativas de su grupo social. El término *convencional* implica el sometimiento a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad, y su defensa por ser precisamente reglas; el yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros –especialmente de las autoridades–, llegando a interiorizarlas. Este nivel lo manifiesta la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades, quienes presentan una perspectiva sociomoral de “miembros de la sociedad” (nuestras expectativas y obligaciones están definidas desde el punto de vista de los roles desempeñados en la sociedad).

- Estadio 3 (en los adolescentes y la mayoría de los adultos): de conformidad, relaciones y expectativas interpersonales mutuas. “Lo correcto es ser amable, preocuparse y cuidar a los demás, ser leal y seguir las normas y expectativas, porque ha de darse una lealtad y mantener las buenas relaciones”. La perspectiva social que adoptan es la de compartir intereses, sentimientos y expectativas comunes con los otros (perspectiva del individuo en relación con otros individuos); lo común es prioritario a los intereses individuales. Pero se refiere a los grupos propios o primarios.

- Estadio 4 (característico de la madurez, aunque puede iniciarse en la juventud): de sistema social y mantenimiento de la conciencia. “Lo correcto es hacer aquello que beneficie el mantenimiento del sistema social y contribuya a la mejora del mismo, porque se debe cumplir con las obligaciones y las reglas sociales para el buen funcionamiento y bienestar de la sociedad como un todo”. Distingue los intereses del sistema de los intereses interpersonales, toma el punto de vista del sistema social para definir las reglas y los papeles que desarrollar, y considera las relaciones individuales en función del sistema social. En esta fase del desarrollo moral se precisa un pensamiento operacional formal, pues se precisa la capacidad de pensar en ideas abstractas para considerar conceptos tales como el orden social o el sistema social que define, por ejemplo, normas y roles.

Kimmel y Weiner (1998: 178), llegados a este punto, hablan de un *nivel transicional* entre el convencional y el postconvencional. Este nivel sería postconvencional, pero sin incluir todavía principios y siendo la elección personal y subjetiva, basada en emociones e ideas de deber y corrección moral arbitrarias y relativas. Se adoptaría, además, el punto de vista de alguien ajeno al sistema que tomase decisiones sin compromiso alguno con la sociedad (es decir, que pudiese seleccionar y elegir obligaciones, pero sin existir un principio que regulase dichas opciones).

III. *Nivel postconvencional* (o *de principios*): en este nivel, lo convencional empieza a juzgarse como “amoral” a medida que va surgiendo la conciencia de los derechos individuales, derechos que empiezan en esta etapa de la adolescencia a ser defendidos a ultranza. Se cuestionan los valores convencionales que consagra el orden social –y que eran pactados y defendidos en el nivel anterior– por representar un “freno al derecho” a la decisión individual. Es un nivel que está más allá de las convenciones de un sistema social y en el cual se generan las decisiones morales a partir de derechos, valores o principios con los que todos los individuos están –o podrían estar– conformes en una sociedad justa y provechosa. Tan sólo una minoría de adultos mayores de los veinte años llega a este nivel, siendo personas cuya aceptación de las reglas sociales se basa en la formulación y aceptación de principios morales de carácter general que subyacen a estas reglas; son personas que diferencian su yo de las reglas y

expectativas de los otros, que definen sus valores en función de los principios escogidos por ellos mismos (sin presión de la autoridad o de las reglas), y que muestran una perspectiva sociomoral calificada de “más-allá-de-la-sociedad (cuando los puntos de vista moral y legal entran en conflicto, se hace prioritario reconocer las obligaciones morales)”.

- Estadio 5: de derechos preferentes y contrato social o utilidad. “ Lo correcto es actuar de acuerdo con los derechos humanos y defenderlos (ante nuestro sistema social concreto si es necesario), porque los derechos humanos son garantía de respeto a la dignidad de las personas y, por ello, inviolables”. Ésta es la perspectiva del individuo racional y consciente de la posibilidad de conflicto entre, por una parte, los valores y derechos, y, por otra, los vínculos y contratos sociales; es decir, que tiene en cuenta lo moral y lo legal, reconociendo su eventual contraposición y su difícil integración, pues todas las personas comparten unos derechos y obligaciones fundamentales que deben ser protegidos por los sistemas sociales concretos (perspectiva más-allá-de-la-sociedad). Se estima que tan sólo un 7-8% de la población se encuentra en este estadio, habiendo superado todos ellos los veinte años de edad.
- Estadio 6: de los principios éticos universales. Estadio hipotético que presupone guiarse por principios éticos escogidos por uno mismo. Se trata de principios universales de justicia (igualdad de derechos humanos y respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales) que toda la humanidad debe seguir. Entiende, por tanto, a las personas como fines, no medios, debiendo ser tratadas en consecuencia; sin embargo, menos de un 5% de la población adulta se halla en este estadio. No obstante, Kohlberg sugirió la posibilidad de existencia de un nivel séptimo más avanzado (Kimmel y Weiner, 1998: 177).

A este modelo se le ha criticado, principalmente, que muestre un prejuicio occidental sobre la supuesta universalidad de los estadios cinco y seis; que no mencione la posibilidad (real) de darse casos de individuos que estén en dos o más fases diferentes, según los problemas implicados (pues cada fase representa una organización particular del pensamiento sobre cuestiones morales); y que únicamente muestre

correlatos coherentes entre el razonamiento moral y la conducta moral del individuo, a pesar de que el razonamiento en un estadio moral elevado “no predice necesariamente una conducta del mismo nivel” (Cánovas, Garfella y Rius, 1999: 70). Además, se trata de un modelo que basa la moralidad en derechos enfrentados, ante lo cual Carol Gilligan (Kimmel y Weiner, 1998: 180-181) propuso un modelo alternativo, en el que la moralidad se define en función de responsabilidades contrapuestas (esto es, que cada persona tiene una responsabilidad hacia los demás y se ha de preocupar de su bienestar). Éste nuevo modelo es el de la *ética del cuidado* o *de la atención al otro*, un rasgo que tradicionalmente ha sido identificado como más característico de las mujeres que de los varones (Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida, 1999: 133).

Por último, el desarrollo del juicio moral –como ya indicábamos al comenzar a mostrar las tesis de Kohlberg– es el resultado de un cambio cognitivo-estructural y de conducta en el propio individuo, quien actúa en un medio social determinado. Para comprender, así, los efectos del medio social sobre el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto ese medio concreto brinda al niño oportunidades de adopción de roles (Hoffman, 1970; Kohlberg, 1989). Las variaciones en las oportunidades de adopción de roles están en función de: a) la relación del niño con su familia; b) el grupo de individuos en su misma situación; c) su escuela; y d) su *status* social en la estructura económica y política más amplia de la sociedad. Con respecto a la familia –como ámbito donde debe comenzar la educación moral–, la disposición de la madre y el padre a permitir o fomentar el diálogo sobre temas de valores es uno de los determinantes más claros del avance en el estadio moral en los niños (Kohlberg, 1989; Noller, 1994); este intercambio de puntos de vista y actitudes forma parte de esas oportunidades de adopción de roles.

Los niños con gran participación en el grupo de individuos suelen estar más avanzados en su estadio moral que los que tienen una escasa participación (como es el caso de aquéllos que crecen en orfanatos), ya que cuanto mayor es la participación del niño en ese grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros. Así, la participación en algún grupo es esencial para el desarrollo moral, pero también lo es la reciprocidad en la adopción de roles (en este sentido, el *kibbutz* israelí representa el medio que mayormente favorece el desarrollo moral en los niños). Esta adopción de roles define los puntos de vista encontrados que

se adoptan en una situación moral; sin embargo, los principios que llevan a resolver el conflicto entre los puntos de vista encontrados en cada estadio moral son los principios de justicia (“dar a cada cual lo que se merece”). Por ello, la esencia de la atmósfera moral de un medio o una institución es la estructura de la justicia, la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas resultantes de la cooperación social.

Pero no sólo la relación dialógica que se establezca en su seno y las oportunidades de adopción de roles que se den serán relevantes; la atmósfera moral que se viva en ella, los modos de educar empleados, y la racionalidad y coherencia en tales prácticas educativas serán factores más que condicionantes en la formación de las identificaciones significativas con la normativa moral del grupo. La educación moral en la familia, “el paso de la moral orientada por castigo y obediencia a la moral orientada por principios éticos universales” (Aznar y Pérez, 1986: 440), debe lograr, entonces, que los hijos vayan progresivamente interiorizando los contenidos morales consensuados, se identifiquen con ellos y sean capaces de incorporarlos a esquemas de actividades más generalizados y unificados, dentro de una autonomía moral y un compromiso personal cada vez más consolidados. Lo cual requiere una serie de condiciones precisas, como son la racionalidad, la coherencia y la estabilidad de criterios y normas morales en el entorno familiar, junto a una acción educativa que promueva la adquisición, por el individuo, de mayores niveles de autonomía. Solamente un sistema de valores sólido, explícito y coherente, que dé un sentido a la vida, puede facilitar el desarrollo de la *inteligencia moral* del sujeto, permitiéndole conocer y desarrollar la dimensión moral propia y actuar de manera congruente con ella, y posibilitándole, a la vez, poder situarse en el lugar del otro y comprender sus actuaciones y puntos de vista morales.

Capítulo 5

los recursos facilitadores de la acción educativa en el ámbito familiar

1. LOS FACILITADORES DEL PROCESO EDUCATIVO

Acabamos de conocer cuáles son las dimensiones más relevantes en que pueden estructurarse los contenidos de la educación familiar, esto es, las dimensiones hacia las que apuntan las acciones, estrategias y pensamientos –*grosso modo*– que madres y padres activan en su actuación educativa con respecto a sus hijos. Unos contenidos que, en su trasfondo, vienen configurados por un patrón educativo más o menos explícito. Sin embargo, tales contenidos no es todo con lo que cuentan y disponen los padres en su actuación educativa. Existe una serie de factores que, una vez desplegados, permiten al joven educando obtener, en su proceso de autoconfiguración, un producto más valioso y con el menor número posible de resistencias o interferencias. Se trata de las *variables facilitadoras* del proceso educativo.

Estos medios y recursos catalizadores de la acción educativa se sitúan principalmente en el polo de la *enseñanza*, que habría que entender como intervención propositiva y optimizadora del educador sobre el educando; no obstante, su traslación al aprendizaje, a la actividad realmente educativa llevada a cabo por el educando, va a ser

no solamente inevitable, sino además imprescindible para un óptimo procesamiento de la información y una construcción de significados realmente configurante.

Castillejo (1985a) distingue en un primer momento cinco tipos de facilitadores, que son: los reforzadores, las puestas en acción, los climas educativos, la disciplina (como aplicación de un conjunto de normas) y la motivación, enumerando aparte los modelos como dimensión del *input* o de la acción educativa. En una obra inmediatamente posterior, Castillejo (1987) vuelve a presentar una nueva clasificación de facilitadores, esta vez incluyendo entre ellos los modelos y, como un tipo particular de puestas en acción, las normas en su dimensión aplicada; por otra parte, en tal nuevo catálogo deja fuera la motivación. En la revisión de variables educativas elaborada por B. Martínez *et al.* (1993: 6), tales autores hilan más fino y distinguen entre factores de facilitación propiamente dichos (donde incluyen la motivación, los modelos, los contextos, las normas, los reforzadores, etc.), las tecnologías de facilitación (puestas en acción, técnicas de reforzamiento, nichos y contextos, etc.) y los criterios de intervención (comunicación clara de propósitos, participación activa, congruencia entre los diferentes ambientes, etc.).

A partir de estas diferentes tipologías de variables facilitadoras y otras distintas aportaciones, nosotros nos hemos decantado por mostrar una clasificación que únicamente recoja aquellos facilitadores que sí se presentan efectivamente en el transcurso de la acción educativa desarrollada en el ámbito familiar, evitando, de tal manera, cualquier posible dispersión de nuestro centro de interés. Seguidamente, ofrecemos las variables facilitadoras así seleccionadas, que incluyen la motivación, los modelos, los reforzadores, la disciplina, el contexto y clima, y las puestas en acción.

2. LA MOTIVACIÓN

Hablar de motivación supone referirse al conjunto de variables intermedias que activan la conducta del educando, permiten su apertura, la disponen para el procesamiento de las acciones educativas propuestas, y la orientan en un sentido determinado para la determinación de un objetivo. En su estudio se han distinguido, pues, dos componentes: el componente energético y el componente direccional o

estructural. El primero –la motivación como *impulsora*– se refiere a las características de intensidad y persistencia de la conducta, con conceptos relacionados como son necesidad e impulso (*drive*). El componente direccional –la motivación como *reguladora* de la actividad– hace referencia, por su parte, a las variables reguladoras de la conducta, que favorecen la concreción de esa energía en una conducta determinada. Entre estas últimas variables reguladoras (también llamadas disposiciones) pueden distinguirse tanto los instintos como los hábitos y, en general, cualquier conducta propositiva o intencional. Otro concepto similar a motivación, en cuanto a sus connotaciones energéticas y direccionales, es *incentivo*, el cual podemos definir como un conjunto de variables ambientales que en un momento determinado tienen valor para un sujeto. Cumple, como hemos indicado, una doble función activadora-orientadora de la conducta.

Clasificaciones tradicionales, como la de Madsen (Sánchez Cerezo, 1989), han tendido a establecer relaciones entre el componente energético y lo biológico, y entre el direccional y lo psicológico, llegando, de este modo, a distinguir y separar motivos primarios (hambre, sed, sexo, etc.) de motivos secundarios (contacto social, realización, prestigio, etc.). Sin embargo, dicha división resulta en extremo artificial, pues, a causa de la unicidad del ser humano, cualquier conducta necesita para su explicación el recurso a ambos componentes. Incluso la motivación considerada como *impulsor interno* es un producto de la confluencia de varios factores, “que irían desde las necesidades biológicas hasta el sistema de creencias y valores del individuo, pasando por necesidades psicológicas (cognitivo-afectivo-sociales)” (Zabala y Llopis, 1993: 14).

No existe actualmente una teoría unitaria sobre la motivación, si bien las teorías que han tratado de explicarla han apelado generalmente a constructos o variables intermedias, tendiendo en su estudio a considerarla desde la doble vertiente mencionada (como impulsora y como reguladora de la actividad). Dichas teorías se enmarcan dentro de las cuatro grandes líneas de investigación que pasamos brevemente a describir (Martínez y Aznar, 1999; Zabala y Llopis, 1993):

- a) *Los fundamentos biológicos de la motivación*: este enfoque trata de relacionar los motivos o pulsiones con ciertos procesos psicológicos, sin centrar su atención sobre otras variables situacionales (aunque sí reconozcan su importancia y valor). El

problema que surge con este enfoque es que se revela insuficiente para explicar conductas como la curiosidad o la búsqueda de estímulos, pues ambos tienen que ver más con la estimulación sensorial que con los desequilibrios orgánicos.

- b) *Las teorías de la motivación en el campo de la investigación del aprendizaje:* desde el conductismo, sus diferentes teorías han considerado el factor biológico como determinante de la acción, calificando la tendencia a mantener el equilibrio interior (homeostasis) como el motor de la conducta. El principal representante de este enfoque es C.L. Hull, para quien la necesidad es “una perturbación del equilibrio biológico por privación o sobrecarga estimular” (Sánchez Cerezo, 1989: 295). Este desequilibrio se manifiesta en el *impulso*, constructo que representa la energía tendente a la reequilibración y que se concreta en una conducta determinada. Dicha reacción ante una necesidad biológica se aprende, manifestándose de nuevo cuando se vuelve a producir la misma necesidad; esta combinación estímulo-reacción es lo que llama *hábitos*. En definitiva, las necesidades biológicas suministran la energía (impulso) requerida para iniciar la conducta y participan en la formación de hábitos, siendo la tarea de la motivación la reducción de tal impulso. Experimentos de otros investigadores mostraron, finalmente, la inadecuación de la teoría de Hull, aun habiendo sido reformulada posteriormente por Spencer, discípulo suyo.

También desde el enfoque cognitivo se ha tratado la motivación, fijando su objeto de investigación en la *conducta molar* (no la conductista), unidad de conducta mayor a la que cabe adscribir un sentido, una intencionalidad por parte del sujeto. Por esta causa, la conducta se concibe dependiente de procesos cognitivos por los que se anticipa y valora hechos futuros, y se desarrolla la acción de manera dirigida hacia el objetivo previsto. La persona es vista, así, como causante de la conducta y poseedora de intenciones (procesos cognitivos que confieren a las peculiaridades exteriores la cualidad de estímulo o una función de provocación). Los principales representantes de esta corriente son Lewin, Atkinson (con su teoría del logro, o conflicto entre la tendencia al éxito y la tendencia a evitar el fracaso) y Tolman; éste último demostró “la existencia de las expectativas como uno de los determinantes de la conducta” (Sánchez Cerezo, 1989: 295).

- c) *La motivación en el ámbito de la investigación de la personalidad:* los investigadores de la personalidad se han mostrado muy interesados por las disposiciones motivacionales de las personas y por la elaboración de una lista limitada de motivos claves. En este sentido, A. Maslow formuló dieciséis teoremas

sobre la motivación que venían a decir que, como seres integrados y organizados que somos, nuestras necesidades fundamentales no se diferencian tanto; son más bien los caminos de satisfacerlas los que varían de una cultura a otra; nuestras motivaciones están interrelacionadas, por lo que, para clarificarlas, hemos de clasificar esas necesidades fundamentales. De esta manera concibió Maslow su modelo jerarquizado de las necesidades –mostrado ya en el segundo capítulo de este estudio–, donde mostraba cinco grupos de necesidades polarizadas en dos conjuntos: necesidades de carencia frente a necesidades de crecimiento, siendo las últimas específicamente humanas y más tardías, tanto desde el punto de vista del desarrollo filogenético como del desarrollo ontogenético (la satisfacción de tales necesidades había de ser gradual en relación a su jerarquía). Para otro autor, H.A. Murray, las necesidades son “constructos hipotéticos inventados para explicar determinados hechos objetivos y subjetivos” (Zabala y Llopis, 1993: 24), siendo activadores y reguladores que mueven al individuo a influir en la situación existente de modo favorable a sí mismo (interacción necesidades-medio ambiente). Es la necesidad lo que fuerza al sujeto a conseguir una meta. Con esta concepción, llegó a reunir un total de veinte necesidades o motivos básicos que mejor explicaban la conducta humana, esquematizándolos en dos grupos: necesidades primarias (o viscerógenas) y necesidades secundarias (o psicógenas), con ciertas similitudes con la clasificación de Maslow.

- d) *La concepción relacional de la motivación:* para Nuttin, el individuo es una parte de la unidad funcional individuo-ambiente, siendo el ambiente una situación significativa *construida y percibida* por el propio sujeto. El sujeto ejerce su acción sobre la situación percibida y construida por él por lo que el resultado de dicha acción debe definirse y medirse en relación con el propio sujeto y con el resultado proyectado y esperado por él (estado de cosas concebido). Las relaciones sujeto-ambiente vienen dadas por ser el individuo un organismo viviente que tiende a continuar y desarrollar su funcionamiento en un ambiente, por lo cual dichas relaciones constituyen las *necesidades*.

2.1. La motivación en el aprendizaje

Vistas las cuatro grandes corrientes que se han ocupado de la motivación, cabe ahora conocer la función que la motivación inducida por madres y padres –como variable facilitadora– desempeña en el proceso educativo de sus hijos; por ejemplo, en el desarrollo de la madurez moral en el hijo adolescente (Noller, 1994). Para ello, vamos a comenzar ocupándonos de cuatro factores sobre los cuales ha dedicado especial atención la literatura pedagógica y psicológica más reciente: la motivación de logro, la motivación de afiliación, la motivación de control y el carácter extrínseco o no de la motivación.

- a) *Motivación de logro (o de rendimiento)*: tipo de motivación que explica cómo las atribuciones causales conectan resultados de logro con actuaciones futuras en tareas idénticas o relacionadas (Glasgow *et al.*, 1997), es decir, que da cuenta del balance que el sujeto realiza entre dos componentes, la esperanza de éxito (o miedo al fracaso) y los objetivos fijados para la acción, en el momento de la planificación de una acción determinada. Una relación que lleva a la realización de actividades tendentes a la búsqueda de éxito, del cual se derivan sentimientos de competencia (Martínez y Aznar, 1999). En su conformación parece determinante la influencia del estilo paterno de educar, especialmente en su conformación durante la etapa infantil (Glasgow *et al.*, 1997). Pero será en base a la opinión del sujeto sobre su capacidad de recursos y lo que con ellos puede hacer cómo Bandura explique el mecanismo de la autoeficacia, y no solamente a partir de la existencia real de dicha capacidad (de aquí la necesidad de adecuar las autopercepciones de eficacia a la realidad, para evitar consecuencias desfavorables por sobreestimación o subestimación). Todo ello se traduce, en aquellas personas que presentan una alta motivación de logro, en la cuidadosa elección de objetivos de dificultad media, tras la consideración de las probabilidades de éxito de diversas alternativas. La causa de tal elección parece ser que tales tareas “constituyen un mejor diagnóstico de su comportamiento” (Zabala y Llopis, 1993: 27). Además, mediante la motivación de logro que experimentamos también nos es posible acceder a valores como la independencia o la responsabilidad.
- b) *Motivación (o necesidad) de afiliación*: se refiere a todo esfuerzo por establecer y mantener una relación positiva y afectiva con otras personas, ya que parece ocurrir

que el clima afectivo positivo facilita el aprendizaje (a pesar de darse diferencias entre individuos en función de su edad, género, nivel de autonomía, etc.). En el caso del contexto familiar, esta necesidad es mayor y, a la vez, más plausible, dado que la afectividad es, tal vez, la dimensión que mejor define la relación familiar.

- c) *Motivación (o locus) de control*: hace referencia a la causalidad percibida de los resultados de la conducta, en cuanto atribuidos a uno mismo o a factores externos a sí, es decir, atribuidos a la propia actuación y capacidad personal o a la dificultad de la tarea, al azar, la suerte, etc. Solamente cuando uno se atribuye a sí mismo, al esfuerzo propio, el sentimiento de competencia y el origen preferente de los resultados producidos por la propia acción, le es posible alterar –controlar– las probabilidades de aparición de dicha conducta y, en último caso, responsabilizarse de la misma. En cambio, cuando crea que dichos resultados son fruto exclusivo de causas ajenas a sí mismo, verá fuera de su alcance modificar cualquier aspecto que llevase a su alteración. Pero, por ser “un estado de percepción” (Martínez y Aznar, 1999: 256), el *locus* de control es susceptible de modificación.
- d) *Motivación intrínseca* versus *motivación extrínseca*: éste es otro factor que hemos de tener en cuenta al ocuparnos de la motivación y su naturaleza en el individuo. Al realizar una actividad cualquiera, podemos sentirnos gratificados bien por el hecho de desarrollar tal actividad simplemente o bien a causa de recompensas y finalidades externas, ajenas a la acción en sí misma. En el primer caso, tendremos una *motivación intrínseca*, mientras que en el segundo hablaremos de *motivación extrínseca*. Sin embargo, su valía para nuestro desarrollo personal no será igual; solamente la motivación de tipo intrínseco es capaz de facilitarnos sentimientos de competencia, de autodeterminación, de autonomía y de compromiso cognitivo.

La motivación tiene que ver, pues, con los procesos y la forma en que la conducta es iniciada, activada, mantenida, dirigida e interrumpida, sin ser, ni mucho menos –tal como nos advierten Zabala y Llopis (1993)–, el único factor exclusivo de explicación o descripción de la conducta.

2.2. Técnicas de motivación y requisitos para su aplicación pedagógica

¿Cómo deben actuar padres y madres con sus hijos para motivarles al aprendizaje de conceptos, habilidades, normas, actitudes y valores, y su posterior reelaboración personal?

La Pedagogía, como ciencia reguladora y normativa que es del proceso educativo, busca siempre la optimización del mismo y la obtención de resultados más eficaces y eficientes a partir de la formulación de regularidades, normas, técnicas, condiciones de aplicación, etc., desde planteamientos científicos. Por esta razón, este subapartado se va a centrar en la exposición de aquellas técnicas (Garfella y Carbó, 1990; Garfella y Sánchez, 1991) –y posteriormente sus condiciones de aplicación– que se han mostrado más idóneas en su función de facilitar, dentro del escenario familiar, el desarrollo de la motivación para la actividad educativa, a través de la reducción de factores de inhibición, interrupción o distracción y la potenciación de aquéllos otros eficaces y funcionales.

- a) *Caldeamiento*: técnica que consiste en la ejecución de diferentes ejercicios destinados a la relajación del educando y a la eliminación de cualquier tipo de ansiedad o tensión físicas o interrelacionales. Ejemplos de tales ejercicios son la charla distendida con los hijos o el baño que se da en ciertos momentos a los más pequeños.
- b) *Señal de aviso*: técnica de predisposición que trata de enfocar la atención del educando a través del empleo, por parte del educador, de estímulos visuales o auditivos principalmente. Este tipo de estímulos es frecuente encontrarlos en el habla de los progenitores o en los objetos destinados a bebés y a niños –como esponjas de baño, ropa y cubiertos de mesa con vivos colores–, pues sus cualidades predisponen a éstos para aceptar y procesar la información que madres y padres les van a suministrar.
- c) *Alertación demorada* (o *controlada*): técnica consistente en la demora de la respuesta con la intención de facilitar la consistencia del aprendizaje que se está comenzando a dar, o bien con la finalidad de prolongar la atención despertada en el niño y su espera activa. Esta técnica suele combinarse complementariamente con la anterior en los más pequeños.

- d) *Innovación estimular*: el recurso a nuevos estímulos de una manera sucesiva se hace necesario para mantener la atención o motivar al individuo para que la reoriente si no se quiere que el mismo estímulo, continuamente mostrado y utilizado, deje de surtir efecto e, incluso, provoque su rechazo (saciación estimular).
- e) *Simulación de logros*: el modo que tiene de operar esta técnica es la simulación de los efectos positivos que se derivan del aprendizaje concreto que ha realizado el educando, siendo su propósito la continuidad de manera motivada en la realización sucesiva de la conducta, la habilidad, la actitud, etc. recién adquirida.
- f) *Incentivación*: la anticipación de recompensas (reforzadores) es un potenciador previo de la conducta, que actúa en un sentido progresivo sobre los acontecimientos que le siguen. De esta manera, un incentivo adecuado facilita la acción, al cambiar las prioridades del ambiente e incrementar tanto la motivación como la selectividad atencional.
- g) *Carga adelantada*: variedad específica de incentivación que toma entidad propia debido a su gran eficacia. Consiste en ofrecer al educando altos niveles de recompensa, puntuación, etc., en la fase inicial de una actividad o conducta compleja, con la finalidad de lograr que se estimule, que se esfuerce en su ejecución y que no renuncie en etapas sucesivas de mayor dificultad.
- h) *Propiedades colativas de la situación estimulante*: ésta es una técnica útil para el empleo con niños preadolescentes y con adolescentes (es decir, de sujetos que hayan alcanzado, al menos, la etapa cognitiva de operaciones concretas), que se sirve de la explicitación y manipulación de aquellas propiedades de una situación que puedan inducir a los educandos la ambigüedad, la duda, la incongruencia, la confusión (aunque siempre en un grado moderado). De este modo, los educadores actúan promoviendo el conflicto cognitivo en los educandos y aumentando, consecuentemente, su nivel de activación, su curiosidad, e incitando a iniciar una conducta exploratoria de colación (o cotejo) y resolución.
- i) *Activación motivada* (o *Zeigarnik*): consiste esta técnica en la suspensión de una actividad, una conducta o un problema en una fase concreta de su desarrollo caracterizada por el interés que ha suscitado en el niño. Dicho interés incita, pues, al niño a reanudar su conducta con mayor energía. Sin embargo, el educador debe ser cauto y tener cuidado en la aplicación de la técnica, ya que su efecto podría ser contraproducente u obstaculizador la consecución de determinados aprendizajes que requieran continuidad.

La aplicación en el ámbito educativo de todas estas técnicas para la potenciación de la motivación necesita, asimismo, ceñirse a un conjunto de condiciones (Garfella y Sánchez, 1991; Martínez y Aznar, 1999; Zabala y Llopis, 1993) que han de ser cumplidos por la acción educativa de los adultos:

- Las acciones de motivación desarrolladas en el ámbito familiar, especialmente mediante el uso de las anteriores técnicas, requieren estar orientadas hacia la consecución de los objetivos educativos previstos, por ser considerados valiosos y plausibles.
- El conjunto de técnicas ofrecido debe estar estructurado, debe integrarse dentro de la globalidad de la acción educativa coherente y organizada, para facilitar, a la vez, la estructuración de la información o conducta que se está aprendiendo.
- Las técnicas de motivación ofertadas tienen que ser susceptibles de ser transformadas o reelaboradas de una manera diferencial, esto es, adecuándose cada propuesta a la individualidad personal, ajustándose a los colectivos específicos a los cuales va dirigida.
- Otra condición es la adaptación de la acción educativa a la integridad de la persona (globalización), puesto que toda técnica relativa a un proceso concreto –atencional, motivacional, perceptivo, etc.– no sólo afecta a dicho proceso, sino también al resto de procesos internos a cusa de la unidad funcional existente en el ser humano.
- De igual manera, las técnicas han de adecuarse a los contextos donde se opera, contextualizarse, como ya veremos al ocuparnos del contexto entendido como variable facilitadora.
- La duración de los procesos de intervención en el campo de la motivación necesita ser considerada para evitar tanto la insuficiencia de la acción motivadora emprendida como la saciación estimular.
- Siempre que sea posible, resulta imprescindible activar la curiosidad y el interés del educando por la actividad propuesta y su contenido a través de la explicitación de la importancia, utilidad o funcionalidad que tiene para él o ella.
- Tal despertar de la curiosidad necesita centrarse en lo cotidiano, no únicamente en lo esporádico, pues solamente mediante esta actitud la persona puede reflexionar acerca de su experiencia y hacerse progresivamente más hábil en ella. En este sentido, hemos de tratar de hacer *exótico* lo doméstico.

- También se pondrá de manifiesto claramente cuáles son los objetivos de la tarea, así como las habilidades y los recursos que se necesiten para la misma.
- Las conductas o los contenidos de los conocimientos objeto de aprendizaje han de ser relacionados con los previos y con los valores que ya posea el educando.
- Se debe dar el máximo número de opciones posibles en la realización de la tarea, con el propósito de potenciar su autonomía y su responsabilidad.
- Los resultados obtenidos han de ser atribuidos a causas internas, modificables y controlables por uno mismo. Pero, cuando el nivel madurativo del niño lo permita, se debe orientar su atención más hacia el proceso y búsqueda de medios para poder resolver las dificultades que hacia los resultados.
- Padres y madres han de ser modelos motivadores de los comportamientos y valores que se traten de transmitir.

Además de estas condiciones, queremos reflejar una serie de patrones de actuación que padres y madres pueden seguir para estimular y motivar a sus hijos en la interacción educativa que establezcan con ellos. Tales pautas de acción educativa paterna, inspiradas a partir de las propuestas de J. Alonso Tapia (1997), se refieren a tres momentos distintos de la enseñanza llevada a cabo por los padres, del aprendizaje realizado por los hijos y de la puesta en práctica de tales aprendizajes por éstos últimos:

- a) Al *comienzo* de la enseñanza-aprendizaje de las actividades, cuando se busca activar la intención de aprender en el discente, despertar su curiosidad, relacionar lo que se le va a mostrar con lo que ya conoce o domina, y mostrarle la utilidad del nuevo aprendizaje en su actividad cotidiana.
 - Activar su curiosidad mediante la presentación de información nueva o sorprendente para la hija o el hijo.
 - Despertar su interés a través del planteamiento de problemas e interrogantes.
 - Mostrar la relevancia de la tarea indicando directamente la funcionalidad de dicha tarea y la importancia que tiene para él.
 - Seleccionar situaciones donde la realización de la actividad potencie la relevancia aludida.
 - Explicar con meridiana claridad los objetivos que se persiguen al enseñar-aprender la tarea.

- b) *Durante* las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de lograr mantener la atención del hijo focalizada sobre el proceso y el progreso de la secuencia de acciones que integran la actividad que está aprendiendo.
- Reflexionar y planificar las actividades que se pretenda enseñar.
 - Relacionar los contenidos enseñados con los ya conocidos y dominados por el discente, activando así sus actitudes, destrezas y conocimientos adquiridos previamente.
 - Emplear un discurso claro, cohesionado, contextualizado y jerarquizado (es decir, yendo de lo general a lo concreto) al explicar los procedimientos que se han de aprender.
 - Variar y diversificar las actividades que ha de realizar.
 - Modelar el uso de los procesos de pensamiento y resolución de problemas, las estrategias y los procedimientos seguidos, y los valores deseados, haciéndolos explícitos en los comportamientos mostrados.
 - Sugerir metas parciales que le permitan mantener el interés con mayor facilidad mientras se aprende la actividad.
 - Guiar la atención del pequeño sobre aquellos aspectos secuenciales de la acción, esto es, más hacia el proceso que hacia el resultado final.
 - Proporcionarle refuerzo y aceptación incondicional mientras ejecuta las secuencias de acción, asintiendo con la cabeza mientras habla el hijo, señalando lo positivo de las respuestas, etc.
 - Dejar espacio a la espontaneidad del hijo, pues ésta puede entenderse como interés activo hacia el aprendizaje.
 - Sugerir el establecimiento de metas propias y dar el máximo de opciones posibles, con el propósito de potenciar su implicación autónoma y responsable en el aprendizaje.
 - Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede también aprender.
 - Hacer que la hija o el hijo se pare a pensar sobre lo que ha realizado y aprendido.
 - Atribuir los resultados a causas internas y, por tanto, modificables y controlables por decisión propia.

- c) A lo largo de la *puesta en práctica* de las actividades aprendidas, para que el hijo se interese en la mejora y el perfecto dominio de la actividad o de la secuencia de acciones que compongan la actividad específica que ha aprendido.
- Posibilitar e inducir la práctica independiente.
 - Recordar la relevancia de los conocimientos, destrezas, actitudes y valores aprendidos.
 - Hacer que el pequeño se pare a sentir y disfrutar sus propios logros.
 - Evitar la comparación con los hermanos, sino consigo mismo; en todo caso, posibilitar tareas de aprendizaje que impliquen cooperación entre los hermanos o entre el hijo y los adultos.
 - Dar información sobre cómo superar las incorrecciones y los errores cometidos.
 - Propiciar la puesta en acción de los aprendizajes en situaciones y contextos variados.

3. EL MODELADO

Los modelos poseen una amplia tradición en educación (junto con la instrucción y la disciplina), tal vez por ser promotores de un tipo de aprendizaje –el imitativo– del que se ha afirmado que “representa la operación individual más comúnmente extendida y universalmente practicada en toda la actividad humana” (Aznar Minguet, 1993b: 75; Martínez y Aznar, 1999: 259). La Antropología y la Sociología han evidenciado la incidencia cultural del aprendizaje a través de la observación de modelos en el proceso de socialización; de este aprendizaje por observación (también denominado de imitación o vicario) hemos de recalcar el papel del *modelo*, por ser facilitador de la acción educativa (debido a todo cuanto encarna y muestra) y estar también presente en gran medida en la interacción familiar.

Esta primera agencia de educación –donde los padres representan “el primer modelo que perciben e imitan los niños” (Aznar y Pérez, 1986: 445)– proporciona a sus miembros modelos no sólo verbales, sino también afectivos, gestuales o cognitivos; en este sentido, Bartolomé *et al.* (1993: 55) remarcan que “con nuestra forma de ser y de relacionarnos enseñamos mucho más que con todo lo que intentamos transmitir

verbalmente”. Estos modelos posibilitan al individuo “el acceso a la comunicación con sus semejantes y, a la vez, le permiten elaborar un esquema de conceptualización para interpretar y actuar en la realidad” (Castillejo Brull, 1987: 49). El valor del modelo dentro de la familia cobra aún mayor relevancia por tratarse de “un modelo *reforzado* desde una doble vertiente” (Gómez-Ocaña y Rius, 1998: 100). Por una parte, porque tanto la madre como el padre –siempre que exista congruencia entre ambos– exhiben dicho modelo, y, en algunas ocasiones, incluso los abuelos; por otro lado, porque la frecuencia de exposición del modelo ante los hijos suele ser alta, especialmente cuanto menores son éstos. Esta potencia para suscitar la imitación en los hijos –más efectiva que la propia disciplina en cuanto al establecimiento de conductas (Bartolomé *et al.*, 1993: 56)– sólo será superada, en ocasiones, por la del profesor, cuando el hijo alcance la edad infantil, y por la de los iguales, especialmente en la adolescencia.

Entendemos por *modelo* el recurso educativo que promueve y potencia en un sujeto el aprendizaje por observación, imitativo o vicario, a través del conjunto de acciones que componen una conducta mostrada por un individuo (que puede ser otra persona, un ser ficticio o, incluso, él mismo). Así, este modelo expone fenómenos –que pueden ser observables o no, pero siempre patrones actitudinales y comportamentales valiosos socialmente si se quieren calificar como educativos– que pueden llevar a los observadores a reproducirlos e, incluso, a emularlos. Es por esto que el modelo se convierte en promotor y potenciador del aprendizaje. Pero, junto a ésta, las funciones educativas del modelo comprenden otras varias (Castillejo Brull, 1987: 116): aprendizaje vicario de comportamientos eficaces de supervivencia (los más eficaces), aprendizaje de patrones de conducta de diverso rango (lingüísticos, cognitivos, afectivos, motrices, sociales, etc.), evaluación segura de los efectos de diferentes conductas (sin sufrirlos), promoción de la autoeficiencia, y aprendizaje de las más variadas normas y reglas.

Han sido diversas las teorías que han surgido para explicar el aprendizaje observacional (Aznar Minguet, 1993b; Castillejo Brull, 1987), siendo las primeras las *instintivistas*, para las cuales la imitación era entendida como la manifestación de un instintivo imitativo –regido por las mismas leyes que dirigen la aparición y dinámica de éstos–, que se entendía como la raíz disposicional e impulsora de la conducta. Las teorías basadas en el *asociacionismo* (Allport, Holt), por otra parte, mantenían la

suficiencia de la simple contigüidad temporal entre los estímulos producidos por el modelo y la respuesta provocada por el observador imitante para producirse un aprendizaje por imitación a un modelo. Un tercer grupo de teorías apelaba al refuerzo como condición necesaria y suficiente –junto con la contigüidad mediacional– para que se diese el aprendizaje por imitación; se trata de las teorías del *condicionamiento operante* o *instrumental* (Miller, Dollard), para las cuales un sujeto observador aprende a imitar una determinada conducta presentada por un modelo en función de los refuerzos que reciba (aunque sólo desarrolla la conducta imitativa cuando existe un cierto impulso o necesidad para imitar dicha conducta). Este grupo de teorías, sin embargo, fue reformulado para incluir también aquellas conductas de imitación que se dan sin refuerzo alguno (imitación generalizada) y que surgen a partir de programas de refuerzo parcial o intermitente.

Otro tipo de teoría conductista fue la teoría del *feedback afectivo*, de Mowrer (Castillejo Brull, 1987; Sánchez Cerezo, 1989), quien centró el objeto del refuerzo en los estados emocionales, afirmando que las respuestas condicionadas eran de carácter estrictamente emocional. De este modo, el modelado depende del *feedback* propioceptivo o sensorial de tipo afectivo que se activa en el observador al contemplar el refuerzo (directo o vicario, es decir, recibido por él mismo o por el modelo) recibido por el modelado. Sin embargo, las teorías sobre el modelado que mayor difusión ha alcanzado en las últimas décadas y que sigue vigente en la actualidad son las de corte cognitivo, siendo sus principales representantes Piaget y Bandura.

J. Piaget desarrolló una teoría acerca de la imitación en estricta coherencia con su teoría cognitivo-evolutiva, mediante la cual relacionó las características del desarrollo cognitivo de los sujetos con las características de sus conductas de imitación, en función de las fases o estadios evolutivos que éstos atravesasen. Concedió gran importancia a la imitación, pues la consideró un proceso evolutivo de acomodación al medio y, por lo tanto, uno de los ejes básicos en el desarrollo de los esquemas intelectuales (Aznar Minguet, 1993b; Martínez y Aznar, 1999), insertándola dentro del marco general de las adaptaciones sensorio-motoras que caracterizan la construcción de la inteligencia en los primeros años de vida. De esta forma, el desarrollo de la imitación –en Piaget– pasa por los siguientes estadios:

- 1) *Conductas reflejas (preimitación)*: ya en su primer mes de vida, el bebé presenta esquemas reflejos neonatales activados ante estímulos externos (por ejemplo, puede llorar ante el llanto de otro niño). Pero estas conductas aún no representan estrictamente un modelo, puesto que están ligadas al estímulo que las desencadenan; sólo a medida que se vayan desligando de dicha estimulación, podrá ir surgiendo la conducta propiamente imitativa.
- 2) *Imitación esporádica*: alrededor del primer o segundo mes comienzan estos esquemas reflejos del bebé a asimilar determinados elementos exteriores y a ampliarse en función de una experiencia adquirida, tomando forma de reacciones circulares diferenciadas tanto en la fonación como en el ámbito motor (así, el primeramente indiferenciado llanto pasa a tomar la forma de gemido acompañado de vocalización a través del *contagio vocal* entre bebé y progenitor, y de la imitación mutua). Para ello, el bebé va percibiendo poco a poco la conducta del modelo que imita como análoga a la que él va desarrollando.
- 3) *Imitación sistemática*: entre el cuarto y octavo mes, se afianzarán las anteriores adquisiciones, sin producirse apenas intentos por parte del pequeño para acomodarse a modelos sonoros o motrices nuevos, de tal modo que –en el ámbito de la fonación y de lo motórico– produce imitaciones de manera sistemática e intencional de sonidos o movimientos ya conocidos por él.
- 4) *Imitación de modelos nuevos*: será a partir del octavo o noveno mes cuando el niño comience un proceso gradual de asimilación de los sonidos nuevos y de los movimientos invisibles de su propio cuerpo como análogos a los movimientos visibles en la conducta del modelo. La atención que preste el niño al modelo será mayor cuanto más semejantes sean las nuevas conductas del modelo a alguna de las ya conocidas por aquél, asimilando estas conductas sonoras y visuales a un esquema sonoro y motor ya conocido por el niño.
- 5) *Imitación sistemática de modelos nuevos*: entre los doce y los dieciocho meses, la ejecución de conductas imitativas complejas va pasando progresivamente de producciones groseras a otras más finas, precisas y rápidas, al tiempo que el niño va siendo cada vez más capaz de experimentar y descubrir propiedades nuevas de las conductas ya conocidas.
- 6) *Imitación representativa*: el niño comienza, a partir de los dieciocho meses, a imitar conductas alejadas en el tiempo (en cuanto a su representación por el modelo). Progresivamente la coordinación de los esquemas se va independizando de la

percepción inmediata, lo cual permite que el pequeño realice combinaciones mentales, que la imitación se interiorice y que ésta se ejecute a partir de los procesos internos. Con ello, comienza su imitación mediata o diferida, la cual requiere una capacidad de memoria a largo plazo de aquello que se va a imitar.

Esta imitación representativa se generalizará a partir de los dos años, primero de manera espontánea (a través de las situaciones lúdicas que viva) y ya a los siete u ocho años de un modo más reflexivo, con una reintegración en la propia inteligencia. Será entonces cuando la imitación se haga analítica (incluya detalles en la reconstrucción del modelo), consciente (distanciamiento del *yo* respecto de lo que se imita) y selectiva (imitando en función de un propósito).

Aunque la explicación que Piaget dio, desde una óptica cognitivista, de la imitación revelase mecanismos psicológicos involucrados en la misma, no fue ajena a críticas. Entre ellas citaremos la constante apelación al concepto de fase o estadio evolutivo, pues parece dar a entender que su aparición se da de manera exclusivamente lineal. Además, la consideración de la imitación como un producto de la maduración le llevó a calificar de pseudo-imitaciones “las imitaciones que el niño realiza *por acumulación de aprendizajes*” (Aznar Minguet, 1993b: 83).

Ha sido, sin embargo, A. Bandura el autor más influyente en este área de estudio, formulando una teoría cognitiva –aunque partiese inicialmente de postulados conductistas– que dimensiona los procesos involucrados en el aprendizaje vicario: “procesos atencionales, sistemas de retención, procesos de reproducción y procesos motivacionales” (Castillejo Brull, 1987: 117). Para Bandura, el aprendizaje observacional “es el más común de los modos de aprender” (Aznar Minguet, 1993b: 84), motivo por el cual los procesos de imitación están presentes en toda interacción humana, donde los acontecimientos ambientales, los factores personales y la propia conducta –tres factores que acompañan siempre a todo tipo de aprendizaje– actúan como determinantes recíprocos interactivos.

Su teoría se erige desde la consideración de los rasgos antropológicos que considera más característicos: la *simbolización*, la cual permite conferir significados a las cosas, a los acontecimientos y a sus experiencias; la *previsión* (o pensamiento anticipativo), que

orienta y regula su conducta conforme a fines; la *autorregulación*, por la cual la persona valora los efectos de su propia conducta; y la *autorreflexión*, que le posibilita el análisis y la comprensión de sus propios procesos mentales (metacognición). Estas cuatro características potenciales necesitan interactuar con el medio físico, social y cultural para su actualización, una interacción que habrá de ser directa o mediada a través de la experiencia observada. En este último caso –la observación de la conducta realizada por un modelo–, la persona puede adquirir las respuestas de imitación, incluso mientras ocurren en forma representacional y cognitiva (sin ejecutar respuesta observable alguna).

Esta forma de aprender sin práctica –a pesar de necesitar, tal vez, muchas prácticas para una reproducción precisa de la conducta– requiere, pues, la existencia de dos sistemas de representación mediacional, “el imaginativo y el verbal” (Martínez y Aznar, 1999: 263), como codificadores en forma de imágenes mentales o de palabras (mediadores entre el recuerdo y la reproducción posterior) de la información contenida en la conducta del modelo. Y será la definición de ambos sistemas lo que lleve a Bandura a establecer como condiciones necesarias del aprendizaje observacional los procesos nombrados anteriormente y que desarrollamos a continuación:

- *Procesos de atención*: la atención prestada por el observador ha de ser *selectiva*, esto es, focalizada sobre una parte precisa de la conducta expuesta por el modelo; esta focalización permite percibir unos estímulos y no otros. Sin embargo, su focalización se ve matizada por diferentes características (Aznar Minguet, 1993b; Cervera y Feliú, 1995; Sánchez Cerezo, 1989), como son los rasgos de la propia acción exhibida (su saliencia o singularidad, distinción, grado de complejidad, frecuencia de exhibición, momento de presentación), las características del rol del modelo (la eficacia personal del modelo percibida tanto por él como por el observador, grado de asertividad, atributos que dispensa o recibe, connotaciones de poder social o *status*, atributos estructurales –edad, género, atractivo personal, estatura, voz–, coherencia con otros modelos, conducta afectiva, coincidencia de creencias y gustos con los del observador, etc.) y las particularidades del mismo observador (su competencia cognitiva, su tendencia perceptiva, sus expectativas, sus hábitos de observación, su motivación, etc.).

- *Procesos de retención:* la información atendida y percibida necesita ser almacenada de tal modo que sea posible su posterior recuperación, proceso propiciado por los sistemas de representación mediacional, mediante los cuales se transforma dicha información global sobre la conducta observada en símbolos (imágenes o palabras, como hemos conocido) capaces de ser almacenados. Tales símbolos son códigos de conducta significativos, donde la nueva información ha sido relacionada con los aprendizajes previos, y la conducta reconstruida. En este conjunto de procesos de retención, resultan decisivas la frecuencia con la que el modelo exhibe su conducta, la cantidad de modelos o situaciones que presenta dicha conducta y la repetición o práctica repetida de la conducta por el observador.
- *Procesos de reproducción:* esas representaciones simbólicas actúan como modelo interno mediador que guía la reproducción de las conductas modeladas, por lo que es la representación cognitiva de las acciones observadas lo que el observador reproduce exactamente. Se trata, así, de un patrón de acción, cuya reproducción será más fidedigna cuanto más completa, precisa y organizada sea la representación cognitiva de la conducta del modelo (habida cuenta que existen algunos componentes de la conducta del modelo que resultan inobservables y que el sujeto observador debe inferir para establecer y evaluar su representación mental de la conducta global). Estos procesos de reproducción llegan a ser enumerados por Bandura, quien incluye la organización cognitiva de los patrones de respuesta, la iniciación guiada centralmente, la observación de la ejecución de la respuesta, y el emparejamiento de las acciones con su concepción a través de adaptaciones correctivas de la ejecución.
- *Proceso de motivación:* son las expectativas que el sujeto tiene sobre el resultado de sus propias acciones el principal factor que le incita a realizar aprendizajes por observación. Según la teoría social cognitiva de Bandura, este aprendizaje observacional se produce mediante un procesamiento cognitivo de la conducta observada, que es previo a la ejecución de la respuesta y que no necesita incentivo extrínseco consecuente. Es decir, que el mejor incentivo –sea directo o vicario– es aquél que actúa de forma anticipatoria, siendo un elemento no necesario, pero sí facilitador del aprendizaje observacional (así, imitamos en mayor medida aquellas conductas de las cuales prevemos consecuencias más valiosas). Esta anticipación de las posibles consecuencias de una acción determinada lleva a desarrollar una

atención y una retención selectivas en lo que se refiere a las acciones sobre las que se tiene expectativas positivas.

En definitiva, el aprendizaje por observación, para Bandura, requiere la realización de diversos procesos (atención, retención, reproducción y motivación), que son funciones dependientes del grado de maduración de la persona y de su aprendizaje. Es por ello que la competencia del sujeto se convierte en el mejor predictor, más que su edad cronológica, del vector evolutivo en el aprendizaje por observación; y que este desarrollo “puede ser promovido por acciones educativas eficaces” (Aznar Minguet, 1993b: 88).

Las teorías de enfoque cognitivo-social, en general, han puesto de manifiesto la incidencia que el aprendizaje por observación tiene en el proceso global del desarrollo cognitivo y social (Bandura y Walters, 1990), y en el desarrollo y ampliación de las competencias cognitivas. Las propias teorías constructivistas –en particular, la vygotskiana– han subrayado su valor educativo, pues consideran al educador (madres y padres incluidos) *mediador* entre la cultura y los sujetos en los contextos de interacción donde participan; tales mediadores tienen un gran poder configurador sobre la codificación de la información que recibe el sujeto en toda situación de interacción, codificación que se acciona a través del lenguaje principalmente (donde los contenidos de formación que adquieren los sujetos no son independientes de las formas de comunicación empleadas).

3.1. Tipología del modelado educativo

Tras una sucinta revisión de las teorías que se han ocupado de los modelos y de la imitación, hemos de ocuparnos ahora de la tipología que puede presentar el aprendizaje por observación. La tipología más común es la que parte de la clase de relaciones mantenidas entre el modelo y el observador (Aznar Minguet, 1993b; Castillejo Brull, 1987; Martínez y Aznar, 1999; Sánchez Cerezo, 1989), pudiendo darse una interacción directa (que se concretará en el modelo participativo), vicaria (modelo no participativo) o encubierta (modelo encubierto).

El *modelo participativo* (o de refuerzo directo) se basa en la relación directa entre el modelo y el observador, dispensando aquél refuerzos a éste. En general, se puede afirmar que el observador conoce al modelo, que éste refuerza al observador y que entre ambos se da algún tipo de interacción; todo lo cual convierte a este tipo de modelo en “un importante instrumento propiciador de la configuración del comportamiento humano” (Aznar Minguet, 1993b: 88). Desde el enfoque conductista se incidió en las consecuencias de la acción del modelo y en su papel en el fortalecimiento de la conexión entre estímulos y respuestas de imitación; sus distintas clases de refuerzo (contingente, doble refuerzo, progresión gradual) muestran recompensas que el modelo da al observador. En lo que respecta al enfoque cognitivo-social, por su parte, éste interpretó las consecuencias de la acción del modelo como facilitadores del aprendizaje observacional que actuaban de manera anticipatoria en el observador (refuerzo anticipado, modelado autoelegido, modelado creativo), aumentando y mejorando en él la realización de las funciones involucradas en el proceso de modelado.

El *modelo no participativo* (de refuerzo vicario o aprendizaje empático) se caracteriza por la falta de interacción directa entre modelo y observador. En él las experiencias reforzantes recaen sobre el modelo, mientras que el observador –quien sólo tiene información de la conducta realizada por aquél y de sus consecuencias– experimenta empáticamente una sensación de placer o desagrado. Y es, en función de ello, que tiende o no a repetir aquellas conductas experimentadas vicariamente como gratas. Se trata, en consecuencia, de un aprendizaje empático, en el cual el sujeto observador trata de reproducir en sí mismo el sentir de otra persona tras realizar previamente una comprensión intelectualizada de su estado afectivo.

En el *modelo encubierto*, por último, un modelo ficticio, no presencial, actúa como tal sin ser reconocido explícitamente. Generalmente consiste en la imaginación de una serie de escenas en las cuales el propio sujeto (modelo imaginativo de *self*) o un personaje con el que se identifica (modelo imaginativo de *alter*) realiza unas acciones definidas; pero también puede utilizarse la grabación audiovisual del sujeto (modelo diferido), quien actúa como modelo simulado. Todos estos casos son formas de autoactivación que provocan respuestas similares a la estimulación exterior. Parece ser que, tanto si trata del modelo manifiesto (participativo o no) como si se trata del encubierto, ambos se rigen por las mismas leyes de aprendizaje, debido a la coherencia

existente entre lo que sucede en el mundo psicomotor y lo que ocurre en la dinámica imaginativa. Se parte, de este modo, de “una cierta correspondencia entre el mundo exterior y el mundo interior del sujeto” (Aznar Minguet, 1993b: 90).

Cualquiera de los medios específicos por los que se transmite la información y cualquiera que sea la interacción establecida entre el modelo y el observador presenta el mismo proceso de reproducción de la conducta modelada, si bien no todos los tipos de modelo son igualmente eficaces para todos los sujetos, contextos o circunstancias. Además, unos y otros difieren también en la clase de habilidades cognitivas requeridas y en el tipo de codificación que precisan. Así, la eficacia que una clase de modelo puede tener dependerá del nivel de competencia evolutiva del observador, del grado de complejidad de las acciones del modelo y del contexto en la que se dé tal aprendizaje por observación.

3.2. Técnicas y normas para una aplicación pedagógica del modelado

Ahora es momento de conocer cómo se traduce lo visto sobre modelos en la práctica educativa familiar, cuáles son sus técnicas, qué efectos tienen y cuál es la normativa pedagógica que rige su aplicación. Con respecto a las *técnicas* educativas de modelado, las encontramos clasificadas en función de la relación mantenida entre modelo –por lo común, los padres– y observador –los hijos–, que hemos conocido anteriormente. Así, dentro de las técnicas de acción participativa (una acción que resulta preferente en el contexto familiar dado su carácter eminentemente relacional) destacan las siguientes (Aznar Minguet, 1993b; Martínez y Aznar, 1999):

- *Técnica de modelado lingüístico*: su objetivo es encauzar la atención del pequeño hacia la conducta modelo. Consiste en la exageración verbal de aquellos aspectos esenciales de dicha conducta, en proporcionar referentes que le ayuden a comprender los conceptos abstractos, y en proporcionarle una retroalimentación informativa sobre la conducta reproducida; todo lo cual va encaminado a facilitar la discriminación perceptiva de la misma.
- *Técnica de saliencia*: esta técnica también está dirigida a encauzar la atención del niño a través de la acentuación física de las características de una conducta en el

mismo momento en que es mostrada para que sea imitada. Una modalidad de esta técnica consiste en la división de una conducta compleja (por ejemplo, bañarse o vestirse) en partes más simples, resaltando separadamente las habilidades que la componen.

- *Técnica de modelado autoinstructivo*: el lenguaje, en forma de instrucciones verbales, es empleado en esta técnica para controlar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje vicario. La conducta exhibida por la madre o el padre la acompañan de una serie de instrucciones que facilitan la reproducción o imitación por el hijo. El lenguaje, así, sirve de mediador entre la conducta exhibida y la conducta observada, y como facilitador de la conducta imitada, en un tipo de modelamiento metacognitivo donde las conductas observables se acompañan de acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo; éste, a la vez, va haciendo explícitos en cada momento los motivos que le llevan a realizar cada nueva ejecución. En 1981, Meichenbaum concretó los pasos requeridos en su aplicación: modelado cognitivo, guía externa manifiesta, autoguía manifiesta, autoguía manifiesta atenuada y autoinstrucción encubierta.
- *Técnica de la buena percepción*: con esta técnica se trata de aumentar la autopercepción de eficacia, por parte del observador, en la reproducción de la conducta modelo, mediante la percepción de las expectativas positivas que el modelo, en su ejecución, le comunica a través de expresiones no verbales. Ésta resulta ser una técnica recomendada para el aprendizaje de conductas cívicas, como es tirar un envoltorio a la basura.
- *Técnica de reproducción forzada*: en esta actuación los padres gradúan las tareas que componen una determinada conducta en orden creciente de dificultad, dividiéndolas en tantos pequeños pasos como sea posible a tenor de las habilidades del hijo. Éste ha de ir reproduciendo cada paso de la actuación de manera separada –sin avanzar al siguiente hasta realizar correctamente el previo– para poder recibir el refuerzo.
- *Técnica aplicativa de doble refuerzo*: esta técnica va dirigida sencillamente a reforzar no sólo la imitación de la conducta exhibida por el modelo, sino además la emulación de la misma (o incremento de la eficacia de la acción). Es el caso, sirva como ejemplo, del padre que guarda uno de los juguetes con los que jugaban él y su hijo, tras lo cual éste guarda el resto en el baúl.

- *Técnica de la retroalimentación:* con el fin de consolidar conductas aprendidas vicariamente, la madre o el padre pueden pedir o hacer que el hijo ponga en práctica las acciones que integran la conducta observada, y, ante algún aspecto menos dominado, estimularle para que preste atención acerca de tal aspecto en la observación que de nuevo haga de la conducta desarrollada por el modelo.

De entre las técnicas de acción no participativa, mostramos las que a continuación siguen:

- *Técnica de ensayo cognitivo:* consiste en practicar mentalmente, y antes de su ejecución real, la conducta observada. Por sus características, esta técnica podrán realizarla los niños que hayan alcanzado un nivel de desarrollo cognitivo suficiente como para hacer uso de aspectos abstractos (fase de operaciones formales, según Piaget).
- *Técnica de entrenamiento autoinstructivo:* en este procedimiento, el sujeto imitador realiza comentarios verbalizados simulados (autoinstrucciones) de manera previa a la conducta que va a reproducir. Su objetivo es fomentar la reflexión y el control del sujeto sobre sus propias acciones, y evitar los errores derivados de un comportamiento impulsivo. Al igual que ocurre con la anterior, esta técnica sólo podrá ser empleada a partir de un nivel de madurez cognitiva similar.
- *Técnica de presentación simbólica de modelos:* consiste en la presentación de modelos ejemplares que reflejen valores y normas sociales aceptadas, para propiciar –especialmente en los hijos pequeños– consistencias comportamentales adecuadas. Destaca su utilidad en una actividad que consume, en la actualidad, tanto tiempo de la interacción familiar, como es ver la televisión; ante un bombardeo arbitrario de información, los progenitores han de seleccionar la programación vista por sus hijos y *pasar tiempo* con ellos comentando dichos programas y, en este caso, destacando esos valores, actitudes y habilidades sociales encomiables que puedan ser encarnados por actores, personas relevantes, deportistas, etc.
- *Técnica vicaria de alternativas:* técnica basada en la presentación ante el observador de un modelo, el cual se halla frente a diferentes alternativas posibles de acción, entre las cuales debe elegir una de ellas. Un claro ejemplo puede buscarse al ir a comprar con los hijos, pues el padre o la madre se ve claramente enfrentado

ante diversas posibilidades de compra, eligiendo una o varias de ellas; la potencia de sus efectos se incrementa cuando dicha elección es verbalizada y justificada por los padres ante sus hijos.

Las técnicas de acción encubierta, por último, pueden también ayudar en el modelado realizado en el ámbito familiar:

- *Técnica de mediación imaginaria*: existe la posibilidad de incitar al hijo a imaginar una serie de escenas dentro de las cuales vea un modelo realizando unas tareas determinadas, y se vea imaginariamente a sí mismo reproduciendo tales tareas. El grado mínimo de desarrollo cognitivo requerido en el hijo para aplicar esta técnica podemos ubicarlo –guiándonos a partir de los estadios de Piaget– entre las fases de operaciones concretas y las operaciones formales, en función también del propio contenido de las tareas que se pretenda ejecutar.
- *Técnica vicaria de sensibilización encubierta*: semejante a la anterior, esta técnica busca corregir ciertas conductas. Mediante la guía verbalizada de la madre o el padre, se anima al hijo a que se imagine a sí mismo realizando una conducta que se quiera corregir; a la vez, se le mueve a imaginar las consecuencias altamente aversivas de dicha conducta. Seguidamente, el hijo debe verse a sí mismo capaz de resistir la *tentación* de actuar de ese modo desadaptativo y beneficiándose de sus consecuencias positivas.
- *Técnica de automodelado diferido*: con los cada vez más extendidos medios audiovisuales en los hogares, es posible servirse de grabaciones audiovisuales (incluso fotografías) para ejercer el modelado de conductas en los hijos más pequeños, debido a la atracción que estos medios y su imagen les suscitan. Sus variantes son dos: por una parte, se puede presentar al niño una grabación –previa o realizada para la ocasión– en la que se vea a sí mismo desarrollando correctamente la conducta deseada; o, por otra parte, se le puede mostrar a él mismo realizando una conducta que no domina completamente, pidiéndole, a la vez, que preste atención a determinados aspectos de su ejecución y que haga una autoevaluación crítica de la misma.

El correcto desempeño de todas estas técnicas de modelado, tanto en su ejecución como en su elección o momento de aplicación, puede revertir en beneficiosas

consecuencias para el desarrollo del hijo. Estos efectos del modelado se concretan en los diversos tipos que explicitamos seguidamente:

- 1) Efecto de incremento en el repertorio de aprendizajes, esto es, la adquisición de respuestas y estrategias cognitivas nuevas en el repertorio conductual y cognitivo del observador.
- 2) Efecto de actualización en los repertorios de aprendizajes ya adquiridos.
- 3) Efecto de inhibición (o desinhibición) sobre conductas ya adquiridas, especialmente aquéllas que no son consideradas socialmente valiosas, como son las agresivas. Sobre este punto, Bandura (Aznar Minguet, 1993b: 92) puntualiza que dicho efecto dependerá del autoconcepto del observador sobre su propia capacidad de ejecución, de la percepción que tenga de las consecuencias (positivas o negativas) de la conducta modelada y de la inferencia que realice acerca de la similitud o diferencia de las consecuencias que para él tendrá la reproducción de la conducta modelo.
- 4) Efecto de incremento de la estimulación ambiental, por lo cual las situaciones y los objetos involucrados en los procesos de modelado aumentan su poder estimulador sobre el observador, incluso en actividades ajenas a las de modelado experimentadas. Este aspecto resulta de especial trascendencia en el ámbito familiar, donde el contexto –como explicamos en el apartado correspondiente– resultará tan decisivo para el desarrollo infantil.
- 5) Efecto de activación afectiva en el observador, al conectar éste con la expresión emotiva del modelo (empatía). A la vez, se establecen determinadas emociones o sentimientos vinculados con sujetos, objetos o ambientes durante el proceso de modelado.
- 6) Efectos diversos, como es la comunicación de expectativas positivas y/o negativas (efecto Pigmalión o Rosenthal), o el efecto configurador sobre las actitudes, la conducta moral y los sistemas relacionales. Un tipo de estos efectos diferenciados es la reproducción, de una manera diferida, de respuestas modeladas –especialmente procesos y modos derivados de la acción, como es el caso de la transmisión generacional del maltrato (Cerezo Jiménez, 1992; Kimmel y Weiner, 1998; Powell, Cheng y Egeland, 1995)–, que resultan difícilmente controlables por presentarse alejadas en el tiempo.

Vistas las técnicas de modelado y sus principales efectos, no tenemos más que incidir en las *normas* que han de regir la actuación de padres y madres en cuanto al modelado que pretendan realizar sobre sus hijos. Esta normativa, que pretende ser un apoyo en la acción educativa paterna, se deriva directamente de las teorías sobre el modelado que hemos visto, necesitando ser adaptada a las condiciones del estado configurativo del hijo, a los objetivos educativos previamente propuestos, a los requerimientos de los contenidos que se le desee transmitir, a las actividades que se pongan en práctica y al propio contexto educativo. Partiendo de las recomendaciones que nos ofrece Aznar Minguet (1993b: 95-98), vamos a exponer sucintamente cuáles son estas normas que convendrá que guíen la actuación de modelado que en la familia se desarrolle:

- La primera indicación debe ser la toma de conciencia, por parte de madres y padres, acerca de la importante influencia que un modelo –y su percepción– tiene en el desarrollo educativo de los hijos, por ser factores de promoción de valores y normas de conducta. Supone, pues, una responsabilidad ética para los padres desempeñar la función de modelos.
- Cuanto mayor grado de autoeficacia personal muestre el modelo, mayor será su capacidad para estimular la imitación por parte del observador. Y como la autopercepción de eficacia aumenta la realización de conductas personales competentes, el modelo debe desarrollar un autoconcepto positivo que esté basado en la valoración de la eficacia de sus propias acciones.
- Las posibilidades de imitación por parte del observador son mayores cuanto mayor sea el grado de consecuencias valiosas o gratificantes que éste pueda prever en la reproducción de la conducta del modelo. En este sentido, será interesante proporcionar al observador de manera anticipada información sobre los beneficios que le puede acarrear la reproducción de la conducta modelo.
- Unas buenas relaciones afectivas en la interacción establecida entre modelo y observador, la explicitación de expectativas positivas hacia éste por parte de aquél, ofrecen mayores probabilidades de imitación por parte de éste, por lo cual debemos esforzarnos en propiciar climas de confianza y afectividad positiva que faciliten dichas interacciones personales.
- La exhibición continua del modelo, así como el razonamiento y la justificación de su actuación, se relaciona con una mayor imitación por parte del observador.

- El modelo debe esforzarse por mostrar las acciones componentes de conductas complejas y autorreforzarlas mediante consecuencias gratificantes. Así, cuanto mayor sea el refuerzo que dé a su propia conducta, mayor será la posibilidad de incitar a la imitación, debido a la observación de consecuencias beneficiosas, la experimentación de la sensación de agrado del modelo y las expectativas de éxito en la reproducción de esa misma conducta por parte del observador.
- Especialmente en el caso de conductas complejas, su percepción será más sutil si las habilidades cognitivas del observador son precisas y sus conocimientos previos más amplios. Estos factores harán que el observador aumente la focalización de su atención y mejore sus representaciones mentales respecto de aquello que observa, por lo cual recomendamos cuidar la relación entre conocimientos ya adquiridos y nuevos mediante el desarrollo de estrategias cognitivas de representación de la información.
- Cuanta más *saliencia* presente una conducta modelo compleja (es decir, cuanto más sobresalga en sus partes, en su ejecución, en su novedad, en su expresividad, etc.), mayor será la posibilidad de captar la atención del observador, pues esto le facilitará la observación de las características de las acciones que la componen.
- Igualmente, el observador podrá captar mejor y mayormente la relevancia de las acciones presentadas por el modelo cuanto más discriminables sean éstas, facilitando, además, su integración cognitiva y su posterior reproducción.
- Para que las representaciones mediacionales que haga el observador se ajusten a los requerimientos de la conducta, conviene promover en él autoverbalizaciones, siempre que su madurez cognitiva lo permita, acerca de las operaciones cognitivas que pone en marcha durante el proceso de imitación.
- Es posible generar imitaciones más óptimas ofreciendo una información mayor, explícita y específica sobre la conducta que imitar, y una retroalimentación informativa que ayude a corregir las posibles deficiencias que surjan en su ejecución.
- La coherencia es otra condición imprescindible en el modelado que se dé en el ámbito familiar; no sólo la coherencia entre lo que diga y lo que haga el modelo (a través de su explicitación verbal), sino también en lo que respecta a la actuación entre los propios progenitores. Además, las probabilidades de imitación aumentan a medida que crece también el número de modelos que exhiben coherentemente una conducta. No obstante, la modelación de comportamientos abiertos, democráticos y

tolerantes exige la exhibición, ante el observador, de modelos diferenciados e, incluso, dispares; por ello, se hace imprescindible ir introduciendo modelos cada vez más contrapuestos a medida que crece y madura el niño, para que produzcan en él disonancias cognitivas, estimulen su actividad reflexiva y crítica, y le muevan a hacer elecciones de aquellas conductas y modelos que considere más valiosos. Esta situación puede servir, de hecho, para presentar al hijo un “modelo de falibilidad humana” –como expresó P.W. Jackson (1975: 182)– que le sirva para hacer frente a la frustración.

- El recurso a personajes con prestigio social o ficticios para la promoción de comportamientos imitativos puede también resultar útil, en especial cuando es tan elevado el tiempo que los pequeños y adolescentes pasan ante el televisor.
- La imitación entre hermanos es otra posibilidad que se ha de contemplar, como es el valor del ejemplo del hermano mayor para el pequeño. Sin embargo, su recurso debe ser tomado con suma cautela, pues puede derivar en sentimientos de incapacidad e inferioridad en el hermano menor cuando los requerimientos a los que se le somete exceden sus capacidades y habilidades; o bien ser una carga excesiva de responsabilidad para el hermano mayor, por estar sometido a una constante presión como figura ejemplar.
- Los prácticas mentales de reproducción de conductas modelo suponen una práctica interesante, cuando el observador es capaz de desarrollarlas, que facilita el recuerdo de dichas conductas y su correcta reproducción.

Por todo lo dicho, es necesario que también los padres tomen conciencia de su papel como modelos para sus hijos, que se reconozcan como tales, controlando y potenciando dicho rol, ya que el modelado es un recurso importante en la dinámica familiar que propicia –particularmente, en los hijos– la configuración del comportamiento humano. Los padres, por ello, han de saber, al tomar las decisiones pedagógicas anteriores, inmediatas y posteriores a su acción educativa –preactivas, interactivas y postactivas, según la clasificación de Jackson (1975)–, qué tipo o tipos de modelo resultan más pertinentes para cada momento o proceso de su acción pedagógica. Pero también han de ser responsables en su uso, puesto que la cuestión del modelado, al no estar al margen de valores, actitudes y comportamientos, y de su transmisión, está impregnada de una fuerte carga ideológica. Éste es el sentido ético que madres y padres han de cuidar en su labor como modelos para sus hijos.

4. LOS REFORZADORES

Junto al modelo, el otro gran facilitador del aprendizaje, especialmente en la edad infantil –pero también en la adulta–, es el *refuerzo*, entendido de manera amplia como “cualquier estímulo agradable o desagradable que potencie o debilite la aparición de una conducta determinada” (Aznar y Pérez, 1986: 448). Sin embargo, hay también quien lo define, de manera más restrictiva, como “toda aquella contingencia que aplicada a una conducta aumenta su probabilidad de aparición” (Sánchez Cerezo, 1989: 393). Esta última definición deja fuera de los reforzadores el castigo, puesto que éste disminuye la probabilidad de la conducta, no la incrementa; no obstante, más adelante retomaremos esta cuestión.

El refuerzo nos es primeramente aplicado por ambientes o personas distintas a nosotros (heterorrefuerzo), pero que, a medida que maduramos, suele ir perdiendo intensidad frente al refuerzo que nos aplicamos nosotros mismos (autorrefuerzo), de igual modo que pasamos del heterocontrol al autocontrol. No obstante, el refuerzo de nuestras conductas es siempre una constante, ya que son importantísimos facilitadores de nuestro aprendizaje, motivo por el cual deben ser controlados los eventos donde acontezcan los aprendizajes y manipuladas las variables intervinientes. De esta manera será posible lograr aprendizajes vinculados con los patrones educativos previstos y, en particular, acordes con el objetivo de alcanzar una personalidad ajustada, adaptada y autónoma, capaz de conocer la relación existente entre sus propias acciones y las consecuencias que de ellas se deriven.

En el estudio y análisis de los reforzadores, hemos de partir una vez más del campo del conductismo. Fue Thorndike quien, con su *ley del efecto*, anunció en 1911 que “si una respuesta es seguida por un evento satisfactorio en una determinada situación, se fortalece la asociación entre la respuesta y la situación” (Gargallo y Llopis, 1993: 109); sin embargo, ni Watson ni Guthrie aceptaron tal ley, pues argumentaron que el aprendizaje por ensayo y error podía explicarse por simple *contigüidad*, sin necesidad de recurrir a términos mentalistas (como estados satisfactorios). Posteriormente, Skinner reformuló esta ley y afirmó, en su *ley del reforzamiento*, que las consecuencias refuerzan las respuestas operantes directamente, sin limitarse a reforzar una conexión ya

establecida, por lo cual la frecuencia de aparición de una conducta podía regularse a partir del control de sus consecuencias o reforzadores (condicionamiento operante).

Otros investigadores se centraron en el estudio de estos reforzadores desde diferentes perspectivas. Así, Hull (teoría de la *respuesta consumatoria*) mantuvo que el reforzamiento estaba más en el acto de consumir el reforzador que en la misma sustancia (comida, agua, sacarina, etc.) que supusiese el reforzador; para Olds y Milner (teoría de los *centros del placer*), el elemento central de todo reforzador era la estimulación de ciertas áreas cerebrales; Premack (teoría de la *respuesta prepotente*), por su parte, concluyó que el poder que una respuesta tiene para reforzar otra deriva tan sólo de la fuerza relativa de ambas respuestas, reforzando la respuesta más probable a otra menos probable; por último, tanto Eisenberg, Karpman y Tratner como Timberlake y Allison (teoría de la *privación de respuesta*) plantearon que cualquier conducta podía convertirse en reforzador si se restringía al individuo la posibilidad de producirla tan a menudo como quisiera. A pesar de su número y extensión, ninguna de estas teorías es lo suficientemente integral como para explicar la naturaleza y actuación de todos los reforzadores conocidos.

La Psicología cognitivista, sin hacer una reformulación global acerca del refuerzo, sí añadió algunas aportaciones a modo de puentes entre los planteamientos cognitivistas y los conductuales. Estas aportaciones se han dirigido hacia la “utilización de técnicas de *autorregulación* y *autocontrol* para incrementar el control de la persona sobre su propia conducta” (Gargallo y Llopis, 1993: 111). Sus técnicas buscan capacitar al individuo para mantener la autonomía y la coherencia frente a modelos y contingencias externas variables e, incluso, desfavorables. En esta dirección se encaminan distintos métodos cognitivos de autocontrol: el *aprendizaje de solución de problemas*, en autores diversos; la técnica de *autoinstrucciones*, de Meichenbaum (Gargallo López, 1999a, 1999d); o las propuestas de Piaget acerca de las *sanciones* y la *justicia retributiva*.

Como ya conocimos al tratar el desarrollo moral en Piaget, el niño evoluciona desde una moral de *expiación* hacia una moral de *reciprocidad*; desde una moral basada en sanciones expiatorias, sin relación –aunque sí proporción– entre su contenido y la naturaleza del acto sancionado, y con la imposición externa de reglas arbitrarias, hacia una moral con sanciones vinculadas a la cooperación y a las reglas de igualdad, con

reglas interiorizadas y vistas como una relación necesaria entre el individuo y sus semejantes. Pero estas sanciones pueden fácilmente degenerar en castigo cuando no existe un lazo de afecto entre el educador –especialmente, madre o padre– y el niño, o cuando al niño no se le explica la razón de las sanciones. En este caso, puede llegar a ser incapaz de descubrir la necesidad de la cooperación y la solidaridad, de asumir las consecuencias de sus actos, y de lograr el avance hacia una autonomía basada en la responsabilidad.

4.1. Tipología de refuerzos educativos

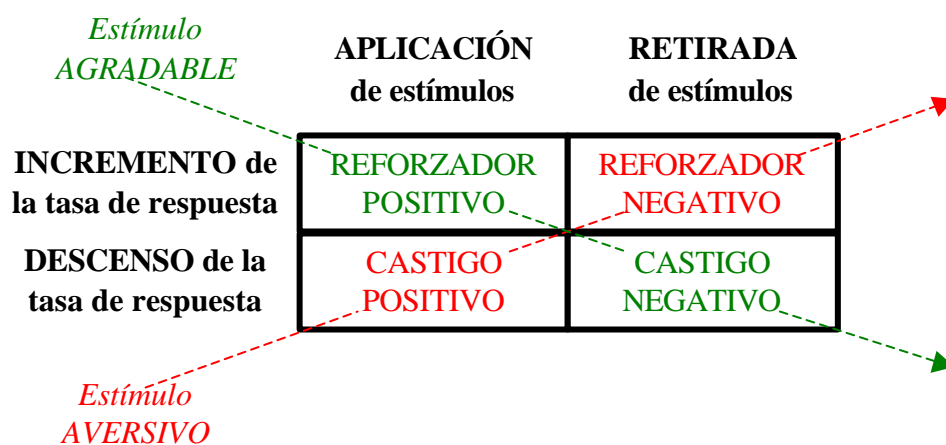
Se han descrito dos tipos fundamentales de reforzadores: positivos y negativos (Sánchez Cerezo, 1989: 393-394). *Refuerzo positivo* es todo aquél estímulo, asociado a una conducta, cuya presentación aumenta la probabilidad de ocurrencia de dicha respuesta. *Refuerzo negativo*, en cambio, es todo estímulo (aversivo o desagradable) cuya omisión o retirada después de una respuesta hace aumentar la probabilidad de aparición de esa respuesta. En todo caso, sea positivo, sea negativo, el refuerzo siempre ha de facilitar el *aumento* de la probabilidad de ocurrencia de una conducta.

Los reforzadores positivos y los negativos (Castillejo Brull, 1987; Gargallo López, 1993; Gargallo y Llopis, 1993; Martínez y Aznar, 1999; Sánchez Cerezo, 1989) pueden, a su vez, clasificarse como reforzadores *extrínsecos* (si provienen del ambiente externo al individuo) o *intrínsecos* (cuando son internos al sujeto, inobservables para los agentes externos; se desarrollan por asociación con los extrínsecos); reforzadores *de estímulo* (condiciones ambientales o circunstancias antecedentes que ocasionan que se dé la respuesta deseada) o *de respuesta* (contingencias que incrementan la probabilidad de repetición de la respuesta deseada); reforzadores *heteroadministrados* (un agente externo especifica la contingencia entre la acción y la recompensa) o *autoadministrados* (es el propio sujeto quien especifica dicha contingencia); y reforzadores *primarios* (son los incondicionados, los que no se aprenden ni requieren de la experiencia para ser efectivos) o *secundarios* (son los que se aprenden, los que son condicionados y están relacionados con la historia de reforzamiento del sujeto en cuestión). Con respecto a estos últimos, los estímulos secundarios, hemos de decir que los hay *materiales* y *sociales*, es decir, tangibles materialmente o consistentes en la mera aprobación social.

Además, es frecuente en la vida el caso de estímulos que, habiendo estado asociados a respuestas particulares, acaban asociándose a una gran variedad de otros reforzadores de respuestas diferentes a las originales; son los llamados reforzadores *generalizados*.

Plasmada esta diferenciación entre reforzadores, cabe señalar que cualquier programa educativo requiere tender al paso de los primarios a los secundarios, de los extrínsecos a los intrínsecos, de los materiales a los sociales, de los heteroadministrados a los autoadministrados, al autorrefuerzo. Pero, junto a todos estos reforzadores, existen otros procedimientos, como son la extinción o el castigo, ambos contemplados también por el condicionamiento operante o instrumental. La *extinción* consiste en la suspensión del reforzamiento tras una respuesta, dejando de obtener una recompensa el sujeto (sea cual sea su conducta) y produciendo un descenso en la probabilidad de aparición futura de la respuesta. El uso combinado del refuerzo positivo y la extinción (también llamada *no refuerzo*) parece ser la técnica más adecuada para desacelerar las conductas inapropiadas (Cerver y Feliú, 1995; Gargallo y Llopis, 1993; Stoolmiller, Patterson y Snyder, 1997), puesto que la primera incrementa la probabilidad de aparición de conductas deseadas y la segunda disminuye la probabilidad de las no deseadas. Con respecto al castigo y dada la relevancia de la cuestión, preferimos otorgarle un apartado específico para su comentario.

Como resumen de lo expresado en las anteriores líneas, exponemos un cuadro que sintetiza los procedimientos esenciales del condicionamiento operante o instrumental:



Mientras que en las situaciones de la vida, en general, una conducta puede ser o no reforzada de un modo arbitrario o, al menos, ajeno a nuestra decisión, la relación entre la conducta y el refuerzo en las situaciones educativas viene controlada por reglas que determinan las condiciones u ocasiones en que se debe reforzar al educando. Tales pautas de recompensa o reforzamiento toman el nombre de *programas de reforzamiento*, clasificables en cuatro modalidades (Gargallo y Llopis, 1993; Martínez y Aznar, 1999): simples, de reforzamiento de tasas de respuesta, compuestos y concurrentes.

Los programas de reforzamiento *simples* (o *básicos*) se subdividen en continuos y parciales (Castillejo Brull, 1987: 119). Los *continuos* son aquéllos en los cuales el refuerzo es administrado inmediatamente después de cada respuesta ejecutada por el individuo, lo cual lo convierte en un procedimiento idóneo para establecer nuevas conductas, fortalecerlas o crear hábitos en él; sin embargo, su efecto tiende a extinguirse cuando se deja de aplicar. Los programas de reforzamiento *parcial* (o *intermitente*) se caracterizan, en cambio, por la administración del refuerzo sólo después de haber ejecutado algunas respuestas, lo que da a sus efectos mayor persistencia y resistencia a la extinción; así, aunque no sean adecuados para la instauración de nuevos hábitos y conductas, sí lo son para su consolidación una vez han sido ya previamente iniciados a través del reforzamiento continuo.

Los programas de reforzamiento intermitente presentan cuatro modalidades básicas (Gargallo y Llopis, 1993; Sánchez Cerezo, 1989): de razón fija, de razón variable, de intervalo fijo y de intervalo variable. Por programas de *razón fija* se entiende aquéllos en los cuales el reforzamiento depende de un número determinado de respuestas emitidas por el sujeto, siendo esa tasa específica de respuesta la que determina la tasa de reforzamiento; en los programas de *razón variable*, sin embargo, el reforzador se consigue tras un número variable –pero que oscila alrededor de un promedio– de respuestas. Éstos últimos tienden a producir una alta frecuencia de respuestas y un comportamiento consistente, porque responder con rapidez produce un reforzamiento más rápido y, además, resulta difícil deducir la pauta utilizada. Por ello, es posible mantener esa elevada tasa de respuestas durante mucho tiempo y con gran economía de refuerzos, resultando ser excelentes para el mantenimiento y la consolidación de hábitos.

Los programas de *intervalo fijo* se caracterizan por el reforzamiento de la respuesta sólo tras haber transcurrido un intervalo de tiempo fijo y constante, lo cual produce que la tasa de respuesta sea baja tras el reforzamiento y que vaya creciendo a medida que se acerca el final del intervalo. En los programas de *intervalo variable* el refuerzo aparece tras un periodo de tiempo que varía de refuerzo a refuerzo, pero que oscila dentro de un promedio que define el programa. La tasa de respuestas producida por los programas de intervalo variable suele ser superior a la derivada de los de intervalo fijo, ya que la variabilidad de la administración del reforzamiento impide anticiparlo de forma consistente. Sin embargo y aunque los programas variables tienden a producir mayor perdurabilidad y consistencia en la conducta (por lo que se consideran adecuados para mantener los hábitos), la tasa del programa de intervalo variable es menor que la obtenida con un programa de razón variable, debido a que la frecuencia del reforzamiento no tiene relación con la tasa de respuestas del sujeto y no es posible acelerar la presencia del reforzamiento.

Los programas de reforzamiento *de tasas de respuesta*, segunda modalidad de los programas de reforzamiento, exigen al individuo una determinada frecuencia de respuesta para ser reforzado. Presenta dos subtipos: el *reforzamiento diferencial de tasas bajas*, donde la respuesta es reforzada sólo cuando aparece tras haber transcurrido un intervalo de tiempo a partir de la última respuesta; y el *reforzamiento diferencial de tasas altas*, en el cual la respuesta es reforzada si ocurre dentro de un intervalo de tiempo prefijado. Mientras el primero de ellos da lugar a una frecuencia de respuesta muy baja y estable, el segundo produce una alta frecuencia de respuesta.

Los programas *complejos* (o *compuestos*) son otro tipo de programas de reforzamiento, donde se combinan diferentes programas simples. Un subtipo es el programa *tándem*, integrado por dos programas simples que son presentados invariablemente en el mismo orden y donde no comienza uno hasta haberse completado el previo. Otro subtipo es el *mixto*, que recoge dos o más programas simples y los muestra de manera aleatoria, reforzando al individuo tras la finalización de cada uno de los programas integrantes. Finalmente, la cuarta modalidad de programas de refuerzo la constituyen los denominados *concurrentes*, programas donde el individuo dispone de varias alternativas simultáneas de respuesta, con programas de refuerzo diferentes para cada una de tales respuestas.

4.2. El castigo

El castigo no es propiamente un reforzador, pues su uso no deriva en un incremento de conductas, sino, más bien, en el descenso de la tasa de respuesta. No es, por tanto, un procedimiento que genere nuevas conductas, sino la supresión de las ya existentes en el repertorio del sujeto. Un castigo puede ser de carácter *negativo* o *positivo*, en función de la supresión que se dé de un estímulo agradable tras una conducta incorrecta o de la aplicación de un estímulo aversivo tras una conducta inadecuada respectivamente. Así, entendemos por castigo el procedimiento educativo consistente en presentar un estímulo aversivo o en suprimir un estímulo positivo de manera contingente a la conducta contraria a la pretendida con la educación, y que tiene por finalidad evitar que se repita o reducir la probabilidad de aparición de esa respuesta en el futuro sin necesidad de volver a aplicar el castigo (Gargallo y Llopis, 1993; Sarramona i López, 1999).

El castigo, pues, es considerado un recurso educativo, a pesar de su carácter aversivo y de no generar conductas nuevas, “en la medida en que contribuye al mantenimiento de la continuidad estructural” (Pérez Alonso-Geta, 2003: 69). De hecho, muy probablemente sea “la técnica disciplinaria más estudiada e, incluso en algunos contextos familiares, la más utilizada” (Pérez y Cánovas, 1996b: 35). Además, en lo que atañe a sus efectos, existen datos sobre la gran efectividad del castigo de igual modo que también los hay sobre sus efectos colaterales negativos. Se ha demostrado ampliamente que muchas veces el efecto del castigo es temporal, siendo sólo eficaz cuando se dan toda una serie de circunstancias concretas, pero reapareciendo dicho comportamiento cuando estas circunstancias varían (Cervera y Feliú, 1995). Tiene el castigo, además, el grave inconveniente de ir acompañado, a menudo, de efectos emocionales secundarios, experimentados tanto por el niño que recibe el castigo como por el adulto que lo administra: ansiedad, cólera, miedo, sentimientos de culpa, etc. Si el castigo, por otra parte, se repite con frecuencia, suele producirse en el niño marginación y una actitud de rebeldía, tendiendo a tomar represalias y pudiendo quedar perturbadas las habilidades que el niño esté desarrollando debido al estado de ansiedad que suele acompañar al castigo. Además, las consecuencias del castigo no actúan solamente mientras éste tiene lugar, sino que se prolongan durante más tiempo y tienen unos efectos acumulativos que pueden interferir en la adquisición de diversos aprendizajes, tanto sociales como personales o académicos. Por último, otros de los posibles efectos no deseados del

castigo son la generalización de la inhibición de respuesta a otras situaciones de un modo desadaptativo, el abuso por parte del agente castigador, y el modelamiento de comportamientos agresivos o punitivos en el niño (Casamayor, 1993; Gargallo y Llopis, 1993).

En la práctica educativa, el castigo, la sanción ante una falta como medio para delimitar lo permitido de lo no permitido, se hace necesaria en ocasiones, como lo llega a ser también para el funcionamiento general de la sociedad, aunque debe ser el último recurso que aplicar para reconducir una situación. Es decir, la necesidad de su aplicación aparece cuando han fallado el refuerzo positivo de la conducta incompatible con la que se desea suprimir y la extinción de tal conducta indeseada, que son los primeros procedimientos que se han de utilizar.

En dicha situación de necesidad, el educador ha de garantizar, al aplicar el castigo, que se entienda como la consecuencia de la falta, nunca como una manifestación de agresividad o de venganza por parte de ese educador, de tal modo que sólo dos son los sentidos pedagógicos básicos que, en opinión de Sarramona (1999), justifican el castigo:

- 1) *Sentido reparator*: cuando la falta cometida ha provocado algún daño a otras personas o al entorno, el castigo con valor pedagógico es el que lleva a reparar ese daño, si no de manera total, al menos sí parcialmente. Es decir, será educativo un castigo que advierta, en la situación mencionada, cómo los daños deben ser reparados.
- 2) *Sentido expiatorio*: ante faltas que no tienen posibilidad alguna de reparación directa, debe determinarse castigos que tengan una función más bien *expiatoria*, esto es, que lleven al convencimiento de que el incumplimiento de la norma no es una cuestión indiferente, sino moralmente condenable. Aquí el castigo sirve para asociar el incumplimiento de la norma con una situación desagradable que, además, libere el posible sentimiento de culpabilidad por haber transgredido esa norma. Dicho sentimiento se libera mediante la desaprobación que manifiesta el castigo y ha de buscar evitar una siguiente transgresión.

Ante conductas inapropiadas o de transgresión de normas familiares, los educadores han de recurrir, tal como acabamos de decir, fundamentalmente al

razonamiento, la afectividad y al reforzamiento positivo (esto es, la disciplina inductiva y de apoyo) más que al castigo. Pero cuando éste se torna necesario, es conveniente tener presentes ciertos principios que deben guiar a los educadores en general –y a los padres en particular– en la aplicación del castigo (Casamayor, 1993; Castillejo Brull, 1987; Gargallo López, 1993; Gargallo y Llopis, 1993; Sarramona i López, 1999):

- Sólo debe usarse en situaciones altamente *discriminables* (para Castillejo, sólo en conductas que afecten a la supervivencia), y no de manera sistemática. A la vez, debe ofrecerse siempre conductas alternativas deseadas.
- El castigo debe ser adecuado (es decir, *proporcional*) a la gravedad de la falta cometida para despertar en el *infractor* sentimientos de culpabilidad y llevarle al propósito de enmienda, pero sin que llegue a despertar en él animadversión hacia el educador. Por ello, ha de evitarse modelar respuestas de escape no autorizadas (como la agresividad o la irritación), ya que el administrador del castigo ha de tener constantemente un control sobre el mismo.
- La sanción debe ser siempre la *mínima* posible, cumpliendo invariablemente su función reparadora o expiatoria, pero buscando dar la máxima intensidad desde el comienzo para evitar problemas de acomodación.
- Es conveniente que el castigo se aplique *en privado* siempre que sea posible, ya que no hay por qué añadirle otros elementos como la humillación o la vergüenza ante los demás, porque pueden lesionar gravemente su autoestima. Por ello, resulta recomendable la conversación privada con el hijo, el uso del lenguaje (o mediación verbal) para reflexionar sobre las consecuencias que acarrea transgredir la norma, porque a través del diálogo se puede lograr el compromiso personal de no repetir la falta y *negociar* con el propio niño o adolescente la mejor manera de reparar el daño producido a terceros si éste ha sido el caso.
- La aplicación del castigo debe hacerse siempre desde la *afectividad*, no desde la agresión, de modo que quede claro que castigar no tiene por qué afectar a la estima que los padres tienen por el hijo. Éste ha de tener la clara convicción de que la estimación está por encima de todo y que, precisamente porque hay estimación, no se admite la transgresión, puesto que se desea en él una personalidad moral bien consolidada. Es por ello que las relaciones afectivas y de confianza aumentan la eficacia del castigo.

- El castigo se cumplirá *siempre*, por lo que ha de ser lógico, contingente o inmediato a la transgresión (para no perder la continuidad entre falta y castigo), y proporcional a la falta, huyendo a la vez de periodos prolongados de castigo. Cuando es en la escuela donde se aplica el castigo, los padres deben actuar coherentemente y ofrecer una continuidad en el contexto doméstico si se estima necesario, con tal de ofrecer una consistencia de actuación entre ambos contextos educativos.

Otra de las normas claves en la aplicación del castigo es la evitación de los castigos corporales, puesto que el castigo no ha de implicar necesariamente dolor o coacción física, no debe ser un medio de desquite ni desfogue paterno, y puede llegar a proporcionar modelos de agresividad a los hijos. No obstante, vamos a dedicar unas líneas a este aspecto del castigo por encontrarse en opinión encontrada los expertos que lo han analizado en sus variantes moderada (el uso esporádico del azote) y severa (como maltrato). Larzelere, Baumrind y Polite (1998) nos ofrecen su visión con respecto a dos conferencias celebradas en 1996 en Estados Unidos, en las cuales parecieron emerger los dos argumentos que comúnmente se esgrimen en torno al castigo físico: por una parte, la perspectiva que se opone al azote de una manera incondicional y que acepta cualquier evidencia frente al uso del castigo físico como apoyo para su posición de valor; por otra, destacó la postura que diferencia entre un uso efectivo del castigo físico y un uso contraproducente del mismo, y que asocia su efectividad a tácticas disciplinarias alternativas en varios contextos educativos familiares. Tras la celebración de estas conferencias, los autores nombrados –que se enmarcan explícitamente en la segunda perspectiva– han revisado ocho estudios que muestran efectos beneficiosos derivados del azote no abusivo por los padres (beneficiosos al reducir la desobediencia y las peleas cuando son usados con los niños de entre 2 y 6 años como apoyo para respuestas moderadas de disciplina, como el razonamiento o el tiempo de aislamiento), concluyendo la existencia de resultados perjudiciales respecto al uso frecuente –sea exclusivo o abundante– del castigo físico, pero no del uso condicional del azote ocasional. Es decir, que no es la práctica disciplinaria específica, sino el modo de administrarla y el contexto en que se da, lo que determina su eficacia y sus efectos a largo plazo (Baumrind, 1996, 1997).

Pero, desde la otra perspectiva, Stoolmiller, Patterson y Snyder (1997) arguyen que la disciplina física severa es un supresor moderado de la conducta antisocial,

contrariamente a la visión popular que lo entiende como más efectivo. La disciplina física es, para ellos, más un subproducto de la falta de control paterno y de la no contingencia que una variable causal central. En nuestro contexto, Cervera y Feliú (1995) mantienen que se ha de desterrar el castigo físico como principio, porque denigra tanto a quien lo recibe como a quien lo impone, habida cuenta, además, de las consecuencias corporales y psicológicas que el mismo puede llegar a tener; de igual modo, quien castiga difícilmente mantiene un tono emocional bajo y equilibrado, pudiendo llegar a la brutalidad (Gargallo López, 1993). Asimismo, cuando los padres castigan mediante violencia verbal o física, generan agresividad, sentimientos negativos y frustración, convirtiéndose en modelos de conductas agresivas; ante ello, el niño se da cuenta que con esta agresividad la madre o el padre consigue sus propósitos, por lo cual él mismo puede repetir de igual manera esta forma de actuar cuando se enfrente a situaciones similares en la vida cotidiana.

En cambio, cuando a la obediencia del niño ante un mandato de su madre o de su padre le siguen consecuencias positivas por parte del adulto, aumenta –como hemos señalado anteriormente– la probabilidad en el niño de cumplir siguientes mandatos independientes del anterior, y viceversa (Snyder y Patterson, 1986), porque las consecuencias negativas derivadas del adulto funcionan como un castigo, como indica la teoría del aprendizaje. Ésta destaca las ventajas de las sanciones positivas –premios, alabanzas– sobre las sanciones negativas –castigos, correcciones, reprimendas– como medios de control, por ser aquéllas menos arriesgadas y fortalecer el autoconcepto positivamente y la autoconfianza del socializando. Pero, de igual modo que las sanciones negativas deben usarse con cuidado para evitar la ansiedad en el hijo y el distanciamiento entre padre e hijo, las sanciones positivas deben prodigarse con mesura para evitar acostumbrarse a ellas o exigir los premios –especialmente los materiales– como derechos indiscutibles cuya privación se interprete como una sanción negativa (Coloma Medina, 1993a).

Finalmente, podemos concluir, con Capaldi, Chamberlain y Patterson (1997), que a menudo se pone demasiado énfasis en el método específico de castigo, como es dar o no una bofetada, más que en enseñar a los padres a estructurar situaciones, redirigir la conducta del niño hacia posturas positivas y disciplinar efectivamente; en definitiva, a ayudar a los padres a usar respuestas disciplinarias no físicas con sus hijos. Así y como

hemos expresado ya anteriormente, la educación en el entorno familiar habrá de utilizar, siempre que se pueda y además del razonamiento desde la afectividad (Pérez y Cánovas, 1996b), el refuerzo positivo de la conducta incompatible con la que se desea suprimir junto con la extinción de ésta (Gargallo y Llopis, 1993). Y, para cuando el castigo se haga necesario, aplicar un castigo poco severo –como el tiempo de aislamiento o el coste de respuesta– antes que recurrir al castigo físico, por resultar el primero invariablemente más efectivo para atemperar las consecuencias no físicas del empleo del castigo. La efectividad de este castigo, entendido como *privación de alguna cosa* y no como castigo físico o psicológico, dependerá en toda ocasión de la percepción que el menor tenga de “la relación existente entre la conducta negativa y aquello que el niño pierde si adopta este tipo de conducta” (Pérez y Cánovas, 1996b: 37).

4.3. El maltrato infantil

Según acabamos de indicar, se hace necesario distinguir entre el castigo moderado y el castigo severo, entre el uso del azote esporádico y el maltrato real, variando ambas modalidades no sólo en el recurso a técnicas disciplinarias diferentes en cantidad e intensidad, sino también en las repercusiones que ambas tienen sobre el propio educando, especialmente más virulentas y contraproducentes cuando se dan en la etapa infantil. De un modo genérico, entendemos, pues, por *maltrato infantil* la “no satisfacción de las *necesidades de la infancia*” (Simón, López y Linaza, 2000: 128), aspecto ya avanzado al tratar las necesidades físico-biológicas. Dicho de otra manera: cualquier acción voluntaria que causa al menor algún tipo de daño, ya sea físico, psíquico o sexual, o bien toda omisión de una acción cuya ausencia prive al menor de la supervisión o atención necesarias para su bienestar o desarrollo. Con el término *maltrato infantil familiar* (o *intrafamiliar*) hacemos referencia, de una manera más concreta, al que “se produce dentro del hábitat habitual del niño, es decir, su familia” (Martínez y de Paúl, 1993: 24), cuando el autor es algún familiar del niño. Pero aún podemos hilar más fino en su descripción mostrando una clasificación del maltrato infantil familiar que atiende al tipo de necesidades principalmente afectado (Martínez y de Paúl, 1993; Simón, López y Linaza, 2000):

a) *Necesidades físico-biológicas:*

- *Maltrato físico:* cualquier acción intencional causada por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico, lesión, intoxicación o enfermedad en el niño, o le coloque en grave riesgo de padecerlos.
- *Maltrato por negligencia:* actuaciones inconvenientes, por parte de los responsables del cuidado y educación del niño, ante sus necesidades físicas, sociales, psicológicas e intelectuales, así como una falta de previsión de futuro. Por citar un ejemplo, la mayoría de los 3.565 expedientes tramitados en la Comunidad Valenciana durante 1997-98 por maltrato (de los cuales 1.848 correspondieron a la provincia de Valencia) se debieron a maltrato por negligencia, en numerosas ocasiones de un modo combinado con el maltrato físico (Cerveró, 2001). Semejantes datos nos ofrecen Simón, López y Linaza (2000: 155) en su resumen de estudios españoles sobre malos tratos, donde la negligencia (79'1%) se manifiesta como el tipo de maltrato más usual.
- *Abandono:* grado extremo del maltrato por negligencia, con gran implantación física.
- *Maltrato prenatal:* falta de cuidado por acción u omisión del cuerpo de la futura madre, como son la alimentación deficitaria, el exceso de trabajo corporal, las enfermedades infecciosas, los hábitos tóxicos, el seguimiento inadecuado de una enfermedad crónica, etc.

b) *Necesidades cognitivas:* tanto el maltrato prenatal como el maltrato por negligencia o el abandono pueden derivar en la no satisfacción de las necesidades de índole cognitivo y en un retraso del desarrollo no asociado a causas orgánicas.

c) *Necesidades emocionales y sociales:*

- *Maltrato o abuso emocional (negligencia psicológica):* cualquier acto que rebaje la autoestima del niño o bloquee las iniciativas infantiles de interacción por parte de los miembros adultos del grupo familiar. Su manifestación puede darse por conductas activas (rechazo, ignorancia, aislamiento, amenaza, hostilidad verbal, producción de miedos, realización de actividades inadecuadas en su presencia) o

conductas pasivas (privación de sentimientos de amor, afecto o seguridad; indiferencia).

- *Explotación laboral*: implica la asignación y realización de trabajos impropios de niños, por factores como la edad, el esfuerzo físico requerido, la ocupación de su tiempo personal de juego y desarrollo, o la vulneración de derechos incompatibles con la actividad laboral (derecho como es la educación).
- *Mendicidad*: utilización habitual o esporádica del niño para pedir limosna.
- *Corrupción*: se refiere a la implicación del menor, por parte de un adulto, en actividades antisociales o desviadas, particularmente asociadas a la agresividad, la apropiación indebida, la sexualidad y el tráfico o consumo de drogas.
- *Abuso sexual*: asociado al maltrato físico y al emocional, consiste en todo contacto o interacción entre un menor y un adulto en la que el niño es utilizado para la obtención de estimulación sexual por parte del adulto u otras personas, en contra de los tabúes sociales y legales. Para realizar estas conductas con menores, el adulto se sirve de algún tipo de diferenciación (edad, poder, fuerza física, amenaza), siendo tales actividades el voyeurismo, el exhibicionismo, los tocamientos, la penetración, la inducción a la prostitución, etc. El abuso infantil dentro de la familia es una manifestación, entre otras que le suelen acompañar, de la presencia de graves desajustes en las interacciones y relaciones entre padres e hijos (Cerezo Jiménez, 1992). Estos padres abusivos son menos positivos y suelen usar a menudo –aunque no necesariamente– métodos punitivos y severos para resolver los conflictos de crianza, siendo muy inconsistentes y surgiendo ciclos espirales de conducta aversiva y recíproca entre padres e hijos.
- *Síndrome de Münchausen por poderes*: situaciones en las que el padre o la madre somete al niño a continuos ingresos y exámenes médicos, alegando síntomas patológicos ficticios o generados de manera activa por el progenitor (como la inoculación de sustancias al menor, la manipulación de excreciones o la sugerencia de una sintomatología difícil de demostrar).

Existen varios enfoques que tratan de explicar la etiología del maltrato infantil, todos los cuales podemos agruparlos en torno a dos categorías distintas: los enfoques unicausales y los enfoques multicausales (Cerezo Jiménez, 1992; Rodrigo y Palacios, 2000). Los enfoques *unicausales* hacen referencia estricta a un único factor como causante del maltrato, el cual puede ser un trastorno psicopatológico –como una

enfermedad mental– padecido por uno o ambos padres (modelo clínico-psiquiátrico); pueden hacer referencia a factores socioeconómicos (modelo sociológico), o pueden hacerla a las características individuales del niño mismo (modelo de la vulnerabilidad infantil). Por otra parte, los enfoques *multicausales* o *sociointeraccionistas* muestran relaciones de carácter bidireccional y multidireccional entre los diferentes sujetos y sistemas, como es el ciclo de la coerción (por Patterson), los sistemas de influencias anidados e interrelacionados de Belsky (ontogenético, de crianza, condiciones de vida de la familia fuera de su microsistema, creencias y valores culturales prevalentes), el modelo transaccional de equilibrio entre factores de riesgo y factores de protección en situaciones transitorias o crónicas (por Cicchetti y Rizley) y el modelo transaccional de factores desestabilizantes y factores compensatorios de la paternidad adecuada (por Wolfe).

Estos últimos nos parecen ser los más indicados para el análisis del maltrato infantil, puesto que los procesos coercitivos que ocurren en la esfera familiar son eminentemente interactivos, lo cual quiere decir que no sólo la actuación paterna repercute en los hijos, sino que la misma conducta infantil también influye y condiciona el comportamiento de quien ejerce sus cuidados o la falta de los mismos (Cerezo Jiménez, 1992). Sin embargo, un factor etiológico relevante del maltrato infantil y que ha generado diversos estudios en los últimos años debido a su recurrencia, es su persistencia transgeneracional, el recurso a estrategias punitivas por parte del adulto que las sufrió durante su etapa infantil como consecuencia de un déficit crónico en las habilidades de resolución de problemas y conflictos y en las habilidades de crianza. Esta *transmisión intergeneracional* del maltrato se materializa en el 20-30% de personas maltratadas, quienes reproducen ese maltrato con sus hijos –la violencia lleva a más violencia–, existiendo resultados coherentes, por una parte, sobre la relación entre maltrato infantil y agresividad, y, por otra parte, entre maltrato infantil y comportamiento violento posterior (Cerezo Jiménez, 1992; Kimmel y Weiner, 1998; Powell, Cheng y Egeland, 1995). No obstante, estos datos no deben asombrarnos sobremanera, pues también el cuidado correcto de los hijos muestra una transmisión intergeneracional.

De hecho, el perfil del agresor medio corresponde a una mujer de 30-40 años, siendo las mujeres mayormente reincidentes. En cuanto al parentesco y en orden

decreciente, encontramos primeramente a los padres varones no biológicos, seguidos de los tíos y tías, y de los hermanos. Finalmente, la mayoría de tales agresores están desempleados y consumen algún tipo de sustancia tóxica, especialmente el alcohol un 16'63% de ellos (Cerveró, 2001). De otro lado, las víctimas infantiles suelen situarse en dos períodos críticos de edad: 6-8 años y 12-14 años; los varones son las principales víctimas del maltrato físico y del debido a negligencia, mientras que las mujeres lo son del abuso sexual y del maltrato psicológico.

Muchos padres abusivos (hasta el 50%) tienen hijos antisociales, con conductas predelictivas o delictivas. Y es que los niños víctimas de abusos, negligencia y rechazo suelen hallarse ante circunstancias familiares poco favorables, especialmente padres agresivos, hecho que también se relaciona con la agresividad infantil y con posteriores conductas delictivas (Tasic, Budjanovac y Mejovsek, 1997). Las madres, en especial, de los niños agresivos son, a menudo, aversivas y autoritarias, mostrando patrones de comunicación inconsistentes y punitivos. Por su parte, Larzelere, Baumrind y Polite (1998) señalan que ser azotado durante la adolescencia hace aumentar hasta un 53% el abuso infantil por parte de aquéllos que fueron a su vez azotados. No obstante estos datos, también hemos de considerar aquí que este ciclo de maltrato familiar puede ser truncado a partir de una serie de factores preventivos o ya paliativos (Powell, Cheng y Egeland, 1995), como son:

- El cariño y apoyo recibidos durante la niñez por parte de un adulto importante (distinto del cuidador principal, en este caso maltratador).
- Una terapia intensa y duradera durante la adolescencia o la juventud.
- La integración de las experiencias infantiles de maltrato en su autoconcepto, entendiendo cómo sus experiencias infantiles de maltrato pueden llegar a afectar sus relaciones actuales.
- Un coeficiente intelectual alto, una gran estabilidad emocional, mínimos niveles de ansiedad, la convivencia en ambientes estructurados, entendiendo la complejidad de la relación con los hijos.

Todo ello favorece la formación de modelos alternativos a las relaciones íntimas que pudieron alterar el contenido de sus modelos internos de funcionamiento durante la infancia y la madurez, y derivar en consecuencias variadas en función del tipo de

maltrato. Los efectos más comunes que producen en el niño los distintos tipos de maltrato son la agresividad (derivada del maltrato físico y de la falta de disponibilidad psicológica del cuidador), la tristeza y falta de organización (consecuencia de la negligencia) y la fuerte dependencia del apoyo y cariño adultos (como efecto del abuso sexual). Es por ello que Powell, Cheng y Egeland (1995) se refieren a un *modelo interno de funcionamiento* negativo para explicar por qué los niños maltratados físicamente suelen mostrarse impulsivos, agresivos y desobedientes, siendo que desarrollan especialmente modelos en los que esperan que los demás sean hostiles hacia ellos y que los rechacen. Por otra parte –continúan los autores mencionados–, los niños que son objeto de negligencia se muestran desgraciados, introvertidos, desorganizados y tratados negativamente por maestros y compañeros, porque esperan que los demás no estén disponibles y que sean incapaces o no quieran atender sus necesidades.

4.4. Técnicas de reforzamiento familiar y principios para su aplicación

En este apartado, vamos a presentar un conjunto de técnicas de reforzamiento enfocadas, de manera preferente, a su aplicación en el ámbito educativo familiar, y las normas que rigen dicha aplicación. Ofreceremos inicialmente una serie de técnicas (Gargallo López, 1993, 1999a; Gargallo y Llopis, 1993; Martínez y Aznar, 1999; Sánchez Cerezo, 1989) clasificadas atendiendo al criterio que supone el carácter afectivo que el propio reforzador tiene para el individuo; desde tal clasificación –que integra cognición y afectividad– distinguiremos, en un principio, lo que llamamos *reforzadores agradables*, para pasar, seguidamente, a describir las técnicas que hacen uso de *reforzadores aversivos*. Por consiguiente, comenzamos describiendo las técnicas basadas en el uso de reforzadores *agradables* (también llamados *placenteros* o *apetitivos*):

- a) *Moldeado (shapping)*: técnica consistente en el reforzamiento sistemático de las aproximaciones sucesivas que el sujeto va realizando en dirección a la conducta que se desea implantar, a través del reforzamiento positivo de las aproximaciones a dicha conducta y, simultáneamente, a través de la extinción operante –por ignorancia– de aquellas otras conductas no deseadas. Esta técnica resulta especialmente eficaz ante conductas complejas en cuanto a la dificultad intrínseca

que implican o a la capacidad madurativa del propio sujeto. Así, suele emplearse con los más pequeños cuando se les trata de implantar habilidades y hábitos básicos de higiene, vestido y alimentación.

- b) *Encadenamiento (chaining)*: la conducta es considerada, en esta técnica de condicionamiento operante, como una secuencia de respuestas intermedias que se producen antes de alcanzar un suceso final reforzante y que se articulan en un orden relativamente estable de sucesión. El refuerzo solamente alcanza la última de estas respuestas, por lo que, para que las respuestas intermedias y la secuencia completa se cumplan, es necesario que la respuesta que precede al refuerzo se convierta en *señal* –estímulo discriminativo– que avise de su proximidad y, así, pueda servir de reforzador (condicionado o secundario) para el eslabón inmediatamente anterior en la cadena. Este proceso ha de desarrollarse primeramente acompañado por el educador y después, paso a paso, en solitario; y desde la última respuesta hasta la primera, avanzando hacia atrás –contrariamente al moldeado–, de tal modo que cada respuesta se convierta en estímulo discriminativo para la siguiente respuesta, a la vez que en un reforzador para la anterior. El encadenamiento resulta muy eficaz también para el aprendizaje de hábitos de estudio, juegos reglados y habilidades elementales en niños, incluidos aquéllos que puedan sufrir algún tipo de minusvalía psíquica.
- c) *Economía de fichas*: consiste en la utilización de *fichas* (puntos, bonos, objetos diversos) como moneda de cambio para que obtenga el sujeto reforzadores de apoyo que previamente hayan sido establecidos (como actividades, privilegios, objetos, etc.). Tales fichas solamente podrán ser obtenidas cuando el individuo emita conductas adecuadas. Su modo de empleo es como reforzamiento positivo, otorgando estímulos agradables, pero también es frecuente su uso combinado como castigo negativo, es decir, como retirada de parte de estos refuerzos condicionados al emitir respuestas inadecuadas (coste de respuesta). En este último caso es necesario haber indicado con anterioridad cuáles son las conductas que suponen la pérdida de fichas; pero siempre habrá que explicitar cuáles se refuerzan, el valor de las fichas (canjeables por refuerzos) y de las respuestas, y entregarlas inmediatamente después de la emisión de la conducta deseada. Suele emplearse para lograr sistemáticamente el aumento de conductas deseables, en particular en aquellos ambientes donde es escaso el número de reforzadores naturales apropiados

para el sujeto (como el entorno educativo formal y otras instituciones similares); sin embargo, su validez también está demostrada en el ambiente educativo familiar.

- d) *Contratos de contingencias* (o *de conducta*): acuerdo negociado –generalmente escrito– que especifica las condiciones bajo las cuales cada individuo implicado ha de regular sus conductas con respecto a las demás personas que intervienen en dicho acuerdo (padres, hijos con edad superior a los ocho años, profesorado). Tales condiciones incluyen la clara descripción de la conducta que se quiere modificar, los modos de registrar y medir dichas conductas, el plazo en que se debe alcanzar cada objetivo, la especificación de la recompensa que se recibirá tras alcanzar un objetivo (incluidas las recompensas adicionales por el pronto logro) y el intervalo de tiempo que transcurrirá entre el cumplimiento del contrato y la obtención de la recompensa. Bajo este contrato se distribuye, a los sujetos, obligaciones y refuerzos, que son relacionados unos con otros a través de los controles de contingencias. Su virtualidad principal radica en que incorpora la noción de reforzamiento recíproco y disminuye la hostilidad que frecuentemente acompaña las relaciones interpersonales problemáticas. Como se puede apreciar, este programa puede ser considerado una variante de la economía de fichas.
- e) *Refuerzo diferencial de bajas tasas de respuesta*: este tipo de técnica ya ha sido expuesta anteriormente, al mostrar la clasificación de los programas de reforzamiento. Con esta técnica se persigue disminuir progresivamente una conducta inadecuada, mediante el refuerzo dado únicamente cuando el sujeto emite tasas bajas de esa respuesta que se pretende eliminar.
- f) *Refuerzo de la conducta incompatible*: como la anterior, busca la reducción de conductas inapropiadas, pero esta vez reforzando agradablemente la conducta incompatible con aquella que se desea suprimir.
- g) *Reforzamiento social*: esta técnica se sirve de la dispensación de reforzadores estimados socialmente (la relación interpersonal, la sonrisa, la alabanza, las verbalizaciones, el reconocimiento social, etc.) y de una manera contingente a la respuesta deseada, para lograr la instauración de ese tipo de comportamientos. Resulta sumamente eficaz cuando se intercala entre las instrucciones dadas para dicho logro.

Entre las técnicas basadas en el uso de reforzadores *aversivos* (o *desagradables*), encontramos las que aparecen seguidamente:

- a) *Extinción operante*: técnica consistente en la supresión de todos los reforzadores que mantienen un comportamiento no deseado, con el propósito de hacer disminuir progresivamente tal respuesta hasta romper la conexión o contingencia entre la conducta y el reforzador positivo que la mantiene. Resulta ser un procedimiento excelente en el ámbito escolar y el familiar cuando se combina con el refuerzo positivo de conductas alternativas a la que se quiere hacer desaparecer. No obstante, presenta una serie de inconvenientes que hay que tener en cuenta (no borra totalmente la asociación, provoca reacciones emocionales aversivas y frustración en el sujeto, no siempre es fácilmente identificable el reforzador que mantiene la conducta, y no asegura la aparición de conductas alternativas positivas); por ello, la conducta que se desee eliminar debe ser observable y cuantificable, así como identificables sus reforzadores, sin olvidar reforzar positivamente los comportamientos alternativos adaptativos.
- b) *Coste de respuesta*: tipo de castigo negativo basado en la retirada de un refuerzo condicionado agradable (fichas, puntos, refuerzo social, dinero, privilegios, actividades, etc.), que previamente ha sido acumulado por el propio sujeto o está normalmente a su disposición, de manera contingente a la ejecución de una conducta inadecuada. Distintamente a la extinción, el refuerzo retirado no tiene necesariamente que ser aquél que mantiene la conducta inadecuada. Para una aplicación correcta de esta técnica debe observarse una serie de normas: la conducta ha de ser observable y cuantificable, el coste debe definirse clara y previamente, el sujeto tiene que participar en la programación, el reforzador que se retire ha de estar relacionado con la conducta y ser significativo para el sujeto, no se debe aplicar castigos paralelos, y la técnica necesita ser aplicada conjuntamente con reforzadores agradables para las conductas deseadas.
- c) *Tiempo de aislamiento o de privación (time-out)*: supresión de la oportunidad de lograr reforzamiento positivo mediante la retirada del sujeto de un medio reforzador a otro menos reforzador (aislamiento social contingente), puesto que se parte del supuesto de ser el medio concreto donde ocurre la respuesta inadecuada el propio reforzador de la misma, necesitando separar al sujeto de dicho ambiente. En esta técnica se elimina todo reforzador social –a menudo porque se desconoce cuál es el refuerzo que mantiene la conducta inapropiada– al ubicar al individuo solo en un espacio con pocos distractores, con ventilación y luz (aunque ventanas altas, a ser posible), cerrado (no con llave) y bajo el control del educador. El tiempo que debe

permanecer en aislamiento dependerá de la edad y la particularidad del sujeto (en los niños en edad escolar, basta entre cinco y veinte minutos, teniendo que comenzar de nuevo la cuenta desde cero si el individuo abandona el espacio antes de lo establecido); lo importante es que el niño capte la contingencia o relación entre su conducta inadecuada y el aislamiento. Su eficacia ha sido demostrada para conductas disruptivas, agresivas e hiperactivas (Gargallo López, 1999a), siendo aplicado en combinación con programas de refuerzo de las conductas adecuadas que presente el niño.

- d) *Saciación estimular*: variante de los métodos de desensibilización consistente en el refuerzo repetido y continuado de una conducta para que ese mismo reforzador deje de ser eficaz e, incluso, lleve al cansancio y hastío, con la consecuente disminución de la frecuencia de dicha conducta. Se destina a la reducción de conductas agradables y desagradables para el sujeto pero siempre inadecuadas; sin embargo, su eficacia es relativa, pues parece ser que sólo es eficaz a largo plazo y si se utiliza junto con otras técnicas que lleven a la instauración de conductas adecuadas.
- e) *Sobrecorrección*: esta técnica actúa corrigiendo o impidiendo la conducta inapropiada a la vez que se ejecuta, en mayor cantidad, otra alternativa y adecuada a la restitución de las condiciones previas a la conducta inadecuada. Lo que busca, por tanto, la técnica es aplicar consecuencias lógicas y naturales a las conductas inadecuadas.
- f) *Inducción*: técnica consistente en la administración contingente sobre el sujeto de las consecuencias lógicas derivadas de sus acciones. Esta técnica, pues, puede tener una lectura en positivo –cuando los efectos lógicos sean beneficiosos para la persona– y una lectura en negativo; ésta última es la que nosotros aquí queremos remarcar, puesto que a través de esa administración contingente de las consecuencias lógicas, pero nocivas, de las acciones del sujeto sobre sí mismo se pretende la reducción de tales conductas disruptivas.

La aplicación efectiva en la práctica de todas estas técnicas enumeradas y descritas ha revelado la necesidad de hacerlo respetando una normas mínimas –pero esenciales– de actuación. Por ello, la simple descripción de la tecnología de reforzadores no es suficiente para garantizar su aplicación óptima; requiere acompañarse de una normativa que la oriente y facilite. En las próximas líneas, vamos a enumerar tales condiciones de aplicación práctica, siguiendo las recomendaciones que tanto Castillejo Brull (1987:

119-120) como Gargallo y Llopis (1993: 122-124) o Martínez y Aznar (1999: 268-269) nos presentan al respecto:

- La conducta que se desee instaurar o incrementar debe ser definida y especificada, para lo cual habrá de ser una conducta objetiva, observable y realizable.
- El educando ha de conocer la conducta que será objeto de refuerzo y el propio refuerzo, además de su razonamiento y justificación; tal especificación hace aumentar en el niño el valor atribuido al refuerzo.
- El refuerzo, tanto positivo como negativo, es autoapropiativo, personal e intransferible, por lo que estímulos que sean válidos para quien los dispensa pueden no serlo para el receptor.
- Los reforzadores han de ser definidos como tales en función de cómo afecten al individuo en particular, puesto que –como acabamos de ver– un mismo reforzador podrá actuar como tal ante una persona determinada, pero ser inoperativo ante otra.
- El refuerzo es situacional, ya que puede funcionar como reforzador en una situación dada, pero ser completamente contraproducente en otra.
- La cantidad y calidad del refuerzo que se dispense vendrá dado o habrá que decidirlo sobre la base de la idiosincrasia del sujeto y del contexto situacional.
- La saciación de reforzadores placenteros hace disminuir su efecto en el educando, pudiendo llegar a convertirse puntualmente en aversivos.
- En programas extensos de refuerzo, conviene hallar el nivel óptimo de reforzamiento para el sujeto y la situación, con el propósito de evitar la saciedad y hacer economía del mismo (por ejemplo, a través de una gran variedad de reforzadores).
- En ocasiones, la carencia de un refuerzo determinado se convierte en estímulo reforzante para lograr su obtención.
- Los reforzadores deben aplicarse de manera contingente a la conducta, es decir, que las consecuencias de una conducta han de seguir a ésta de un modo automático.
- Su efectividad también requerirá contigüidad temporal, esto es, inmediatez en su aplicación (aunque, como en el caso de comportamientos de autocontrol, es posible demorar el refuerzo y obtener conductas estables de manera no inmediata).
- Las consecuencias de una conducta siempre habrán de estar íntimamente relacionadas con esa misma conducta.

- Los reforzadores han de ser aplicados de un modo consistente y congruente, de acuerdo con el plan establecido.
- En ocasiones, puede ser aconsejable reducir el requisito de respuesta (como es comerse toda la comida del plato) para obtener más eficazmente el refuerzo (si dejamos dos cucharadas, siguiendo con el ejemplo, el niño puede terminar de comer menos entretenidamente).
- Los comportamientos no deseados nunca deben ser reforzados, ni cuando supongan una *gracia* a causa de la edad del sujeto, puesto que tales refuerzos resultarían contrarios a los objetivos propuestos.
- Las consecuencias han de aplicarse de un modo diferencial, reforzando únicamente las conductas adaptativas del niño e incompatibles con las desadaptativas.
- Cuando se está aprendiendo una conducta, es importantísimo reforzar intensamente todas y cada una de las respuestas deseadas con reforzadores potentes.
- La consolidación de hábitos requerirá, en cambio, la reducción de la frecuencia del reforzamiento, para que el educando sea capaz de entender finalmente la propia conducta como la recompensa y dejar de depender constantemente de refuerzos externos.
- Es recomendable utilizar, siempre que sea posible, el refuerzo positivo, puesto que, aunque sus recompensas requieren más tiempo, son más eficaces; en cambio, los procedimientos aversivos –en especial, el castigo–, aun teniendo efectos más inmediatos, conllevan un mayor número de riesgos y efectos colaterales.

5. LA DISCIPLINA

La disciplina es, como los aspectos ya vistos, un elemento indispensable y facilitador de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y del proceso educativo más amplio. Su presencia podemos también encontrarla en el ámbito familiar, donde se muestra no sólo en el conjunto de normas y sanciones imperante, sino además en el respeto más básico y sincero a las normas de convivencia en el contexto familiar; esta última dimensión refleja una autodisciplina (o disciplina interna) que se vincula al autocontrol, la autonomía y la libertad, objetivos de la acción educativa más global.

Históricamente se ha entendido, sin embargo, la disciplina como la imposición de la voluntad del adulto al niño, con el propósito de lograr aquello que los padres (o los educadores, en general) desearan; y, además, como el control que la autoridad del padre permite ejercer sobre él (Gargallo López, 1993). Salvo honrosas excepciones –como el tratamiento que le diese Juan Bautista de la Salle, en el siglo XVIII–, esta rígida concepción orientó la práctica disciplinaria llevada a cabo en la escuela y en la familia hasta bien entrado el siglo XX, cuando la Pedagogía y la Psicología comenzaron a aportar nuevos datos sobre el conocimiento del niño y de los procesos psicoevolutivos, así como sobre las técnicas para su tratamiento (de un modo más marcado los representantes de la no directividad y la enseñanza libertaria: Neill, Rogers, Lobrot o Freire). También la progresiva democratización de nuestra sociedad ha contribuido a superar este sentido de rigidez y autoritarismo en, prácticamente, todas las familias del estado español, como recientemente han podido apreciar Pérez y Cánovas (1996a: 153).

Este desarrollo en su concepción y la propia consideración de la meta última de la educación (dirigir al educando hacia la consecución de un patrón u objetivo valioso en nuestra sociedad democrática y plural) conducen en la actualidad, inevitablemente, a un nuevo concepto de lo que entendemos por disciplina. Una disciplina que debe ser subsidiaria del logro de los fines educativos, para lo cual habrá de basar el establecimiento, la asunción y la integración personal de las normas en la vía de la negociación y el consenso democráticos (que se basan, como ya conocimos, en el diálogo), en la medida en que los hijos puedan participar. Dicho recurso a la democratización en la familia se deberá ceñir a la discusión y negociación de tales normas disciplinarias y de convivencia, con precaución de no extenderla a campos donde pudiese resultar lesiva, como cuando en *El cartero de Neruda* Mario Jiménez espeta al poeta “¡La poesía no es de quien la escribe, sino de quien la usa!”, contestándole Neruda cargado de razón: “Me alegra mucho la frase tan democrática, pero no llevemos la democracia al extremo de someter a votación dentro de la familia quién es el padre” (Skármeta, 2001: 52). La negociación deberá ser atentamente considerada y cuidada, con tal de no faltar nunca el reconocimiento de la autoridad que permita al individuo avanzar hacia la autodisciplina. Pero sólo comenzando desde la heterodisciplina, desde la disciplina impuesta desde el exterior y los adultos en las primeras etapas del desarrollo del niño, podrá éste ir interiorizando, reformulando y haciendo propia esta disciplina (autodisciplina).

En la actualidad es posible hallar múltiples definiciones de lo que se entiende por disciplina, ante las cuales –y partiendo de la misma evolución histórica del concepto y de su aplicación en la práctica– podemos establecer una clasificación bipolar atendiendo al énfasis puesto o bien en el control de la conducta y el orden externo, o bien en el autocontrol y el orden interno (Gargallo López, 1993; Martínez y Aznar, 1999). Mientras que en el primer caso hallamos las definiciones que entienden la disciplina como la regulación del comportamiento a través de reglas externas (disciplina estática), en el segundo nos encontramos con aquellas otras que interpretan la disciplina como una autorregulación del propio comportamiento en base a normas libremente negociadas, interiorizadas y asumidas (disciplina dinámica). Como síntesis reconciliadora entre ambos posicionamientos, Gargallo López (1993: 192) ha elaborado una aproximación conceptual del término disciplina, que define como:

“El conjunto de estrategias educativas que, mediante el establecimiento de normas de comportamiento y otros procedimientos (como son los articulados para corregir infracciones), regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y, creando un clima ordenado, ayudan a conseguir los objetivos y fines de la educación, el patrón educativo, moviéndose progresivamente desde la disciplina externa e impuesta (heterodisciplina) a la disciplina interna y libremente asumida (autodisciplina)”.

Pensamos que esta definición es significativa, en cuanto que recoge y permite deducir una serie de premisas que resultan claves en educación: a) la disciplina se aprende y se puede enseñar (la indisciplina es susceptible de intervención educativa); b) conlleva el establecimiento de normas o reglas de comportamiento; c) ha de prever los procedimientos (no necesariamente castigos) que corrijan las infracciones de esas normas de conducta; d) tiene un carácter instrumental o subsidiario, de medio para alcanzar objetivos educativos; y e) parte de una imposición externa y directiva del adulto sobre el niño (heterodisciplina) y avanza hacia la autoimposición interna y la libre asunción personal de las normas, es decir, hacia la constitución del propio sistema normativo (autonomía).

5.1. Modelos de disciplina

Al igual que su definición, la disciplina presenta numerosas modalidades que explican su naturaleza y funcionamiento, siendo aspectos esenciales que hemos de conocer porque de tales modelos se derivarán unas estrategias y unas técnicas de intervención concretas y diferenciadas del resto. Para conocer dichos modelos, vamos a servirnos de tres clasificaciones de las mismas –la de Tanner, la de Gotzens y la de Hoffman–, cada una elaborada atendiendo a parámetros diferentes, pero todos ellos interesantes para nuestro propósito.

L.N. Tanner (Gargallo López, 1993; Martínez y Aznar, 1999) realizó en 1981 una clasificación de modelos de disciplina, desde el ámbito escolar, atendiendo al grado de previsibilidad de las situaciones surgidas. En ella distinguió entre *modelos establecidos*, que respondían a situaciones establecidas y previsibles (con un alto grado de automatismo), y *modelos emergentes*, que respondían a situaciones nuevas difícilmente previsibles. Dentro de los modelos establecidos incluyó los siguientes:

- a) *Modelo de entrenamiento (o adiestramiento)*: basado en el condicionamiento clásico, se ocupa de la repetición de conductas con el fin de crear hábitos. Así, el docente es concebido, en este modelo, como un entrenador en la creación de hábitos por parte del discente.
- b) *Modelo de modificación de conducta*: basado éste en el condicionamiento operante, explica la conducta, su orientación y su modificación a partir de los refuerzos que se le asocian. El papel del profesor es, pues, ser un técnico en modificación de conducta.

Dentro de los modelos emergentes, Tanner incluyó los tres modelos que a continuación mostramos:

- a) *Modelo psicodinámico*: partiendo de la teoría psiconalítica, este modelo achaca, a menudo, las causas de los problemas surgidos a los traumas de la primera infancia o, incluso, anteriores a ésta. Su solución pasa por la exteriorización de los conflictos latentes en el subconsciente del alumno, por lo cual el docente –a modo de

terapeuta– ha de analizar la vida emocional de aquél, averiguar las causas de su conducta indisciplinada y facilitar la exteriorización de sus conflictos.

- b) *Modelo de dinámica de grupos*: todo niño es miembro de un grupo, siendo éste un entorno que modela la conducta individual, donde surgen los problemas y, por tanto, donde se deben resolver (prestando especial atención a las relaciones que se generan dentro del mismo). El profesor, en este modelo, es concebido como un experto en dinámicas grupales que ha de estar atento a toda relación que surja en el grupo para poder lograr su buen funcionamiento y, así, la buena conducta de los alumnos.
- c) *Modelo de crecimiento social y personal*: modelo que entiende la disciplina como un contenido enseñable con vistas a lograr el autocontrol, por parte del alumnado, de su propia conducta, a través de la reflexión, el uso de estrategias cognitivas y la observación de los efectos de su conducta sobre los demás. De este modo, el docente ha de enseñar al alumnado a conocer las causas y efectos de su conducta, a asumir un *locus* de control interno y a autodirigirse.

La clasificación que C. Gotzens (Gargallo López, 1993; Martínez y Aznar, 1999) presentó pocos años después resultó ser algo más meticulosa y amplia, tomando como referente clasificatorio las teorías psico-socio-pedagógicas sobre las cuales se asentaban los presupuestos de partida de sus diferentes perspectivas integrantes. Este modelo contenía siete modelos de disciplina que incluían, cada uno, las aportaciones de diferentes autores y las estrategias y normativa de intervención correspondientes, como vamos a conocer en las siguientes líneas:

- a) *Modelo psicodinámico*: al igual que el homónimo que ofreciese Tanner, este modelo evidencia la relevancia que tiene el subconsciente del individuo sobre sus conductas (especialmente las de carácter indisciplinado). Las perspectivas que incluye este modelo son:

- Aportaciones de Dreikurs: se basan principalmente en el establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre el adulto y el niño, la enseñanza a éste de técnicas concretas de solución de problemas, el recurso a las consecuencias naturales o lógicas (en vez del castigo), y la estimulación para el desarrollo de actitudes favorables al cambio y la corrección de errores.

- Análisis transaccional: la indisciplina necesita ser tratada desde el análisis de la personalidad del niño y de la comunicación y las interacciones establecidas entre los miembros de la familia, para dotar al niño de un correcto nivel de autocontrol y autoestima desde la conciencia de las necesidades y sentimientos ajenos.
 - Hipótesis de la catarsis: este enfoque considera que las manifestaciones de agresividad (ataques directos, físicos, verbales o simbólicos) reducen la probabilidad de agresiones posteriores. Sin embargo, cabe considerar al respecto la posibilidad de la modelación de comportamientos hostiles o agresivos en el niño.
- b) *Modelo humanista*: la concepción roussoniana de la persona buena por naturaleza (una bondad siempre tendente al desarrollo) gobierna este modelo, el cual entiende que niñas y niños indisciplinados, más que coerción, necesitan realmente respeto y ambientes cálidos, receptivos y acogedores donde puedan expresarse con libertad e intercambiar afecto con los demás, para poder potenciar sus cualidades positivas, el sentido de la responsabilidad y un *locus* de control interno. Entre sus variados planteamientos, hallamos éstos:
- Aportaciones de Ginot: al ser de carácter interpersonal los problemas disciplinarios, pueden revelar la incapacidad del padre para comunicarse con su hijo; por ello, madre y padre deben reconocer y reflexionar sobre los sentimientos y deseos del hijo, ayudarle a expresarlos con libertad (en un clima distendido y cálido), juzgar la conducta (nunca la personalidad) del niño para prevenir comportamientos inadecuados, enseñarle a *sublimar* adecuada y creativamente la expresión de sus deseos y sentimientos, y respetar su derecho a no aceptar la disciplina.
 - Entrenamiento en la responsabilidad: sólo partiendo de la comprensión de la realidad del niño es posible ayudarle, para lo cual el adulto ha de mostrarle entusiasmo y comprensión, y crear un clima agradable que le permita conocer los centros de interés del hijo, guiarle en la evaluación personal de los efectos negativos de su propia conducta, y ofrecerle alternativas a esas conductas inadecuadas.
 - Aportaciones de Purkey: para este autor, toda persona es valiosa y posee capacidad de decisión, motivo por el cual debe ser tratada adecuadamente;

además, tiene un potencial de desarrollo que puede incrementarse mediante estrategias y procedimientos adecuados, como es la promoción de un clima cálido y receptivo que favorezca su participación y la resolución de conflictos por la vía de la autocomprensión.

c) *Modelo social (o interaccionista)*: este modelo concibe la acción y conducta individuales como resultados de múltiples interrelaciones entre el sujeto y el resto de individuos de su grupo, motivo por el cual la resolución de problemas ha de encararse desde la acción sobre el grupo. Son diversas las perspectivas que acoge:

- Perspectiva interaccionista: desde la consideración tanto de la perspectiva del adulto como de la del hijo, se anima a la reducción al mínimo de las normas grupales y al etiquetaje de los comportamientos (por ejemplo, indisciplinados), no de las personas.
- Dinámica de grupos: desde el interés que suscita el conocimiento del grupo y de sus interrelaciones, los adultos han de conocer qué ocurre en el seno del grupo familiar, posibilitar la comunicación dentro del mismo y atender las peticiones individuales a la vez que se ocupan del grupo globalmente.
- Responsabilidad social: asumiendo que cada individuo es responsable de sus actos ante la sociedad y que debe reparar el daño causado (aun reconociendo que no sea él el único culpable), es necesario implicar a otros ámbitos sociales (como el escolar) en la asignación y desarrollo de las tareas –por ejemplo, su participación en proyectos comunitarios– asignadas al hijo a causa de su conducta inadecuada.
- Efecto Pigmalión (o Rosenthal): resulta imprescindible, en la práctica educativa paterna, ser consciente de la generación de expectativas negativas, con respecto a los hijos que plantean problemas de disciplina, que pueden llevar a fijar tales comportamientos negativos en los propios hijos (Gargallo López, 1999b).

d) *Modelo cognitivo*: en este modelo se aglutina tanto las aportaciones de la Psicología evolutiva (Piaget, Kohlberg) como las de la perspectiva cognitivo-conductual, que defienden respectivamente que la base del cambio está en la intervención a nivel cognitivo o en la integración de cognición y conducta, como apreciamos a continuación:

- Psicología evolutiva: esta perspectiva recoge las aportaciones de Piaget sobre el desarrollo del criterio moral en el niño, y las de Kohlberg acerca del juicio moral que determina la conducta moral (ambos autores tratados ya extensamente en el apartado correspondiente del presente estudio); en este sentido, Tanner (Gargallo López, 1993; Gargallo y Llopis, 1993) propuso tres estadios evolutivos de la disciplina –correspondientes a las tres fases del desarrollo moral de Piaget–, cada una con sus normas para el pequeño y sus funciones para el adulto (quien en todo momento habrá de ser modelo para el niño):
 - 1) Etapa disciplinaria básica: mientras que al niño le corresponde fundamentalmente escuchar, obedecer y plantear preguntas, el adulto debe enseñarle conceptos y procedimientos, así como estimularle a que formule sus dudas.
 - 2) Etapa constructiva: el niño ha de trabajar cooperativamente con los otros, reconocer y comprender los diferentes puntos de vista, y entender las normas de la organización donde se halla; el adulto le ha de explicar los fundamentos de las normas, estimular a que participe colectivamente y ayudar a entender el concepto de justicia mediante ejemplos de la vida cotidiana.
 - 3) Etapa creativa: el niño tiene que alcanzar la autonomía y el autocontrol, tomar decisiones ante problemas (asumiendo la responsabilidad que conllevan) y defender la justicia, y el adulto potenciar en aquél la adopción de principios y valores morales, ayudarle a conceptualizar problemas sociales y favorecer en él la ejecución de actos autónomos.

- Perspectiva cognitivo-conductual: para modificar la conducta del sujeto (agresividad, impulsividad o hiperactividad) es necesario centrarse e influir sobre sus actividades cognitivas, pues éstas están en la base de la conducta. Sus técnicas –la tortuga, de Schneider; las autoinstrucciones, de Meichenbaum (Gargallo López, 1999a, 1999d); o el programa de entrenamiento en autoinstrucción cognitiva, de Snyder y White– se dirigen a la consecución del autocontrol a través del entrenamiento en autoinstrucciones (mediante el modelado y la dirección externa en un principio, para pasar después a la autodirección abierta y, finalmente, la autodirección interiorizada) y el uso del refuerzo social.

- e) *Modelo de modificación de conducta*: partiendo de una perspectiva ambientalista, intervencionista y posibilista, plantea la modificación de la conducta indisciplinada a través de la utilización de refuerzos contingentes. Tales refuerzos son aplicados a la propia conducta, que es considerada la base de la intervención al generar consistencias conductuales –como hábitos, actitudes o estilos cognitivos– mediante la repetición.
- f) *Modelo ecológico*: su atención se centra en las interacciones producidas entre las diferentes fuerzas que intervienen sobre el comportamiento humano, centrándose especialmente en las interacciones entre el sujeto y el medio físico (o inanimado); entiende el mal comportamiento como el resultado de una interacción alterada entre el niño y el entorno físico, que se resuelve cambiando las actividades que se realicen, variando la estructura física donde acontece la interacción, utilizando el espacio adecuadamente, alterando el grado de estimulación ambiental, etc.
- g) *Modelos eclécticos*: este tipo de modelos destacan especialmente por su pragmatismo y por su intento de integrar valiosas perspectivas multiteóricas con el objeto de afrontar los problemas complejos de la conducta humana. De entre ellos, destacamos los tres que siguen:
- Programa de entrenamiento efectivo (Gordon): programa que pone énfasis en el valor de la comunicación entre las personas, el modelado y otras técnicas destinadas a la ayuda en la evaluación y modificación de la conducta inadecuada; en él, el padre y la madre deben escuchar activamente a su hijo (responder reflexivamente a sus sentimientos), describir ante él las conductas inadecuadas que realice, hacer suyo el problema (implicarse) y recurrir a la colaboración y negociación con él.
 - Terapia realista (Glasser): esta perspectiva presenta una mezcla de los enfoques conductual, cognitivo y humanístico, considerando que la conducta indisciplinada surge cuando a los hijos no se les permite participar en la dinámica familiar, motivo por el cual afloran en éstos sentimientos de fracaso a la vez que no se sienten responsables de sus acciones; para su corrección, los padres han de fomentar esa participación, el sentido de la responsabilidad y la

reflexión, favoreciendo de esta manera que los hijos tomen conciencia de su comportamiento inadecuado y traten de modificarlo.

- Modelo de McDaniel: este autor considera que toda persona tiene valor en sí misma, pero que, como seres en desarrollo que son, precisan orientación y experiencias, las cuales pueden ser aportadas al niño por sus padres. Éstos han de proporcionar al niño márgenes de libertad amplios y razonables, recompensas ante los comportamientos oportunos, y normas de convivencia (claras, razonables y respetadas); pero ante una infracción, sus consecuencias deben ser lógicas o naturales (no arbitrarias) y las correcciones y comentarios ir dirigidos a la conducta (no a su persona).

M.L. Hoffman realizó en 1970 una revisión de los estudios centrados en las estrategias disciplinarias llevadas a la práctica en la relación educativa familiar que se habían realizado durante las dos décadas anteriores. En ella pudo observar que dichos estudios tendían a clasificar las técnicas disciplinarias bajo dos rótulos principales (Maccoby y Martin, 1983: 37): la *disciplina asertiva*, que incluía el castigo físico, los gritos, las órdenes violentas o las amenazas (procedimientos todos ellos que podemos calificar como *castigos positivos*, según lo expuesto en el apartado de reforzadores), y la *disciplina orientada por el amor*, la cual recogía la manifestación del desacuerdo, el aislamiento, la retirada del amor, el elogio, la muestra contingente de afecto y el razonamiento (*reforzadores* de carácter *positivo* y *negativo*). Hoffman coronó sus conclusiones con una propuesta que supuso un cambio en este panorama. En su clasificación, Hoffman (1970) agrupaba los modos disciplinarios en tres nuevas categorías posibles: la afirmación del poder, la retirada del afecto y la inducción.

- a) *Afirmación del poder (power assertion)*: este primer modo disciplinario viene definido por el uso impositivo del potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos. Esta estrategia disciplinaria incluye “el castigo físico, la aplicación directa de la fuerza, la falta de objetos materiales o privilegios, o la amenaza de cualquiera de ellas” (Hoffman, 1970: 285).

El *castigo físico* es un recurso disciplinar utilizado por el 84-97% de los padres en algún momento de la vida del niño –según Musitu, Román y Gracia (1988)–, y que recibe continuidad en su aplicación a lo largo de la adolescencia. Pero, a pesar de ser

aceptado culturalmente en determinados ambientes, no deja de ser violencia, puesto que implica el uso y abuso de la fuerza física (como ya hemos conocido en el apartado dedicado al castigo), sin olvidar los efectos de distinto tipo que tiene:

- Efecto primario: la supresión de respuesta, que es la finalidad de todo castigo.
- Efecto físico: el dolor físico que viene unido a ciertos tipos de castigo.
- Efecto secundario: la aparición de conductas adicionales a las que eran objeto de eliminación y que suelen considerarse como imprevistos o efectos involuntarios.
- Efecto social: el castigo provoca a menudo críticas de profesionales y profanos. Además, el castigo tiene efectos tanto sobre quien castiga (como, por ejemplo, posteriores remordimientos) como sobre quien es castigado (como tendencias y expresiones más agresivas o el modelado de una conducta agresiva aprobada en determinadas situaciones para el control de la conducta de los otros).

La *coerción verbal*, por su parte, consiste en la desaprobación, la atención negativa, el castigo social o la increpación verbal que los padres pueden dirigir hacia sus hijos mediante riñas, voces o insultos acompañados de gestos, expresiones faciales y diferencias en el tono de voz. Sus efectos son menos negativos que el castigo físico; incluso, estas reprimendas tal vez puedan llegar a ser efectivas cuando también sea elogiada ocasionalmente la conducta positiva (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Las *privaciones*, por último, se refieren a la restricción de recompensas tangibles, de privilegios y del amor mostrado. Su efecto en los niños de menos edad es la inhibición de su agresividad, mientras que en los más mayores la puede llegar a fomentar.

Con el uso de estas técnicas de coerción física o verbal y de privación, y de temor hacia las mismas (técnicas de castigo positivo y de refuerzo negativo, en definitiva), los padres buscan controlar la conducta del niño al centrarse en su poder físico, en la amenaza o en su control sobre los recursos materiales. Pero, con esta estrategia disciplinaria, parece lograrse únicamente la supresión inmediata de tendencias de respuesta orientadas al placer, teniendo un papel negativo en el desarrollo moral del hijo (Hoffman, 1970: 300), quizás por estar ausente de dicha estrategia el afecto paterno y operar predominantemente a través de los sistemas motivacionales y afectivos del niño.

b) *Retirada del afecto (love-withdrawal)*: esta estrategia recoge una serie de comportamientos por los que el padre o la madre simplemente expresan directamente –no físicamente– su ira o desaprobación hacia el niño, por estar implicado en algún comportamiento no deseable. Ejemplos de estas conductas son ignorar al niño, darle la espalda, negarse a hablarle o a escucharle, mostrar explícitamente su disgusto, y dejarle solo o amenazarle con hacerlo (técnicas de refuerzo negativo esencialmente).

Los padres que utilizan este tipo de estrategia disciplinaria suelen realizar un mayor número de demandas, pero éstas son vagas e imprecisas, recurriendo al castigo con asiduidad, mostrando mayor irritabilidad, menor discriminación en las respuestas y menor eficacia en el control de las conductas de los hijos.

Es una interacción carente de sistematización y coherencia, puesto que es reflejo del estado anímico de los padres. Conlleva, además, un mensaje difuso de irritación o descontento respecto al hijo como persona, más que un requerimiento para que éste deje de comportarse de una forma determinada, no ofreciendo un modelo coherente con el que el hijo pueda identificarse e imitar. Es por ello que no se produce consecuentemente una disminución de conductas no deseadas, hecho que se agrava con la falta de seguimiento y de cohesión conductual que subyacen, y, finalmente, con la pérdida de su influencia que se deriva.

Al igual que la afirmación del poder, la retirada del amor tiene una alta calidad punitiva, pudiendo ser más devastador emocionalmente que la afirmación del poder, ya que puede servirse de la amenaza del abandono o la separación. Por otra parte, esta estrategia disciplinaria suele ser normalmente más prolongada –dura minutos, horas o incluso días–, variando su duración y siendo impredecible para el hijo (Hoffman, 1970: 285). Mientras que el padre puede saber cuándo terminará, los niños más pequeños tal vez no lo sepan, porque son totalmente dependientes de los padres y carecen aún de la experiencia y la perspectiva temporal precisas para reconocer la naturaleza temporal de la actitud paterna.

Así, el hijo puede sentirse no amado, sin su necesidad de dependencia afectiva satisfecha, lo que podrá provocar en él o bien ansiedad, obediencia inmediata y renuncia a sus impulsos hostiles (Hoffman, 1970; Maccoby y Martin, 1983) o bien comportamientos agresivos y reacciones de cólera, como respuesta a la continua frustración y baja autoestima (Musitu, Román y Gracia, 1988). Ante la evidente falta de habilidades paternas para la resolución de crisis o problemas familiares,

estos conflictos y dificultades pueden hacer que aumente el nivel de tensión y las disputas familiares –llegando, tal vez, al abuso–, sin lograr solución alguna.

La retirada del amor es más poderosa que otras técnicas, pero por sí sola es una base insuficiente para el desarrollo de capacidades tales como la culpa o el juicio moral interno, que son comúnmente concebidas como características críticas de una conciencia madura completamente desarrollada (Hoffman, 1970: 302).

- c) *Inducción (induction)*: intento, por los padres, de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos a través de la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales, evitando de este modo una confrontación de deseos (Musitu, Román y Gracia, 1988).

La disciplina inductiva se basa, más que en un intento de persuasión o convicción mediante la presión externa (afirmación del poder, coerción), en técnicas por las que los padres dan explicaciones o razones para inducir al niño a la conformidad ante las normas, su internalización y el cambio de conducta, lo que confiere a dichas técnicas un carácter menos punitivo. A través de este razonamiento y de los llamamientos al deseo infantil de crecer, los padres tratan de conectar la cognición del niño con sus propios recursos para que comprenda las necesidades de la situación, anticipe las consecuencias que le reporta un determinado comportamiento y controle adecuadamente su propia conducta. “Es el sistema inductivo un sistema que puede decirse –aseguran de manera expresiva Esteve, Puig y Romañá (1996: 91)– que combina *cariño y zanahoria*”.

Su uso es más eficaz cuando se hace hincapié, más que en la reparación, en la conciencia de los efectos nocivos o benignos que la conducta del niño tiene sobre los demás –lo que se conoce como *inducción orientada hacia los otros* (Hoffman, 1970: 286)–, señalando igualmente las necesidades o deseos relevantes de los otros o explicando los motivos de la conducta de otras personas hacia el niño. Asimismo, resulta más eficaz también cuando en la conducta paterna se incluye la sensibilidad y el reconocimiento explícitos de la legitimidad de las necesidades del hijo, y esto se acompaña de expresiones afectivas, ya que la cooperación y aceptación del hijo aumentan.

El apoyo recoge tanto las muestras de apoyo emocional (afecto y aceptación recibido a través de manifestaciones explícitas o de comportamientos que denotan protección y cariño) y de asistencia instrumental (información, consejo, orientación

y ayuda en tareas de rutina) como las expectativas sociales ofrecidas y compartidas –refuerzo positivo, en definitiva– que orientan sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente, y cuáles no. Y aunque el apoyo se manifiesta principalmente de padres a hijos, parece existir una tendencia cada vez mayor a la reciprocidad en las relaciones.

La disciplina paterna inductiva, especialmente la *orientada hacia los otros*, parece ser el tipo de disciplina que más favorece el desarrollo moral (Hoffman, 1970: 302; Maccoby y Martin, 1983: 52-53), y su combinación con el apoyo la convierte en la estrategia disciplinaria más posibilitadora de niños autocontrolados y estables psíquica y socialmente (Musitu, Román y Gracia, 1988), pues este tipo de disciplina permite al niño adquirir un conocimiento real de las normas y exigencias del mundo exterior que favorezca su independización y adaptación, actuando de forma adecuada. Es, por lo tanto, un medio de control más indirecto y efectivo que los dos anteriores.

La clasificación que realizó Hoffman hace más de treinta años aún es seguida actualmente en las investigaciones sobre disciplina, normas y estilos educativos en la familia, lo cual es un factor más que debemos tener presente al hacer una valoración al respecto.

5.2. Las normas en la disciplina

Las *normas* de comportamiento, a las cuales nos hemos referido en la clasificación disciplinaria de Hoffman y en el contenido social y moral de la educación, son principios, pautas o patrones que especifican determinados tipos de comportamiento, en situaciones específicas, “que posibilitan y potencian la adaptación del sujeto a su contexto” (Castillejo Brull, 1987: 123), y que derivan de los valores que las personas internalizamos en algún momento durante el proceso de socialización y desarrollo. Estos valores son, frecuentemente, aquéllos que ha asumido la sociedad a la que pertenece el individuo, aunque también pueden diferir entre individuos y variar en la importancia que éstos les atribuyen. Para Llopis y Ballester (2001), las normas –que derivan de tales valores– se caracterizan en general por los siguientes aspectos: a) hacen referencia a un comportamiento social consensuado como lo que *debe ser*; b) se refieren

a patrones específicos de conducta y *situaciones concretas*; y c) tienen un carácter *coactivo* o *impositivo* (es decir, se trata de una imposición externa mediante el poder o la fuerza) hasta que el valor que le subyace llega a ser *asumido* por el individuo de un modo libre.

Al hilo de esta última característica, la asunción de la norma por parte del niño pasa por un proceso de tres fases en su aprendizaje, que comienza con la *aceptación* o adaptación a una imposición social (aunque el niño desconozca sus razones o su necesidad) y que es seguida por la *conformidad* con la misma, que puede ser o bien de carácter voluntario (cuando el niño conoce su posición en el sistema de roles y la conducta que esperan de él) o bien una conformidad forzada (que ocurre si el niño lo rechaza, se resiste o se resigna para evitar consecuencias negativas por su incumplimiento). Sólo cuando se trate de una conformidad voluntaria, podrá surgir en la niña o el niño la *interiorización* de tal norma, es decir, su aceptación porque comprenda que es necesaria para organizar la vida del colectivo familiar; en caso contrario, esto es, cuando se trate de una conformidad forzada, la norma no llegará a ser interiorizada por el niño, pudiendo aflorar conflictos personales y de relación en el seno de la familia.

Sin embargo y con respecto a la afirmación acerca de la referencia que hacen las normas a un comportamiento social consensuado como lo que *debe ser*, cabe puntualizar que, si bien las normas que la familia intenta sustentar en su seno están comúnmente inspiradas en los valores de comunidad, solidaridad y particularidad, el recinto familiar es un ámbito *privatizado* (Flaquer, 1998); es decir, un escenario donde se dan también comportamientos disciplinarios, por parte de los padres, que no son determinados explícita ni obligatoriamente por reglas sociales externas al sujeto. La familia no constituye, de este modo, un microcosmos que refleje con exactitud la sociedad global, sino que se trata de un subsistema diferenciado del resto de la sociedad y que tiene una estructura y unas reglas propias. De hecho, la elección misma del tipo de actuación disciplinaria que una madre o un padre realice depende, muy a menudo, de la propia disciplina educativa recibida por ellos mismos mientras fueron pequeños; o del tipo de atribución causal respecto de las intenciones que los padres imputen al hijo –o, lo que es lo mismo, el pensamiento paterno acerca de las causas que motivan la conducta de su hijo– y de la emoción que dicha conducta suscite en los padres, emoción que es también percibida por los niños y que influye seguidamente en la aceptación o el

rechazo del mensaje paterno por parte del hijo (Rodrigo y Palacios, 2000). La valoración que los padres hacen de la conducta de sus hijos está, asimismo, estrechamente vinculada al desarrollo de éstos, debido a lo cual las reacciones paternas hacia las malas conductas del hijo se vuelven más negativas afectivamente a medida que los niños se desarrollan (Dix *et al*, 1986).

El hecho de que la familia se haya privatizado significa que se ha convertido en el reducto intocable de la privacidad, pero también “en la condición de posibilidad del individuo, de su desarrollo emocional, su expresión espontánea, su refugio frente a los avatares de la vida” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 98); significa que se ha convertido en *familia intensa*, en una familia que mira hacia adentro, en un mundo total, en una burbuja protectora y defensiva, en un refugio frente a la sociedad caracterizada como algo impersonal, frío, alienante. Es el fenómeno que A. Llano denomina “implosión de la familia” (1999: 19), que lleva –según L. Flaquer (1998)– a que cada día se identifique más con el ocio y el consumo, con la elección, con el solaz y el descanso; es decir, con ser un repositorio para sus miembros donde puedan regenerar las energías perdidas, pues el afecto es un ámbito cada vez más circunscrito a lo familiar, pero no tanto lo socializador, lo axiológico o lo disciplinal. Y es que, desde siempre, ha sido más fácil transmitir orden y disciplina en el trabajo que en el ocio; hoy, más en la escuela que en la familia.

Los padres permanecen más tiempo fuera del entorno familiar y los niños reciben, a través de la escuela, el *ápice* de disciplina que resulta necesario para hacer sus deberes (Flaquer, 1998); y no más que tan pequeño porcentaje porque, desde ella, sus profesionales se aquejan de la imposibilidad de asumir la escuela dicha tarea, tarea que –según señalan– es propia de la familia. En esta tesitura nada infrecuente de la familia como espacio de relajación, de *tiempo muerto* disciplinario, la dejación de las funciones paternas de afecto, disciplina y autoridad se torna un hecho real. Y tan inadecuado resulta una implicación, una supervisión y un ejercicio de la autoridad paterna escasos, como la disciplina inconsistente (esto es, sin sistematicidad ni coherencia interparental), la disciplina colérica y explosiva (con azotes, gritos, amenazas y largos episodios de conflicto) o la disciplina rígida e inflexible (autoritarismo), por ser todas ellas patrones educativos perjudiciales o de riesgo (Rodrigo y Palacios, 2000). Con el propósito de acotar más detalladamente el problema de la falta de implicación educativa, patente en

la actuación de un importante porcentaje de familias de nuestro propio estado –algo más de una quinta parte de una muestra representativa, según los resultados del estudio de Pérez y Cánovas (1996a), como veremos a continuación–, el siguiente apartado va a tratar la autoridad paterna, su concepto, su diferenciación de términos afines, su tipología y el fenómeno de la renuncia a su ejercicio.

5.3. La autoridad en la familia

Con respecto a la autoridad, hemos de comenzar afirmando que sin autoridad no hay educación posible, porque el *dejar hacer*, la falta de una actuación convincente, deja al niño sin un marco de referencia y le provoca angustia, inseguridad, lo cual será aprovechado, sin duda, por otros *modelos* (la televisión, los amigos, la calle) para cubrir ese vacío existente (Sarramona i López, 1999). Pero ¿qué es lo que debemos entender por autoridad?, ¿es lo mismo ejercer la autoridad que imponer nuestros deseos?, ¿o cabe el razonamiento de nuestras decisiones en dicho ejercicio? Para poder responder a tales interrogantes estimamos conveniente hacer una previa diferenciación entre términos asociados pero no sinónimos.

Cuando lo que se da es la imposición de la norma social, de la obediencia por la fuerza, sin la participación ni la opinión de los implicados y sin más argumentos que el poder que tenga el impositor –sea un poder físico, económico o político–, hablamos de *autoritarismo* (Sarramona i López, 1999). El autoritarismo es el ejercicio de la facultad para tomar decisiones ignorando al individuo implicado, inhibiendo el diálogo y la cooperación, y obligándole a actuar consecuentemente, motivo por el cual se reduce al otro a la servidumbre, a la sumisión (Casamayor, 1993); es, obviamente, una concepción perniciosa de la autoridad, que engendra en quien lo sufre pasividad, inmadurez, irresponsabilidad, conformismo o su contrario: agresividad.

En la familia se traduce en la conducta agresiva de los padres hacia los hijos, produciendo en éstos daños físicos y psíquicos, daños que ocurren cuando el cumplimiento de la norma no surge de la convicción personal, cuando no es realizado desde la responsabilidad. La obediencia debe ser el resultado del compromiso con la norma –no la consecuencia de su imposición–, un compromiso compatible con la

libertad del individuo, entendida como la aceptación de la autoridad mediante la reflexión. El sentido común nos dice, no obstante, que a los niños pequeños, cuando aún no han alcanzado el razonamiento lógico ni la participación responsable en la confección de la norma, habrá que fomentarles los hábitos de comportamientos desde el afecto, pero también desde la firmeza en su aplicación, esto es, desde la heterodisciplina.

Los rasgos que caracterizan principalmente al autoritarismo son: a) que el educador se reconoce como la única causa del aprendizaje y, por lo tanto, como la única fuente de decisiones que el educando debe seguir; b) que la actuación de quien ostenta el poder está presidida por la eficacia, importando sólo los resultados externos; y c) que el educador carece de interés por el educando, ya que sólo importa el educador, motivo por el cual mantiene posturas dogmáticas. A propósito de este último punto, hemos de hacer referencia a un tipo específico de autoritarismo: la *sobreprotección*, un modo encubierto de ejercer la autoridad que impide el desarrollo de la autonomía del sobreprotegido, a través de argumentos aparentemente sólidos –tales como la salvaguardia de su integridad física– que desembocan en dominio. Así, la sobreprotección se basa en cuatro principios:

- El mantenimiento de la relación de dependencia.
- La persuasión, el dominio, el chantaje afectivo.
- El aislamiento del mundo exterior.
- La heteronomía, esto es, la existencia de seres no autónomos, incapaces y dependientes de los otros.

Y es a través de estos principios y de sus conductas paternas asociadas cómo el individuo sobreprotegido puede llegar a “mostrar una reacción de oposición y de rechazo a la persona que intenta protegerlo” o cómo estos educandos pueden convertirse en “individuos totalmente dependientes del adulto, con un nivel bajo de autonomía personal” (Pérez y Cánovas, 1996b: 34). En definitiva, podemos afirmar sin reservas que la sobreprotección alimenta en el protegido un estado de infantilismo permanente.

Al contrario que en el autoritarismo, cuando damos explicaciones de aquello que hacemos y proponemos, cuando escuchamos y dejamos la puerta abierta a la revisión de

la norma (siempre que sea preciso), cuando respetamos la personalidad de los hijos y permitimos la expresión de su opinión, entonces estamos haciendo uso de una *autoridad* que no es impuesta por nosotros como padres, sino de una autoridad que nos es concedida por los hijos en la relación mantenida. “La autoridad se gana en la relación educativa y son los receptores quienes conceden la autoridad”, afirman Cánovas y Pérez (2002: 180), motivo por el cual la autoridad implica afectividad, actuar como referente significativo y coherente; el altruismo paterno –como ya hemos apuntado con anterioridad– es lo que justifica la autoridad paterna, según D. Baumrind (1980). Así, este tipo de autoridad, paterna o materna, es necesaria en la relación paterno-filial, porque es el único modo viable para poder ofrecer una respuesta a las necesidades infantiles que sea adecuada para su desarrollo evolutivo y las tareas asociadas (como la construcción de su identidad). Y es que los más pequeños “necesitan, a menudo, por su inmadurez a la hora de determinar *el bien y el mal* la autoridad auténtica que los dirija y los guíe” (Pérez y Cánovas, 1996b: 34). Además, este ejercicio de la autoridad supone un proceso de toma de decisiones, la existencia de afectividad y de normas y límites claros, y una coherencia entre conducta interna y conducta externa. Pero la autoridad no queda tan alejada del autoritarismo, ni etimológica ni legalmente.

Etimológicamente el término *autoridad* proviene del vocablo latino *auctoritas* (garantía, prestigio, influencia), derivado del sustantivo *auctor* o responsable, garante, quien da valor a algo (Biblograf, 1989). A su vez, éste último proviene, en su origen, de la raíz indoeuropea *aug-* (aumentar), de la cual deriva no solamente el verbo *augire*, sino también la raíz *ugra-* o fuerte, poderoso (Roberts y Pastor, 1996), significados estrechamente ligados al autoritarismo. Desde otra perspectiva, la del derecho familiar, la autoridad se halla asociada a la *paternidad*, concebida como un haz de derechos y obligaciones, en nuestro contexto, a partir de la Ley de Matrimonio Civil española de 1870 (Flaquer, 1998). La patria potestad ya no es entendida como antaño, como el poder absoluto del varón o *pater familias* romano (Bell y Harper, 1977; Esteve, Puig y Romaña, 1996), sino como *autoridad parental*, es decir, potestad compartida entre el padre y la madre, y siempre ejercida en beneficio del hijo. Y es que, en el derecho de familia moderno, se ha realzado el papel del *genitor* o responsable del engendramiento biológico del hijo (progenitor), frente al debilitamiento del *pater* o persona bajo cuya tutela y autoridad se encuentra el niño, siendo cada progenitor responsable de su propia prole.

Esta reciente revolución en el derecho de familia ha propiciado una socavación de los cimientos de la *paternidad* –tradicionalmente entendida como jefatura de la unidad familiar y ejercida por el varón, el cabeza de familia (como ya observamos al tratar la obra pedagógica de Tusquets Terrats)–, si bien las bases de la *maternidad* –que T. Parsons en 1951 (Baumrind, 1980: 642) o Tusquets en 1958 asociaban al cariño y a la ternura, y que hoy otros muchos autores e investigadores siguen manteniendo– no se han visto tan alteradas. Así, tal vez sea recomendable aceptar una evolución convergente de la paternidad y de la maternidad hacia una figura renovada en la que ambas –autoridad y afectividad, en definitiva– se fundan en un todo indisociable: la *parentalidad* (Flaquer, 1998). En este sentido debemos entender, a partir de estas líneas, el adjetivo *parental*, el cual –consideramos– es mucho más apropiado, desde el punto de vista pedagógico, que el adjetivo *paterno* a la hora de referirse a aspectos educativos en los que se conjugue lo disciplinal con lo afectivo.

Asimismo, la parentalidad se halla relacionada y complementada por otro término, en esta ocasión referido a los hijos y a ciertos modelos educativos que éstos reciben a través de la interacción familiar: la *androginia*. Este concepto ha estado tradicionalmente ligado al hermafroditismo –citado ya por Platón en *El Banquete* (1989)– o presencia de caracteres somáticos u órganos reproductores de ambos sexos en un mismo individuo; sin embargo, ha experimentado un muy reciente viraje de significado, como ya indicamos anteriormente, en la literatura científica del comportamiento humano. Así como la parentalidad integra tanto la autoridad como la afectividad (a menudo aún asignadas por separado al género masculino y al femenino respectivamente) en una misma persona –sea el padre, sea la madre–, la androginia trata de aunar eclécticamente –sea en el hijo, sea en la hija– las actitudes y los intereses tradicionalmente asociados a ambos géneros por separado, pero valorados socialmente en gran medida. Esta nueva identidad, al margen de antinomias sexistas, se construye a partir de indicadores análogos para varones y mujeres, y puede permitir al individuo llegar a ser una persona competente, flexible y bien adaptada a su medio social, como avalan diversas investigaciones (Kimmel y Weiner, 1998; Lafuente Benaches, 2002).

Retomando de nuevo el hilo argumental de este apartado, estimamos muy acertada la diferenciación que Sarramona (1999) hace de los distintos tipos de autoridad que podemos encontrar en el ámbito educativo:

- *Autoridad del experto*: es la que concedemos a los diferentes profesionales. En concreto, es necesaria en los profesionales de la educación y positiva en los padres que la tengan, aunque no llega a ser suficiente por sí misma para garantizar el correcto logro de objetivos educativos.
- *Autoridad que deriva de la norma*: ésta no es fruto de las cualidades personales, sino del compromiso colectivo, de las leyes y las normas, obligando en la medida en que su determinación ha sido el resultado de la participación, el consenso, el respeto a las minorías y de todo aquello que caracteriza a la democracia. Una vez ha sido constituida la norma, aparecen las personas encargadas de velar por su cumplimiento, personas que entonces se ven investidas de la correspondiente autoridad.

Las normas de comportamiento en la familia se han de elaborar siempre con la participación de todos los implicados, para poder exigir a continuación su cumplimiento de manera consciente y responsable (el modelo por parte de los padres resulta básico para su interiorización en los hijos).

- *Autoridad educativa*: este último tipo es el que deriva de la responsabilidad natural y legal de educar, autoridad que tienen los padres por principio (como progenitores) y que tienen los educadores profesionales por delegación de las familias y del conjunto de la sociedad. Para conservarla, no obstante, ambos deben actuar con un comportamiento modélico y manteniendo las reglas mediante los argumentos y la comprensión.

Esta última, la autoridad educativa, es la que a nosotros nos interesa en este punto, en particular la ejercida por los padres, pero sin perder de vista la que en su proporción corresponde al docente. Y es que la interrelación entre ambas puede llegar en algunos casos a la confusión. Así, hay quienes alertan que padres, y adultos en general, parecen haber abdicado de algunas de sus funciones específicas –respecto de los niños y los jóvenes, tal como indicábamos al finalizar el apartado anterior– en todo lo que se refiere especialmente a su funcionamiento como modelos adultos de conducta y aprendizaje. Se ofrecen cada vez menos activamente como modelos ante sus hijos, en relación a metas culturalmente significativas tratándose “de una informalización de la familia, de un delegar los padres en otros, en otras instituciones y agentes, la transmisión intencional, activa y consciente de su experiencia” (Esteve, Puig y Romañá, 1996: 97). Es lo que Savater (1997) denomina *el eclipse de la autoridad* de los adultos; esto es, que los

cambios sociales acaecidos más recientemente en el seno familiar –tales como el descenso de la natalidad y la reducción del número de hijos, el trabajo asalariado de ambos padres o la independencia residencial de los abuelos (Pereyra, 1995)– han transformado la familia en una instancia social que no cubre su papel socializador de antaño, delegando cada vez más funciones primarias sobre la escuela y otras instituciones. Por otra parte, la escuela no siempre las puede cubrir, lo que produce un círculo de frustración y descalificación continuo entre ambos contextos que da, como resultado, una forma radicalmente opuesta al tradicional y cuestionado autoritarismo: la permisividad.

Los padres –dicen quienes sostienen esta visión catastrofista, casi apocalíptica– se ven presionados hacia esta permisividad como consecuencia de los principios democráticos de libertad e igualdad, y de determinados argumentos psicoanalíticos sobre la represión; de igual manera, se ven también presionados hacia la asunción de su responsabilidad paterna al pesar sobre ellos sentencias morales del tipo “los padres son responsables de lo que sean sus hijos”. Esta espada de Damocles, de doble filo y blandida por fuerzas antagónicas, conlleva, en opinión de Coloma Medina (1993b), consecuencias negativas para la estructura emotiva familiar. De este modo, cuanto menos *padres* quieren ser los padres, más paternalista se exige al Estado que sea y se delegan sucesiva y simultáneamente funciones de la familia en otros sistemas (se establecen, por ejemplo, prohibiciones diversas en discotecas, en cuanto a la edad de acceso o de consumo de bebidas alcohólicas). Con el traspaso o delegación de ciertas funciones a otras instituciones públicas o privadas, la familia pasa a mantener lo que sólo ella puede hacer: proporcionar el equilibrio y la seguridad emocional, el desarrollo y la afirmación de la propia identidad, la socialización de los hijos; pero los padres, al replegarse sobre sus funciones internas, corren el peligro de caer en el dimisionismo educativo o de volverse unos racionalistas pragmáticos y calculadores (Coloma Medina, 1993b), no ofreciendo entonces un clima amoroso y solidario a los hijos.

Pero una investigación reciente en torno a las pautas de crianza familiar de madres y padres españoles con hijos en edad preescolar (Pérez y Cánovas, 1996a) viene a concretar, en porcentajes significativos, sus diferentes posturas ante el ejercicio de la responsabilidad educativa paterna, siendo éstos sus resultados:

- Los padres comprometidos en el logro, esto es, comprometidos, responsables y, mayoritariamente, con un proyecto de educación que prepara a sus hijos para el futuro dentro de una tendencia neoconservadora (los que Coloma Medina define como *racionalistas pragmáticos y calculadores*), representan el 31'25% del total de la muestra (representativa del territorio estatal).
- Los padres permisivos y tolerantes, preocupados por educar a sus hijos en valores humanos, componen el 24'51% de la muestra.
- Los padres comprometidos en la educación integral de sus hijos, es decir, muy implicados en la creación de un clima de comunicación y de bienestar, así como en la educación integral de sus hijos –a los que proporcionan numerosos apoyos y con los que ejercen su autoridad educativa– alcanzan un porcentaje del 23'50% sobre el total.
- Los padres invisibles, aquéllos que hacen una auténtica dejación de las funciones educativas que sólo a ellos les corresponde, conforman el 20'74% restante y representan el *dimisionismo educativo* al que alude Coloma Medina.

A pesar de representar el estilo educativo considerado óptimo –padres comprometidos en la educación integral de sus hijos– apenas una cuarta parte del total de padres encuestados, el grupo investigador concluye que, en términos generales, las familias españolas *sí* se hallan preocupadas por la educación de sus hijos, si bien difieren en el modo de concebirla. De igual manera, Vidal Lucena (1996b) considera que los padres están, en general, muy interesados en participar y conocer la escolarización de sus hijos, por lo que no es su intención delegar funciones en otras instituciones, sino más bien compartirlas. Así, la autoridad paterna no consiste en mandar, sino –como hemos visto en su raíz etimológica– en *ayudar a crecer*, ayudar a que crezcan mejor los hijos, puesto que éstos van a crecer irremediamente de todos modos. Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se verán obligadas a imponerles el principio de realidad, y no con afecto, sino por la fuerza. Es por ello que los padres han de educar a sus hijos para la selectividad, la crítica, la confrontación, la autonomía y la libertad responsable (Baeza, 2000).

Al hilo de esta recomendación, Hannah Arendt –según citan Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001)– entiende que la manera que tienen los padres de ejercer su autoridad

sobre los hijos es haciéndose responsables del mundo que transmiten a éstos; cuando los padres, por las razones que sean, rehuyen esa responsabilidad o tratan de disminuirla, su propensión a ejercer su autoridad tiende a desvanecerse correlativamente. Estos padres pueden disfrazar esta renuncia a la autoridad con otros argumentos e imaginarse que lo que hacen es, sobre todo, reafirmar la libertad de sus hijos; y pueden reafirmarse en ese argumento, incluso, haciendo una comparación entre ellos mismos y sus padres, en la cual ellos aparecen como liberales y sus padres como autoritarios. En lo fundamental, su renuencia a ejercer su autoridad va pareja con su resistencia a asumir la responsabilidad por el mundo que transmiten a los hijos.

5.4. Disciplina inadecuada *versus* disciplina adecuada

La disciplina parental inadecuada deriva en graves consecuencias para los hijos, lo cual ha captado el interés de diversos investigadores. Así, G.R. Patterson (Bank, Patterson y Reid, 1996; Capaldi, Chamberlain y Patterson, 1997; Snyder y Patterson, 1987; Snyder, Schrepferman y Peter, 1997; Stoolmiller, Patterson y Snyder, 1997) elaboró un modelo explicativo de la disciplina parental inadecuada con la intención de conocer su modo de actuación. Tal *modelo mediacional familiar* mantiene que determinados factores contextuales –como el divorcio o el desempleo– afectan adversamente la conducta del niño mediante la asociación de aquéllos con la dirección familiar que hacen los padres. Estos factores contextuales son asociados con una parentalidad ineficaz por dos razones (Capaldi, Chamberlain y Patterson, 1997):

- 1) Porque es más probable que los padres con un comportamiento antisocial se divorcien y se vuelvan a casar o emparejar, así como que usen unas técnicas parentales ineficaces.
- 2) Porque algunos factores contextuales, como el desempleo, pueden romper una parentalidad efectiva.

El carácter difícil del niño –prosigue el modelo– se relaciona con posteriores comportamientos impulsivos y agresivos, tiende a romper los intentos de disciplina parental, y puede hacer que los padres aumenten sus regañinas ineficaces y sus intentos de disciplina coercitiva. Cuando esto ocurre, los padres refuerzan inadvertidamente la

conducta coercitiva y los problemas conductuales del niño; no usan una disciplina eficaz para atajar las conductas antisociales, y buscan resultados a corto plazo, incrementando la probabilidad de darse futuros problemas conductuales en el niño. Las familias de niños con estos problemas de comportamiento discuten y amenazan en un alto porcentaje, unas amenazas que o bien no llevan a cabo o bien dan lugar a enfados explosivos que pueden derivar en bofetadas.

Las conductas rebeldes y agresivas (gritos, berrinches, negativas) son frecuentemente aprendidas en el hogar, dado que el comportamiento agresivo de la persona –contando con algunas posibilidades innatas para la agresión, por más que la etología pretenda buscar su fundamento genético (Eibl-Eibesfeldt, 1995)– es más un reflejo de lo que acontece que consecuencia de su componente innato (Pérez Alonso-Geta, 1996). Este tipo de conductas son transferidas después a otros contextos, como la escuela o los espacios de juego, surgiendo dos problemas: el rechazo por parte de los compañeros prosociales y el fracaso escolar. Problemas que llevan al niño a asociarse con otros niños de conductas igualmente problemáticas que hacen reforzar sus comportamientos rebeldes y agresivos. Los padres que viven en ambientes con alta densidad de niños con estos y otros problemas de conducta suelen tener más y mayores problemas de supervisión y disciplina con sus hijos, hecho que se agrava en la adolescencia con la supervisión ineficaz por parte de los padres, pudiendo la rebeldía ir a más: peleas, mentiras, engaños, robos. Estos jóvenes no aprenden, entonces, a controlar su conducta impulsiva, pero sí aprenden que esa conducta agresiva puede tener éxito en el contexto donde se mueven, por lo que su frecuencia se relaciona, incluso, con su nivel de severidad y de violencia.

En definitiva, el modelo de Patterson viene a indicarnos que: a) las variables contextuales son indicadores de qué familias están en riesgo de sufrir una parentalidad sin habilidades (o abortada); b) el proceso explicado no es un sistema de apoyo que facilite el desarrollo y crecimiento de hijos y padres; y c) éstos necesitan ser unos *superpadres* con grandes habilidades para criar a un hijo que desarrolle un buen ajuste en un medio difícil. Todo esto no otorga pasividad al hijo, quien es visto tanto como víctima como arquitecto de su propio medio. La parentalidad inadecuada facilita una conducta antisocial y un déficit de habilidades, pero las características del pequeño

pueden hacer más difícil la relación, en un proceso de retroalimentación (Snyder y Patterson, 1987).

Los factores contextuales negativos aparecen, así, como indicadores de prácticas disciplinarias pobres, dándose la asociación entre una pobre disciplina parental y el inicio de problemas conductuales durante la infancia. Pero la disciplina pobre puede estar asociada con el riesgo adicional de consecuencias pobres también en la adolescencia; de hecho, los problemas conductuales, las habilidades académicas y la disciplina son predictores significativos del acceso del adolescente a la educación superior. También las prácticas disciplinarias pobres se relacionan con la participación en actos delictivos durante la adolescencia y con el abandono de los estudios tras la educación secundaria. Estos padres sin habilidades disciplinarias suelen caracterizarse, por su parte, por unas prácticas deficientes de supervisión de los problemas conductuales durante la infancia, por el uso del castigo y por la falta de habilidades positivas de estructuración que pudieran reducir los episodios disciplinarios. En estos casos, parece ser que el uso del refuerzo positivo es insuficiente para cambiar la conducta del niño rebelde, y que el uso del castigo moderado es más efectivo; sin embargo, la combinación de ambos, refuerzo positivo y castigo moderado, se muestra como lo más efectivo para alcanzar su corrección (Capaldi, Chamberlain y Patterson, 1997). La disciplina consistente –el ejercicio del control– sirve para extinguir los problemas conductuales, mientras que el refuerzo positivo –que expresa la afectividad del educador– facilita el desarrollo de las habilidades sociales. Pero como el uso positivo de la disciplina puede ser una tarea compleja para tales padres, especialmente cuando los factores contextuales interfieren con las habilidades paternas para interactuar con su hijo de un modo tranquilo y consistente, la prevención es la clave de los programas que pueden ayudar a estos padres a desarrollar habilidades parentales y disciplinarias, junto con el apoyo del consejo individual y de los grupos de apoyo que permitan identificar cuándo y cómo prevenir la escalada de los comportamientos problemáticos.

Una disciplina *efectiva* o *con habilidades* se basa hoy en el respeto al libre albedrío del menor, formando parte de una educación más permisiva y respetuosa con la individualidad personal (Alberdi Alonso, 1999); respeto que deriva en la conformación

de nuevas formas de educar que incluyen tareas como las que Capaldi, Chamberlain y Patterson (1997) nos indican:

- Seguimiento cuidadoso y clasificación (o reconocimiento) de las conductas que se manifiesten problemáticas.
- Ignorancia de aquellos sucesos coercitivos que resulten ser triviales (esto es: una cierta flexibilidad).
- Uso consistente, cuando sea necesario, de reforzadores aversivos (como el *tiempo de aislamiento* o el *coste de respuesta*) que moderen las consecuencias del comportamiento no deseado.
- Estructuración de las situaciones problemáticas para su reorientación hacia comportamientos positivos.
- Seguimiento del cambio conductual realizado.
- Uso del estímulo o refuerzo positivo ante la realización efectiva de tales comportamientos positivos.

Estas tareas requieren el complemento de la paciencia, la comprensión y la firmeza (Vidal Lucena, 1996a), rasgos virtuosos y necesarios que deben acompañar a la disciplina, particularmente en el caso de la enseñanza de normas. *Paciencia* porque no hemos de esperar respuestas positivas inmediatas, especialmente en el caso de los niños más pequeños y que no conocen lo que se espera de ellos, por lo que habrá que enseñarles la norma paulatinamente la mayoría de las veces; *comprensión* porque muchos aprendizajes son latentes o depende su asimilación del periodo evolutivo en que el individuo se encuentre, ante lo cual cabe ser flexibles y explícitos en nuestra explicación de la norma (verbalmente o a través del ejemplo); *firmeza* porque la permisividad reduce las posibilidades de conocer el menor lo que esperan de él los adultos, y porque la imposición no conduce a la comprensión de las normas.

5.5. Cómo aplicar la disciplina en la familia

Una vez conocidos los fundamentos teóricos y prácticos del ejercicio de la disciplina en la educación familiar, hemos de ocuparnos ahora del repertorio tecnológico que facilitará la acción educativa dentro del contexto familiar. Dado que la

disciplina se enseña y se aprende (cuando no consciente, inconscientemente), padres y madres han de procurar disponer de un repertorio de tales técnicas en la acción educativa que sea lo suficientemente amplio para poder actuar y enseñar a sus hijas e hijos disciplina con mayor eficacia. Para ello, vamos a ofrecer, más que un simple recetario, una serie de técnicas contextualizadas y adaptadas, de pautas de tratamiento y acción, y, finalmente, de principios y otras recomendaciones que serán de utilidad y eficacia, a partir de una aproximación multiteórica e integradora de las perspectivas ya vistas (Gargallo López, 1993). Como técnicas derivadas de las diferentes perspectivas contempladas, podemos contar con:

- *Técnicas diagnósticas de la conducta*: derivadas de la perspectiva interaccionista, que concibe la conducta como la consecuencia no sólo de la personalidad del sujeto, sino como el resultado de la interacción entre la persona y su situación concreta, estas técnicas –como la de Watkins y Wagner (Gargallo López, 1993: 208-209)– pretenden explorar las características de los factores que intervienen en esa situación. De este modo, el diagnóstico o proceso de reflexión se centra prioritariamente en la formulación de preguntas en torno a las otras personas significativas que participan en la situación (qué esperan y piensan del sujeto, cómo son las interacciones que establecen) y acerca del propio individuo en la situación (qué espera de las otras personas significativas, cuál es la imagen que da de sí mismo, qué finalidad persigue con esa conducta). Todo este entramado de preguntas, que abre un proceso de reflexión, ayuda a penetrar en la tupida red de influencias que actúan sobre la conducta en las complejas situaciones familiares, elegir la estrategia de intervención que asegure fácil y económicamente el cambio pretendido, y especificar el límite temporal y el modo de seguimiento.
- *Técnicas de reforzamiento*: las técnicas basadas tanto en el uso de reforzadores placenteros (moldeamiento, encadenamiento, economía de fichas, contratos de contingencias, etc.) como en el de reforzadores aversivos (extinción operante, coste de respuesta, tiempo de aislamiento, saciación estimular o sobrecorrección) –todas ellas explicadas con anterioridad– buscan la reducción y desaparición de la conducta indisciplinada, tratando de sustituirla por otra pertinente a través de la utilización de los reforzadores oportunos. Su eficacia se ha mostrado especialmente patente en la creación de hábitos y destrezas que el niño ha de dominar, si bien el refuerzo, en cualesquiera de sus variedades, resulta igualmente eficaz en la

adolescencia. En su modo de operar, los programas de intervención basados en el uso de reforzadores parten de la observación y registro de la conducta disruptiva; en ellos, seguidamente, se selecciona una conducta positiva alternativa, se delimita la tasa de respuesta (o línea base) de la conducta que se desea cambiar, y se define qué reforzadores son los que mantienen esa conducta y cuáles los que funcionan adecuadamente con ese niño en particular. Acto seguido se ha de planificar la acción educativa, disponer consistente y coherentemente los reforzadores (evitando su saciación), y registrar la conducta modificada para determinar el éxito del programa.

- *Técnicas cognitivo-conductuales*: son técnicas que se ocupan del logro y potenciación del autocontrol a través del entrenamiento en autoinstrucciones, puesto que conciben los procesos cognitivos en la base de la conducta. Entre ellas encontramos la *técnica de la tortuga*, de Schneider, donde la tortuga vieja y sabia enseña a la joven tortuga a meterse dentro de su caparazón, contraer y relajar de manera alternada sus músculos, y abordar los problemas buscando alternativas desde esa posición introspectiva; ha sido utilizada con éxito en niños de edad preescolar que presentan problemas de agresividad, temperamento e hiperactividad.

Otra es la *técnica de autoinstrucciones*, de Meichenbaum, que enseña al niño a autocontrolarse a través de instrucciones que facilitan el uso progresivo del habla interna; su eficacia también se ha demostrado para el tratamiento de la impulsividad, la hiperactividad y otros problemas de conducta (Gargallo López, 1999a). La enseñanza de tales técnicas suele partir del modelado y refuerzo social, primeramente mediante la dirección externa y, gradualmente, a través de la dirección interna guiada, explícita y, por último, encubierta o interiorizada, de modo que el niño llegue a controlarse mediante el habla interna.

- *Técnicas cognitivas*: dado que las propuestas de Piaget y de Kohlberg consistían en un marco explicativo de la conducta del sujeto en función de su etapa evolutiva (ante la cual el educador había de adaptar su intervención en materia disciplinaria) y no ofrecían una tecnología de intervención, diversos autores decidieron desarrollar su elemento tecnológico consecuente. Así, Tanner –como ya conocimos– propuso una serie de prescripciones y normas referidas a tres etapas o estadios (disciplinaria básica, constructiva y creativa), en las que prescribía cuál había de ser la conducta del niño y cuál la del adulto. Según estos estadios, mientras que el niño debe comportarse de acuerdo al nivel cognitivo progresivamente

alcanzado, el adulto debe pasar de dirigir la conducta del niño a estimular el desarrollo y la implicación del niño en el ámbito social, moral y autónomo de su acción, siempre desde el papel adulto de modelo.

- *Técnicas pragmáticas y multiteóricas*: de entre las *técnicas* nacidas de acercamientos teóricos eclécticos, destaca la *terapia realista*, de Glasser. Aunque ya se ha tratado anteriormente, queremos destacar el énfasis que pone esta técnica en la participación, el sentido de la responsabilidad y la reflexión por parte del niño, favoreciendo así que éste tome conciencia de su comportamiento inadecuado y trate de modificarlo responsablemente a través de la generación de alternativas de solución. El adulto es quien dialoga con el niño y le pregunta qué hace, si se siente bien con ello, si su conducta va en contra de las normas y si va a hacer algo (y qué) para cambiarla.

Por otra parte, Ridgley explicitó cuáles debían ser los *derechos de la clase*; aunque esta técnica se refirió originalmente a la conducta en el aula escolar, pensamos que su aplicación en el ámbito doméstico puede estar razonablemente justificada. Se basa en la explicitación de cuatro reglas básicas: a) seré escuchado, b) seré respetado, c) seré tomado en serio, y d) se esperará que asuma la responsabilidad de mis actos. Mientras que las tres primeras se refieren a un derecho propio que debe ser respetado por los demás (en concreto, por la madre y el padre, pero también por los hijos), la última regla hace referencia a la necesidad de asumir el hijo o los padres las consecuencias de las acciones propias. Cuando se explica y practica inicialmente esta técnica, los padres pueden permitir tres amonestaciones al hijo; a la cuarta, sin embargo, los padres han de dialogar con el hijo para que éste describa objetivamente la conducta inadecuada y sus consecuencias sobre sí mismo y sobre los demás. Ante esta descripción, los padres pedirán al hijo que asuma la responsabilidad de sus acciones y que proponga él o ella aquellos comportamientos alternativos que supongan mejores consecuencias para sí mismo y para los demás (este acuerdo puede redactarse por escrito y ser firmado por ambas partes e, incluso, por el profesorado del hijo si tuviera que recurrirse a la continuidad de la acción en el medio escolar).

Tras conocer todas estas diversas técnicas, no nos queda más que mostrar aquellos principios generales que madres y padres deben tener presentes en el establecimiento y negociación de las normas disciplinarias con sus hijos:

- La disciplina debe entenderse como un elemento dinámico, que pueda ser modificado siempre con vistas a la consecución de los objetivos educativos planteados.
- El objetivo final de la *disciplina* parental, como subsidiaria del propio proceso de autoconfiguración humana, es la disciplina interna (o autodisciplina). Por esta razón, con los niños se debe partir de la dirección externa de su conducta –en especial para la creación de hábitos– para avanzar progresivamente hacia la participación y la autodirección, la responsabilización de las acciones personales, el análisis y previsión de los efectos de la propia conducta, y la construcción de un sistema de disciplina personal por parte del mismo niño, conforme va creciendo en edad y nivel madurativo.
- El *abastecimiento* y la satisfacción de las necesidades del menor (entre las que podemos citar el propio estado del hogar y sus condiciones físicas e higiénicas) es, como ya indicamos en el segundo capítulo de este estudio, una *conditio sine qua non* para ulteriores demandas educativas, como lo es también especialmente para una disciplina efectiva.
- La cantidad de tiempo y su calidad resultan también aspectos básicos para la disciplina familiar. Tan importante resulta una como la otra; no es suficiente destinar a los hijos poco tiempo pero *cargado* de calidad, sino que –sin obviar el carácter cualitativo– la propia cantidad de tiempo pasado con los hijos, en su disciplina, en su tiempo de ocio, es ya un factor de calidad que considerar.
- Una concepción rígida e inflexible de la disciplina presentará, sin duda, mayores dificultades para conectar con las necesidades, capacidades e intereses de los hijos que cuando sea flexible y adaptada. Mientras que en el primer caso se buscará la adaptación del hijo al sistema normativo y disciplinario, en la disciplina flexible se tratará de negociar dicho sistema con el hijo –siempre que su desarrollo y capacidad lo permitan– y propiciar su participación y su compromiso (disciplina democrática) para que los problemas de disciplina sean menores.
- El propio niño es una persona y, como tal, es merecedor de nuestro respeto.
- Las mismas técnicas pedagógicas y didácticas, los propios métodos de enseñanza, se encuentran estrechamente relacionados con dichas concepciones de la disciplina, y unas propician más que otras la conducta indisciplinada.
- El desarrollo madurativo (cognitivo, afectivo, social) del niño es un condicionante ineludible del tipo de disciplina que en la familia ha de darse.

- El clima familiar precisa actuaciones claras y coherentes, objetivos explícitos y precisos, y métodos que permitan la expresión de las opiniones e inquietudes de los hijos, así como la solución o facilitación de respuestas positivas. Por esta razón es básico dar a conocer a los hijos cuáles son los objetivos de su educación, los comportamientos adecuados a los mismos que se espera de ellos y las normas de disciplina que han de regir su conducta (incluidas las sanciones y consecuencias de los actos individuales).
- La negociación y modificación razonadas de las normas, siempre con vistas al logro de un acuerdo común, han de estar siempre disponibles –siempre que el desarrollo madurativo de los hijos lo permita– a causa de su carácter abierto y flexible, aun suponiendo cesiones y convergencia de intereses por todas las partes. De esta manera, tanto padres como hijos (éstos últimos de modo especial cuando alcancen la adolescencia) se sentirán implicados con unas normas que democráticamente hayan aceptado, y será más fácil alcanzar su cumplimiento –autodisciplina–, sobre todo porque los propios hijos se lo exigirán a sus padres.
- Las normas que se van a aplicar requieren ser claras y estar justificadas, para hacer explícito ante los hijos que no obedecen a capricho alguno, sino que conforman el medio posibilitador de una convivencia adecuada y armónica, así como de los objetivos educativos planteados previamente. De igual modo, las estrategias que el padre o la madre apliquen ante el conflicto han de ser flexibles, coherentes y razonadas.
- Un buen nivel de comunicación entre padres e hijos será, entonces, un factor esencial y necesario para activar el diálogo acerca de las normas que han de regir la vida familiar cotidiana.
- Un marco disciplinario global contextualizado, acordado conjuntamente y explicitado –incluso por escrito– servirá para interpretar las diversas situaciones que se planteen, así como para establecer las sanciones y consecuencias que aplicar a los actos individuales.
- El sistema de consecuencias y sanciones que se establezca para su aplicación ante incumplimientos de las normas habrá de quedar bien delimitado, haciendo referencia a las transgresiones y las normas incumplidas.
- Siempre son preferibles las consecuencias naturales o lógicas de los actos (disciplina inductiva) a los castigos desvinculados de la conducta indisciplinada, así como retirar un refuerzo positivo a aplicar uno aversivo. Y cuando se apliquen

sanciones, los padres habrán de tratar que éstas sean recíprocas, no expiatorias, de manera que se remedie el daño causado siempre que sea posible.

- Los padres han de hacer cumplir las normas, pero con la suficiente flexibilidad como para adecuarse a las situaciones y a la edad y nivel madurativo de sus hijos.
- La estrategia más eficaz para reducir la aparición de la conflictividad desadaptativa es la estrategia *preventiva* frente a los problemas de disciplina, dado que la disciplina puede ser programada, planificada y enseñada.

La disciplina se refiere comúnmente a las personas individuales; éstas, sin embargo, se desenvuelven, en la cotidianeidad, en un contexto más amplio, como es el grupo familiar y los contextos en que interactúan de manera individual y grupal (como el escolar). Por esto, la disciplina requiere, además, ser contextualizada en un determinado espacio físico y relacional, habiendo una serie de aspectos básicos al respecto que hemos de considerar:

- Las relaciones personales, el clima familiar, que se genera en el seno de cada grupo familiar particular difiere del resto, tiene su peculiaridad. En cada unidad familiar existe un cúmulo de historias y vivencias personales, relativas a la educación recibida por los más adultos, que necesita ser conjugado; diferentes ideas o creencias sobre cómo ha de ser el desarrollo evolutivo y educativo de los más pequeños; un sistema más o menos informal de poder, comunicación e influencia que puede ser descrito como tan relevante, si no más, que cualquier sistema formal de organización; etc. Por ello es prácticamente imposible que se dé una coincidencia total entre distintos padres en cuanto a la disciplina y el tratamiento de conductas indisciplinadas.
- Los patrones disciplinarios existentes difieren no sólo de un grupo a otro, sino también entre los mismos adultos que integran un único grupo familiar, especialmente cuando se enfrentan a la tarea educativa con el primer hijo. La reconciliación de sentimientos y satisfacciones personales, la coherencia de acción y de planteamientos educativos, compartir los objetivos educativos finales, buscar acuerdos a través del diálogo y hacer explícitos estos acuerdos constituyen elementos decisivos para acometer una tarea educativa y, particularmente, disciplinal que sea eficaz y coherente.

- El número de hijas e hijos, la proporción entre unas y otros, también se relaciona con el carácter de la misma disciplina. Así, resulta evidente que a mayor número de vástagos, mayor habrá de ser la adecuación que se haga de los métodos disciplinarios a la diversidad implicada, necesitando individualizar la enseñanza en la medida de lo posible.

El establecimiento de una disciplina óptima dentro del marco familiar puede, a veces, necesitar la coherencia y continuidad de principios y acción entre los diversos contextos principales por donde se desenvuelven los hijos. Así, la comunicación fluida y permanente entre los padres y el profesorado de los hijos se hará imprescindible no sólo cuando hayan surgido ya problemas en la escuela, sino en todo momento desde el inicio de la relación entre el niño y el entorno escolar, de acuerdo con la estrategia de prevención frente a problemas disciplinarios. Es por ello que el profesorado ha de conocer el entorno socio-económico, familiar y cultural del que proviene el alumno. Asimismo, la situación familiar de origen explica, en numerosas ocasiones, determinadas conductas en el aula que pueden precisar una intervención que, consecuentemente, desborde el marco del aula y se requiera la colaboración de la familia para su solución o reorientación.

6. EL CONTEXTO EDUCATIVO

Como ya hemos ido deshilando poco a poco, la familia se erige como uno de los entornos primarios más influyentes y poderosos en toda sociedad humana. No solo desde el punto de vista biológico o reproductivo, sino también en el referente a su posición axial dentro de lo que hemos venido denominando *proceso de configuración*, por ser el marco desde donde el sujeto “recibe las primeras pautas de inmersión social: creencias, valores, pautas de conducta, etc.” (Pérez Alonso-Geta, 1990: 109). Y al construirse el sujeto en la *acción*, a través de un proceso activo y costoso, necesita desenvolverse en un ambiente rico de estímulos, participar individualmente en los sistemas colectivos socioculturales, de modo que le permitan crear consistencias comportamentales ante situaciones diferentes a la vez que conductas diferenciadas y específicas ante una misma situación.

Por *contexto* podemos entender, llanamente, el “entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento y que generalmente incide o influye en su desarrollo” (Sánchez Cerezo, 1989: 104), dado que cualquier proceso de vida se da siempre dentro de unas coordenadas espacio-temporales determinadas (Martínez y Aznar, 1999). Pero si bien ésta es una característica común a todos los seres vivos, solamente el ser humano ha sido capaz, de manera progresiva en su desarrollo filogenético y ontogenético, de crear ambientes, hasta tal punto que las acciones de las personas llegan a ser inseparables del contexto donde se realizan y estar integradas en el mismo. Es por este motivo que podemos afirmar que la creación de ambientes, de contextos, es una característica específicamente humana y que la vida de estos individuos se va regulando de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones contextuales.

La constitución del contexto como problema educativo surgió en la década de los años cincuenta con Kurt Lewin, descendiente directo de la escuela de la *Gestalt*, quien fundamentó su *teoría de campo* a partir de la tesis que postulaba que “la manera en que un objeto es percibido viene determinada por el contexto total en el cual está envuelto el objeto” (Aznar Minguet, 1990: 7). Desde esta teoría se puntualizaba que no era posible comprender una conducta individual sin antes tener información acerca de las necesidades de ese sujeto e información respecto a la forma en que el ambiente podía satisfacer o frustrar dichas necesidades, puesto que el espacio vital era visto como un elemento constructor de la persona a través de una interacción tomada como totalidad. La conducta humana particular no se consideraba, entonces, como la suma de una serie de reacciones paralelas a otra serie de estimulaciones, sino como un conjunto global, de tal modo que cualquier acción humana desprendida del conjunto de la conducta carecería de sentido.

Aparte de la teoría de campo de Lewin, podríamos destacar otras aportaciones referentes a la influencia de las condiciones externas sobre el desarrollo educativo de los individuos (Aznar Minguet, 1993a), como la que asegura el aumento de dichas influencias a medida que crece la persona, según Gourlay; las posturas situacionistas, como la de Mischel, que apelan al contexto como el factor mayormente condicionante de las consistencias conductuales (frente a la concepción estable y estructuralmente invariante de las mismas, determinadas genéticamente, mantenida por la teoría clásica de los rasgos); o las ecológicas, que destacan el fuerte impacto condicionador que el

ambiente tiene sobre los organismos en general (nicho ecológico) y los factores culturales sobre los humanos (nicho cultural). No obstante, nos vamos a ocupar –aunque no extensamente– de los principales enfoques diversos que han centrado sus esfuerzos en la definición y evaluación de las situaciones contextuales.

En primer lugar, tenemos el *enfoque ecológico*, con Barker y Wright (escuela de Kansas) como sus máximos representantes. El interés de este enfoque se centró en el análisis cuantitativo de la conducta humana, tanto desde su aspecto molecular –u objetivo– como desde el molar –referente al significado o intención que para el individuo tiene su propia conducta–, y de sus relaciones con el contexto físico y psicológico, tal como se manifiesta en la realidad; de este modo, determinó que existe una interacción total e indivisible entre el ambiente físico y el ambiente psicosocial, que las personas pueden cambiar y controlar su ambiente (al menos en parte), y que parece aconsejable organizar aquellos ambientes en los cuales cada sujeto pueda optimizar su funcionamiento y desarrollo personal. En esta línea formuló R.G. Barker (Aznar Minguet, 1990, 1993a; Martínez y Aznar, 1999; Rodrigo y Palacios, 2000; Sánchez Cerezo, 1989) su teoría sobre los escenarios conductuales –*behavior settings*–, según la cual los sujetos se comportan de acuerdo con el patrón específico que predomina en los escenarios determinados de conducta donde vive (unidades básicas ambientales: familia, escuela, trabajo, etc.). Su actuación se centró en el estudio del contexto a través de la aplicación de metodologías adecuadas de registro y descripción de los patrones de conducta ligados a contextos específicos, con el propósito de estudiar las diferentes conductas que influyen en un determinado escenario con independencia de las personas que viven en ella.

R.M. Moos, desde el enfoque de la *ecología social*, conceptualizó una serie de variables a partir del análisis que realizó sobre el contexto, variables que agrupó dentro de dos categorías (Aznar Minguet, 1990, 1993a; Martínez y Aznar, 1999): a) el *sistema ambiental*, que incluía el escenario físico, los factores organizacionales, la colectividad humana (con el conjunto de las características particulares de cada miembro) y el clima social (con su idiosincrasia grupal); y b) el *sistema personal*, dentro del cual englobó variables socio-demográficas, expectativas, factores de personalidad y destrezas para afrontar situaciones. De la interrelación de ambos sistemas deriva una serie de dimensiones –relaciones interpersonales (nivel de integración, participación, apoyo,

conflicto, etc.), desarrollo personal (independencia de pensamiento, clima cognitivo, tolerancia a la disensión, etc.) y desarrollo del sistema (ordenación, claridad de expectativas, control de cambios, etc.)— que condicionan el modo en que los sujetos perciben el ambiente. Así, no sólo los mismos sujetos seleccionan y crean su propio ambiente, sino que las personas también perciben de manera diferenciada los contextos donde viven y operan, llegando estos ambientes, incluso, a determinar (modelar) diferencias individuales en los individuos.

En otra línea de pensamiento —la de la *ecología del desarrollo humano*—, U. Bronfenbrenner (Aznar Minguet, 1990, 1993a; Esteve, Puig y Romañá, 1996; Martínez y Aznar, 1999; Pérez Alonso-Geta, 1990; Rodrigo y Palacios, 2000; Sánchez Cerezo, 1989) retoma las tesis de Lewin y pone el énfasis tanto en la interacción entre sujeto y contexto como en los cambios evolutivos que experimentan, por una parte, los sujetos en los contextos donde interactúan (por ejemplo, el cambio de rol ante el nacimiento del nuevo hermano o el inicio de la escolaridad) y, por otra, los contextos de interacción. Bronfenbrenner entiende la realidad contextual como un sistema de estructuras concéntricas relacionadas entre sí en una interacción dinámica, donde cada estructura está contenida en la siguiente y cualquier cambio en una de ellas repercute sobre todo el sistema:

- *Microsistema*: nivel más cercano al sujeto constituido por las relaciones bidireccionales más simples (actividades, roles, relaciones), pero con unas características físicas y materiales muy peculiares, experimentadas por éste en su entorno o escenario concreto más inmediato, como puede ser el familiar.
- *Mesosistema*: estructura inmediatamente externa al microsistema que recoge las interrelaciones que se establecen entre dos o más escenarios en los que las personas participan activamente. Ejemplos de este tipo de interrelaciones son las que se dan entre el contexto familiar y el escolar o entre el familiar y el laboral.
- *Exosistema*: se trata de las influencias que recibe el individuo desde contextos en los que no participa activamente, pero cuyo impacto —positivo o negativo— recae sobre el contexto o los contextos donde el sujeto sí actúa activamente. Desde la perspectiva de la hija o del hijo, son exosistemas el ámbito laboral paterno o las políticas estatales de planificación familiar.

- *Macrosistema*: esta cuarta estructura toma dentro de sí las interrelaciones de los sistemas anteriores más los sistemas subculturales y culturales (creencias e ideologías) propiamente dichos que tienen impacto sobre los escenarios donde el individuo participa, influyendo sobre su conducta y su desarrollo.

Dado que se trata de una concepción sistémica, donde cada contexto integrante se interrelaciona con el resto de elementos constituyentes de la totalidad de una manera interdependiente, Bronfenbrenner llega a sugerir la posibilidad del cambio comportamental a partir de la modificación previa de los contextos donde interactúa el sujeto. Esto se traduce, en la práctica educativa familiar, en la posibilidad del diseño de contextos de crianza y de educación adecuados al patrón educativo correspondiente, así como la corrección de aquellos escenarios alienados.

Aunque los *modelos didácticos* –como cuarto enfoque en el tratamiento contextual– han surgido y se han ocupado del ámbito académico en lo que atañe a la evaluación de ambientes (especialmente universitarios) y a la comunicación en el aula (sobre todo en niveles no universitarios), estimamos útil traerlos a colación y participación en la fundamentación teórica del contexto familiar como facilitador de la acción educativa, porque ofrece –en particular, su segunda orientación, es decir, la referente a la comunicación– una explicación clarificadora de los procesos de interacción simbólica que acaecen en la cotidianidad familiar. En primer lugar, el *modelo semántico contextual*, de Tikunoff (Aznar Minguet, 1990, 1993a), señala tres tipos de variables contextuales que condicionan la estructura semántica de interpretación de datos, informaciones y estímulos en el proceso configurador del individuo: a) las *variables situacionales* (objetivos y escenarios de convivencia, esencialmente), que irradian mensajes no verbales que son inmediatamente captados por los educandos; b) las *variables experienciales*, conformadas por esquemas previos que el sujeto ha ido construyendo a lo largo de su vida y desde los cuales categoriza, describe, interpreta y predice las propias conductas y las interacciones y sucesos sociales; y c) las *variables comunicativas*, donde las relaciones intrapersonales, interpersonales y de comunicación grupal inciden en la transformación y recreación de la información. En segundo lugar, el *modelo ecológico*, de Doyle (Aznar Minguet, 1990, 1993a), incide especialmente en los intercambios, las actividades y los comportamientos que se dan dentro del grupo; dentro de tales intercambios destaca, en el aula, el intercambio de adquisiciones y

calificaciones que se da entre el profesorado y el alumnado (lo cual, tomado desde un enfoque educativo menos restrictivo, podríamos entender como el intercambio entre adquisiciones y reforzadores que se establece en la relación entre el educando y el educador).

Finalmente, el *enfoque sociocultural* subraya la influencia que los cambios culturales ejercen en el contexto y, a través de los instrumentos –como el lenguaje, según las tesis de Vygotski (1979), o los modos de desenvolverse en el mundo– que ese contexto cultural promueve, en el propio ser humano, particularmente en lo que se refiere al desarrollo cognitivo (Martínez y Aznar, 1999), a la forma de acceso al conocimiento. Las relaciones que se producen entre las cosas y entre las personas, y que hacen que actividades y situaciones contextuales tengan significado, constituyen el elemento mayormente definitorio del contexto de aprendizaje. Por ello, “la actividad cognitiva está en función del contexto donde la persona piensa y actúa en interacción con otros” (Aznar Minguet, 1993a: 151), reformulando o reconstruyendo significados sobre la realidad en base a adquisiciones previas y experiencias pasadas que únicamente pueden tener significado al ser tomadas desde un referente cultural. Sin embargo, un contexto y sus situaciones de interacción facilitarán el desarrollo educativo del individuo –serán, pues, de carácter educativo– cuando ayuden a este sujeto a organizar su mundo experiencial, no sólo en cuanto a la construcción de estructuras de significados de la realidad, sino también en lo referente a la creación de reglas o estrategias para su interpretación. Su condición educativa dependerá, además, de la interrelación que mantenga con el conjunto de los contextos culturales vigentes socialmente en un momento histórico, y de la integración que haga de las prácticas sociales y culturales dentro de sus propias prácticas educativas.

Una vez revisados los principales enfoques que se han ocupado del tratamiento del contexto, estamos en disposición de delimitar de manera más precisa este término como “el conjunto interrelacionado de nichos ecológico-culturales (físicos, familiares, escolares, deportivos, profesionales, científicos, políticos, etc.) que pueden definirse operativamente y que, a su vez, están integrados en un conjunto más amplio de la realidad física y social” (Aznar Minguet, 1993a: 141). Pero solamente podremos hablar de *contexto educativo* cuando sea posible controlar sus variables de tal manera que la potenciación de aquellas que sean consideradas pertinentes, y la neutralización o

erradicación de las inadecuadas, permitan una configuración personal de acuerdo con el patrón educativo establecido.

A este control contextual, que busca obtener del espacio ecológico aquellas influencias congruentes con los patrones educativos, que trata de someter las variables contextuales al control de la acción educativa para facilitar la puesta en acción de las conductas deseadas e inhibir las no deseadas, es lo que Castillejo (1987: 124) denomina *clima*. Desde esta perspectiva de facilitador de conductas deseadas, el clima educativo engloba tanto las variables contextuales –físicas (lumínicas, térmicas), temporales, espaciales, etc.– como las psicosociales –interacción individual, interacción entre agente y sujeto, interacción grupal–, a las que Aznar Minguet hace referencia en su definición de contexto. Mientras que las físicas (o contextuales) han de ser objeto de una filtración que las adecue lo más posible a los requerimientos previstos en la acción educativa, las variables de tipo psicosocial (o propiamente clima) deben ser, por otro lado, elaboradas en función de las *interrelaciones* que esa misma acción educativa precise en atención a su diseño y a los requisitos del patrón. Así, el clima establecido en la relación educativa familiar precisa ser “afectivamente positivo; es decir, con ausencia de tensiones, potenciador de la expresión lingüística, generador de confianza y de estabilidad emocional a través de un trato abierto” (Aznar y Pérez, 1986: 444), para poder ofrecer a los hijos, de tal manera, estímulos pertinentes para su desarrollo intelectual, afectivo, social, moral, etc.

Así, por *clima de grupo* entenderemos la consecuencia “resultante del conjunto de fuerzas que interactúan en un grupo, tanto de la dinámica de sus miembros como de las influencias del ambiente socioemotivo” (Sánchez Cerezo, 1989: 83). Su carácter depende de las características personales de los miembros que lo componen, así como de las características propias del grupo en sí. Sin embargo, lo verdaderamente determinante en la satisfacción y motivación del sujeto dentro del grupo es la percepción que la persona tiene de las características de esa organización (grado de participación, proceso de toma de decisiones, nivel de información, grado de reconocimiento y recompensa del esfuerzo personal, nivel de conflicto tolerado, etc.).

6.1. Técnicas y normas pedagógicas para un contexto familiar educativo

A partir de las aportaciones procedentes de los distintos enfoques revisados acerca del concepto, análisis y evaluación del contexto, vamos a ofrecer seguidamente un conjunto de técnicas educativas útiles en su aplicación al ámbito familiar, que pretenden activar la condición facilitadora que ejerce el contexto sobre el desarrollo educativo de los sujetos. Tales técnicas han sido agrupadas (Aznar Minguet, 1990, 1993; Martínez y Aznar, 1999) en función de la variable contextual con que se relacionan.

- a) *Técnicas relacionadas con la variable físico-espacial*: no sólo el tipo de objetos y de eventos con que se pone en relación el sujeto en su actividad poseen un significado; también el tipo de espacio en el que están situados y acontecen condiciona la significación que los sujetos les atribuyen. De esta manera, poder proceder controlando su ubicación en espacios considerados educativamente pertinentes puede modificar la percepción que los sujetos tengan de ellos e, incluso, el grado de influencia que su significación llegue a ejercer sobre ellos.

Un requisito que se muestra imprescindible, además, para el desarrollo de cualquier actividad humana y, en particular, la educativa en el ámbito familiar es la disponibilidad de un cierto espacio vital mínimo. En este sentido debemos retomar las advertencias expresadas en otro apartado de esta investigación que ya Tusquets y después Galli hicieron acerca de la progresiva reducción sufrida por el espacio físico familiar (es decir, la vivienda o domicilio); las cada vez más escasas dimensiones del hogar –espacio familiar por definición– y el crecimiento progresivo de su *densidad* (relación entre el número de personas y el espacio que ocupan) hacen aumentar, consecuentemente, el valor de dicho espacio, además de entorpecer otros elementos de la dinámica familiar (como es el establecimiento efectivo de la comunicación).

Entre las técnicas de las cuales disponemos para el control efectivo de este tipo de variables destacamos las que siguen:

- Técnicas de diseño de interiores y mobiliario, mediante las cuales controlar el tipo de estímulos que se proporcionan con la intención de crear un clima motivacional, reducir las interferencias (control lumínico, acústico, térmico, etc.) y establecer condiciones saludables para el desarrollo de los individuos.

- Técnicas de creación de *rincones* de actividad, es decir, espacios específicos que proporcionen estímulos cognitivos, afectivos y conductuales a los miembros del grupo familiar y hagan aumentar la interacción social de los mismos y su actividad educativa. Uno de estos espacios significativos puede ser el destinado al baño en el caso de los más pequeños, pues supone un momento de disfrute y relajación en el cual la motivación por el aprendizaje de habilidades básicas es notable.
 - Técnicas de reforzamiento de estímulos contextuales, que facilitan la potenciación o reactivación de la participación de los sujetos.
 - Técnicas de simulación de escenarios alternativos, que permiten iniciar la descontextualización de los aprendizajes surgidos en contextos específicos y facilitan la transición ecológica a nuevos contextos.
 - Técnicas de integración de actividades sociales y culturales diversas dentro del contexto familiar, las cuales pueden hacer que aumente la relación entre los diferentes sistemas contextuales de actividad y que se produzca una transferencia de conocimientos y habilidades entre diferentes microsistemas (familia-escuela, familia-trabajo, familia-asociación lúdica o deportiva, familia-centro vacacional, etc.), con la generalización y puesta en acción eficaz de lo aprendido en diferentes escenarios de conducta.
- b) *Técnicas relacionadas con la variable organizacional*: la consecución propositiva de los objetivos y fines educativos dentro del sistema familiar obliga a una organización del mismo, de tal modo que pueda garantizarse su correcto funcionamiento a través de dicha regulación. Son diversas también las técnicas que pueden facilitar esta organización eficaz, destacando:
- Técnicas de dirección, que pueden ser tendentes a la decisión y al gobierno unilaterales, por parte de los padres, o bien tender a la negociación y a la participación, por parte de los hijos, en la toma de decisiones acerca de los aspectos que afectan a la dinámica familiar. En su orientación influyen poderosamente la edad de los hijos, las creencias paternas y las experiencias vividas por los padres al respecto.
 - Técnicas de comunicación e interacción, que persiguen facilitar el paso de una comunicación unidireccional a otra de carácter bidireccional, más compleja pero

más rica a la vez. Esta bidireccionalidad implica la existencia real de una escucha activa por parte de ambos comunicantes, con barreras comunicativas inexistentes o atenuadas, permitiendo que dicha comunicación pueda ser tildada de *positiva*, por favorecer el intercambio y el desarrollo personal en ambos.

- Técnicas de gestión de conflictos, para la resolución eficaz de los mismos cuando surjan, permitiendo aprovechar el momento de cambio para estimular el crecimiento del propio sistema familiar y de sus miembros.

c) *Técnicas relacionadas con la variable sociocultural*: esta categoría de variables contextuales hace referencia a los elementos que tienen mayor y más directo impacto –mayor, si cabe, que el producido por los factores físico-espaciales y los organizacionales, todos los cuales son dependientes de aspectos sociales y culturales– en la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo que acaecen en el sujeto. No sólo son los grandes sistemas de interacción personal los elementos implicados en esta categoría de variables, sino también el tipo de código lingüístico, las creencias, los valores, y las prácticas sociales y culturales entre otros. Por ello, a continuación vamos a conocer algunas técnicas que permitirán la contextualización social y cultural de las acciones educativas emprendidas en el ámbito familiar:

- Técnicas de negociación de metas y objetivos, cuya intención es aumentar la significación dada por las personas a las tareas y actividades educativas que realizan gracias a la participación activa en su definición y gestión.
- Técnicas de andamiaje y desandamiaje, mediante las cuales un adulto o persona con mayor pericia en una determinada tarea presta a otro individuo la ayuda que necesita para poder realizar por sí solo una tarea de interacción de alto nivel de dificultad. Sólo en la medida en que éste va siendo capaz de realizar la tarea por sí mismo, el adulto le va retirando el apoyo prestado, según expresa la *regla de la contingencia* de D.J. Wood (Rodrigo, 1994; Rodrigo y Palacios, 2000).
- Técnicas de simulación, que muestran de manera anticipada y controlada las diversas situaciones que pueden darse en los diferentes y reales sistemas contextuales de actividad. Facilitan, además, un acercamiento a otros microcontextos a los que normalmente no tiene acceso el individuo, al asumir

roles, funciones, intereses y objetivos propios de las personas o grupos a quienes simulan y facilitar la comprensión de los puntos de vista de los otros.

- Técnicas de alternancia de roles, encaminadas a la facilitación de la reorganización en la distribución de funciones y competencias (esta asunción de nuevos roles se ve auxiliada por el cambio simulado de roles que se realiza a partir de las técnicas de simulación).

La incidencia que el contexto tiene sobre el proceso educativo no sólo reside en la entidad objetiva (realidad sociocultural) del propio contexto, sino también en la forma en que es percibido por el sujeto. A pesar de este condicionante –que no podíamos pasar por alto–, seguimos arguyendo la relevancia demostrada por todas estas técnicas de control contextual en la acción educativa. Técnicas que requieren, para su correcta aplicación y ejecución en el ámbito familiar, la guía de una serie de normas o criterios de acción pedagógica que se derivan directamente de los diferentes enfoques ya analizados acerca del contexto y su influencia en el desarrollo humano. Esta normativa se concreta en los siguientes aspectos, surgidos a partir de las consideraciones de diversos autores (Aznar Minguet, 1990, 1993; Gargallo López, 1993; Martínez y Aznar, 1999; Pérez Alonso-Geta, 1990):

- Al diseñar la acción educativa familiar, es conveniente evaluar previamente las diferencias individuales que presenta el educando desde la posición que ocupa dentro de un contexto (diferencias relativas a sus particulares creencias y percepciones cognitivas y afectivas acerca de su ambiente), puesto que las percepciones que cada persona tiene de su ambiente –como puede ser su carácter cálido, receptivo, no amenazante, distendido, flexible– dependen de aquellos componentes vinculados a su propia historia personal y a su ubicación cultural. Tales percepciones, además, se hallan estrechamente ligadas a los esquemas cognitivos y afectivos que el mismo sujeto ha ido construyendo, reflejando también experiencias de aprendizaje muy particulares vividas dentro y fuera del seno familiar.
- Desde la acción educativa familiar se ha de propiciar la creación, el mantenimiento o la mejora de escenarios de conducta pertinentes con el patrón educativo propuesto.

- El mantenimiento de la continuidad –y, así, de la estabilidad– de un escenario depende de factores diversos: principalmente, el conocimiento de las conductas que se consideran adecuadas, la implicación personal de los miembros, la satisfacción de alcanzar los objetivos y la ausencia de elementos disruptivos. A causa de estas razones, deben ser preocupaciones prioritarias en la dinámica familiar: 1) la explicitación y consenso de aquellas conductas e interrelaciones que se estimen adecuadas al patrón educativo; 2) la participación y asunción de las diversas responsabilidades por parte de los miembros del grupo familiar; 3) la consecución de los objetivos educativos familiares, por la consecuente satisfacción derivada; y 4) la modificación oportuna de diferentes factores contextuales (roles, escenario físico, estructuras de comunicación) que se consideren disruptivos.
- Pero también las disonancias o conflictos cognitivos son útiles como facilitadores del proceso evolutivo en los sujetos. Sin embargo, tales disonancias sólo son adaptativas cuando el desajuste que producen es el *óptimo* (es decir, lo suficientemente potentes para inquietar al sujeto, aunque lo bastante moderadas para motivarle al cambio).
- El significado que atribuye un sujeto al contexto donde interactúa y a las situaciones que en el mismo experimenta se encuentra directamente vinculado con los objetivos que dicho individuo persigue de manera más o menos explícita y consciente. De aquí que sea relevante la negociación participada por todos los miembros de tales metas al planificar la acción educativa familiar.
- La acción pedagógica supone un proceso de creación y/o transformación de situaciones y circunstancias que puedan ser tenidas como *entornos educativos*, que recojan la dimensión relacional junto a la física.
- Dentro del propio hogar no sólo deben alentarse las relaciones entre los propios hijos o entre padres e hijos; también las relaciones interpersonales entre miembros de distintas generaciones, como es el caso de las generaciones alternas (relaciones entre abuelos y nietos), han de tener cabida en la interacción familiar, puesto que este tipo de escenarios facilita el acceso a otro tipo de experiencias y la creación de significados que superan la barrera de lo temporal.
- Tanto la cantidad como la calidad de, por una parte, los recursos cognitivos y conductuales, y, por otra, de las respuestas a situaciones y estímulos (como un aroma percibido desde la niñez) que presenta un sujeto dependen del número y de la variedad de escenarios conductuales donde participe. De esta manera, se ha de

procurar que padres e hijos participen en distintos escenarios de conducta, ya que dicha riqueza y diversidad les brinda sendas situaciones de experiencia.

- Se debe propiciar la interrelación del contexto familiar con el conjunto de sistemas de actividad comunitarios (como el escolar cuando los hijos se hallen en tal edad), presentes en el ambiente social y cultural más próximo. De este modo, se puede facilitar en los sujetos la interconexión de los instrumentos de mediación sociocultural más relevantes (como pueden ser diferentes códigos lingüísticos), cuidando a la vez de evitar aquéllos que, procediendo de contextos culturales diferentes, puedan causarle excesivas disonancias. Además, a través de los procesos de generalización y de transferencia en el aprendizaje de tareas, es posible mejorar el proceso de construcción del conocimiento global en los individuos.
- La mediación de la cultura sirve al sujeto de *andamiaje* en la realización de actividades nuevas y diversas, ayudándole a ir avanzando en su proceso autoconfigurativo.
- Con el propósito de obtener una mayor significación en los diferentes aprendizajes que se lleven a cabo en el ámbito familiar, la integración en las prácticas educativas familiares de prácticas sociales y culturales del entorno inmediatamente exterior (como el escolar) puede revelarse una acción muy eficaz.
- El potencial educativo de diferentes entornos se ve sinérgicamente incrementado cuando existe conexión entre los fenómenos que se producen en cada entorno, la comunicación existente entre ambos es alta y las demandas de roles que en ellos se hace al sujeto son compatibles entre sí.

7. LAS PUESTAS EN ACCIÓN DE LO APRENDIDO

Vamos a considerar un último tipo de variable facilitadora de la acción educativa en el entorno familiar: las *puestas en acción*. Esta modalidad, sin embargo, no siempre es recogida en las clasificaciones más habituales de las mismas. Así, sirva como ejemplo, Martínez *et al.* (1993: 6) la incluyen, más que dentro de los factores de facilitación propiamente dichos, dentro de las tecnologías de la facilitación (junto con las técnicas de reforzamiento, la elaboración de medios educativos, las técnicas de autoinstrucción, etc.). Nosotros, no obstante, hemos decidido incluirla dentro de los factores de facilitación por ser el escenario familiar un entorno experiencial donde es requerida la

puesta en acción de prácticamente todo lo que es aprendido en su seno y en parte del resto de contextos frecuentados (como el escolar).

Las puestas en acción de aquello que es aprendido consisten en lo que tradicionalmente se ha venido a denominar *prácticas*, otro de los facilitadores clásicos de la educación. El cambio de rótulo –como especifica Castillejo Brull (1987)– obedece a que las prácticas son consideradas una de las modalidades que presentan las puestas en acción, pero que no comprenden ni abarcan al resto de puestas, como veremos seguidamente.

Mediante tales puestas en acción, la acción educativa ve posibilitada la activación de los aprendizajes, desde las más elementales informaciones hasta las más complejas conductas y funciones. De este modo, permiten vivenciar, por parte del mismo educando, la validez y la utilidad de los aprendizajes realizados (su funcionalidad), a la vez que facilitan la adquisición de habituaciones, automatismos y otras rutinas (como pueden ser las normas o la utilización del lenguaje), así como la conformación y consolidación de consistencias (aptitudes, hábitos, actitudes, generalizaciones y transferencias). Por último, otra de las funciones que cumplen las puestas en acción es el hecho de potenciar las integraciones multidimensionales, esto es, facilitar la conjugación efectiva de principios, normas, condiciones, destrezas personales, etc.

Aunque sus modalidades pueden ser tan variadas como el patrón educativo del cual se deriven, el tipo de contenido que muestren o las funciones que representen, es posible distinguir diversos tipos básicos (Castillejo Brull, 1987):

- a) *Prácticas*: que pueden estar enfocadas a la mera aplicación de lo aprendido, o también al ejercicio y dominio de una destreza o a la propia habituación (automatización) de una conducta deseada.
- b) *Solución a problemas*: puestas en acción orientadas a la resolución de situaciones en las que existe un objetivo o meta que ha de lograrse a partir de los conocimientos, técnicas o recursos que el sujeto ha aprendido. Tal objetivo puede ser la aplicación controlada de la técnica en sí, la búsqueda de un producto, la optimización de un proceso o la creación de una nueva vía de solución (modalidad interrogativa).

- c) *Simulación*: esta modalidad consiste en la actuación del sujeto en una situación de realidad figurada o imaginada, lo cual permite el control de variables y efectos derivados.
- d) *Elaboraciones*: este tipo de puestas en acción supone un alto dominio de las funciones de análisis, interrelación y decisión por parte del discente, quien ha de actuar elaborando síntesis, relaciones, construcciones, etc. a partir de los aprendizajes asimilados.

Un tipo particular de puesta en acción que distingue Castillejo Brull (1987) es la conformada por las *normas*, que entiende como “las pautas o patrones de comportamiento que posibilitan y potencian la adaptación del sujeto a su contexto”. Aunque este tipo de reglas de conducta ya lo hemos tratado en los apartados correspondientes al contenido social de la educación y a la disciplina como facilitadora de la acción educativa, creemos necesario retomarlo de nuevo como consecuencia de la puntualización que Castillejo hace de las mismas. Para el referido autor, lo esencial de las normas –para ser incluidas dentro de las puestas en acción– es no tanto su conocimiento o conciencia (las normas como contenido en la educación), sino su cumplimiento y la consolidación de su cumplimiento (la práctica) por parte del sujeto de la acción educativa. Aunque su tipología es muy variada (jurídicas, técnicas, institucionales, etc.), las más importantes dentro del campo educativo son las sociales y morales, por la frecuencia de su uso y por el valor y eficacia social de las mismas.

7.1. Condiciones para puestas en acción pedagógicas

Tras estas consideraciones, vamos a ofrecer una serie de requerimientos educativos que se habrá de tener en cuenta en la puesta en acción de los aprendizajes realizados en el seno familiar:

- Como ya se ha especificado anteriormente, se ha de progresar desde el suministro de información (conocimiento) al educando hacia el autocumplimiento (práctica), por parte de éste, de aquellos contenidos susceptibles de ejecución práctica.
- Se le ha de facilitar las oportunidades de puesta en acción de tales conocimientos, habilidades, actitudes, normas y conductas, lo cual suele resultar sencillo de

asegurar en la cotidianeidad de la vida familiar, un entorno eminentemente práctico y con ejecuciones frecuentes de acciones y hábitos.

- Técnicas de modelado (como la de retroalimentación y la de mediación verbal o autoinstructiva) y de refuerzo resultan muy útiles para iniciar la ejecución aplicada de esos aprendizajes y efectuar progresivamente una realización de los mismos cada vez más eficaz y satisfactoria para el niño.
- La propia formulación participada de las normas, es decir, la colaboración activa del niño en la elaboración de normas, propicia su puesta en acción práctica por parte del niño.
- Unos contextos de aplicación controlados resultarán ser unos facilitadores idóneos para la ejecución práctica de los aprendizajes, permitiendo su ensayo y dominio antes de pasar a contextos más abiertos y diferenciados.
- Por último, la generalización de los aprendizajes y la rapidez y precisión del aprendizaje de nuevas tareas a la luz de previos aprendizajes semejantes (transferencia) vendrán facilitadas con las puestas en acción de tales aprendizajes en contextos diferenciados.

Capítulo 6
*modelos y estilos de
educación familiar*

1. EL CONCEPTO DE ESTILO EDUCATIVO FAMILIAR

Teniendo presente los antecedentes que supusieron C. Sears y G. Stanley a finales del siglo XIX, podemos afirmar que los estudios sobre las prácticas educativas familiares comenzaron en los años treinta de la mano de psicólogos, sociólogos y antropólogos culturales que trabajaron sin disponer de un modelo teórico que uniera sus datos (Coloma Medina, 1993a). En esos momentos se entendía la relación padres-hijos de un modo unidireccional, y las pautas educativas familiares se tiñeron de Sociología política al etiquetarse de democráticas, autoritarias o permisivas, como consecuencia de la metáfora que consideraba la familia como una sociedad a pequeña escala. También a partir de esta década y de la de los años cuarenta, la muy trabajada variable *clase social* fue perdiendo relevancia debido a la ósmosis entre clases y a la pluralidad intraclases (Rodrigo y Palacios, 2000).

Así, llegados a la década de los años sesenta y setenta, surgieron distintos diseños de *estilos educativos* desarrollados en el ámbito familiar (llamados también estilos parentales, de relación, de socialización, de crianza o de disciplina, cuestión que discutiremos más adelante) como un nuevo marco teórico, dentro del cual las relaciones

padres-hijos comenzaban a entenderse bidireccionalmente, y los estilos de prácticas educativas como tendencias globales de comportamiento en las que los padres se movían dentro de unos límites amplios (Bell y Harper, 1977; Rodrigo y Palacios, 2000). Asimismo, surgieron nuevos criterios de eficacia en la valoración de las estrategias educativas, como la que concibe como eficaz aquella práctica educativa paterna que se adecua a las peculiaridades evolutivas del hijo y promueve su desarrollo.

Hoy día se entiende por *estilos educativos* paternos aquellas “constelaciones de actitudes, prácticas y expresiones no verbales paternas que caracterizan la naturaleza de las interacciones padres-hijos en diversas situaciones” (Glasgow *et al.*, 1997: 507-508). Y tales estilos vienen recogidos en sistemas, más o menos organizados, de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación que suponen formas peculiares de educar. Así pues, éste será el sentido provisional que le daremos a partir de ahora y a lo largo del análisis que de los mismos realizaremos en esta parte del estudio, para acabar ofreciendo una definición de estilo educativo desde el análisis de los principales modelos utilizados y consultados en nuestro ámbito.

Pero estos sistemas o esquemas prácticos reducen, en su conformación –como veremos más adelante–, las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, dan lugar a diferentes combinaciones o tipos habituales de educación familiar (Coloma Medina, 1993a), estilos que no suelen darse en la cotidianeidad en un sentido puro, sino como mezclas congruentes entre los mismos, motivo por el cual decimos que son *tendencias* de actuación educativa con los hijos.

2. DESCRIPCIÓN INDIVIDUALIZADA DE LOS MODELOS MÁS RELEVANTES SURGIDOS EN TORNO A LOS ESTILOS EDUCATIVOS

En torno a los años treinta del recién pasado siglo, el *Fels Research Institute* fue la primera institución que impulsó una investigación de gran envergadura sobre el desarrollo del niño, una investigación consistente en una extensa encuesta –conocida como la *Fels Research*– que aún hoy continúa, cuando sus sujetos tienen incluso nietos en la actualidad. A través de esta encuesta reunieron muchos datos, cuyos primeros

resultados fueron publicados a mitad de la década siguiente, por autores como Baldwin, Kalhorn y Breese (Lautrey, 1985; Maccoby y Martin, 1983), vinculados a dicho instituto. En estas incipientes investigaciones, las prácticas educativas o, más bien, los modos de relación paterno-filial fueron cifrados en una serie de variables, de las que escogieron las treinta más significativas y que fueron, a su vez, reunidas en tres grupos (*clusters*) principales: “aceptación del niño” (frente a su rechazo), “protección del niño” (frente a la indiferencia) y “democracia en el hogar” (frente a la autocracia). Cada familia, pues, podía ser caracterizada por un perfil (*pattern*) definido que resumía las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tres grupos de variables o dimensiones, con efectos sobre el comportamiento del niño. Estas agrupaciones de variables relacionadas entre sí perseguían fines descriptivos, de condensación de la información, donde la idea subyacente era la búsqueda de causas comunes para los comportamientos de los hijos, causas no siempre observables directamente en la realidad y accesibles solamente a través de manifestaciones múltiples (no obstante lo anterior, ninguna necesidad implica en efecto que las variables que tienen una misma causa presenten un mismo efecto).

Revisiones casi inmediatas de estas dimensiones y sus variables hicieron aparecer nuevas categorizaciones. Una de ellas, realizada por los mismos investigadores, recogía el “calor afectivo”, la “armonía” (*adjustment*) y la “restricción”; entre este conjunto de dimensiones y el anterior había correspondencias parciales, como el caso de la *armonía*, por ejemplo, que reunía las principales variables de aceptación y protección. En otro agrupamiento de dimensiones –siguiendo a J. Lautrey (1985)–, ya en la década de los años cincuenta, Larr y Jenkkins recogieron las dimensiones de “dependencia emocional frente a los padres” (vinculada a la protección del hijo), “democracia en la educación de los hijos” y “control eficaz y organizado en casa” (dimensión ésta nueva); a esta reunión siguió otra en 1955, efectuada por Crandall y Preston, quienes confeccionaron una agrupación de cuatro dimensiones: “afecto”, “protección”, “control cooperativo” y “control coercitivo”. En esta ocasión, las tres primeras se ajustaban a la segunda clasificación creada por Baldwin y sus colaboradores; sin embargo, la cuarta dimensión –*control coercitivo*– aparecía como novedosa en las clasificaciones, incluyendo variables del tipo “tendencia al reforzamiento”, “severidad de los castigo” o “carácter coercitivo de las sugerencias”.

A finales de los años cincuenta, E.S. Schaefer, vinculado al *Berkeley Growth Study* –estudio más o menos contemporáneo de la *Fels Research* y dependiente del *Institute of Human Development*–, sometió a un análisis factorial las correlaciones halladas entre las escalas de las dieciocho variables fundamentales, a su juicio, desde las cuales habían surgido las dimensiones presentadas por los anteriores agrupamientos. Fue a partir de las intercorrelaciones de tales variables desde donde extrajo dos dimensiones principales, bipolares e independientes una de otra: *amor/hostilidad* por una parte y *autonomía/control* por otra. Su modelo fue el primero que sintetizó las variables básicas a partir de las cuales aún hoy se explican los modos de relacionarse padres e hijos. Debido a su importancia y valía, vamos a pasar a describirlo seguidamente con detalle, para pasar después a explicar los modelos que se han sucedido posteriormente y que mayor relevancia o mejor concepción han mostrado en este ámbito de la educación familiar.

2.1. El modelo de E.S. Schaefer

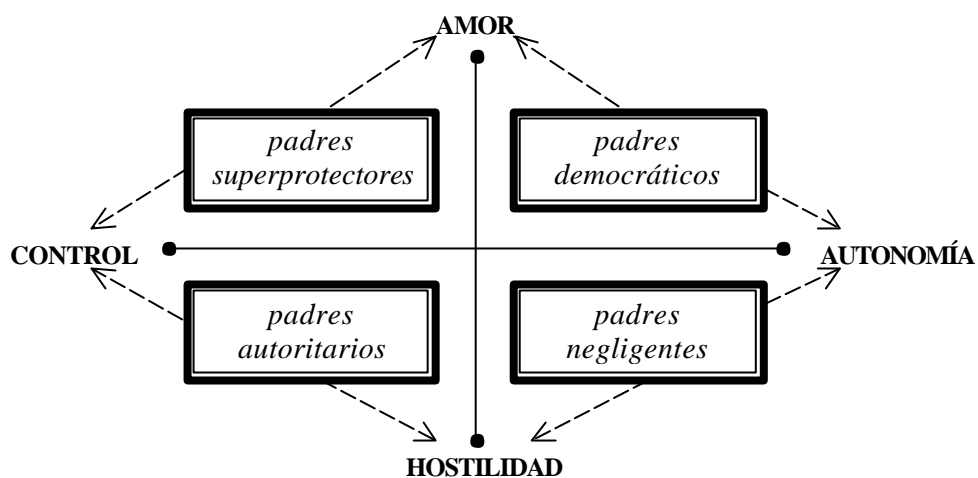
Las dimensiones bipolares que sintetizó en 1958 Schaefer –en colaboración con Bell primeramente, y de modo individual en 1959 (Arroyo Simón, 1991; Lautrey, 1985)– a partir de los estudios y experiencias anteriores fueron, según hemos nombrado en el apartado anterior, *amor/hostilidad*, por un lado, y *autonomía/control*, por otro.

La dimensión amor/hostilidad –o afecto/hostilidad– hace referencia a aquello que los padres *dan* (o niegan) a sus hijos, como es la atención que prestan a sus necesidades, el apoyo afectuoso que brindan a sus esfuerzos, y el interés expreso por lo que piensan, sienten y hacen, así como su aceptación (Kimmel y Weiner, 1998). Es la tendencia paterna habitual a responder a las señales de necesidad detectadas en los hijos, así como la accesibilidad, la implicación afectiva, la reciprocidad y la comunicación entre padres e hijos (Coloma Medina, 1993a). Esta dimensión que Schaefer ofreció presentaba un carácter bipolar, dicotómico, con dos posibilidades únicas y antagónicas: o bien se proporcionaba amor o bien se proporcionaba hostilidad.

La segunda magnitud extraída por Schaefer era la que denominó *autonomía/control*, dimensión que alude a lo que los padres *piden* (o no) a sus hijos, al establecimiento de

expectativas y normas de conducta en los hijos, al control de su compromiso con esas expectativas y al cumplimiento de esas normas (Kimmel y Weiner, 1998). Sin embargo y al igual que ocurría con la dimensión anterior, ésta segunda mostraba un carácter dual, recogiendo únicamente dos fenómenos posibles dentro de su disyuntiva excluyente: o la concepción de ese control de una manera flexible y favorecedora del desarrollo en el hijo, por una parte, o su rigidez y carácter de sumisión, por otra.

Cada variable que se analizase con respecto a la relación familiar entre padres e hijos podía situarse en el espacio definido por los dos factores, pues se obtenía, así, dos coordenadas que permitían posicionar cada variable en relación con los factores y entre sí para, a continuación, calcular la saturación que los mismos presentaban en el espacio del plano conformado por ambos ejes. Cuando aparecían organizadas las variables en círculo, se llegaba a un cierto modelo teórico que, previamente, había descrito Guttman en 1955 (Lautrey, 1985: 27) con el nombre de “*circumplex*”. Schaefer pensó que las dieciocho variables de la relación familiar sobre las que había efectuado el análisis factorial podían ser ordenadas en un “patrón circunplejo” (Maccoby y Martin, 1983: 37) aproximativo, con respecto a las dos dimensiones ortogonales, y dedujo, a partir de las relaciones observadas, un modelo teórico de la organización de las prácticas educativas. Ambas dimensiones explicaban, de este modo, la relación padres-hijos o, más bien, la conducta paterna hacia los hijos.



Del cruce de ambas dimensiones, presentadas como dos ejes ortogonales sobre un plano, surgían cuatro regiones correspondientes, de igual modo, a cuatro tipos de padres (en función de su conducta); la ubicación en uno u otro sector venía dada por el espacio donde se daba la mayor saturación de variables. Estos cuatro tipos de padres eran:

- a) *Padres superprotectores*: padres que presentaban una mayor saturación de variables en el sector definido por un alto grado de amor y de control.
- b) *Padres democráticos*: padres que puntuaban alto tanto en amor como en autonomía ofrecida a los hijos.
- c) *Padres negligentes (o despreciativos)*: aquéllos que se mostraban indiferentes u hostiles hacia sus hijos, pero que les concedían un alto grado de autonomía.
- d) *Padres autoritarios*: padres hostiles a la vez que ejercían un control patente sobre los hijos.

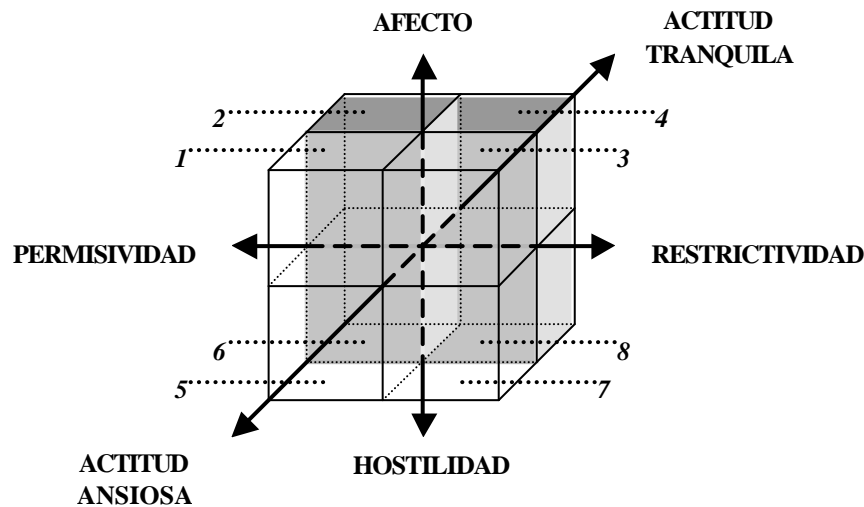
2.2. El modelo de W.C. Becker

W.C. Becker tomó, en 1964, el testigo ofrecido por Schaefer. Becker clasificó los resultados de varios estudios en términos de una tipología cuádruple de parentalidad basada en las dos dimensiones principales dilucidadas por Schaefer: *afecto* frente a *hostilidad*, y *restricción* en oposición a *permissividad* (Arroyo Simón, 1991; Maccoby y Martin, 1983). Al padre que era situado en el polo afectivo le caracterizaba la aceptación mostrada hacia su hijo; otros rasgos frecuentes eran la afectividad expresada hacia él, la aprobación de su conducta, la comprensividad, la actitud y conducta centradas en el niño, el uso frecuente de explicaciones y respuestas positivas relativas a la conducta infantil, el empleo del razonamiento en la disciplina, el escaso recurso al castigo físico, y la escasa actitud crítica hacia el otro progenitor. La hostilidad, en cambio, se traducían en el rechazo explícito que mostraba por el hijo. Por su parte, la conducta del padre tipificado como restrictivo incluía la abundancia de restricciones y la imposición estricta de exigencias en diversas áreas (como la conducta en la mesa, los hábitos de higiene, la pulcritud, el orden, el cuidado de las cosas o la obediencia); en la conducta del padre permisivo se encontraban prácticamente ausentes dichas restricciones y exigencias.

Este autor, aun sabiendo que las dos dimensiones mencionadas daban cuenta de una gran varianza de actividades parentales, fue consciente de la existencia de otros factores o variables adicionales que emergían en los estudios que analizó y que debían tenerse en cuenta, como eran la orientación responsable de la crianza o también la actitud tranquila (frente a una implicación ansiosa-emocional) de los progenitores en su interrelación con los hijos. Fue ésta última, de hecho, la variable que conformó la tercera dimensión que integró su modelo tridimensional de conducta paterna: la actitud *tranquila-objetiva* frente a la actitud *ansiosa-emocional* (Arroyo Simón, 1991: 608). En el extremo tranquilo, la serenidad, la calma y el autodomínio aparecían como los rasgos distintivos de aquellos padres identificados como tranquilos. En el otro extremo, el ansioso, era patente la alta emotividad con respecto al niño, la excesiva preocupación, el afán protector y la solicitud que los padres mostraban por el bienestar del niño.

La actitud tranquila se traducía, pues, en una implicación paterna serena como expresión de amor hacia el hijo; la actitud habitual de ansiedad, por su parte, revelaba un descontrol emocional y se traducía en la inestabilidad del comportamiento y de las reacciones hacia el hijo. Y es que la ansiedad es un estado emocional desproporcionado (ritmo cardíaco acelerado, alta presión arterial, etc.), vago, difuso y anticipado en cuanto a la causa que lo provoca o sin fundamento objetivo que lo justifique; motivo por el cual podemos diferenciarlo del miedo, el cual supone una reacción emocional provocada por la percepción *objetiva* del riesgo o peligro real que amenaza (Arroyo Simón, 1991; Varela, 2001).

A partir de estas tres dimensiones diseñó Becker un modelo en el cual los tres ejes mencionados se entrelazaban, sugiriendo una imagen tridimensional como la que ofrecemos:



Del cruce de los ejes amor/hostilidad, restrictividad/permisividad y actitud tranquila/ansiosa, surgían ocho combinaciones posibles de comportamiento parental hacia los hijos. Tales combinaciones se corresponden con las numeraciones que presenta la imagen y con el orden en que mostramos seguidamente su enumeración:

1. Padres afectuosos, permisivos y de actitud emocional-ansiosa. Millán Arroyo (1991) los identifica como *superindulgentes*, a pesar de advertir el riesgo de ser inexactos por simplificar la adjetivación. Nosotros incluiremos entre paréntesis, en los siguientes tipos, la denominación que Arroyo nos ofrece para cada categoría.
2. Padres afectuosos, permisivos y de actitud tranquila-objetiva (*democráticos*). En opinión de Rodrigo y Palacios (1998), los padres democráticos de la clasificación de Becker reconocen y respetan la individualidad de los hijos, explican a los hijos las razones del establecimiento de normas, animan a los hijos a negociar mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente con sus hijos. Tanto este tipo como el anterior podríamos incluirlos dentro de la categoría que Schaefer identificó como “democráticos”.
3. Padres afectuosos, restrictivos y de actitud emocional-ansiosa (*superprotectores*).
4. Padres afectuosos, restrictivos y de actitud tranquila-objetiva (*organizados*). De igual modo, los superprotectores y los organizados entran dentro del tipo “superprotector” de Schaefer.

5. Padres hostiles, permisivos y de actitud emocional-ansiosa (*inestables*).
6. Padres hostiles, permisivos y de actitud tranquila-objetiva (*despreocupados*). Los padres inestables y los despreocupados serían caracterizados por Schaefer como “negligentes”.
7. Padres hostiles, restrictivos y de actitud emocional-ansiosa (*hostiles*).
8. Padres hostiles, restrictivos y de actitud tranquila-objetiva (*rígidos*). Ambos, padres hostiles y padres rígidos, podrían incluirse en la categoría de “autoritarios” con Schaefer.

2.3. El modelo de D. Baumrind

Diana Baumrind analizó en 1966 (Baumrind, 1996, 1997) los modelos de disciplina imperantes en las familias de clase media norteamericana, modelos que eran conocidos como *conservador* y *liberal*. El modelo conservador –también designado como *autoritario* (*authoritarian*)–, justificado desde convicciones religiosas fundamentalistas, se caracteriza por la necesidad de la disciplina, a veces punitiva, para la socialización del niño, un ser “terco y egoísta por naturaleza”; el modelo liberal –o *permisivo* (*permissive*)– tiene, en cambio, como principal rasgo descriptivo el cultivo de la autonomía y de la propia iniciativa, rechazando el castigo como técnica disciplinaria. En su análisis, comprobó que ninguna de estas posiciones extremas ofrecía a los padres un modelo eficaz de crianza infantil, dado que la dicotomía “liberal *versus* conservadora” se mostraba como una falsa polaridad que únicamente se centraba en el papel apropiado de la disciplina aversiva (particularmente el azote) en la crianza de los niños.

El modelo alternativo que desarrolló Baumrind para explicar la realidad educativa familiar incluyó una nueva categoría: la que concebía al padre como persona *autorizada* o *con autoridad* (*authoritative*), la cual vino a sumarse a una tipología reduccionista pero vigente hasta ese momento. El modelo autoritario de padres presentaba los rasgos propios del extremo hostil de la dimensión afecto/hostilidad que incluía la tipología de Schaefer y la de Becker, junto con las cualidades atribuidas al control y a la restricción que mostraban, respectivamente, las dimensiones de control/autonomía en Schaefer y de restricción/permisividad en Becker. El modelo permisivo, por su lado, recogía los atributos del afecto, según los modelos de los dos autores previos, además de aquellos

rasgos presentes, por una parte, en el extremo de autonomía perteneciente a la dimensión correspondiente de Schaefer y, por otra, en el término permisivo de la segunda dimensión contemplada por Becker.

El novedoso tipo autorizado del modelo presentado por Baumrind integraba ambos extremos de la polaridad autoritaria-permisiva, no viéndose en él la obediencia en el comportamiento y la autonomía psicológica como mutuamente excluyentes (Baumrind, 1997: 322), sino más bien como dos entidades independientes una de la otra. Así, en este modelo los niños se veían animados a responder habitualmente de manera prosocial, a razonar autónomamente sobre problemas morales, a respetar las autoridades adultas y a pensar independientemente, al tiempo que se incluía el uso prudente del castigo como herramienta necesaria en el encuentro disciplinar (Baumrind, 1996, 1997). Con respecto a la inclusión del castigo dentro de esta nueva tipología, hemos de recomendar la conveniencia de volver a visitar el pasaje de esta investigación que trata el castigo en la educación familiar y el enfrentamiento entre dos posturas contrarias respecto al ejercicio del castigo físico moderado. En dicha controversia esta autora toma claramente partido por una de ellas, concluyendo que no es la práctica disciplinaria específica, sino el modo de administrarla y el contexto en que se da, lo que determina su eficacia y sus efectos en el hijo a largo plazo (Baumrind, 1996, 1997).

Nuestra autora investigó, así, las variantes de la autoridad parental y llegó a establecer los rasgos más relevantes de los distintos tipos de padres, así como las características que éstos transmitían a sus hijos. Así, aunque las clasificaciones de estilos parentales fueron originalmente desarrollados para la investigación sobre las prácticas familiares de socialización en la infancia, a partir de Baumrind comenzaron a utilizarse para estudiar los vínculos entre los modos de acción paterna y las áreas de funcionamiento en los hijos, especialmente en los adolescentes (Glasgow *et al.*, 1997; Lautrey, 1985). Los tres tipos o modelos de padres que Baumrind concretó fueron los que seguidamente citamos:

- a) *Padres autoritarios*: aquello que, para Baumrind, caracterizaba a este tipo de padres era el valor que otorgaban a la obediencia; a partir de sus actitudes, conductas y demandas de madurez tendían a conformar, controlar y evaluar, igualmente, la conducta y las actitudes de los hijos conforme a códigos absolutos

de conducta que no dejaban hueco alguno para la discusión de las decisiones paternas. Tendían, asimismo, a ignorar la individualidad y las opiniones de los hijos, mostrándose menos afectivos y más despegados emocionalmente de sus hijos. El tipo de disciplina que ejercían era, en la terminología de Hoffman (1970), la afirmación del poder.

Este proceder paterno se asociaba con una tendencia a la timidez y el retraimiento en sus hijos, quienes también reflejaban actitudes de insatisfacción y de descontento, mostrándose desconfiados hacia los demás.

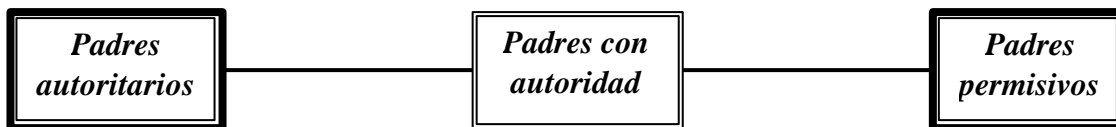
- b) *Padres permisivos*: los padres permisivos no controlaban a sus hijos y apenas exigían nada de ellos; rara vez ejercían su autoridad para obtener la conformidad de los hijos. En cambio, tendían a emplear el razonamiento cuando se relacionan con sus hijos, les consultan al tomar decisiones familiares y les estimulaban para que tuviesen contactos independientes, apareciendo como personas receptivas y cariñosas ante ellos.

A pesar de esta actuación, el mero afecto no llega a ser suficiente para generar la responsabilidad social y la independencia y autonomía personales. Los hijos de padres permisivos se revelaban como los que menos confianza tenían en sí mismos, menos iniciativa o tendencia exploratoria, y menor autocontrol.

- c) *Padres con autoridad*: la nueva categoría de padres que Baumrind describió la conformaban padres que se mostraban afectuosos, receptivos y racionales con sus hijos, al mismo tiempo que controladores y exigentes, ejerciendo sobre éstos un control *razonable*; es decir, que ejercían su autoridad en un contexto de normas claras y con la intención de conformar la conducta filial a las normas aceptadas social y moralmente. Tendían, de igual manera, a dirigir las actividades de los niños de modo racional, a fomentar la discusión y el diálogo abierto entre padres e hijos, y a valorar el comportamiento disciplinado, sin merma del estímulo a la autoconfianza, la independencia y la individualidad del niño (Maccoby y Martin, 1983). Además, al establecer normas y reforzarlas, tenían en cuenta las diferencias individuales entre los miembros del grupo familiar, reconociendo los derechos de los padres y los de los hijos. Podemos concluir esta caracterización paterna diciendo que ejercían una disciplina del tipo *inductivo*.

En los hijos de los padres con autoridad predominaba el comportamiento independiente, eran socialmente responsables y destacaba su capacidad de

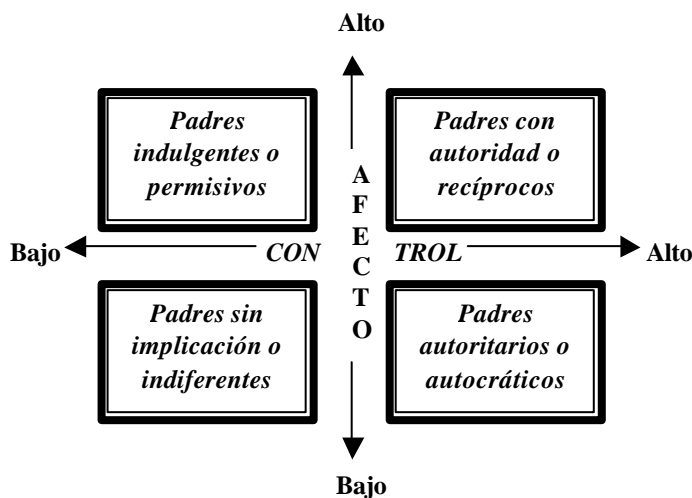
autocontrol, su tendencia activa exploratoria y la confianza que tenían en sí mismos.



2.4. El modelo de Maccoby-Martin

Eleanor E. Maccoby y John A. Martin hicieron, en 1983, un nuevo trabajo de revisión acerca de los diferentes modelos de parentalidad posibles en la práctica familiar cotidiana, a partir de los estudios previos ya realizados, pero muy especialmente a partir de las elaboraciones de Baumrind y de Becker. Maccoby y Martin redefinieron los estilos parentales en función de dos dimensiones subyacentes: de nuevo el control y el afecto expresados por los padres en la relación con sus hijos. El *control* recogía la exigencia, la supervisión y las demandas de madurez llevadas a la práctica por las figuras materna y paterna, mientras que el *afecto* concernía a la sensibilidad, el calor, la aceptación y el compromiso presentados por las mismas a sus hijos.

Ambas variables fueron conceptualizadas en forma de *continuum* y cruzadas entre sí, surgiendo de esta manera cuatro sectores de influencia progresiva/regresiva en relación con las mismas. En un primer sector, los elevados índices de control y de afecto conformaron el *patrón recíproco* o de *padres con autoridad*; cuando la alta tasa de control se mantenía al tiempo que descendía la de afecto, se llegaba al *patrón autoritario* o *autocrático*; si el control y el afecto descendían acusadamente, el patrón que emergía era el conformado por los *padres indiferentes* o *sin implicación*; por último, en caso de hallarnos ante un escaso control pero con un alto nivel de afecto, era el patrón *indulgente* o *permisivo* el que representaba a tales padres.



Como podemos apreciar, ciertas denominaciones nos resultan conocidas, como es el caso de los padres con autoridad (o patrón recíproco), término empleado ya por Diana Baumrind; la designación de autoritario (o autocrático), que fue utilizado por Schaefer e, igualmente, por Baumrind; y los vocablos permisivo e indulgente, recogidos de Baumrind y Becker respectivamente. A pesar de no ser siempre idénticas las dimensiones de las cuales partió cada término en los anteriores autores, el empleo de todos ellos fue llevado a cabo por Maccoby y Martin con semejante significado de contenido, tal como apreciamos a continuación:

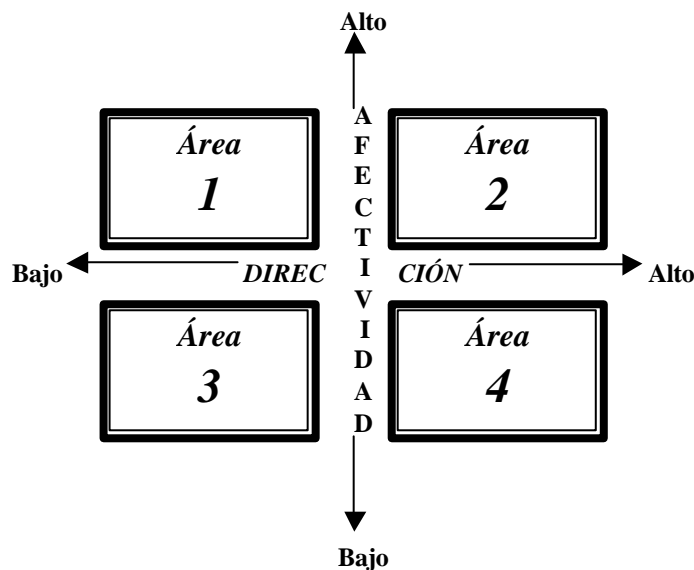
- *Padres recíprocos o con autoridad:* ambos autores tomaron de Baumrind esta categoría (Maccoby y Martin, 1983: 46), quien definió este patrón de funcionamiento familiar como aquél donde los niños son estimulados a responder a las demandas paternas, y los padres aceptan una responsabilidad recíproca para atender en lo posible las exigencias razonables de los hijos y sus puntos de vista. Son padres que mantienen un balance efectivo entre altos niveles de exigencia y de sensibilidad, supervisan consistentemente la conducta filial, usan métodos no punitivos –sino inductivos– de disciplina, esperan y refuerzan una conducta socialmente responsable y madura, se muestran cálidos o afectivos, ofrecen apoyo, fomentan la comunicación bidireccional, valoran el punto de vista del niño, y reconocen los derechos tanto de padres como de hijos, como ya conocimos anteriormente.

- *Padres autoritarios o autocráticos*: padres altamente exigentes e insensibles, que intentan moldear y controlar la conducta y actitudes de sus hijos según un conjunto de normas –a menudo normas estándares (orientación moral externa)– y que ponen límites estrictos sobre la expresión permitida de las necesidades infantiles (se espera que los niños inhiban sus ruegos y demandas). Enfatizan la obediencia, el respeto por la autoridad, el trabajo, la tradición, el mantenimiento del poder y el orden, a través de una disciplina basada en la afirmación del poder y el castigo severo (a menudo físico); esperan que las normas sean seguidas sin negociarlas con sus hijos y sin darles explicaciones, por lo cual las demandas paternales sobre los hijos no están equilibradas con la aceptación de las demandas filiales por los padres (Maccoby y Martin, 1983: 39). Los padres autoritarios, por último, rechazan el intercambio verbal con sus hijos como modalidad de resolución de los problemas.
- *Padres indulgentes o permisivos*: este tipo de padres se caracterizan por ser tolerantes, cálidos y aceptar a sus hijos, al tiempo que ejercen poca autoridad sobre ellos, les hacen pocas exigencias orientadas hacia una conducta madura y permiten una considerable autorregulación por parte del niño o del adolescente.
- *Padres indiferentes o sin implicación*: por implicación, queremos decir el grado hasta el cual una madre o un padre se halla comprometido en su papel de educador y en el desarrollo infantil óptimo. Así, el padre no implicado ni comprometido es probable que esté motivado para hacer lo que sea necesario para minimizar el coste en tiempo y esfuerzo en la interacción con el niño; es probable que refleje un deseo de mantener al niño a una cierta distancia (Maccoby y Martin, 1983: 48). Por ello, estos padres, a menudo más preocupados de sus propios problemas y desentendidos de sus responsabilidades parentales, no supervisarán la conducta del niño ni darán apoyo afectivo a sus intereses; tenderán, en cambio, a orientar su conducta principalmente hacia la evitación de inconvenientes y responderán inmediatamente a las demandas de sus hijos, de tal modo que terminen inmediatamente con ellas y no por deseo expreso de satisfacerlas.

2.5. El modelo de Tausch-Tausch

Muy poco después de la propuesta de Maccoby y Martin, J.H. Tausch y J.S. Tausch (1984) mostraron un modelo de parentalidad muy similar a los aparecidos

anteriormente. Se trataba de un modelo estructurado en torno a dos dimensiones, afectividad y dirección, de carácter continuo y que mostraban un extremo de máximo grado y otro de mínimo. Ambos ejes se corresponden, respectivamente, con la afectividad y el control señalados por los anteriores autores, y de su entrecruzamiento surgen cuatro áreas que son equivalentes a cuatro tipos de actitudes parentales ante la crianza:



- 1) *Área 1*: este sector viene conformado por un alto índice de afecto y una mínima dirección aportados por los padres. Las actitudes generadas en el seno de las familias que se inscriben dentro de dicha área son calificadas por los autores de *democráticas*.
- 2) *Área 2*: una dirección y un afecto elevados por parte de los padres genera unas actitudes coherentes con los niños cuando éstos son muy pequeños. Tanto es así que, para Tausch y Tausch, este tipo de actitudes es el que necesitan los niños más pequeños.
- 3) *Área 3*: ésta es un área que, enmarcada dentro de un afecto y una dirección mínimos, muestra en los progenitores actitudes que pueden ser descritas como indiferentes, frustrantes o sobreproteccionistas.

- 4) *Área 4*: la última área del modelo queda definida por un nivel mínimo de afecto pero alto de dirección, vinculándose con actitudes paternas moralizantes, autoritarias y sobreproteccionistas.

2.6. El modelo de J. Lautrey

La propuesta que Jacques Lautrey (1985) nos ofrece no se refiere exactamente a una tipología que recoja diferentes estilos de educación parental, sino que alude a los diversos tipos de medio familiar en que surgen las prácticas educativas, aspecto que nos va a ayudar a conocer el modo en que tales prácticas se originan y conforman.

En opinión de este autor, el sistema educativo familiar está conformado por dos elementos prioritarios, como son el tipo de *estructura* que presenta un medio familiar concreto y el sistema de *valores* mantenido en el mismo. Con respecto a los valores –o “concepciones de lo que es deseable” (Lautrey, 1985: 108) y que orientan la acción– presentes en la familia, dos parecen ser los sistemas generales de valores clasificados y que condicionan de un modo distinto la actividad espontánea del hijo: por una parte, los valores de obediencia, sumisión y control externo (presentes de manera predominante en los medios populares), y, por otra, los valores relacionados con la estimulación de la iniciativa propia, el *locus* de control interno y la actividad personal (más comunes, de modo especial, entre las familias de clase social media o superior). La explicación que acompaña a esta aseveración es que las profesiones de la clase obrera se dirigen, más bien, hacia la manipulación de cosas, están sujetas a una supervisión directa y exigen en una gran medida que se respeten las reglas establecidas por alguien investido de autoridad; las profesiones de la clase media, en cambio, requieren la manipulación de relaciones interpersonales, ideas y símbolos, y la iniciativa y la acción personales.

El otro pilar del sistema educativo en el entorno familiar, la estructura del medio, consiste en la relación establecida entre las regularidades y las perturbaciones ofrecidas –o no– a los miembros del grupo familiar (especialmente a hijas e hijos por parte de sus progenitores). Sirviéndose de la terminología y del pensamiento piagetianos, Lautrey nos muestra las dos clases de estímulo posibles que pueden darse dentro del entorno familiar. En primer lugar, encontramos las *regularidades*, que comprenden tanto las

reglas de comportamiento (de carácter eminentemente explícito) como los hábitos (acciones comúnmente implícitas) que se dan en la familia. Ambos tipos de regularidades son, como denomina el autor, “organizadores elementales” (Lautrey, 1985: 121) de las prácticas educativas, elementos conformadores de las mismas en los que no importa tanto su contenido como la estructuración o forma de conjunto que toma, debido a su carácter configurador de tales acciones.

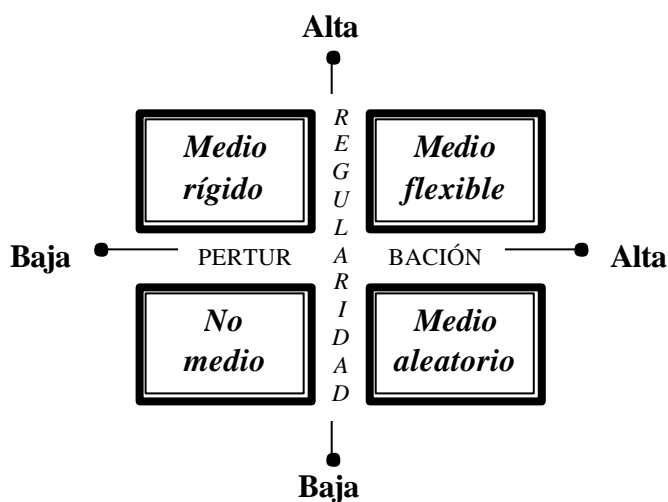
Mediante las regularidades se posibilita la existencia de procesos de *equilibración*, consistentes primeramente en la capacidad de asimilación (o integración en nuestros esquemas o construcciones mentales sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos) de aquellos estímulos que nos rodean y que experimentamos; a esa asimilación le sigue un proceso de acomodación (o modificación de esas estructuras previas), donde toman coherencia en nosotros los nuevos estímulos con los esquemas previos. Este esfuerzo individual supone en nosotros mismos el logro de un estado de armonía y equilibrio que favorece la previsibilidad ante la futura experiencia.

Pero la experiencia que nos depara el devenir no siempre está exenta de problemas, que Lautrey designa como *perturbaciones*; este segundo tipo posible de estímulos recoge sencillamente toda resistencia a la equilibración. De esta manera, la actuación de una perturbación, por ser fuente de conflicto y desequilibrio, requiere una reequilibración, una vuelta a ese estado de homeostasis que, debido a los cambios experimentados con los nuevos estímulos, probablemente no volverá a ser el mismo que el de la etapa previa. Será a partir de la dialéctica equilibrio-perturbación-reequilibrio, entonces, cómo el medio familiar adquirirá una estructura determinada que contribuirá a conformar y desarrollar su sistema educativo.

Sin embargo y a pesar de este modo descrito de operar generalmente regularidades y perturbaciones, no todo medio familiar se desenvuelve unívocamente y conforme a este patrón. La estructura de dicho medio consiste en la relación establecida entre las regularidades y las perturbaciones que puedan ser ofrecidas o negadas a los miembros del grupo familiar. Es decir, que es posible que un medio presente a sus integrantes regularidades pero no perturbaciones, o viceversa. De esta manera, cabe –para nuestro autor– distinguir entre diferentes tipos de medio familiar en función de la presencia o la

ausencia de regularidades y perturbaciones. La clasificación de medios familiares que de ello se deriva es la siguiente:

- a) *Medio familiar rígido*, que es aquél en el cual solamente es concebible y, por tanto, posible, que ocurran regularidades, en absoluto perturbación alguna, a excepción de los primeros sucesos nuevos que permitan el surgimiento del *status quo*. Este medio es fácilmente previsible y no suministra sorpresas.
- b) *Medio familiar aleatorio*, medio opuesto al anterior y en el que únicamente sucede perturbación tras perturbación, sucesos imprevisibles que imposibilitan el surgimiento de cualquier tipo de regularidad (afectiva, cognitiva, comportamental), poniendo al sujeto en situación de desequilibrio.
- c) *Medio familiar flexible*, en el cual se da sucesiva e indistintamente regularidades y perturbaciones, existiendo, además, un proceso de constante adaptación, integración y equilibrio entre las mismas.



Como acabamos de ver, esta clasificación de medios parte de un cruce entre dos variables, regularidades y perturbaciones, que pueden, a su vez, adoptar uno u otro valor mutuamente excluyentes: o bien su presencia o bien su ausencia. No obstante, Lautrey puntualiza que de este cruce de 2 x 2 eventualidades no aparecen en la realidad las cuatro opciones teóricamente posibles, puesto que la posibilidad de darse la ausencia tanto de regularidades como de perturbaciones no es tal; es decir, que hablar de un

medio que no presentase a sus miembros regularidad alguna ni perturbación cualquiera, que no fuera susceptible de proporcionar estímulo de algún tipo, supondría tratar “una ausencia de medio” (Lautrey, 1985: 49), un *no medio*, lo cual no es factible en la realidad familiar cotidiana.

2.7. El modelo de Pérez-Cánovas

Las profesoras Petra M^a Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas Leonhardt han dirigido muy recientemente una exhaustiva investigación, a escala estatal, en la que han buscado conocer, analizar y definir la situación en que se halla la infancia en lo que atañe a sus respectivos entornos familiares. En concreto, el centro de atención de este estudio se ha dirigido a las formas en que padres y madres se relacionan con sus hijos menores de siete años (es decir, en edad preescolar o de *crianza*); los valores, procedimientos y apoyos que activan en sus distintos modos de educarlos (estilos educativos); los comportamientos, actitudes y estado de configuración en los hijos educados de manera diferencial; y la relación que mantienen los progenitores con la escuela infantil.

Dicha investigación, que ha gozado de gran difusión entre los profesionales de la Pedagogía familiar de nuestro contexto, contiene dos elementos especialmente reseñables: por una parte, desarrolla un amplio marco teórico que sirve de fundamentación a sus actuaciones y reflexiones pedagógicas en torno al ámbito familiar. Y, por otra parte, nos proporciona una caracterización sociológica de las madres y los padres españoles en función de las diferentes tendencias o estilos educativos que mantienen en la relación con sus hijos. Tal descripción sociológica se ciñe estrictamente –como acabamos de indicar– a las madres y los padres españoles con hijos en edad de crianza (es decir, entre cero y seis años de edad) en la mitad de la década de los años noventa.

Como resultado de la investigación, Pérez y Cánovas han concretado una tipología de padres que responde, no a una formulación teórica derivada del entrecruzamiento de unas dimensiones esenciales ni al resultado de la reflexión sin más de una compilación de tipologías anteriores, sino a un estudio experimental con muestra representativa, cuyos datos cuantitativos han permitido agrupar coherentemente a los sujetos de la

muestra en grupos (*clusters* o conglomerados) y definir una serie de tendencias o estilos generales –heterogéneos entre sí, pero homogéneos los sujetos pertenecientes a cada estilo– dentro de las cuales es posible ubicar la actuación educativa de tales madres y padres con sus hijas e hijos. Los estilos de educación en la familia concebidos así son éstos:

- a) *Padres comprometidos en el logro*: son padres que se sienten comprometidos en el rendimiento, en el logro de sus hijos, que entienden la educación que deben ofrecer a sus hijos como una inversión en su futuro. Es decir, estos padres eficaces se fijan objetivos (motivación para el logro, logro de objetivos propuestos, logro académico y ocupacional, cualificación, mérito, excelencia, competitividad social) y obtienen resultados de los hijos, asegurándoles un mejor y más brillante futuro en el que puedan competir en las mejores condiciones. Suponen el 31'25% de la muestra de madres y padres, siendo su perfil medio el siguiente: edad comprendida entre 30 y 35 años, con dos hijos (y en numerosas ocasiones uno sólo), pertenecientes a clase media y media-alta, y con estudios secundarios (o, con frecuencia, superiores).
- b) *Padres permisivos*: se trata de padres cuyos principios en la educación de sus hijos son la tolerancia, la integración, la permisividad, el individualismo, la libertad, la ausencia de normas, etc. Conforman el 24'51% de la muestra, y en su caracterización apreciamos que suelen tener una edad de 30-35 años, dos hijos (con frecuencia uno), pertenecen a la clase social media y tienen estudios secundarios (también los hay con estudios primarios).
- c) *Padres comprometidos en la educación integral de sus hijos*: estos padres priman la educación integral y armónica de los hijos (incluyendo valores ético-morales, estéticos y vitales), preocupándose igualmente por los procedimientos y recursos que los promueven (como son la comunicación personal, la participación solidaria y la comprensión empática). Además, ofrecen a sus hijos apoyos de todo tipo. La caracterización que define a este 23'50% de padres es ser menores de 30 años, tener un hijo (a veces dos), pertenecer a la clase social media y contar con un nivel de estudios secundario o primario.
- d) *Padres invisibles*: lo que distingue a este conjunto de padres es su falta de implicación y la dejación que hacen de sus funciones educativas. No se implican con sus hijos ni afectiva ni educativamente, pensando que es tarea de otros agentes

sociales (como la escuela); confían el manejo de la situación al castigo y al uso de su poder como padres. Representan el 20'74% y se trata habitualmente de padres de hasta 35 años de edad, con dos hijos, de clase media o media-baja, y con estudios primarios.

3. ANÁLISIS COMPARATIVO Y DIFERENCIADO DE LOS MODELOS QUE VERSAN SOBRE ESTILOS EDUCATIVOS EN LA FAMILIA

Acabamos de conocer los siete modelos, en principio *educativos*, que mayor difusión han tenido en el ámbito de la investigación pedagógica familiar. Son siete modelos que hemos ido describiendo sucintamente uno tras otro, sin hacer mayor distinción entre ellos que la diferenciación entre las propuestas de uno y las de otro. Sin embargo, sí existen diferencias de mayor calado entre los siete modelos vistos; diferencias que vamos a ir desgranando poco a poco para, finalmente, establecer dos grupos de modelos. Pero, por ahora y para no adelantar acontecimientos antes de su gestación, tan sólo vamos a indicar –si se nos permite– qué modelos integrarán cada uno de los dos grupos de modelos.

Primeramente, vamos a analizar los modelos de Schaefer, Becker, Baumrind, Maccoby-Martin y Tausch-Tausch, conociendo qué relación puede existir entre ellos. En segundo lugar, el análisis de modelos se centrará sobre el de Lautrey y el de Pérez-Cánovas, evidenciando qué relaciones existen entre ambos y cuáles son los aspectos que los hacen diferir del conjunto de los anteriores.

3.1. Los modelos de Schaefer, Becker, Baumrind, Maccoby-Martin y Tausch-Tausch

El análisis de este primer conjunto de modelos debe abrirse con la necesaria mención acerca del carácter pionero de los modelos de Schaefer y de Becker, por ser los iniciadores de la actividad sistematizadora de todos aquellos estudios sobre la conducta paterna que se habían realizado hasta su momento. Fueron, sin lugar a dudas, quienes prepararon el camino a quienes les siguieron después y ampliaron o mejoraron los

modelos de sistematización propuestos. Su principal labor reconocida fue abrir brecha para el desarrollo sucesivo de tipologías sobre estilos de actuación paterna que se iban a suceder, tal como hemos expuesto y tal como vamos a analizar sin más dilación.

Comenzando con el modelo de tipos de relación en la familia que E.S. Schaefer elaboró en un primer momento a partir de las dimensiones bipolares amor/hostilidad y autonomía/control, cabe señalar que dicha tipología podía describirse en función del afecto y del tipo de control que mostrasen los padres hacia sus hijos (siendo tipos que dependían, así, exclusivamente del carácter paterno). Y ésta fue la gran aportación de Schaefer: hacer explícitas las dos dimensiones radicales que articulaban los anteriores estudios hechos sobre la relación paterno-filial, e integrar ambas para ofrecer un modelo analítico, esquematizador y de fácil comprensión que recogiese los cuatro tipos posibles de comportamientos que unos padres podían mostrar ante sus hijos.

A pesar de dicha integración, el modelo pronto evidenció una notable simplicidad, dado que no era capaz de recoger, en su tipología de padres, todo comportamiento que éstos pudiesen desarrollar y que los investigadores pudiesen captar en la experiencia cotidiana de la relación familiar. Se trataba, entonces, de una tipología que no acotaba completamente la realidad familiar y cuyas categorías, además, no se daban necesariamente en estado *puro* en la citada realidad. Podía darse el caso, nada infrecuente, de clasificar (o dudar en el momento de hacerlo) a una madre como democrática o como superprotectora, por ejemplo, por mostrar las variables contempladas no sólo una clara ubicación en el sector de amor (frente a hostilidad), sino también una mayor saturación en una zona próxima al punto central o equidistante entre el control y la autonomía. Fue por ello que Schaefer ampliaría, más adelante, su modelo con subtipos intermedios (Arroyo Simón, 1991: 608), incorporando distintos grados de aproximación de un comportamiento al tipo adyacente, en las dos direcciones marcadas por ambos ejes. Las dimensiones de su modelo, así, iban a dejar de tener carácter bipolar para pasar a constituir un *continuum*; sin embargo, fue W.C. Becker quien atrajo en ese momento la atención de la comunidad sobre la sistematización de los comportamientos de madres y padres en relación con sus hijos.

Como hemos podido ya apreciar, la terminología empleada por Becker difiere de la que Schaefer empleó. En el caso del afecto/hostilidad nombrado por Schaefer, vemos

que se mantiene en Becker, si bien éste hizo hincapié en la aceptación del niño por parte de los padres (en cuanto al afecto) y en su contrapartida, esto es, el rechazo del mismo (en lo que hace a la hostilidad); mas, en lugar de referirse a autonomía/control, nuestro segundo autor prefirió optar por la oposición *restricción/permisividad*.

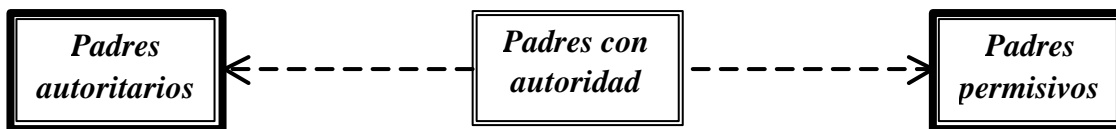
Hablar de *control* es hablar de todo el conjunto de conductas paternas que supone “dar consejos, instrucciones o sugerencias”, a la vez que se ejerce una “imposición de reglas y, cuando corresponden, castigos” (Ochaíta y Espinosa, 1995). Pero por *autonomía* no se entiende lo contrario de control (si lo que buscamos es hallar antinomias), sino que es el efecto que puede derivarse del ejercicio de un tipo de control determinado y no de otros. Así, el fin de intentar regular la conducta de los hijos que persigue el ejercicio del control paterno puede darse, en términos generales, de dos maneras opuestas: mediante un control que haga que el hijo se desarrolle desde su dependencia hacia su autonomía (para lo cual requiere desarrollar su autocontrol); o mediante otro tipo de control que logre retener al hijo en un estado cuasipermanente de dependencia –física, psíquica o afectiva– y de heteronomía (en lo que se denomina heterocontrol).

Schaefer se refirió, en su modelo, a control y a autonomía. Se refirió a *control* para aludir a este carácter represivo y restrictivo, perpetuador de la heteronomía; y se refirió a *autonomía* para destacar ese otro tipo de control, menos impositivo y más respetuoso, que favorece el avance del sujeto hacia su propio desarrollo como persona única y libre. Es por ello que este autor se sirviese de dos términos aproximados –aunque, tal vez, no apropiados– para caracterizar la dimensión que estaba exponiendo; dos términos que calificamos como no apropiados por emplear el nombre de dicha dimensión para referirse a una de sus manifestaciones y un efecto de dicha dimensión para referirse a otra de sus manifestaciones (opuesta, en este caso). En cambio, Becker, aun manteniendo la concepción de una dimensión definida por dos de sus manifestaciones extremas, empleó un término alusivo a su carácter, en ambos casos, para nombrarla. La *permisividad* aparecía, entonces, como ausencia de referentes y de normas en la actuación, mientras que la *restricción* era la característica fundamental de ese otro control que restringía dicha actuación y que mantenía sumida a la persona en la dependencia.

Cada categoría de padres reflejaba un tipo extremo de actitudes, cuya descripción podría ser tildada de simple, si bien es cierto que toda tipología es *per se* una simplificación esquemática de la realidad, la cual se aparece a menudo mucho más laberíntica y variopinta de lo que puede ser recogida por cualquier modelo. A pesar de ello, cabe destacar este modelo porque sus categorías tratan de reflejar las aproximaciones que hacen los padres a uno u otro extremo de las tres dimensiones implicadas; pero en esa triple aproximación, sería posible encontrar un rasgo parental que se mostrase más acusado que el resto. Es decir, podríamos hallar una variable específica que se encontrase más próxima que otras a uno de los dos extremos de cualquiera de las tres dimensiones contempladas, por lo que, dentro de cada tipo de padres, cabría distinguir padres diferenciados por la mayor o menor intensidad de esas variables implicadas. ¿Se haría entonces necesario ampliar el modelo con nuevos subtipos intermedios –como hiciera Schaefer posteriormente con su modelo propuesto– para abarcar la amplia casuística que la experiencia cotidiana de las familias ofrecía por doquier? Encontraremos la respuesta en el modelo de Baumrind.

Otro aspecto, por último, que tanto el modelo de Becker como el modelo de Schaefer no contemplaron de manera explícita fue la figura del destinatario de los comportamientos paternos, esto es, los hijos. Tanto un modelo como el otro sólo contemplaron el carácter, la actitud y la conducta de los padres en la relación con sus hijos; sin embargo, nada se dijo sobre la manera en qué dicho carácter, sus actitudes y sus comportamientos repercutían sobre la personalidad en desarrollo de los hijos.

El modelo de D. Baumrind supuso un importante golpe de efecto en la concepción de modelos que tratasen de explicar las conductas y actitudes paternas en relación con los hijos. La nueva tipología *padres con autoridad* trataba de integrar aspectos considerados propios, por separado, de ambos extremos de la polaridad autoritaria-permisiva, apareciendo organizados de una manera coherente y consistente en una nueva forma de paternidad que se situaba entre ambos extremos. Los padres con autoridad se situaban, por lo tanto, *en medio* de las categorías autoritaria y permisiva, como una categoría intermedia e, incluso, conciliadora entre dos opuestas entre sí.



Mientras que en el modelo bidimensional de Schaefer y en el tridimensional de Becker cada una de las dimensiones integrantes contemplaba dos únicas posibilidades de manifestación –una por cada uno de los dos extremos de cada dimensión de la relación familiar–, en el modelo tripartito de Baumrind encontramos una forma innovadora a través de la cual puede también manifestarse la relación interpersonal en la familia; la posibilidad real del “padre con autoridad” supone un término medio entre dos extremos y la consideración de dicha dimensión como un *continuum*, como una magnitud continua, donde sus modos de presentación en la realidad son múltiples y con rasgos compartidos y progresivamente diferenciados unos de otros. Esta autora subsanaba así una deficiencia que se desprendía de los modelos de Schaefer (quien llegaría a modificar su modelo e incluir subtipos intermedios como compensación a su inicial interpretación bipolar y puntual) y de Becker.

Esta clasificación tripartita de patrones de parentalidad supuso, pues, la integración de dos modelos frecuentemente enfrentados en la literatura y la investigación sobre la parentalidad (los modelos conservador y liberal), logrando categorizar a un tipo de padres que evidenciaban tener actitudes y conductas hacia sus hijos más favorables para el desarrollo integral de éstos. Éste, a su vez, fue otro aspecto que destacó en dicha clasificación: la relación establecida entre unos comportamientos parentales determinados y el carácter y actitudes que los hijos presentaban (aspecto echado en falta en los dos modelos previos, como ya hemos señalado). Las variaciones en la configuración de los principales elementos parentales –como el calor o afecto, el compromiso, las demandas de la madurez o la supervisión– parecían producir variaciones en el modo en que respondía el niño a la influencia parental (Glasgow *et al.*, 1997); el estilo parental alteraba, pues, la efectividad de las prácticas socializadoras familiares y la receptividad infantil a tales prácticas, por lo que se concluyó que cada

uno de los estilos de crianza de Baumrind estimulaba el surgimiento de ciertos rasgos de personalidad en los niños (Papalia y Olds, 1985).

Las investigaciones sobre los estilos paternos, no obstante, continuaron y posteriores investigaciones –como la de Parker y colaboradores o la de Ainsworth y colaboradores (Maccoby y Martin, 1983: 38)– identificaron, en sus análisis, dimensiones del tipo “preocupación y empatía *versus* rechazo o indiferencia”, “sobrepotección” (dimensión que implicaba dependencia, control, imposición e infantilización), “sensibilidad”, “autonomía psicológica *versus* control psicológico” (ejercido éste mediante la culpa o la ansiedad), “control firme *versus* control laxo”, etc. Todas estas dimensiones parecían transportarnos, de nuevo, a las dos dimensiones planteadas inicialmente por Schaefer y retomadas por Becker, denominadas genéricamente en la literatura crítica posterior *exigencia* y *sensibilidad* (Kimmel y Weiner, 1998). La aportación de Becker, es decir, la consideración de la actitud tranquila o ansiosa de los padres –que ampliaba el rango dimensional de manera explícita–, no pareció tener mayor continuidad en su tratamiento a pesar del interés que suponía.

La sensibilidad (*responsiveness*) es una dimensión relacionada con la de afecto/hostilidad, aunque no sinónima (Maccoby y Martin, 1983), ya que el afecto o amor incluye el elogio dado de manera tanto contingente como no contingente (es decir, sin atender a un estado concurrente, unas señales o una conducta infantil determinada). El término sensibilidad, por su parte, proviene de la teoría etológica y enfatiza el vínculo o trama entre las conductas paternas e infantiles, siendo vista como refuerzo contingente (los padres modelan al niño al responder diferenciadamente ante las conductas deseadas y las no deseadas) y como disponibilidad y adaptación a las señales, estados y necesidades detectadas en los hijos, lo cual favorece el desarrollo de la eficacia en él. La sensibilidad, además, ha sido conceptualizada últimamente como una variable continua –con los polos sensibilidad/insensibilidad (*responsiveness* y *unresponsiveness* respectivamente)– que define distintos grados de accesibilidad, implicación afectiva paterna, reciprocidad y comunicación entre padres e hijos, en lo que Coloma Medina (1993a) ha calificado como “educación centrada en los hijos”.

La exigencia (*demandingness*), en segundo lugar, se centra en el aspecto más directivo de la relación parental, que se sirve de modos disciplinarios diversos para demandar al niño una obediencia a los dictados paternos, una acomodación a ciertas normas o límites, y una actitud madura y responsable conforme a su edad. Con la intención de asegurarse de su efectividad, los padres pueden establecer sistemas y pautas de supervisión y control de los comportamientos de sus hijos que pueden llegar, en ocasiones, a ser firmes e, incluso, rígidos. Es por ello, que también se considera la continuidad de esta dimensión, siendo posible encontrar posiciones más o menos cercanas al fuerte control (*demandingness*) o, por el contrario, al control laxo (*undemandingness*). Esta última posición es compatible con la concesión de privilegios y el desarrollo de la autonomía personal, dado que el control paterno debe favorecer la independencia filial en el contexto de la autoridad paterna de apoyo (Kimmel y Weiner, 1998).

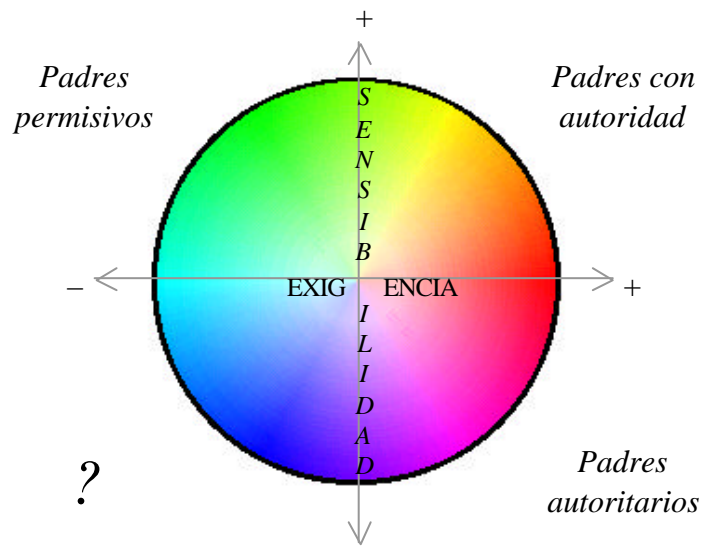
Ambas dimensiones están, pues, formuladas como un continuo entre dos polos, lo cual llevó a considerar, entre las décadas de los años setenta y ochenta, la posibilidad de contemplar los diferentes estilos paternos de relación con los hijos como *tendencias* en los padres (Coloma Medina, 1993a), más que como *tipos puros* de actuación real. Dicho de otro modo: lo que un investigador podía encontrar al analizar la realidad familiar era unos comportamientos paternos que podían tender hacia uno u otro de los extremos de cada variable –sensibilidad y exigencia– o, desde el modelo de Baumrind, uno u otro de los tipos extremos de parentalidad, pasando por el “punto central” que constituían los padres con autoridad. En el modelo propuesto por esta autora, en el cual las dimensiones de la sensibilidad y el control marchan paralelas y sin entrecruzarse (aunque en sentido opuesto: sin sensibilidad pero con control en los padres autoritarios, y con sensibilidad pero sin control en los permisivos), cada postura parental se halla vinculada al resto; sin embargo, mientras que con el estilo parental intermedio (padres con autoridad, esto es, con control y con sensibilidad a la vez) cada posición extrema mantiene algún tipo de semejanza en cuanto a la exigencia o a la sensibilidad, entre los propios posicionamientos extremos el vínculo existente es de oposición completa. Se trata de una especie de paso desde una lógica del blanco y negro (lógica de respuesta única) a una lógica difusa (lógica de gradientes que propone múltiples valores o colores para ajustarse a la realidad).

Una imagen gráfica que, sin duda, puede ayudarnos a captar dicha relación es la analogía que puede presentar visualmente con el *espectro de la luz visible*, donde cada color muestra semejanzas con el inmediatamente adyacente a uno u otro lado (llegando incluso a desaparecer cualquier tipo de línea divisoria entre ambos) y los colores extremos se muestran incompatibles entre sí.



Vista esta nueva relación entre ambas dimensiones, debemos entonces preguntarnos acerca del modelo de Baumrind: ¿comparten los tres tipos de parentalidad en este modelo las relaciones ahora expresadas de semejanza e incompatibilidad? Sin lugar a dudas, los “padres con autoridad” ocupan una posición de carácter intermedio entre los “padres autoritarios” y los “padres permisivos”, en cuanto que padres con autoridad y padres autoritarios comparten altos grados de exigencia parental hacia los hijos, y padres con autoridad y padres permisivos se muestran sensibles a las demandas de sus hijos y les dan pruebas expresas y constantes de amor o afecto. La relación entre padres autoritarios y padres permisivos se nos aparece radicalmente opuesta en cuanto a los descriptores de sensibilidad y exigencia, cuyas direcciones marchan paralelamente opuestas. Pero, si en vez de participar del modelo ternario de Baumrind (un modelo unilineal) y de la analogía del espectro de luz visible (también unidimensional), continuásemos teniendo presente un modelo cuaternario (surgido del diagrama ortogonal que resulta del entrecruzamiento de las dos dimensiones básicas tratadas, exigencia y sensibilidad) y nos sirviésemos de la analogía del *círculo cromático* (modelo éste bidimensional), ¿cuál podría ser, entonces, el “color” opuesto al propio de los padres *con autoridad* en Baumrind? Es decir: ¿podría representarse en el modelo un tipo de padres que no mostrasen ni exigencia ni sensibilidad hacia sus hijos?,

¿encontraría este supuesto tipo su correlato en la realidad familiar cotidiana? A estos problemas tratarán de responder E.E. Maccoby y J.A. Martin.



El rasgo más notable de la clasificación tipológica expresada por Maccoby y Martin es la vuelta a un modelo cuaternario, como el que originalmente nos ofreciese Schaefer. En su modelo, estos dos autores eliminaron aparentemente el tipo permisivo y añadieron dos nuevas categorías, la de las madres y padres *indiferentes* y los *indulgentes*, con respecto a las ofrecidas por Baumrind. En opinión de Maccoby y Martin –así como de diversos autores críticos posteriores, tales como Kimmel y Weiner (1998) o Rodrigo y Palacios (2000)–, la *permisividad* conceptualizada por Baumrind se desglosaba, en la práctica y tal como reflejaban numerosos estudios (Maccoby y Martin, 1983: 44), en dos nuevas categorías, la *indulgencia* y la *indiferencia*, que se habían de añadir al ejercicio de la parentalidad con autoridad y a la autoritaritaria. Sin embargo, echando una ojeada a la descripción de padres permisivos dada por Baumrind en sus escritos podemos apreciar que, si bien el control sobre sus hijos era mínimo y apenas hacían uso de su autoridad para exigirles nada, sí se caracterizaban por emplear con ellos el razonamiento, consultarles en la toma de decisiones familiares y mostrarse ante ellos como padres receptivos y cariñosos. Es decir, que el afecto ofrecido a sus hijos era elevado, igualmente a lo que sucede con los padres indulgentes, pero opuestamente a lo

que se da en los padres indiferentes, quienes, además de hacer dejación de su autoridad sobre los hijos, no ofrecen a éstos apoyo alguno, especialmente afectivo.

Por ello, nos parece más razonable hablar de *adición* de una categoría parental a la clasificación de Baumrind en vez de desglose de un tipo que albergase otros dos en su seno; añadidura de una nueva categoría que se ofrecería como el opuesto de los padres con autoridad y que rellenaría el *hueco* dejado por Baumrind al conceptualizar su modelo desde una perspectiva bidimensional (y no únicamente desde la polaridad continua autoritarismo-permisividad), recogiendo las evidencias experimentales de aquellas otras madres y padres en quienes destacase notablemente la ausencia de exigencia y afecto ofrecidos a sus hijos. De hecho, la propia Diana Baumrind nos ofreció una nueva definición posterior de los diferentes tipos de padres posibles en la realidad cotidiana familiar investigada (Baumrind, 1996, 1997). En dicha clasificación contempla la existencia de padres con autoridad, padres autoritarios, padres permisivos y padres no comprometidos o sin implicación; cuatro tipos que surgen –como desgrana la autora– de la intersección de dos dimensiones: sensibilidad (integrada por el calor paterno, la reciprocidad, la comunicación clara y centrada en la persona, y el apego) y exigencia (distintos grados expresados de coerción, instrucción y disciplina consistente y contingente); de nuevo, las dimensiones apuntadas originalmente por Schaefer y Becker.

De entre los cuatro tipos posibles de estilo parental, esta investigadora destaca el valor preeminente de los padres con autoridad frente al resto; y este aspecto es un elemento importante, además, porque supone haber desplazado por primera vez el centro de atención valorativo desde el sector definido por el alto grado de afecto y el mínimo control (como era la consideración preferente de los padres democráticos para Schaefer y Becker) al sector enmarcado tanto por los altos índices de afecto como las tasas altas de control (donde se hallan los padres *con autoridad* de Baumrind y, posteriormente, de Maccoby y Martin). Por este motivo, no hemos de caer en la cómoda identificación de los padres democráticos (modalidad considerada idónea en los modelos de Schaefer y Becker) con los padres recíprocos o con autoridad (modalidad efectiva en los modelos de Baumrind y Maccoby-Martin).

Maccoby y Martin estudiaron –como hiciese igualmente Baumrind– la relación existente entre las estrategias de relación y crianza empleadas por los padres y las diversas áreas del desarrollo infantil y adolescente, como son el desarrollo psicosocial, el rendimiento escolar, el estrés psicológico y los problemas de conducta. Pero también centraron su atención sobre un aspecto todavía no descrito o tratado con detalle por los anteriores autores revisados: la influencia ejercida por el propio hijo sobre la actitud y la conducta de los padres. En este sentido, ambos autores nos indican no sólo que las conductas de madres e hijos están vinculadas (conductas tales como contemplar, vocalizar, tocar y sonreír están sincronizadas, y los estados afectivos que se suscitan tienden a ser recíprocos), sino que además la conducta infantil determina en gran medida lo que la madre hace (Maccoby y Martin, 1983: 31). Son los niños quienes inician, a través de su conducta, una larga porción de las interacciones de todo tipo que mantienen con los padres, como es el caso de los encuentros disciplinarios, que ocurren principalmente cuando el niño hace algo que viola determinadas reglas o límites; pero son también las incapacidades del propio niño –ceguera, retraso mental, bajo peso, enfermedad– elementos que condicionan el grado de estimulación y reacción que ejercen sobre los padres. Sin embargo, los padres son selectivos en las respuestas dadas a sus hijos, y en ellas pueden intervenir aspectos afectivos y cognitivos, como son las expectativas o las percepciones paternas, incluso las relativas al atractivo físico que perciban en sus hijos (Bartolomé *et al.*, 1993: 84).

De todo ello podemos deducir que los progenitores influyen sobre el pequeño a la vez que ellos están siendo influidos por éste, y que probablemente no haya una respuesta general a la supuesta cuestión sobre quién es el miembro de la familia que inicia con mayor frecuencia la interacción, porque el balance dependerá en gran medida de la particularidad de cada situación. No obstante, otras preguntas pueden ser planteadas: ¿hasta qué grado pueden los padres ser influidos por el hijo?, ¿es posible que varíen su pauta de relación con el hijo debido a dicha influencia?, ¿pueden unos padres cambiar el modo de relacionarse con su hijo hasta tal punto que hablemos de un cambio en el estilo parental? El modelo de Tausch-Tausch puede darnos respuestas a estas cuestiones.

J.H. Tausch y J.S. Tausch concibieron poco tiempo después de la aparición del modelo Maccoby-Martin una nueva tipología cuaternaria de conductas paternas, esta

vez designadas numéricamente. De entre las cuatro áreas que integra, los autores presentan las áreas 1 y 2 como las óptimas. Y aquí reside lo novedoso de este modelo: mientras que en anteriores modelos solamente una tipología era considerada satisfactoria –frente al resto menos beneficioso o nulo para la relación familiar y el desarrollo madurativo de los hijos–, en el modelo de Tausch-Tausch hallamos la ruptura de esta tendencia y la consideración por vez primera de dos tipos distintos de actitudes parentales como las idóneas..., pero cada una “en su momento”. Los estilos parentales comienzan a dejar de ser entendidos como elementos forzosa y necesariamente estáticos en la interrelación familiar, para pasar a ser vistos más bien como fases posibles en un proceso *dinámico*; es decir, que es plausible –preciso, incluso, en aras al óptimo desarrollo del hijo– evolucionar entre diversos estilos de conducta paterna a medida que se desarrolla la propia familia (especialmente, en lo que atañe al crecimiento y desarrollo de los hijos).

Así, el modelo de Tausch-Tausch señala explícitamente la necesidad de ofrecer a los hijos, cuando son muy pequeños, actitudes propias del área 2 ó, lo que es lo mismo, las actitudes que se derivan de un gran afecto expresado a los hijos por los padres y de una dirección sobre los comportamientos filiales igualmente elevada. Sin embargo, a medida que estos hijos crecen y aportan respuestas cada vez más maduras a la relación familiar cotidiana, se hace necesario ajustarse a las mismas y desplazar la posición paterna en el eje de la dirección –recordemos su carácter continuo–, acercándose progresivamente desde el extremo máximo al mínimo, para crear un espacio estimulante –semejante a la zona de desarrollo próximo, de Vygotski (1979)– que favorezca el proceso de individuación de los hijos (su avance progresivo hacia cotas más elevadas de autonomía y autocontrol). La posición de los padres, en cuanto a la dimensión de la afectividad, conviene que se localice siempre, por el contrario, en un nivel máximo, factor que ayudará al pequeño a establecer un apego seguro y avanzar en su proceso de vinculación (desarrollo de la propia identidad o “separación”, al tiempo que mantiene la conexión con la familia) al atravesar la adolescencia. De esta manera, se requiere que las actitudes parentales vayan progresando desde el nivel 2 al nivel 1, partiendo desde el máximo control cuando el hijo es heterónimo y avanzando hacia el mínimo control externo a medida que logra mayores cotas de autonomía, pero siempre manteniendo elevados niveles de afectividad.

Abundando en la posibilidad de cambio en lo que se refiere a los estilos de relación familiar entre padres e hijos, ni que decir tiene el hecho de que una madre o un padre puedan manifestar actitudes pertenecientes a una u otra área con cada uno de sus hijos, por encontrarse éstos en niveles distintos de desarrollo. Lo importante no será, entonces, que se comporte de manera homogénea con todos ellos, sino de un modo consistente, flexible y adaptado en la relación establecida con cada uno, aunque ello suponga mantener actitudes y conductas diferentes hacia todos ellos. Ello explica que no necesariamente cada familia haya de ubicarse, en un momento dado, única y estrictamente en una de las áreas, sino que pueda participar en más de una para acomodarse y responder a la particularidad de cada hijo (recordemos el concepto de *diversidad intrafamiliar* expresado en otro apartado de este estudio).

Las áreas 3 y 4 son las menos positivamente valoradas en el modelo de Tausch-Tausch, con actitudes y comportamientos claramente dudosos, del tipo “indiferente”, “frustrante”, “sobreprotector”, “moralizante” o “autoritario”. De igual modo, parece ser –como nos indican los autores– que las familias que se hallan en dichas áreas suelen ser las que padecen con mayor frecuencia situaciones traumáticas del tipo siguiente:

- *Familias sobreprotectoras*: son familias que pueden encontrarse tanto en el área 3 como en el área 4. Los padres sobreprotectores, muestren mínima o máxima dirección, consideran al niño *desvalido*, aunque éste vaya creciendo y madurando, y le dan regalos y le hacen ver que se sacrifican por él como medio de expresarle su amor. Pero las consecuencias que estos comportamientos tienen en los niños son una difícil maduración, el egoísmo en el niño y su angustia ante las dificultades.
- *Familias autoritarias*: estas familias se hallan en el área 4, y están conformadas por padres que programan toda actividad de sus hijos al máximo (no es infrecuente que el 60% de los intercambios verbales que realicen con el hijo sean órdenes). Además, estos padres critican la persona del hijo, no las acciones que realiza, por lo que los hijos de estos padres suelen sentirse culpables cuando no logran las expectativas puestas en ellos y mostrar actitudes agresivas y de *máscara* (actuando de un modo en casa, con los padres, y de otro cuando no están con ellos, sea por miedo, por rebelión o por no interiorización de las normas).
- *Familias indiferentes*: estas familias también las encontramos en el área 3. Los padres indiferentes no alaban ni critican, y no orientan ni supervisan, por lo que sus

hijos se muestran, a menudo, lábiles afectivamente y desobedientes, buscando llamar de cualquier modo la atención que los padres le niegan. Con esta caracterización no queremos decir que una implicación parental en exceso sea necesariamente beneficiosa para el óptimo desarrollo infantil, ya que en este grado se vuelve frecuentemente intrusiva y supercontroladora (como ya se observó anteriormente, la sobreprotección es una modalidad del autoritarismo paterno). Es por ello que podemos suponer que los niveles óptimos de implicación paterna deben vincularse al nivel de desarrollo infantil, siendo altos cuando el niño es inmaduro y disminuyendo a medida que el niño es capaz de funcionar más independientemente.

- *Familias inconsistentes*: estas familias no son estrictamente encasillables en una sola área, sino que se mueven por varias de ellas. Actúan estos padres de un modo distinto ante unas mismas situaciones –lo que se conoce como *inconsistencia conductual*–, no siendo infrecuente en ellos el maltrato hacia sus hijos; se trata de familias inestables, que muestran similitudes con las homónimas descritas por Becker. Los niños de este tipo de familias sufren desorientación, inseguridad y un sentimiento de indefensión por no poder predecir ni controlar las consecuencias que tiene su conducta; pero es fundamental que los niños puedan predecir las consecuencias de su propia conducta y saber cómo van a responder los otros ante sus conductas. En este sentido, es esencial el carácter del apego que se establezca desde los primeros momentos de vida entre padres e hijo, pero también la existencia de unas normas claras, explícitas y consistentes, aunque se enfrente a ellas en su proceso de maduración.

En definitiva, lo que diferencia el modelo de Tausch-Tausch de los anteriores modelos es, prioritariamente, la consideración de la posibilidad de variación que unos padres son capaces de asumir en cuanto al modo de relacionarse con los hijos; variación que se hace obligada si atendemos al proceso de maduración de éstos y a sus demandas cada vez mayores de autonomía, partiendo de unas actitudes parentales pertenecientes al área 2 (máximo afecto y máxima dirección) y dirigiéndose paulatinamente hacia actitudes más democráticas (de máximo afecto, pero mínima dirección), propias del área 1. Así como Schaefer y Becker cargaron positivamente la consideración del sector definido por el alto grado de afectividad y el mínimo control (padres democráticos), y tanto Baumrind como Maccoby y Martin lo hicieron con el sector resultante de altos

índices de afectividad y control (padres con autoridad), deducimos que Tausch y Tausch realizaron con su modelo evolutivo una propuesta integradora de ambas posiciones al considerar pertinente partir, en la relación parental con el hijo, de este sector de máximo afecto y control (área 2, con padres coherentes) para progresar hacia el sector de máximo afecto y mínimo control (área 1, conformada por padres democráticos).

De esta manera, la diferencia entre una actitud democrática y una actitud permisiva en los padres sería, dentro de este modelo, el ofrecimiento de una alta tasa de afecto pero baja de dirección a un hijo que haya logrado desarrollar un autocontrol y una autonomía capaces de guiar su acción (dando muestras de ello en su interacción diaria), en el primer caso, y el ofrecimiento de ambos niveles respectivos de afecto y control a un hijo que se mostrase heterónimo y dependiente de los demás, bien por razón de su edad o nivel madurativo bien por incapacidad, en el último caso. Es decir, que el *locus* de control (fundamentalmente el percibido por los padres) de la conducta infantil es lo que distinguiría el concepto de estilo democrático –*locus* de control interno– del de estilo permisivo –*locus* de control externo– de parentalidad para Tausch y Tausch.

Pero, como se ha indicado, esta variación entre distintas actitudes y modos de comportamiento paterno con los hijos a medida que éstos se desarrollan evolutivamente no permite, en ningún caso, la inconsistencia conductual hacia cada hijo en particular. Una madre o un padre necesitan mantener actitudes y comportamientos diferenciados o adaptados hacia cada uno de sus hijos; pero las actitudes y los comportamientos dirigidos hacia cada hijo concreto han de ser consistentes, estables, tanto en lo que se refiere a la coherencia entre las demandas de ambos cónyuges como en lo referente a la coherencia transituacional en la relación con el hijo. Solamente de este modo es posible ofrecer a los hijos un contexto estable de crianza para su desarrollo madurativo. Sin embargo, ¿hasta qué punto puede ser óptima la creación de un ambiente consistente y estable para que pueda avanzar el pequeño en su proceso madurativo?, ¿podría un contexto familiar de *plana* estabilidad impedir el enfrentamiento del hijo con otro tipo de elementos que le supusiesen un estímulo hacia nuevos modos de concebir la realidad y a sí mismo?, ¿sería posible considerar los factores desestabilizadores también como elementos útiles para el progreso personal? y, por último, ¿se hace necesario que el pequeño entre en conflicto con una parte de su mundo para poder progresar hacia el

cambio individual? A estas incógnitas trataremos de dar respuesta cuando analicemos la propuesta de J. Lautrey.

Existen diversas tipologías de padres en la literatura pedagógica y psicológica más reciente. Tenemos, por ejemplo, la clasificación que nos ofrece Franca Magistrati (Rodríguez Bonfill, 1993: 63-64) sobre conductas paternas lesivas para el desarrollo de los hijos. Dicha clasificación guarda similitudes con las aparecidas en los modelos analizados, como ocurre con los padres que *repudian* a sus hijos de una forma *autoritaria*, definiendo unas características que vienen a coincidir con las de los padres autoritarios o autocráticos de Maccoby-Martin o Tausch-Tausch; e igual sucede con los padres que *repudian* a los hijos *con indulgencia* (similares a los padres indiferentes o sin implicación de ambos modelos), con los padres *hiperprotectores* de forma *indulgente* (semejantes a los padres permisivos o indulgentes de Maccoby-Martin) y con los padres *protectores* de forma *autoritaria* (análogos a los padres sobreprotectores de Tausch-Tausch). Otra clasificación que encontramos y que ha tenido mayor difusión en nuestra literatura especializada es la de Rodrigo y Palacios (2000), quienes han realizado una muy reciente investigación sobre los estilos de relación entre las familias españolas de hoy. Sus resultados reflejan que el estilo que denominan *democrático* es representado por el 40% de las familias españolas; el *autoritario* por el 20%; el *permisivo* por el 7%; y el *indiferente* por el 33%. Y una clasificación muy similar a ésta mantienen también Cervera y Feliú (1995). En resumen, todas estas clasificaciones beben de otras fuentes y ninguna de ellas hemos tenido aquí en cuenta por no ser elaboraciones que difieran en aspectos relevantes de modelos elaborados previamente y que hayan supuesto una nueva manera de ver y entender las relaciones entre padres e hijos.

Así, tras la exposición y el análisis de los cinco modelos de comportamiento parental presentados, concluimos sintéticamente afirmando que todos ellos se estructuran sobre la base axial de dos dimensiones: la sensibilidad y la exigencia. Incluso el modelo de Baumrind, pues su autora lo reformuló posteriormente a la luz del modelo de Maccoby-Martin y sobre la base de ambas magnitudes. Sensibilidad y exigencia se convierten, pues, en el soporte estructural y explicativo de estos cinco

modelos vistos. Sensibilidad y exigencia constituyen, además, los dos vectores esenciales que definen las relaciones que se establecen entre padres e hijos. Por todo ello, podemos ahora sostener que las cinco tipologías recién analizadas –de Schaefer, de Becker, de Baumrind, de Maccoby-Martin y de Tausch-Tausch– representan modelos que calificamos de *relación paterno-filial*. Tal relación mantenida entre padres e hijos se asienta tanto en la sensibilidad o disponibilidad y adaptación mostradas hacia los requerimientos del otro (especialmente por la madre o el padre hacia su hijo, aunque también por la hija o hijo hacia su progenitor a medida que aquéllos maduran y se desarrollan) como en la exigencia de los padres por acomodar los comportamientos, las actitudes, los valores y la propia forma de ser del hijo a ciertas normas y límites o a un estado de configuración maduro, responsable y adecuado a su edad.

A consecuencia de haber definido los modelos hasta ahora analizados como explicativos de la relación paterno-filial, estimamos oportuno detenernos en el análisis detallado de las dos dimensiones estructurales de la relación interpersonal entre padres e hijos, la sensibilidad y la exigencia, antes de pasar a analizar los modelos de Lautrey y de Pérez-Cánovas. Además, concederemos un espacio al tratamiento de la comunicación (como elemento facilitador de las dos dimensiones nombradas), el cambio en las relaciones familiares y la conflictividad en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, por ser estos tres aspectos ámbitos vinculados a la relación paterno-filial.

3.1.1. *La relación paterno-filial*

Las relaciones íntimas son, frecuentemente, relaciones de carácter interdependiente, comunes e integradas, y en ellas a menudo suceden intercambios mutuamente enriquecedores. Son relaciones donde existe, además, una mayor libertad para expresar la insatisfacción, motivo por el cual es alto el número de oportunidades donde hallar desacuerdos en este tipo de interacción (Laursen, 1993, 1995); el conflicto es, pues, una característica inherente a las relaciones íntimas, ya que ambas partes pasan mucho tiempo juntas y experimentan diversas situaciones en común, aunque la probabilidad de derivar en resultados negativos ante un posible conflicto es, por otra parte, menor. Este

tipo de relación, que ha sido profundamente estudiada por B. Laursen, puede ser clasificada en dos categorías diferentes:

- a) Relaciones íntimas *de campo abierto*: son las mantenidas con amigos íntimos y con la pareja, caracterizándose por su voluntariedad, una mayor fluidez, y la mayor facilidad y frecuencia para ser iniciadas, transformadas y disueltas. Hay también en ellas un mayor compañerismo, una comunicación recíproca y normalmente efectos positivos en caso de conflicto; sin embargo, también se da una mayor vulnerabilidad ante el mismo por ser una relación voluntaria, por lo cual el conflicto suele minimizarse y manejarse con cuidado. En estos casos, niños y adolescentes prefieren servirse de normas de solución blandas (como la negociación o la retirada) más que de la afirmación por la fuerza.
- b) Relaciones íntimas *de campo cerrado*: este tipo de relaciones son las que se mantienen con padres y hermanos, estando constreñidas por parentescos y normas. La presencia de disputas es más frecuente que en las anteriores, siendo su cariz menos positivo, puesto que no suelen favorecer la mejora de las relaciones. Este tipo de relación íntima, de hecho, preocupa a los jóvenes de 17-21 años (especialmente a las mujeres) en mayor medida que a los adolescentes de 13-16 años (Bosma, 1992), quizás debido a la mayor conciencia que los primeros presentan ante las mismas.

Es este último tipo de relaciones las que seguidamente analizaremos, especialmente en lo que concierne a dos indicadores de las mismas, la *sensibilidad* y la *exigencia*, dos dimensiones consideradas básicas en la literatura científica sobre las relaciones entre padres e hijos tradicionalmente (Ochaíta y Espinosa, 1995) y radicales en la estructuración de los modelos de relación analizados anteriormente. Es, ante ambas dimensiones de la interacción, donde hay que situar el desarrollo del niño, ante un balance estimulante de exigencias y apoyos, para que las exigencias le reten a ir más allá de su competencia en solitario, pero contando, a la vez, con los apoyos necesarios para sostener las partes de la actividad que le resulten inaccesibles; es, tal como comparan Rodrigo y Palacios (2000), una labor similar al concepto de *andamiaje* propuesto por J. Bruner, el marco de interacción social adecuado que requiere el niño para aprendizajes como el del lenguaje (Garton y Pratt, 1991). Así, estos apoyos son prestados temporalmente y se van retirando a medida que el niño va demostrando ser

capaz de desarrollar la función por sus propios medios (hablaríamos entonces de desandamiado). Este mismo aspecto lo sintetizó D.J. Wood (Rodrigo, 1994; Rodrigo y Palacios, 2000) en su *regla de contingencia*, que aseguraba que el nivel de intervención del adulto es inversamente proporcional a la competencia demostrada por el aprendiz; este balance genera paralelamente en el niño un sentimiento de competencia placentero que estimula su motivación.

3.1.1.1. La sensibilidad

El amor materno es un sentimiento no únicamente humano, sino común también en otros animales superiores. Desde un punto de vista bioquímico, esta emoción es generada por la gran producción de oxitocina que ocurre en el organismo ante determinados estímulos, puesto que las emociones dependen orgánicamente de la estructura y la química cerebrales (Green, 1999). Esos estímulos son principalmente, en animales como los elefantes, los rasgos derivados del diseño de la cara de sus crías (sus formas redondeadas o sus grandes ojos), un hecho también compartido por los seres humanos.

Pero el término *sensibilidad*, en el caso humano, no sólo recoge la sensibilidad paterna mostrada hacia las necesidades del niño, sino, además, la aceptación por éstos de la individualidad del hijo y el afecto que le expresan (Rodrigo y Palacios, 2000); también es frecuente encontrar la denominación de *apoyo* para expresar todo ese conjunto de conductas paternas que consisten en prestar ayuda, cooperación, ternura y afecto físico, así como proporcionar alabanzas, elogios y aprobaciones (Ochaíta y Espinosa, 1995). Y es que la forma en que los miembros de cada familia se nombran, se definen y adjudican entre sí variados grados de inteligencia, capacidad, pereza, diligencia o creatividad en áreas particulares nos puede permitir conocer el modo en que los padres responden a sus hijos, lo cual hace que el hijo se sienta comfortable en presencia del padre y confirme en su mente que es básicamente aceptado como una persona. A su vez, los hijos tienen un tremendo poder para controlar la conducta paterna de igual forma (Baeza, 2000). Estas atribuciones, en definitiva, pueden socavar o apuntalar los logros del niño o del joven, a la manera de la profecía autocumplida de Rosenthal y Jacobson –o efecto Pigmalión (Casamayor, 1993; Gargallo López, 1993,

1999b)–, al actuar y encarnar cada uno aquellas características que le son atribuidas por otros (de igual manera que los padres pueden descubrir en sí mismos recursos que hasta el momento desconocían cuando escuchan a un profesional valorar sinceramente su esfuerzo y sus habilidades personales).

Cohen y Wills identificaron en 1985 (Gimeno Collado, 1999) cuatro funciones referidas al apoyo social o familiar, como eran el apoyo emocional, la información para comprender y afrontar conflictos, el compañerismo y el apoyo tangible. Paralelamente, estos recursos proporcionados por los padres a los hijos, y que les sirven de base para su autoconfiguración, pueden ser clasificados en los siguientes tipos:

- a) *Apoyo instrumental*, consistente en la facilitación de información, orientación, ayuda en tareas de rutina, cuidado y protección.
- b) *Apoyo emocional*, que se basa en la transmisión de afecto y aceptación, en el reconocimiento (junto con su manifestación explícita), y en conductas que denotan protección.
- c) *Apoyo social*, que se traduce en la transmisión de todo el conjunto de conductas consideradas adecuadas en el ámbito social.
- d) *Apoyo motivacional*, que permite la activación o predisposición al aprendizaje y que puede estar relacionado con el apoyo emocional.

De entre todos estos tipos de apoyo prestados en la familia, nos resulta especialmente importante el emocional, puesto que la afectividad –como capacidad natural del individuo para expresar afectos– le permite organizar su relación individual con el mundo que le rodea (Comellas Carbó, 1993b). Así, el hecho de pertenecer a la especie humana –única del género *Homo*– nos predispone a tratar y a relacionarnos de forma especial y distinta con los miembros más pequeños. Cuando un adulto se relaciona con un niño, adopta actitudes y comportamientos distintos de los que tiene en su relación con un adulto (Vidal Lucena, 1996a); y es que esta tendencia a tratar de forma distinta a las siguientes generaciones de una misma especie está, en parte, determinada genéticamente, hasta tal punto que estudios realizados con mamíferos superiores –como el caso ya comentado del elefante (Green, 1999)– han mostrado la semejanza interespecífica de comportamientos diferenciales hacia las crías y sus causas (producción elevada de la hormona oxitocina; receptividad a las formas redondeadas,

ojos grandes y diseño de la cara de la cría; etc.), como expresión del amor materno generalmente.

Volviendo al caso humano, hemos de recalcar que afectividad, aceptación y estabilidad son los tres puntales de la seguridad personal, y la seguridad afectiva del niño procede de la calidad afectiva de su entorno familiar. Este apoyo emocional es especialmente percibido a la edad de catorce años, siendo importante para el correcto desarrollo del autoconcepto y de la autoestima del adolescente, constructos ambos que le ayudarán a desarrollarse armónicamente y a adaptarse al medio (Pérez Alonso-Geta, 1996; Pérez y Cánovas, 1995).

El adolescente necesita comunicarse, gozar de relaciones cercanas, disponer de una creciente autonomía, mantener su autoconfianza y tener un sólido autoconcepto (basado en acciones eficaces consideradas socialmente correctas) para poder afrontar con éxito los momentos de crisis de identidad, de disminución de su autoconfianza básica, de soledad e incompreensión, de rechazo de los valores paternos, y de percepción de no ser estimado por su familia. Pero al adolescente le están fallando –como indican las últimas autoras citadas– esos apoyos de seguridad y estima que debe obtener de las relaciones intergeneracionales, por lo cual la afectividad debe invariablemente conjugar las necesidades de seguridad (sentirse querido, establecer lazos afectivos, tener confianza en el otro, mostrar una estabilidad conductual) y las de autonomía, especialmente durante la adolescencia, momento en que se desea una mayor autonomía y libertad, así como un deseo de asumir riesgos, lo cual debe permitírsele al adolescente, pero desde un estado mínimo de seguridad (Pérez y Cánovas, 1995).

También la aceptación y afecto expresados por los padres a sus hijos influyen en un aspecto estrechamente ligado a la autoestima, como es la *heteroestima*. Un niño plenamente amado y aceptado por sus padres será capaz de entender la dignidad y estima de otro a partir de su propia experiencia de autodescentramiento, y comprender que, al igual que él, el *otro* niño es amado por sus padres. Un paso más allá será llegar a la comprensión de que todos los niños son dignos de ser amados; el paso definitivo es llevar al niño a la noción del deber de aceptar y estimar a los demás por todo ello. Este valor lo transmiten los padres a sus hijos a través de la aceptación y el afecto; el acompañamiento afectivo y procurador de autonomía creciente por parte de los adultos

–que se expresa en las decisiones y planes grupales– consolida la autoestima de los hijos.

Por otra parte, las relaciones familiares entre generaciones alternas son generalmente más libres, voluntarias y óptimas (Ochaíta y Espinosa, 1995), frente al exceso de intercambios que, a veces, puede suponer la cohabitación, pues se basan en la “intimidad a distancia” (Peña y Torío, 2001: 193). Esta relación consiste en el mantenimiento de contactos relacionales profundos y frecuentes entre abuelos y nietos, a pesar de la autonomía residencial de ambos, si bien la proximidad geográfica es un requisito indispensable para su efectividad.

En el ámbito social, finalmente, se observa en la actualidad, en particular en nuestras sociedades occidentales, un mayor interés por la calidad emocional de las relaciones. Las relaciones entre padres e hijos están cada vez más marcadas en nuestra sociedad actual por los sentimientos, los vínculos, el afecto, la intimidad y la cercanía emocional (Alberdi Alonso, 1999; Baeza, 2000), mientras que en la sociedad tradicional las relaciones eran poco personalizadas e individualizadas. Esta revalorización de las relaciones padres-hijos responde al descenso en el número de hijos, las nuevas condiciones de vida y los avances en las ciencias del comportamiento humano.

3.1.1.2. La exigencia

Por *exigencia* entendemos todo el conjunto de conductas y demandas paternas consistentes en dar consejos, instrucciones y sugerencias, a la vez que se ejerce una imposición de reglas y castigos (Ochaíta y Espinosa, 1995), con el fin de intentar regular la conducta de los hijos. Este control se inicia desde el nacimiento y la entrada del pequeño en el mundo social, y es ejercido en la familia principalmente por las figuras paternas o los criadores, dado que el niño precisa salir de su inicial estado de anomía y aprender a regular su conducta (corporal, volitiva y emotiva), así como también entrar en contacto con los modos de organización y funcionamiento de la sociedad que le acoge, sea en la familia sea en la escuela. El control ejercido, pues, en estos primeros momentos de la vida del ser humano es distinguido como *heterocontrol*

o control dirigido desde el exterior, como ya conocimos con anterioridad al tratar la autonomía.

Cuando se inicia este aprendizaje el control es externo, ejercido por los adultos; pero, a medida que el niño crece, el control social debe ir reemplazando al control físico, reemplazándose las sanciones, instrucciones o demandas por controles internos al individuo (Cervera y Feliú, 1995). ¿De qué modo? Es a través de la observación y de la imitación prioritariamente cómo el niño aprende normas de conducta, criterios morales y formula juicios. Las pautas de valor las adquiere a través de las normas sociales, de diversos modelos de comportamiento y a la vista de las consecuencias que su transgresión conlleva; así, el niño aprende juicios morales y les otorga un valor mediante diferentes experiencias, propias y ajenas. Es, entonces, de modo progresivo cómo el heterocontrol ha de dar paso al *autocontrol*, al control físico y al control social dependiente de uno mismo, control que experimentará un espectacular avance al hacer aparición el lenguaje (gracias a su función autorreguladora).

Este paso de la heterorregulación a la autorregulación, de la heteroexigencia a la autoexigencia, necesita, a menudo, partir de la inducción paterna hacia una conducta cuya bondad sólo conocerá el hijo experiencialmente al realizarla (Coloma Medina, 1993a). Por ello, las prácticas paternas necesitan cumplir lo que Maccoby y Martin (1983) definieron como *principio de suficiencia mínima*, esto es, alcanzar, mantener y no sobrepasar un umbral suficiente de control por el cual las prácticas paternas de control favorezcan esa interiorización de pautas conductuales y la autorregulación. Así, parece ser que las prácticas de control positivas son las que llevan a la autorregulación del sujeto controlado, mediante la interiorización de convicciones; es lo que ya conocemos como *atribución interna* o –según la teoría de la atribución (Coloma Medina, 1993a; Martínez y Aznar, 1999)– *locus* de control interno. A pesar de esto, sabemos que todos los padres usan técnicas asertivas de poder en determinados momentos –como ya observamos al tratar el castigo como reforzador– para obtener resultados inmediatos, siendo la intensidad, la forma y la dirección habituales de sus prácticas de control los elementos en que éstos difieren. Sin embargo, convenimos con Pérez y Cánovas que lo que el menor necesita es “un cierto equilibrio entre la dependencia y la autonomía, el respeto a la libertad, la disciplina y la autoridad, no el

autoritarismo, de la misma manera que necesita amor y afecto incondicional” (1996b: 34).

Maccoby y Martin (1983) nos amplían el horizonte del cambio evolutivo del *locus* de control con una nueva visión de las funciones reguladoras: la *corregulación*, término al que ya aludimos con anterioridad pero sin desarrollarlo hasta ahora. Como ambas autoras nos dicen, “los adultos siempre están involucrados en sistemas sociales donde deben aceptar algún grado de regulación por parte de otros mientras ejercen simultáneamente influencia sobre éstos” (Maccoby y Martin, 1983: 78). De igual modo, en la familia también se da algún grado de *corregulación* entre padres e hijos, especialmente a medida que la hija o el hijo crece en edad y va siendo más capaz de participar en un sistema de *corregulación*. Así, la *corregulación* es el punto intermedio del tránsito desde la *heterorregulación* hacia la *autorregulación* en que se encuentran padres e hijos cuando el control sobre determinados aspectos reside tanto en la figura paterna como en la filial, y aún no ha sido –siempre que, por la naturaleza de la tarea, sea el caso– totalmente transferido al hijo. El cambio evolutivo en los hijos ha de implicar un cambio simultáneo en las relaciones *correguladas* en la familia, las cuales servirán como basamento para el inicio de la *corregulación* de las relaciones mantenidas entre los hijos y las personas y entornos externos a la familia (especialmente, la escuela y los iguales).

3.1.2. *La comunicación en la relación familiar*

Como hemos venido indicando, dos son las dimensiones esenciales sobre las cuales se erige la estructura relacional en la familia: sensibilidad y exigencia. Ambas constituyen las dos magnitudes básicas a partir de las cuales se puede entender todo el entramado de relaciones que construyen padres, madres, hijos e hijas (incluso, en ocasiones, otros familiares, como abuelos y abuelas). Y de esta manera han sido entendidas también tales relaciones en los modelos que se han ido sucediendo dentro de la disciplina psicológica, desde el modelo de Schaefer hasta el de Tausch-Tausch. Sin embargo, existe un elemento más que no ha dejado de aparecer en la descripción de las tipologías de conductas parentales, al que se ha recurrido para su explicación, pero que

no ha sido catalogado con el rango de dimensión, como las otras dos. Nos referimos a la *comunicación* entre unos y otros.

Este tercer aspecto ya lo evidenció Coloma Medina (1993a), para quien debíamos tener presente una serie de variables en el momento de tratar de definir los diferentes tipos de estilos de educación –nosotros hemos preferido denominarlos estilos de *relación paterno-filial* por razones que más adelante detallaremos– que podíamos encontrar dentro del ámbito familiar. Esas variables son:

- 1) La *comunicación paterno-filial*, que puede ser o bien unidireccional o bien bidireccional.
- 2) La *comunicación paterno-filial* de nuevo, pero referida, en esta ocasión, al modo en el cual puede mostrarse (esto es, abierta o cerrada).
- 3) El *cuidado* y la *empatía* entre los miembros de la familia, pudiendo aparecer su reverso: el rechazo y la indiferencia.
- 4) El *calor afectivo* frente a la frialdad y la hostilidad.
- 5) La *disponibilidad paterna* a responder ante las señales de los hijos, o bien su no disponibilidad.
- 6) El *control*, que puede ser ejercido de manera firme o laxa.

Estas variables podemos agruparlas en tres categorías: *comunicación* (1 y 2), *sensibilidad* (3, 4 y 5) y *exigencia* (6). Pero, además, la comunicación puede ser entendida como una dimensión mediadora o facilitadora del ejercicio de la sensibilidad y la exigencia, puesto que es el instrumento que en primera instancia vehicula, por una parte, la transmisión de la ayuda y atención prestadas hacia las necesidades del otro, la cooperación, la ternura, el afecto, la aceptación, los elogios y las aprobaciones; y, por otra parte, la difusión de los consejos, las sugerencias, las instrucciones, las demandas, las reglas, el control y los castigos. Por esta razón, consideramos pertinente dedicar parte de nuestra atención a esta dimensión auxiliar de la sensibilidad y de la exigencia.

De una manera genérica, entendemos por *comunicación* la relación establecida, entre dos o más personas, por la cual una de ellas participa o ambas participan entre sí, se ponen mutuamente en contacto y donan algo de sí al otro (Fermoso Estebáñez, 1993). Esta donación consiste en la transmisión de contenidos culturales, transmisión que

implica la participación de diferentes elementos –*emisor, receptor, mensaje, canal*– y que acontece en una comunidad social histórica (Llopis y Ballester, 2001).

Los procesos que la comunicación incluye en su desarrollo son los de *atención, percepción, comprensión, retención, aceptación y acción*. De entre ellos, la comprensión del mensaje, en particular cuando se trata de un mensaje educativo, es un proceso trascendente que depende de dos aspectos claves, que son la *percepción* y la *aceptación* de los mensajes; es decir, que, por una parte, éstos sean legibles para el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo del receptor, claros, redundantes y coherentes, y que, por otra parte, se produzca su interiorización en ese receptor (Rodrigo y Palacios, 2000). Sobre este último factor, la teoría de la comunicación persuasiva, formulada en el contexto del *Programa Yale* (programa de orientación conductista-cognitivista), argumenta que la comunicación induce al receptor a aceptar una nueva opinión y a actuar consecuentemente, surgiendo una nueva actitud hacia el referente. De esta manera, es la comunicación el mecanismo por el cual se incide sobre la opinión del receptor, afectando seguidamente a sus creencias y sus actitudes.

No obstante lo anterior, para que se dé una relación comunicativa es importante la actitud que el receptor adopte ante la misma, de tal modo que es necesario que éste se implique activamente en la interacción. Una habilidad que favorece el proceso comunicativo es la *escucha activa*, habilidad de comunicación positiva que implica disponibilidad y conciencia de lo que nos intentan comunicar, transmite aceptación y confianza a quien se escucha, y facilita la cohesión grupal (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999: 70). La escucha activa se pone en marcha a través de una serie de actitudes y conductas, como son:

- La *disposición psicológica*, esto es, interesándose por quien habla.
- La *observación del interlocutor*, identificando sus sentimientos y el contenido de sus expresiones verbales.
- Los *gestos*, como una postura activa, el contacto visual o la expresión facial de atención.
- Las *palabras*, actuando como refuerzo verbal.
- La *evitación de determinados comportamientos*, tales como interrumpir, juzgar, contar nuestra propia historia o contraargumentar.

El origen de la comunicación lo encontramos en el origen mismo del ser, en el trasvase de alimento y anticuerpos de la madre al feto, en los movimientos de éste ante los estímulos sonoros que recibe de ella y los estados anímicos de la misma. Pero es a partir de la adquisición del vocabulario cuando la capacidad comunicativa verbal, el lenguaje, demuestra todo su potencial, tal como ya observamos al exponer el desarrollo de la expresión y el lenguaje. Es a través de estas interacciones y en función del lenguaje al que son expuestos (lectura de cuentos, lenguaje en contextos comunicativos, etc.) cómo los niños aprenden palabras. En particular, tiene gran poder estimulador sobre el lenguaje aquel entorno familiar en el que se usa mucho el lenguaje, de modo diverso y rico, en distintos contextos de interacción, con sensibilidad a los intereses y capacidades del niño, con técnicas que hacen uso frecuente de preguntas o que dejan tiempo para responder (Rodrigo y Palacios, 2000). El código lingüístico elaborado, no restringido, que diferencia términos de vocabulario, gramática, sintaxis, y contextos de uso del lenguaje, fomenta la *descontextualización*, la capacidad para planificar y reflexionar de una manera descontextualizada sobre las cosas. Este lenguaje incipiente empieza siendo comunicación con los demás para acabar siendo también una poderosa herramienta de comunicación con uno mismo, permitiendo organizar la acción antes de ejecutarla y evaluar sus consecuencias (es lo que se denomina *función autorreguladora y planificadora* del lenguaje).

Para P. Feroso, la acción educativa de la familia resulta informal, espontánea y natural “porque la misma relación y comunicación de sus miembros entre sí favorece o dificulta, según sea su signo, su óptimo desarrollo” (1993: 61); más aún cuando las formas en que se materializa tal comunicación son múltiples, e incluyen modalidades tan básicas como el silencio, la palabra, la mirada, los regalos o los obsequios. Pero, de entre ellas, la modalidad de comunicación más habitual es, sin duda alguna, el *diálogo*, basado en la proximidad, la apertura al otro, la confianza, el afecto, la receptividad, las habilidades de escucha, el uso de un lenguaje referido a una misma realidad, la reciprocidad, la comprensión empática, el intercambio de puntos de vista, el respeto a la libertad del otro, la aceptación del otro, la reflexión, la discusión, la negociación y la valoración de sí mismo y de los demás. Este diálogo viene definido por la atención (relacionada, a su vez, con la autoestima, el logro individual y la satisfacción familiar), la participación y la comprensión (Pérez y Cánovas, 1995), elementos todos ellos que se ven facilitados por la negociación de *definiciones compartidas* (Rodrigo y Palacios,

2000) entre el adulto y el niño –siempre que el nivel de desarrollo de éste último lo permita– y que versan sobre la realidad. Y es que este modo común de contemplarla, este estado de intersubjetividad, permite a ambos operar en un mismo universo simbólico y, así, comunicarse, a la vez que el niño avanza en sus competencias cognitivas.

Esta comunicación entre los padres y sus hijos no se queda tan sólo en el nivel de lo cognitivo, sino que abarca igualmente la apertura del mundo psíquico del adulto a través de la revelación de sus sentimientos. De esta forma, el adulto actúa como un modelo y constituye una vía eficaz para la elaboración de las capacidades empáticas del hijo, factor que resulta imprescindible optimizar desde el contexto familiar, como ya indicamos al ocuparnos de las habilidades sociales, con el fin de estimular su prosocialidad. En esta línea, Roche y Sol (1998) constatan que los niños que han crecido en un ambiente en el que son bien acogidas y potenciadas sus expresiones de sentimientos y, por lo tanto, han podido aprender a identificar y expresar sus sentimientos se muestran mucho más receptivos al captar las necesidades de los otros y en prestarles ayuda.

Pero la comunicación y la cooperación (percepción de objetivos y necesidades de los miembros del grupo como propios de uno mismo) entre padres e hijos disminuyen enormemente al llegar el hijo a la adolescencia –como demostraron recientemente Pérez y Cánovas (1995) en sus investigaciones–, por lo que su falta puede atentar contra las buenas relaciones intergeneracionales, provocando insolidaridad, tensión y soledad entre las mismas. De ello se traduce que estamos avanzando hacia niveles cada vez menores de relación y comunicación entre padres e hijos, por disponer de poco tiempo y tener sobrecargado el tiempo de ocio y el de trabajo. La incomunicación y las malas relaciones intergeneracionales (detectadas en un 17-18% de la muestra en la investigación desarrollada por las autoras) influyen consecuentemente de manera negativa sobre el autoconcepto del niño y llevan al retraimiento, aislamiento, frialdad de trato y soledad del mismo, situación que puede conducir finalmente a conductas insolidarias y asociales.

Es muy importante, pues, que los padres presten atención de forma consciente al modo de comunicación que se establece en su familia, ya que los modos de

comunicación que niños y adolescentes experimentan en sus hogares son aprendidos y desarrollados por ellos mismos, influyendo en las relaciones que establecen en su vida. Así, una atmósfera familiar amorosa favorece el buen ajuste, la apertura a los otros, la tolerancia, la cooperación y la creatividad (Tasic, Budjanovac y Mejovsek, 1997). Sin embargo, la estructura y el estilo de comunicación planteados en la familia pueden permitir también entender la concepción que esa familia tiene sobre sí misma (Baeza, 2000). De esta manera, la comunicación fragmentada es usual en los grupos familiares débilmente organizados o suborganizados, en los que suele predominar un estilo de control o de autoridad errática, las amenazas o contraamenazas, y la exigencia del acatamiento (incluso por la fuerza, tanto real y física como simbólica si es necesario). En cambio, la familia en la cual es común una comunicación positiva y flexible suele ser un grupo familiar que confía en sus propios recursos, con una pareja conyugal fuerte y satisfecha con el compañero y con la vida familiar, con acuerdos familiares, y favorecedora de un contexto alentador; las condiciones de vida que reinan en esta familia presentan, de igual modo, recompensas accesibles y predecibles.

Variables del ambiente de comunicación familiar, tales como la calidez comunicativa, demuestran ser unos muy importantes predictores de la socialización de los hijos adolescentes, en especial su socialización política a partir de los medios de comunicación, ya que los padres influyen indirectamente en la opinión de sus hijos sobre los asuntos políticos (a pesar de discutirse poco dichos asuntos en familia); variables como la pertenencia étnica presentan, en cambio, unos efectos muy limitados (Austin y Nelson, 1993). Es en el contexto familiar donde el adolescente aprende originalmente valores culturales y estilos de resolución de problemas, porque la familia transmite un estilo de comunicación a ese adolescente que influye en la utilización e interpretación que hace de los medios de comunicación y en sus actividades interpersonales, transfiriéndolo igualmente a otros contextos.

¿Cuáles son, entonces, los elementos que llegan a entorpecer el proceso comunicativo? Estos elementos disruptivos de la comunicación familiar, y de la comunicación humana en general, son lo que se conoce como *barreras comunicativas*, actitudes negativas que podemos encontrar tanto en quien emite mensajes como en la persona a quien se destinan. Entre las barreras que tienen su origen en el emisor puede ser frecuente encontrar posturas rígidas en éste y en sus planteamientos (formación

reactiva), descargas de tensión sobre el receptor (desplazamiento), razones que justifican comportamientos, ideas o sentimientos propios (racionalización), atribuciones al receptor de sentimientos que el emisor descubre en sí mismo (proyección), infravaloraciones respecto a la importancia e intensidad del mensaje enviado previamente por el receptor (trivialización) o empeños en que a todos les interesen los mismos temas (monopolización). Por otra parte, las barreras que surgen del receptor son, a menudo, escuchar activamente tan sólo aquello que confirme las opiniones propias, es decir, atender únicamente al lenguaje verbal del emisor o escucharle en función de la idea que el receptor tenga formada de aquél (escucha selectiva); y mostrar una mala acogida, lo cual sucede cuando el receptor prejuzga al emisor y emite una respuesta no acorde con su mensaje.

3.1.3. *Las relaciones familiares a lo largo del ciclo familiar*

En los dos apartados precedentes hemos ido conociendo las dimensiones que estructuran y facilitan las relaciones entre los miembros del sistema familiar, interacciones que no permanecen invariables, sino que han de enfrentarse con el constante devenir, con los cambios que sufre cada miembro y el propio grupo como colectivo. Cambios que pueden ser fortuitos o que pueden ser esperados dentro del normal desarrollo de cada individuo. Desde el punto de vista del desarrollo familiar, hablamos de *ciclo familiar* cuando nos referimos a las etapas, las transiciones, las tareas evolutivas, los cambios normativos y los conflictos o crisis por los que pasa la unidad familiar a lo largo del tiempo y las circunstancias. El término *etapa*, por su parte, sugiere períodos prolongados, duraderos y estables en el tiempo y circunstancias, mientras que el de *transición* se refiere a los períodos breves de cambio, más fugaces y de inestabilidad –crecimiento y desequilibrio–, que acontecen entre dos etapas distintas, pero que son tan importantes como éstas últimas (Kimmel y Weiner, 1998). Mediante ellos se suceden períodos alternados de construcción de estructuras (durante las etapas) y de cambio de estructuras (en las transiciones).

El concepto, más actual y amplio, de *desarrollo familiar* abarca, entonces, todos los procesos evolutivos vinculados al crecimiento de la familia, incluyendo estos procesos de continuidad y cambio (Baeza, 2000), de *variedad y freno*, procesos ambos de los que

depende la supervivencia de cualquier sistema vivo, es decir, cualquier entidad que se mantenga a sí misma. La continuidad (o *morfostasis*) es la propiedad que permite al sistema familiar “mantener constancia ante los caprichos ambientales”, mientras que el cambio (o *morfogénesis*) consiste, por otra parte, en el proceso por el cual dicho sistema “debe modificar su estructura básica” (Hoffman, 1990: 57). Desarrollo familiar es, sin ninguna duda, un concepto más amplio que el tradicional de ciclo vital y que nos es útil para referirnos a los procesos dinámicos individuales y socioculturales que acontecen en la familia.

La vida del individuo se ha dividido tradicionalmente en varios períodos diferenciados: la etapa prenatal, la etapa infantil, la niñez, la adolescencia, la etapa adulta y la etapa anciana. Cada uno de estos períodos exige el logro de determinadas tareas de desarrollo vinculadas a esa etapa o *tareas normativas* (Kimmel y Weiner, 1998). Así, para Havighurst (Daniels, 1990; Kimmel y Weiner, 1998), la adolescencia tiene ocho tareas pendientes que deben ser realizadas mediante un exitoso proceso de separación-individuación; tales tareas son:

1. Conseguir relaciones nuevas y más duraderas con coetáneos de ambos géneros fuera del hogar y la familia.
2. Lograr su propia identidad, la cual incluye un rol social masculino o femenino.
3. Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficacia.
4. Alcanzar independencia emocional de los padres y de otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
6. Prepararse para tener una profesión.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta, así como desarrollar una ideología.
8. Desear y llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Algunos de estos aspectos podrían ser modificados o matizados en parte para reflejar cambios recientes en las expectativas sociales sobre los mismos, por ejemplo, en lo que afecta al matrimonio y la vida familiar. No obstante, estas tareas todavía son reflejo de las que se espera que un joven lleve a cabo en nuestra sociedad durante la transición adolescente.

Este enfoque descriptivo del ciclo de vida de la familia, conformado por etapas, caracterizado por tareas evolutivas y marcado por diferentes transiciones –nacimiento y crianza de los hijos, ingreso a grupos secundarios (como la escuela primaria), entrada en la pubertad, partida de éstos del hogar, retiro del trabajo y muerte–, es analizado por la llamada *Sociología de la familia* (Baeza, 2000). Toda esta serie de hechos citados producen cambios a los que deberá adaptarse la organización formal o simbólica de una familia, e implica la reorganización de roles y funciones. Son los cambios *normativos*, cambios diversos, relativos al sustrato cultural en que cada familia particular está inserta.

Los principales cambios que acontecen en una familia tipo a lo largo de su evolución son los que atañen a las relaciones entre los cónyuges, a la configuración familiar –llegada del primer hijo, del hermano, la independencia del hijo, la separación o divorcio de los padres– y a la evolución de los hijos (Rodrigo y Palacios, 2000). De entre todos ellos, quizás el que acarree efectos de mayor peso sea la llegada del primer hijo, pues modifica las actividades compartidas por ambos cónyuges (como sus relaciones sexuales o sus actividades de ocio y recreativas) y deriva normalmente en una distribución –frecuentemente *tradicional*– de roles; así, la calidad de la relación conyugal cambia ligeramente. Disminuye también la frecuencia de los contactos con los amigos de la pareja, si bien se intensifican, por otra parte, las relaciones con la familia.

Ante tanto cambio, normativo o inesperado, la familia necesita disponer de todo un conjunto de recursos que le permita afrontar positiva y exitosamente dichos cambios. El crecimiento, la fortaleza personal y la fortaleza del grupo familiar pueden ser alcanzados a través de la colaboración y apoyo mutuos ante la adversidad, la preparación desde la familia para afrontar la incertidumbre, y la flexibilidad e innovación indispensables para contar con una fortaleza evolutiva frente a un mundo que cambia rápidamente (Baeza, 2000; Gorall y Olson, 1995). En este sentido, tres conceptos son centrales e indispensables para atribuir a la familia una influencia mediadora positiva, es decir, para estimular el desarrollo familiar óptimo:

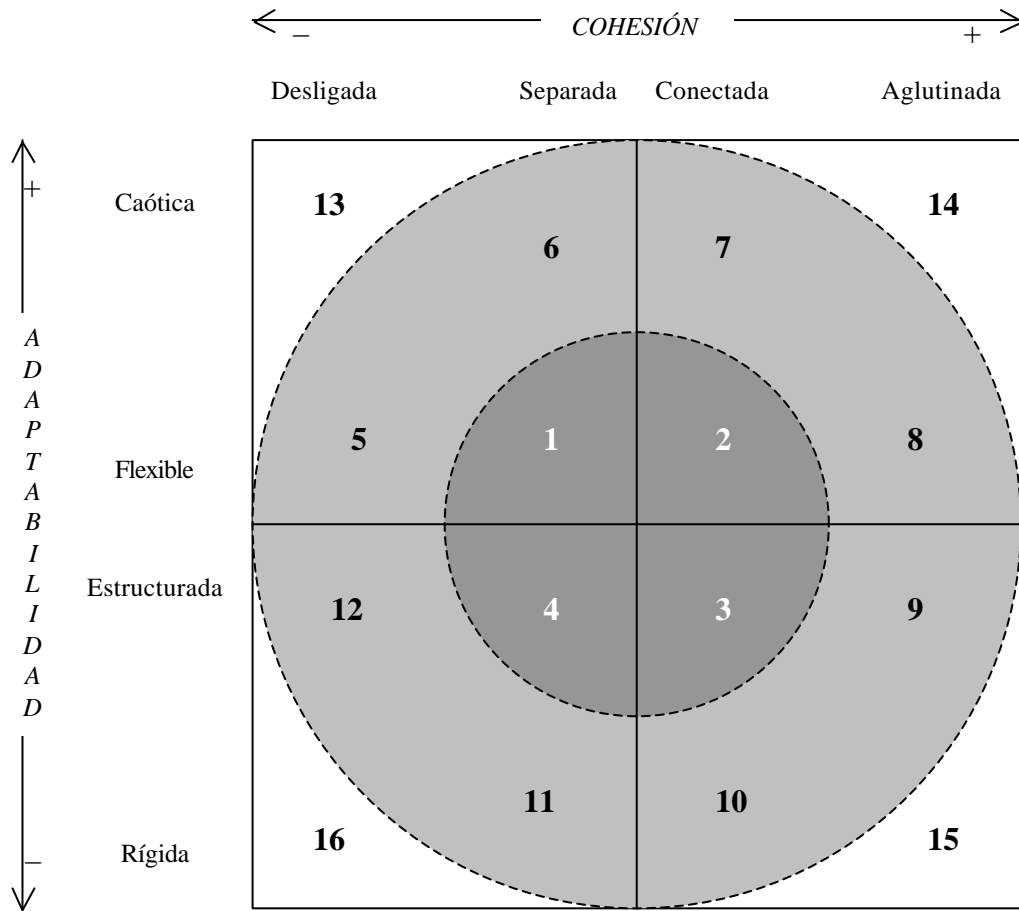
- 1) *Cohesión familiar*: importante es el vínculo emocional o cercanía que los miembros de una familia tienen entre sí para crear un espacio cálido donde encontrar refugio y poder reponer energías que les ayuden a afrontar las adversidades. Dicha ligazón

puede darse de modo más positivo o más negativo en función del grado de autonomía personal que permita experimentar al sujeto dentro del sistema. De esta forma, cuatro son los posibles niveles diferentes de cohesión familiar que una familia puede presentar:

- a. *Familia desvinculada*: aquélla en la que se da una ligazón muy baja, y que estimula la consecución de un alto grado de autonomía en los individuos (libertad absoluta), quienes hacen cada uno *lo suyo* y tienen un apego o compromiso limitado hacia el grupo.
 - b. *Familia separada*: en ella sus miembros pueden experimentar la conexión con la familia y la independencia de ella de una manera equilibrada, si bien predomina ésta última.
 - c. *Familia conectada*: comparte, de modo similar a la anterior, actitudes y comportamientos de conexión y vinculación, pero primando el vínculo y la interacción entre sus miembros.
 - d. *Familia enmarañada*: este tipo de familias impide la individuación de sus miembros por sufrir un exceso de vinculación. La familia enmarañada se halla, pues, en el extremo opuesto a los sistemas familiares desvinculados, entorpeciendo el desarrollo autónomo en su seno.
- 2) *Adaptabilidad o flexibilidad familiar*: la adaptabilidad hace referencia a la capacidad de un sistema familiar para cambiar su estructura de poder, las relaciones de sus roles y las reglas de relación en respuesta al estrés situacional o evolutivo que los cambios van generando en ella y en sus miembros. Sobre la base de sus distintos niveles, una familia puede ser *rígida* (con muy baja adaptabilidad), *estructurada*, *flexible* o *caótica*. La adaptabilidad marca, entonces, el potencial de desarrollo o crecimiento, la capacidad de cambio cuando éste es necesario; sin embargo, este término viene siendo sustituido en los últimos años por el de *flexibilidad*, que es entendido por Gorall y Olson (1995) como la cantidad o grado de cambio que se da en el liderazgo familiar, las relaciones de roles y las reglas de tales relaciones.

- 3) *Comunicación familiar*: definida como la habilidad mostrada por cada miembro del grupo familiar para hablar y escuchar a otro miembro de dicho grupo, sirviéndose de mensajes claros y congruentes, mensajes sin doble vínculo, frases de apoyo, habilidades en la resolución de problemas, y habilidades empáticas. La clase de comunicación que se ha de cultivar entre los miembros familiares necesita ser positiva y facilitadora, basándose en la empatía, la escucha reflexiva y los comentarios de apoyo. En el otro extremo, en la no facilitación del crecimiento y desarrollo de las relaciones familiares para afrontar los cambios que atraviese la misma, están la comunicación negativa, el recurso a los dobles mensajes y las críticas. En la comunicación está la clave para el cambio armónico del sistema familiar.

Estos tres conceptos estimuladores del desarrollo familiar óptimo son los elementos constituyentes del *modelo circunplejo* de Olson y colaboradores (Esteve, Puig y Romañá, 1996; Gimeno Collado, 1999; Gorall y Olson, 1995; Musitu, Román y Gracia, 1988), modelo que estudia el grado de competencia familiar –cohesión y adaptabilidad, estrés, recursos– a lo largo de las diferentes etapas del ciclo que atraviesa no sólo una familia tradicional o nuclear, sino también familias con estructura diversa presentes hoy en nuestra sociedad, como son las familias extensas, las monoparentales e, incluso, las parejas homosexuales. En él, Olson y sus colaboradores combinaron la *cohesión familiar* y la *adaptación familiar* –dimensiones ambas que clasificaron en cuatro niveles (muy bajo, moderado bajo, moderado alto y muy alto)–, surgiendo de su cruce dieciséis posibles tipos de sistemas familiares agrupados en tres categorías generales:



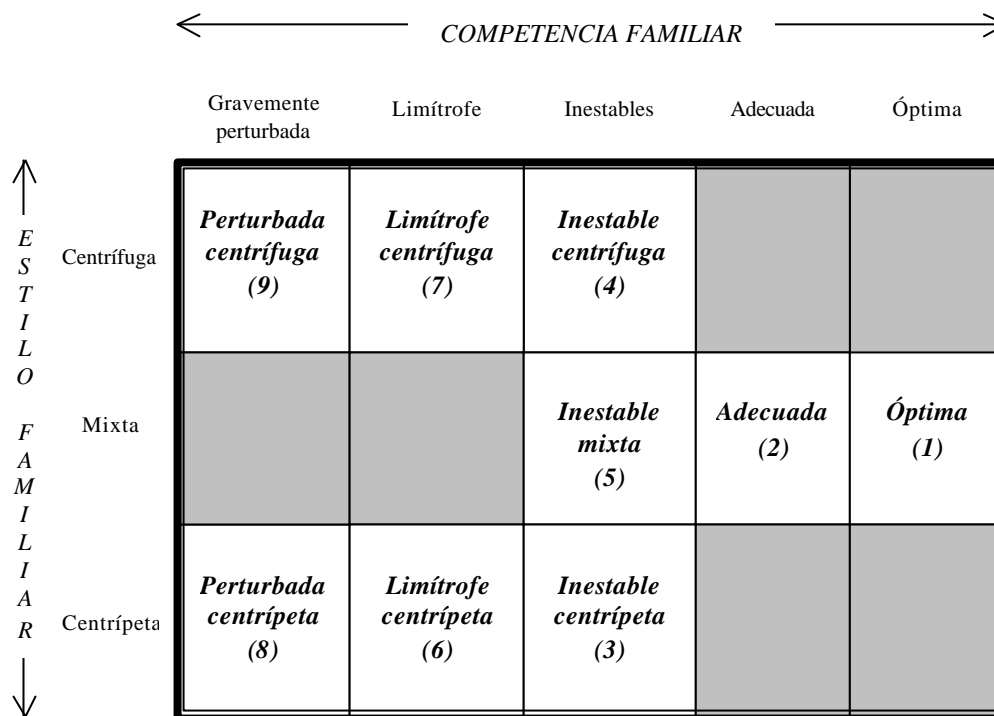
- 1) *Sistemas equilibrados*: cuatro tipos de sistemas familiares cuya cohesión y flexibilidad muestran un rango moderado, lo cual se traduce en un adecuado funcionamiento familiar ante el estrés situacional y ante los cambios evolutivos a lo largo del ciclo familiar (como consecuencia de su mayor repertorio conductual, sus habilidades comunicativas más positivas y su mayor capacidad para un cambio sin resistencia en ambas dimensiones). En el gráfico bidimensional aparecen en la posición central (1, 2, 3 y 4), siendo en la cotidianidad los más comunes, los más equilibrados y los más funcionales, tanto para el individuo como para el sistema familiar (si bien es cierto que un grado extremo de cohesión familiar y, por lo tanto, la ubicación de la familia de manera puntual en una posición marginal en el esquema de Olson puede ser, en ciertos momentos, necesario y adaptativo).

- 2) *Sistemas de medio rango*: ocho estructuras familiares diferentes en las cuales o bien la cohesión o bien la flexibilidad muestra un nivel elevado o escaso, manteniéndose la otra moderada. Aparecen representados en el gráfico con la numeración 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- 3) *Sistemas desequilibrados*: consisten en cuatro configuraciones familiares donde las dimensiones de la cohesión y de la flexibilidad muestran uniformemente niveles altos o bajos (13, 14, 15 y 16). Anteriormente se les denominaba *sistemas extremos*, pero debido a las connotaciones negativas del término “extremo” se decidió adjetivarlos como “desequilibrados” para expresar, así, la capacidad de estos sistemas para funcionar positivamente y cambiar. Estos cuatro tipos corresponden a familias disfuncionales, que se encuentran entre la desorganización y la rigidez; a pesar de esta situación, el grupo que se halla en este caso puede funcionar adecuadamente siempre y cuando las expectativas normativas de todos los miembros de tal familia apoyen la manifestación de conductas extremas en una o ambas direcciones.

La *comunicación* es la tercera dimensión considerada por el modelo de Olson y colaboradores, siendo vista como un factor facilitador de la movilidad que una familia puede experimentar entre las dimensiones de cohesión y adaptación, ya que este modelo es dinámico en el tiempo; es decir, que las familias pueden moverse en cualquier dirección que se pueda requerir a medida que se enfrentan a situaciones de estrés y de acuerdo con el momento evolutivo de cada uno de sus miembros. En este sentido, son las familias equilibradas aquellas que tienden a mantener habilidades de comunicación más positivas, mientras que son las familias rígidas (sistemas desequilibrados) las que se caracterizan por presentar menores habilidades comunicativas y mostrar, durante largos períodos de tiempo, una mayor resistencia a las modificaciones.

Otro modelo semejante al de Olson y colaboradores es el *modelo de sistemas* de Beavers (Beavers, 1981; Beavers y Hampson, 1995; Musitu, Román y Gracia, 1988), fruto de los ajustes experimentados por las *Escalas Beavers-Timberlawn de Evaluación Familiar*, desarrolladas por W.R. Beavers en 1972 a partir de diversas intervenciones educativas e investigaciones clínicas en las que analizó el funcionamiento y la competencia familiar para el crecimiento y la adaptación. Este modelo viene representado por dos dimensiones:

- *Competencia familiar* (eje horizontal): capacidad neguentrópica del sistema para constituir una estructura, disponer de información y adaptarse flexiblemente ante situaciones estresantes, en una compleja interacción entre hechos estáticos y flexibles. Se trata, pues, de un constructo continuo que indica en qué medida la familia realiza bien sus funciones necesarias (dar apoyo y sustento, establecer límites generacionales y liderazgos eficaces, potenciar la separación y la autonomía evolutiva de los hijos, negociar los conflictos, comunicarse eficazmente, etc.).
- *Estilo familiar* (eje vertical): dimensión que intenta valorar la calidad en el estilo de interacción familiar. En este aspecto, dos son las posiciones extremas que una familia puede presentar: *centrípeta* y *centrífuga*. Las familias centrípetas valoran muy satisfactoriamente las relaciones que se dan dentro del hogar (vinculación afectiva, cognitiva y de lealtad), mientras que los miembros de las familias centrífugas consideran el mundo exterior como el lugar donde van a obtener un mayor número de gratificaciones (la continua dejadez o rechazo que sufren estos hijos les empuja a una autonomía prematura y excluyente). Así, ambos extremos explican distintos tipos de funcionamiento familiar deficiente, siendo las familias más competentes las que cambian y se adaptan para cubrir las necesidades de sus miembros.



La combinación de la competencia y el estilo familiares produce un mapa conceptual del funcionamiento familiar con una serie de combinaciones posibles, de las cuales sólo nueve se observan en las familias cotidianas. De estos nueve tipos de familia, tan sólo la familia *óptima* (1) y la *adecuada* (2) muestran niveles de competencia satisfactorios en lo que respecta a la consideración de la igualdad de poder a la hora de exponer distintos puntos de vista, la búsqueda de la utilidad de cada comportamiento y la valoración de aquellas conductas que ponen de manifiesto respeto y comprensión. Éstas son familias con unidades bien estructuradas y formadas por individuos autónomos que comparten tanto su intimidad como su independencia. El resto de familias muestran disfuncionalidad en los aspectos que citamos:

- *Familias inestables*: en la familia inestable centrípeta (3), la inestable centrífuga (4) y la inestable mixta (5) existe preocupación por posibles deficiencias de control y poder, siendo muy corrientes en ellas las luchas por el poder y la utilización de distintas técnicas de disciplina rígida sin justificación aparente. Los roles familiares suelen ser rechazados, dándose invasiones en el espacio individual de cada uno de los miembros por parte de los demás (es decir, una escasa intimidad) y frecuentes distanciamientos y proyecciones. Además, se aprecia cierta tendencia al favoritismo. En el caso de las familias centrífugas, es frecuente encontrar desórdenes conductuales en los hijos, mientras que en las familias centrípetas sus hijos pueden mostrar comportamientos neuróticos.
- *Familias limítrofes*: las dificultades de las familias limítrofe centrípeta (6) y limítrofe centrífuga (7) son mayores, dado que presentan secuencias de poder caóticas y manifiestas, esfuerzos persistentes –aunque ineficaces– para establecer comportamientos de dominio/sumisión, y escasas habilidades para satisfacer las necesidades emocionales de ellos mismos y de los demás. Los hijos de las familias limítrofes centrípetas pueden generar algún tipo de obsesión.
- *Familias gravemente perturbadas* (8 y 9): tales familias, tanto la centrípeta (8) como la centrífuga (9), presentan el mayor índice de comunicaciones incoherentes y de limitaciones en su capacidad para establecer relaciones y adaptarse. Carecen de habilidades para resolver situaciones ambivalentes, para elegir metas y para perseguirlas. El poder no está claramente centrado en un miembro (son familias sin líder), por lo que la interacción es de carácter caótico y el control se establece a través de medios indirectos y encubiertos. La delimitación interpersonal resulta

difusa, lo cual se asocia con conductas esquizofrénicas en los hijos de las familias centrípetas y con conductas sociópatas en los hijos de las centrífugas.

Las familias que se muestran competentes –la *óptima* y la *adecuada*– son capaces de realizar sutiles cambios de estilo durante el curso del desarrollo familiar normal. De este modo, durante los primeros años de matrimonio y en la crianza de los hijos, un estilo centrípeto moderado es lo más apropiado, puesto que potencia el cuidado necesario para criar individuos dependientes y la satisfacción que de dicho cuidado se deriva dentro de la familia. Pero, a medida que los hijos maduran y crecen, lo más adecuado va pasando a ser una interacción cada vez más mixta. Así, cuando los niños llegan a la adolescencia, lo óptimo en esta etapa es el cambio hacia un estilo centrífugo moderado, ya que los hijos son lanzados progresivamente al mundo exterior. Las formas extremas de estilos centrípetos o centrífugos sólo se aprecian, en cambio, en familias de funcionamiento rígido o deficiente, con patrones de conducta estereotipados, inflexibles e inalterables; tales sistemas rígidos quedan bloqueados y se vuelven inflexibles, lo cual es un indicio de una disminución en la competencia familiar. En definitiva, cuanto más competente es la familia, su estilo actual es más equilibrado y flexible, puesto que la familia puede cambiar si es necesario.

Del modelo de Beavers destacamos, entonces, la concepción que tiene de la competencia familiar, que la entiende como un *continuo* progresivo (no como una serie de categorías discretas) que va desde el funcionamiento familiar sano hasta el gravemente disfuncional. Tal concepción permite atribuir a toda familia, a pesar de sus diferentes estilos funcionales de relación e interacción, un potencial diverso de crecimiento y adaptación ante los cambios, siendo las familias más competentes aquellas capaces de equilibrar y cambiar sus estilos de funcionamiento según se producen los cambios evolutivos. Por ello, lo verdaderamente útil –para este modelo– no es catalogar los sistemas familiares en grupos cerrados, sino determinar sus cualidades funcionales y conductuales, determinar sus capacidades de movilidad entre los diferentes niveles de competencia familiar a medida que se enfrentan a cambios.

Al hilo de tales cambios, hemos de subrayar que actualmente vivimos profundas rupturas sociales y culturales, con más períodos de cambio que de estabilidad, con la transformación de nuestros espacios, tiempos, objetos, valores, verdades científicas,

significados y costumbres (Baeza, 2000). Por esta causa, la familia requiere, desde una perspectiva sistémica de estabilidad (*homeostasis*) y cambio (*morfogénesis*), estar en posesión de una capacidad de adaptación siempre activa que facilite la integración del cambio, puesto que la incapacidad del sistema para lograr dicha integración (por tener reglas muy rígidas) se corresponde frecuentemente con el surgimiento de crisis profundas en el seno familiar. A este respecto, Laursen (1993) nos alerta señalando al padre o esposo como el miembro que, con frecuencia, menos consciente es de las variaciones que ocurren en las relaciones familiares.

Recientemente, las autoras D.R. Hawley y L. DeHaan (1996) y F. Walsh (1996) han propuesto el concepto de *family resilience* para definir estos procesos interactivos fundamentales que pueden activar las familias en momentos de crisis para soportar desafíos disociadores y recobrase. El término *resilience* está tomado del ámbito científico de la física, donde se aplica a la elasticidad y resistencia de un material, a su tendencia a oponerse a la rotura por choque, habiendo sido transportado este concepto, por analogía, hacia el campo del desarrollo familiar, donde se refiere a los recursos disponibles o la capacidad para soportar las crisis y las adversidades y recobrase, tanto en el ámbito individual como en el familiar. Tal término debemos, pues, traducirlo como *elasticidad* o *resistencia familiar* –a pesar de hallar la traducción literal *resiliencia* en la literatura castellana del ámbito de la física–, y entender consecuentemente a las familias que den muestras de ella como grupos capaces de reafirmar sus posibilidades de reparación, donde tanto el crecimiento del individuo como el de la familia pueden alcanzarse a través de la colaboración mutua entre sus miembros ante la crisis y la adversidad presentes y futuras.

3.1.4. *El conflicto entre padres e hijos adolescentes*

Uno de los temas que podemos considerar *perennes* en la literatura más reciente acerca de la adolescencia es la consideración sobre hasta qué punto ésta es una etapa de conflicto y tensión en las relaciones entre padres e hijos. A pesar de la tajante afirmación de autores como Coleman, Aragón y Guera (Coleman, 1984; Coleman, Aragón y Guera, 1994) sobre la no existencia de más conflictos con los padres en la

adolescencia que en otros períodos de la vida, los estudios que han tratado el conflicto entre padres e hijos adolescentes no han parado de crecer en número y especialización a lo largo de los últimos años. Así, varias de estas investigaciones (Dekovic, 1999; Dekovic, Noom y Meeus, 1997) nos indican que las relaciones entre padres e hijos sí se deterioran durante la adolescencia de éstos últimos, quienes experimentan una reducción del apoyo parental prestado. La adolescencia, incluso, ha sido caracterizada por F.S. Pittman como una “época de *psicosis normal* en el adolescente” (1995: 227), quien puede sufrir crisis de conducta sintomática; este autor llega a distinguir entre seis síndromes –habla de adolescentes clandestinos, sociópatas, rebeldes, predestinados, imperfectos y salvadores–, los cuales se corresponden, a su vez, con distintas estructuras familiares erráticas. Pero también es un período difícil para los *padres* del adolescente, pues la pérdida de control total sobre el adolescente, su mayor independencia y el temor por la seguridad del mismo les producen a menudo altos niveles de depresión y tensión, una escasa satisfacción con su función de ser padres y una baja creencia en su propia competencia como educadores, manifestándose todo ello a través de un aumento del conflicto con sus hijos. De hecho, como manifiestan Gecas y Seff, “no es de extrañar que los niveles más bajos de satisfacción marital los den los padres de adolescentes” (1990: 943).

Es, en opinión de Inoff-Germain y colaboradores (1988) y de Smetana y Asquith (1994), durante la adolescencia temprana, es decir, mientras los hijos comienzan a madurar física y sexualmente, cuando se da en la mayoría de familias un incremento del conflicto entre padres y adolescentes y alcanza su mayor cota, aunque continúa durante la adolescencia intermedia, y parece ser más común en familias con mujeres adolescentes. En cambio, para Hofer, Sassenberg y Pikowsky (1999), los conflictos son más frecuentes a mitad de la adolescencia, si bien las interacciones reguladoras y los intercambios de argumentos pueden cambiar la percepción de la relación y de la conducta en ambas partes al final de la adolescencia. Alcance antes o después su mayor frecuencia e intensidad, en lo que sí coinciden estos estudios es que se dan más conflictos entre las generaciones contiguas cuando los hijos son adolescentes que en otras etapas del ciclo familiar.

Un conflicto es, genéricamente, un desacuerdo u oposición conductual entre dos partes, que oscila entre la objeción o diferencia de opinión y la riña o discusión, pero

que no está asociado necesariamente con la agresión ni con sentimientos negativos. Como señala Dekovic (1999), el conflicto entre padres e hijos ha sido visto tanto como *perjudicial* para la relación padres-adolescente, para el desarrollo del adolescente y para su bienestar, como *saludable* para el crecimiento psicológico (por autores como Erikson o Kohlberg) e incluso *normativo* en el desarrollo adolescente (por Cooper); se relaciona tanto con la desadaptación, las dificultades y las relaciones disfuncionales, como con el desarrollo y la realineación del ego y de las relaciones interpersonales durante la adolescencia (Laursen, 1993), si bien no sabemos exactamente cómo se produce este fenómeno de alteración. El conflicto puede, entonces, entrañar un riesgo para las relaciones sociales, puesto que puede o bien dañarlas irreparablemente o bien favorecer su crecimiento y la comunicación, siendo, en este caso, un potencial de mejora de las relaciones por resaltar y resolver las diferencias.

No es normalmente percibida la discontinuidad como perjudicial ni como nociva para las relaciones por el adolescente, si bien el proceso y resultados del conflicto varían en función del grado de intimidad y la maleabilidad de la relación (Laursen, 1993, 1995). Así, en el caso del vínculo familiar (relación de campo cerrado), las relaciones están poco sujetas a la disolución, por lo que sus miembros toleran y olvidan conductas *inaceptables* para otro tipo de relaciones; por ello mismo, no obstante, existe mayor libertad en la relación familiar para provocar niveles moderados de sentimientos negativos e interacciones discontinuas, pues tienen mínimos efectos a largo plazo. Pero en lo que respecta a las relaciones con sus iguales (relaciones de campo abierto), los adolescentes suelen percibir menores niveles de disputa y discusión que con sus familiares, puesto que las tratan con un cuidado especial por ser de carácter voluntario, disolubles y con posibilidad de tener consecuencias a largo plazo. Los temas sobre los que giran las discusiones son distintos también en ambos tipos de relación, ya que, mientras que con los amigos se tratan cuestiones relativas a violaciones de su intimidad y de su confianza (asuntos de reciprocidad), con los padres se tratan principalmente asuntos de autonomía y de responsabilidades (especialmente cuestiones de desobediencia y de actuación escolar cuando el conflicto se entabla con el padre, y de tareas domésticas cuando ocurre con la madre).

Estos asuntos tratados en el desencuentro familiar son muy variados, aunque podemos hablar de asuntos *morales, convencionales, personales y de prudencia* (Austin

y Nelson, 1993; Laursen, 1993; Smetana y Asquith, 1994). Las discusiones sobre asuntos morales (como lo concerniente a las responsabilidades, escolares o domésticas), convencionales (como lo relacionado con las normas sociales de conducta) y personales (como lo referente a la autonomía) disminuyen con la edad, pero los asuntos morales, si bien son los menos discutidos, sí son los más intensos, ya que las transgresiones morales son las que se consideran más graves; sin embargo, el resto de asuntos suelen ser más frecuentes y menos intensos. El conflicto sobre asuntos relativos a la prudencia (como los lugares que frecuenta, las actividades que realiza o las compañías de las que se rodea) es mínimo, pues los padres suelen ignorar a menudo las conductas de riesgo en que pueden estar involucrados sus hijos. Y diferenciando entre progenitores, los asuntos que suelen ocupar mayormente los desencuentros con la madre son los referentes al ámbito doméstico, mientras que los que surgen con el padre son los concernientes a cuestiones académicas o los relativos a la desobediencia. En nuestro propio contexto, los resultados coinciden en lo fundamental, pero difieren en sus particularidades. Así, P.M^a Pérez (2002) subraya que la falta de esfuerzo e interés en los estudios o en el trabajo es la primera causa de conflicto entre padres e hijos adolescentes varones (según éstos últimos); las malas contestaciones, los tacos y las salidas de tono son la segunda causa (que es la primera para las chicas); la tercera las cuestiones de horarios; y la cuarta la falta de colaboración en las tareas domésticas.

Según Smetana y Asquith (1994), padres y adolescentes definen de manera desigual el desacuerdo: para los primeros consiste en un asunto de responsabilidad y mantenimiento del orden familiar (una cuestión de *autoridad parental*), mientras que para los hijos adolescentes es un asunto de elección o preferencias personales (una cuestión relativa a la capacidad de ejercer su *jurisdicción personal*). El conflicto gira, de este modo, en torno a distintas interpretaciones de los asuntos por parte de padres y adolescentes, asuntos como son las diferentes concepciones que de la autoridad parental tienen padres e hijos adolescentes, surgiendo el desacuerdo al tratar la extensión y legitimidad de la jurisdicción personal del adolescente. Y es que los adolescentes y los jóvenes se sienten constantemente en conflicto entre dos situaciones: el deseo de ser independiente de sus progenitores y la conciencia del modo en que realmente dependen de ellos (Papalia y Olds, 1985). Vemos, de este modo, que el conflicto está asociado a la gradual expansión de distintas áreas personales en el adolescente –como el desarrollo de su autonomía–, por lo que al estudiar un conflicto particular en el seno familiar debemos

fijarnos tanto en la edad de los afectados como en las tareas evolutivas que requieren sus etapas de desarrollo (Dowdy y Kliwer, 1998).

La relación padres-hijos cambia durante la adolescencia para acomodarse a esta creciente necesidad de autonomía, por parte del adolescente, en su proceso de individuación, proceso de transición a una autodependencia madura que se incluye dentro de las tareas evolutivas –independencia emocional de los padres, final de la escolaridad, búsqueda de trabajo, comienzo de una vida independiente, etc.– definidas culturalmente para la adolescencia en las sociedades occidentales, donde esta etapa se considera un estadio transicional hacia la vida adulta. Los adolescentes suelen buscar mayor libertad de la que los padres están dispuestos frecuentemente a dar (Dekovic, 1999); si ante tal demanda los padres se vuelven más autoritarios, la interacción con los hijos se suele hacer más negativa y más disconforme con las demandas parentales.

El adolescente percibe el conflicto con sus padres como experiencias dominadas o representadas por éstos que se dan más sobre hechos concretos que sobre la discrepancia de valores generales, radicando en el deseo de hacer cosas que sus padres piensan que todavía no están capacitados para hacer. El conflicto es un modo de llevar a cabo la tarea de individuación frente a los padres, proceso que comienza cuando el adolescente empieza a esforzarse por lograr una percepción de un *self* independiente de los padres mediante el cuestionamiento del control parental, el rechazo de las iniciativas paternas, la presentación de argumentos que apoyan su nueva posición y la resistencia a los intentos de control generados usualmente por la madre. Es entonces cuando la relación entre ambas partes, asimétrica y heterorregulada en un principio –dominada por los padres y expresión conductual de la vinculación y del control paternos, así como de las percepciones infantiles de confianza y conexión–, empieza a pasar de la unilateralidad jerárquica a la autoridad mutua (Smetana y Asquith, 1994).

La relación entre padres e hijos es, vista así, una sufrida transformación donde la autoridad unilateral de la relación inicial va cambiando hacia una relación de mutualidad por acuerdo común (corregulación). Pero una relación bien establecida no cambia hacia la mutualidad en un proceso continuo, sino que lo hace a través de fases en las que padres e hijos se enfrentan con resistencia; así, es probable que se den patrones mezclados de simetría y asimetría, de estabilidad y conflicto (Hofer,

Sassenberg y Pikowsky, 1999), ya que el adolescente necesita negar y entrar en conflicto con el mundo adulto –con los padres, en particular– para madurar, dándose una ruptura en las convenciones y normas sociales, y mostrando rebeldía hacia quienes detentan el poder político, económico y social, es decir: el padre y la madre. Ante estas nuevas conductas, hay pocas guías sociales consistentes sobre el comportamiento adecuado a cada edad de las que se pueda servir una madre o un padre, por lo que no es infrecuente la aparición de conflictos en esta reelaboración de la relación paterno-filial.

Los padres pueden considerar todo esto al principio como insolencia o resistencia, y reaccionar intensificando sus intentos de control; pero con el tiempo aprenden que sus argumentos ya no son completamente convincentes y que han de contar también con los argumentos del adolescente. Si adaptan sus ideas sincronizándolas con el nivel de desarrollo del adolescente, puede crecer la reciprocidad y la cooperación en la regulación del discurso y en el intercambio de argumentos, lo cual será percibido por el adolescente como un nuevo modo paterno de actuación (Hofer, Sassenberg y Pikowsky, 1999). La naturaleza temporal de estos conflictos se llega a superar al lograr unos y otros un equilibrio sobre lo que está y lo que no está permitido (Papalia y Olds, 1985). En cambio, cuando la actuación paterna se caracteriza por la rigidez o el autoritarismo, este modo de actuación puede predecir entonces el conflicto entre padres y adolescentes –especialmente cuando se trata de la díada madre-hija (Dekovic, 1999)– y la dificultad o, incluso, la imposibilidad en la resolución del mismo. Las consecuencias que se derivan de dicha irresolución radican en el aumento del estrés y la irritabilidad en los padres (causando peor rendimiento en sus habilidades de competencia parental), en no ser un buen modelo de resolución de problemas y en la continuidad del conflicto familiar, lo cual se traduce, a su vez, en nuevos problemas, irritabilidad y disciplina punitiva (Dolz Serra, 1995).

A pesar de ello y refiriéndonos a nuestro contexto, para I. Alberdi (1995b) no son grandes los problemas que existen en las relaciones entre padres e hijos, puesto que el 93% de ellos las califica como *buenas* al menos. Estos problemas y su naturaleza no impiden, entonces, que se dé una convivencia gratificante entre progenitores e hijos ni que se desestabilicen las redes familiares, gracias a la extensión creciente de un modelo inductivo de apoyo en nuestra sociedad. La familia es vista por los adolescentes, además, como *mediadora* de conflictos y gratificadora de las relaciones (Montraveta

Rexach, 1995), pero también por los más mayores, por los abuelos, quienes a menudo actúan como mediadores en los conflictos familiares (Ochaíta y Espinosa, 1995).

Así, la presencia y participación del abuelo puede ser beneficiosa ante los conflictos padres-hijos en ciertos casos, ya que puede aportar serenidad, ternura y tiempo, especialmente aquellos abuelos que son más independientes y están algo alejados de la excesiva implicación de los padres –no los abuelos entrometidos y menos maduros (Pereyra, 1995)–, ya que pueden ser un apoyo en la tarea evolutiva de la individuación adolescente y unos perfectos cómplices frente a la generación intermedia, puesto que los miembros de las generaciones alternas comparten carencias y conflictos que pueden llevarles a posturas de consenso frente a los padres, quienes constituyen la generación socialmente activa, productiva y que detenta el poder.

¿Qué causas son las que pueden generar el conflicto? El análisis de las causas de los conflictos entre padres e hijos debe partir, en opinión de Dekovic (1999), de la distinción entre dos núcleos diferenciados generadores del mismo: unas causas intrínsecas al adolescente y a su desarrollo, y otras propias del núcleo conyugal y los patrones de interacción generados. Dentro de las características individuales del adolescente, tres son los factores que hemos de tener presentes:

- El *desarrollo pubescente*: la madurez pubescente se acompaña con frecuencia de un aumento del conflicto (especialmente con la madre) y de la distancia emocional entre ambas partes (sobre todo la percibida por el adolescente), así como de menores niveles de cohesión.
- El *momento* del desarrollo pubescente: cuanto más temprano sea ese desarrollo pubescente, respecto a un grupo referente (como el de amigos o compañeros de estudios), antes surgirá el conflicto en las familias con adolescentes. Remarcamos especialmente el caso de las chicas que experimentan una maduración temprana (Kimmel y Weiner, 1998), por vivenciar un desarrollo especial no sólo antes que gran parte de sus amigas, sino antes también que sus iguales varones.
- El *temperamento adolescente*: la incapacidad para regular la expresión de sentimientos es el mejor predictor de la cantidad de conflictos y de los problemas de conducta que puede padecer el adolescente. Por ejemplo, la impulsividad, estilo comportamental caracterizado por una conducta explosiva e incontrolada, y por una

tendencia a reaccionar intensamente y sin sopesar las consecuencias de las acciones propias, es una característica temperamental continua, de largo plazo, y unida a conductas problemáticas y a dificultades en la relación padres-adolescentes (Barkley, 1999; Barkley y Benton, 2000; Gargallo López, 1999a).

En cuanto a las características de los padres y los patrones de interacción familiar que éstos estimulan, cabe indicar que el contexto familiar determina poderosamente el carácter del conflicto padres-hijo, siendo un factor predictor fundamental del aumento y del descenso de dicho conflicto (Rueter y Conger, 1995). A este respecto, las condiciones familiares hostiles, críticas y coercitivas muestran una falta de disposición a resolver los conflictos, debido a que las crecientes dificultades hacen cada vez más ineficaz la negociación familiar. Como indica Cerezo Jiménez (1992), el conflicto entre los mismos adultos se relaciona con la conducta inapropiada hacia los niños; además, existe una correlación positiva tanto entre el contexto familiar hostil y la existencia de desacuerdos familiares, como entre el contexto familiar hostil y la negociación disruptiva de los mismos. Así, Rueter y Conger (1995) han verificado que se da una espiral progresiva que parte de la interacción hostil, lleva al aumento de los conflictos padres-hijo y de las dificultades en la negociación, y desemboca en el incremento de la hostilidad un año después –a menudo con agresión–, lo que finalmente produce una mayor disrupción y un número mayor de conflictos padres-hijo; es entonces cuando puede entrar en niveles disfuncionales el conflicto y llegar a evocar respuestas emocionales –*emotional reactivity*– involuntarias (Bartle-Haring y Sabatelli, 1997), así como contribuir al desarrollo y mantenimiento de conductas antisociales en niños y adolescentes (Schaeffer y Borduin, 1999). La *sumisión* –o cesión de un miembro ante otro– es la otra cara necesaria de la conducta coercitiva, conducta que se ve reforzada al contribuir a la extinción de una conducta aversiva y resolver los conflictos de este modo, como suele ocurrir en familias con adolescentes delincuentes. Esta escalada del conflicto, no obstante, puede verse frenada con la creación de ambientes que fomenten la expresión de las emociones, como a continuación comentamos.

Una atmósfera familiar de calor y apoyo, de confianza e intimidad emocional, puede también verse afectada al principio de la adolescencia por problemas y conflictos; sin embargo, los patrones de interacción positivos tienden a la negociación del desacuerdo, por abundar los acercamientos flexibles y comprometidos con la resolución

de problemas familiares –por ejemplo, la agresión que es vista como algo inaceptable es más difícil de ser negociada que aquella que es *tolerada* (Inoff-Germain *et al.*, 1988)–, y tienden también a la mejora de las relaciones, surgiendo aún desacuerdos, pero éstos de niveles moderados y saludables (Rueter y Conger, 1995). Además, esta calidad afectiva de las relaciones familiares la relacionan Tasic, Budjanovac y Mejovsek (1997) con la competencia psicosocial del adolescente. Vemos, pues, que la interacción entre padres e hijos necesita cambiar a lo largo de la adolescencia del hijo y adaptarse a su desarrollo para facilitar una respuesta sensible a las nuevas necesidades evolutivas de éste, ofreciendo tanto un ambiente de seguridad, calor y afecto, que fomente la individualización y la exploración de los propios potenciales físicos, cognitivos y sociales, como reglas y patrones de conducta razonables que se establezcan y se hagan cumplir para que sirvan de guía inicial en su desarrollo y que gradualmente permitan la independencia del adolescente.

Existe una serie de factores también implicados en la etiología del conflicto que afectan a ambas partes; son las diferentes opiniones, expectativas y evaluaciones que se mantienen en torno al paso hacia la autonomía adolescente y que pueden ser fuente potencial de conflictos. Así, mientras los hijos achacan al conflicto poco impacto para sus relaciones, los padres lo perciben como algo más serio, tal vez porque éstos –sobre todo las madres– esperan desde el principio que la relación con sus hijos adolescentes sea difícil, que los adolescentes experimenten problemas de ajuste a sus cambios físicos, y que aumente el conflicto entre las presiones recibidas tanto de los padres como de los compañeros (Dekovic, 1999; Dekovic, Noom y Meeus, 1997). Paradójicamente, estas opiniones divergentes no impiden que los padres evalúen la relación padres-hijos de manera más positiva –existencia de conflictos menos frecuentes y menos severos– que los adolescentes.

También las opiniones que madres y padres mantienen sobre el modo y el momento en que ocurre el desarrollo evolutivo de sus hijos pueden ser causa de conflictos, puesto que estas expectativas sobre procesos evolutivos se adquieren a través de una particular transmisión cultural y experiencia personal, de tal modo que no es infrecuente que los padres asuman argumentos como los que siguen:

- “Los padres aceptan y se adaptan mayormente a la maduración del hijo que a la de la hija”.
- “Los adolescentes que parecen más maduros físicamente son vistos también como más maduros socialmente por los adultos”. Por ello, quienes maduran fuera de tiempo pueden sufrir demandas y experiencias inapropiadas para su madurez social, ya que el temprano comienzo de la pubertad está asociado con expectativas normativas sobre el temprano dominio de otras transiciones evolutivas.
- “El bajo autocontrol de los impulsos y la desinhibición se relaciona con expectativas u horarios más tempranos en el desarrollo de tareas evolutivas, pero se relaciona negativamente con lo referido a las responsabilidades del adulto”. Como han señalado Feldman y Quatman (Dekovic, Noom y Meeus, 1997), los adolescentes tienen *horarios* –creencias personales acerca del momento que corresponde a una actividad particular– más tempranos que sus padres en cuanto a los dominios evolutivos de lo personal, lo relacional y lo socio-institucional, si bien la secuencia de tareas es muy similar entre ambos; y esta discrepancia de expectativas afecta a la cantidad de conflictos que se da entre padres e hijos a mitad de la adolescencia, pero no entre padres e hijos al final de su adolescencia.

El conflicto así generado puede suponer, como hemos comentado al principio del apartado, una doble vía alternativa que entrañe un riesgo para las relaciones personales. En el caso de las relaciones paterno-filiales, niveles moderados del mismo son inevitables y normativos, pues los padres suelen ser reacios a abandonar el control ante el progresivo avance en autonomía del hijo (Dowdy y Kliewer, 1998), pero contribuyen importantemente al desarrollo adaptativo individual y al *relineamiento familiar*, es decir, a la reestructuración de roles dentro de la estructura familiar, permitiendo al hijo crecer en autonomía a la vez que mantiene y cultiva los lazos íntimos con la familia. Sin embargo, altos niveles de conflicto y de frecuencia de las interacciones negativas debilitan las relaciones padres-hijo y amenazan el sano desarrollo adolescente al no resolver satisfactoriamente las disputas y hacer intensos y duraderos los desacuerdos; estos desencuentros pueden derivar en una relación entre padres y adolescente de baja calidad –en diversos desórdenes conductuales y familiares– y en depresión, baja autoestima, dificultades emocionales, problemas académicos y dificultades psicosociales y de ajuste –como una conducta antisocial, delincuente y de adicción a

drogas– en el adolescente (Dekovic, 1999; Inoff-Germain *et al.*, 1988; Rueter y Conger, 1995; Schaeffer y Borduin, 1999).

Muchos de estos conflictos surgidos en la interacción paterno-filial se manifiestan a través del conflicto verbal (o discusión), el cual se desarrolla mediante enfrentamientos en los que los lazos personales son negociados, en ocasiones, con expresiones de hostilidad; en estas situaciones, el adolescente puede negociar de un modo más explícito que en otras interacciones, en busca de una nueva relación. Las conductas agresivas suelen ser un problema mayormente en el adolescente varón, por exteriorizar en mayor medida sus problemas de conducta (la expresión de ira es un fenómeno evolutivo común durante la adolescencia temprana); si los padres consideran necesario controlar esta ira de un modo tajante, tal vez pueda esto generar un aumento en la agresión y en la escalada de conflictos entre ambas partes (Inoff-Germain *et al.*, 1988). Hofer, Sassenberg y Pikowsky (1999) han analizado multitud de enfrentamientos verbales, así como estudios previos, a partir de los cuales han deducido la siguiente serie de conclusiones:

- a) Los adolescentes se describen más cercanos a las madres que a los padres, implicándose en diferentes actividades con cada uno de ellos.
- b) La frecuencia y el desarrollo de los conflictos entre madre-adolescente es mayor que entre padre-adolescente.
- c) El equilibrio de poder entre madre e hijo cambia temporalmente al dominio por el hijo.
- d) En la díada madre-hija los problemas personales y las cuestiones sobre relaciones son discutidas más a menudo que en otras constelaciones padres-hijos.
- e) Parece que las hijas procuran alcanzar modos nuevos y cooperativos de negociar con sus madres más tempranamente que con sus padres.
- f) Las hijas raramente aceptan, a mitad de su adolescencia, las iniciativas maternas, sino que más bien tratan de apartarse de dicha influencia y resistir a los intentos de control.
- g) El dominio de la madre se expresa claramente en las producciones verbales y en la regulación del discurso.

- h) Las hijas adolescentes dominan en el intercambio de argumentos, al producir más argumentos y contraargumentos (las hijas usan su capacidad intelectual para defender su posición).

Por último, acabamos este apartado mencionando brevemente algunas de las principales particularidades de género y de generación correspondientes a los implicados en estos conflictos familiares. Laursen (1995) nos indica que tanto chicos como chicas describen proporciones similares de conflicto con sus madres. Las chicas suelen tener más conflictos con ambos padres, aunque especialmente con la madre, tal vez por ser más proclives a explorar las diferencias interpersonales; los chicos, en cambio, son más dados a negarlo y evitarlo. Así, este hecho puede hacer que las madres perciban a sus hijas como mayores fuentes de conflicto que sus hijos. Hofer, Sassenberg y Pikowsky (1999), por otra parte, señalan que los conflictos iniciados por padres o madres tienden a tener una mayor probabilidad de continuación que los iniciados por los hijos.

3.2. Los modelos de Lautrey y Pérez-Cánovas

Hasta ahora hemos descrito y analizado los modelos que hemos calificado de *relación familiar*, modelos conformados generalmente a partir del cruce de las dos dimensiones que explican la relación establecida entre padres e hijos: la sensibilidad y la exigencia. Pero, como ya anunciamos –aunque sin desvelar– antes de iniciar el análisis de los diferentes modelos, quedaban otros dos modelos por analizar, el de Lautrey y el de Pérez-Cánovas, que íbamos a tratar conjuntamente. ¿Por qué? Pues porque son modelos que no se limitan a establecer una tipología de conductas paternas basándose únicamente en la relación que padres e hijos establecen. Ambos modelos van más allá de la relación para abordar otras cuestiones de relevancia educativa, como son los factores condicionantes de la organización de un sistema educativo familiar particular o el papel que los valores de madres y padres representan en su actuación educativa.

J. Lautrey parte de supuestos piagetianos para establecer los factores de estructuración ambiental que favorecen la evolución cognitiva del hijo en la familia; en su modelo, distingue entre ambientes normativizados de manera rígida, aleatoria o

flexible, siendo solamente estos tres tipos de medio –frente al *no medio*, cuarta categoría teórica contemplada en el modelo– los únicos que pueden darse en la realidad familiar. De entre ellos, solamente el *flexible* es el que posibilita que hijas e hijos se desarrollen en un ambiente que les ofrezca una base segura sobre la cual erigir su afectividad, su cognición, su sistema axiológico, su acción y, en definitiva, su identidad, a la vez que les proporcione nuevos estímulos ordenadamente.

Como sostiene Lautrey (1985: 56), “la acumulación de sucesos nuevos que no están unidos entre sí constituye siempre un medio ambiente aleatorio”. Por ello, el ordenamiento en las perturbaciones ofrecidas no puede más que llevarles a entrar en un estado de desequilibrio, crisis o conflicto del que surjan posiciones reforzadas que les enriquezcan; este rasgo, así pues, confiere a las perturbaciones y resistencias a los esquemas de asimilación de la realidad la denominación de *motor del desarrollo*. Pero no hemos de olvidar que el carácter objetivo mostrado por un medio concreto –según las variables de regularidades y perturbaciones presentes o ausentes en el mismo– puede ser coincidente o no con el carácter del mismo *percibido* por los hijos; en este último caso, ni siquiera un medio flexible puede ser garantía de un medio totalmente óptimo en el que se desenvuelvan las prácticas educativas de padres y madres, dado que “es, en último análisis, la forma en que un medio ambiente es vivido por el sujeto lo que define el tipo de estructuración que presenta” (Lautrey, 1985: 55).

Mostradas antes y ahora las posibles estructuraciones que un medio familiar puede presentar, vamos a tratar de establecer muy brevemente una vinculación teórica entre tales estructuras del medio familiar y los estilos paternos de relación familiar examinados hasta el momento. Así, el medio estructurado *flexiblemente* aporta una base de regularidades sobre la cual actúa una serie de perturbaciones de una manera ordenada, favoreciendo la existencia permanente de un equilibrio homeostático entre la continuidad y el cambio en el medio. Este tipo de medio conecta con el estilo paterno *coherente* o *con autoridad*, en el cual la regla es negociable, adaptable, sensible a los cambios, y la libertad nunca ilimitada, ofreciendo posibilidades reales de desarrollo.

El medio estructurado *rígidamente*, pleno de regularidades y sin oportunidad de ofrecer perturbación de tal orden, lo hace completamente previsible para el sujeto en desarrollo, sin lugar para el conocimiento ni experimentación de perspectivas o

realidades distintas. Se trata de un medio en el cual quien determina las regularidades que han de acontecer no tuerce su intención ante las demandas de quien es regulado, no estableciéndose retroalimentación o sensibilidad alguna ante las necesidades del sujeto o del medio externo. Todo lo cual vincula este tipo de medio con un estilo paterno *autoritario* o *autocrático*, caracterizado por su alto control regulador y su escaso nivel de sensibilidad a las demandas y necesidades del educando.

El medio *aleatorio*, por su parte, no ofrece ningún tipo de regularidad, de regla, de consistencia en lo afectivo, lo cognitivo, lo axiológico, lo actitudinal o lo comportamental; no aporta límite alguno, siendo todo posible, todo válido, porque no existe referente alguno a partir del cual juzgar la preferencia de unos estímulos, opciones o perturbaciones sobre otros. La perturbación es una constante, resultando una situación de crisis permanente que no es fuente de reequilibrio alguno. Situación análoga es la que ocurre en el estilo *permisivo* o *indulgente* de relación, donde la sensibilidad ante las demandas del educando es total, mientras que no existe un sistema de control que las valore, regule y supervise, generando a menudo niños volubles y con determinados desequilibrios en ambas dimensiones.

El establecimiento del vínculo entre las estructuras del medio familiar ofrecidas por Lautrey y los estilos de relación paterno-filial aportados por los autores anteriormente tratados y tomados aquí de modo general responde a una hipótesis teórica que, aunque no hemos de dejar de considerar, requiere una constatación experimental.

Volviendo de nuevo a los elementos conformadores del sistema educativo familiar en Lautrey, hemos de añadir que, para este autor, tanto la estructura del medio como el sistema de valores presentes en la familia constituyen los principales “organizadores de segundo orden” (Lautrey, 1985: 124, 178) que definen el sistema educativo familiar, el cual puede caracterizarse por las relaciones que mantienen entre sí sus diferentes elementos. Son los principales organizadores de segundo orden pero no los únicos, pues la forma lingüística –una modalidad de la comunicación– empleada en la relación familiar también puede ser considerada como tal, mientras que las técnicas de disciplina no pueden ser consideradas como organizadores, sino como medios o instrumentos de dicho sistema educativo. Ante ello, nos preguntamos: ¿tiene alguno de los dos principales elementos constitutivos del sistema educativo familiar, sistema de valores y

tipo de medio, una influencia especialmente relevante en la conformación de dicho sistema educativo y, especialmente, en la conformación de las prácticas disciplinarias derivadas del mismo?

Lautrey responde ante este interrogante afirmando que la regulación ejercida por los padres sobre el comportamiento de sus hijos “depende más bien del sistema de valores en los medios más favorecidos y del tipo de estructuración en los medios populares” (Lautrey, 1985: 180). Y no es incoherente, en modo alguno, la conclusión a la que llega a partir de sus investigaciones, puesto que tanto las condiciones de vida de la familia como sus condiciones laborales son factores determinantes del sistema de educación mantenido y ejercido en la misma.

“Según la naturaleza de su trabajo, su lugar en la sociedad, la importancia de sus ingresos, su educación, sus condiciones de vivienda, etc., los hombres no viven las mismas experiencias y, por tanto, no tienen las mismas representaciones del mundo...las personas que son comparables desde el punto de vista del lugar que ocupan en el sistema de producción lo son también desde el punto de vista de sus ingresos, de sus condiciones de vivienda, de su educación” (Lautrey, 1985: 83).

Esta serie de características comunes en las condiciones de existencia de las personas define –en línea con el modelo ecológico de Bronfenbrenner– una comunidad de experiencias que confiere ciertas propiedades comunes a conjuntos de individuos que se reconocen, por este hecho, como pertenecientes a un mismo grupo social y con valores igualmente compartidos. Así, los valores presentes en la educación de los niños y la clase de configuración adoptada por el medio familiar están ampliamente determinados por el papel de los padres en el sistema de producción y por sus condiciones de vida.

En resumen, la propuesta que Lautrey nos ofrece desde la investigación sobre el desarrollo cognitivo, aunque extrapolable –a nuestro juicio– al estudio de la educación en el ámbito familiar, es insustituible, debido a la especial consideración conjunta de diferentes factores que caracterizan el sistema educativo familiar. Su modelo entiende el

sistema de educación que se da en el seno familiar como el conjunto de relaciones que mantienen entre sí sus diferentes elementos integrantes. Relaciones que toman una u otra configuración específica a partir del signo particular que toman los organizadores de segundo orden de dicho sistema; estos organizadores secundarios –estructura del medio y sistema de valores, principalmente– se encuentran condicionados, a su vez, por los organizadores de primer orden (de tipo sociológico): las condiciones laborales, en particular, y las vitales (espacio disponible, número de juguetes, tiempo que pasan los padres con el niño, etc.), en general, que caracterizan a cada familia concreta y real.

El medio en que se desenvuelve la educación impartida por madres y padres a sus hijas e hijos puede presentar diferentes formas de estructuración: a) una estructura *rígida*, saturada de regularidades y completamente previsible; b) una estructura *aleatoria*, que ofrezca exclusivamente perturbaciones y sin regularidades en las que aquéllas puedan ser asimiladas; o c) una estructura *flexible*, donde las regularidades encuentren ordenadamente perturbaciones asimilables que permitan mantener un equilibrio afectivo, cognitivo y comportamental. La consideración, por último, del sistema de valores paternos (orientados hacia la pasividad y la obediencia por un lado, o hacia la actividad y la iniciativa por el otro) y del papel que representan en el sistema educativo familiar supone una importante aportación por parte de este autor, ya que ninguno de los anteriores autores vincula y examina con tanto detalle su función como orientadores de la acción educativa de los padres sobre sus hijos. El tratamiento de los valores en la educación familiar será uno de los aspectos primordiales que también enmarque el modelo de Pérez-Cánovas, el siguiente y último modelo que examinamos en esta investigación.

El modelo que nos ofrecen Petra M^a Pérez y Paz Cánovas es, podemos decir, un modelo concreto y amplio a la vez. Concreto porque se ajusta a una población muy definida, como es la de los padres y las madres de niños españoles entre cero y seis años de edad. Y amplio porque no se limita únicamente a exponer una tipología de comportamientos de relación paternos que vengan definidos por el entrecruzamiento de unas dimensiones (como la sensibilidad y la exigencia, vistas en anteriores modelos); el modelo abarca, más bien, el tratamiento conjunto de factores educativos diversos (como lo que entiende por familia o lo que considera definitorio de la educación familiar), de

tal modo que ayudan a establecer la fundamentación teórica que sirve de basamento al marco experimental de la investigación.

El grupo investigador entiende que las funciones esenciales de la familia, en el ámbito de la relación socio-afectiva, son dos: “proporcionar sentimientos de arraigo y de seguridad, y ofrecer sentimientos de capacidad, autoestima y confianza” (Pérez y Cánovas, 1996a: 126). En primer lugar, favorecer que cada miembro se sienta parte integrante –tanto física como afectivamente– del grupo familiar concreto es reforzar el vínculo existente entre cada uno de ellos, lo cual se logra mediante la estimulación del sentimiento de pertenencia a ese grupo social. En esta tarea de socialización, la generación alterna –las abuelas y los abuelos– tienen, asimismo, un importante papel que representar todavía (a pesar de la *intimidad a distancia* mantenida), por constituir “un apoyo digno de confianza para los padres” y acercar al niño al pasado, “favoreciendo su integración y las raíces culturales” (Pérez Alonso-Geta, 1996: 33). La participación de los más mayores sigue siendo imprescindible en el desarrollo y la educación de los miembros de la familia. En segundo lugar, la estimulación de la capacidad personal para la acción, y la autoestima y la confianza generadas, a su vez, por el sentimiento de autocompetencia derivado, facilitan el desarrollo de la autonomía del sujeto y el avance hacia el logro de su identidad. Tenemos, de esta manera, las dos funciones básicas –obviando la físico-biológica– de la institución familiar humana que ya mostramos en la parte de este estudio dedicada a la familia: el desarrollo personal y el desarrollo social del individuo, dos aspectos fácilmente distinguibles en su análisis particular, pero sólo comprensibles en su totalidad cuando uno y otro se hacen referencia mutua y recíproca (convivimos en sociedad para poder vivir como individuos, y vivimos como individuos para organizar una sociedad habitable).

Pero la familia es también vista, en este modelo, como “un grupo social dinámico” (Pérez y Cánovas, 1996a: 128), en el cual sus integrantes y el mismo conjunto que forman ellos padecen distintas fases de estabilidad y cambio –perspectiva del *ciclo familiar*–, a causa de los estímulos y perturbaciones que inciden sobre los momentos de estabilidad y equilibrio que experimentan (caracterizados por regularidades, como apuntaba Lautrey en su modelo) y que les llevan a atravesar fases de desestabilización y de crisis. Sólo cuando la familia aporta a sus miembros los apoyos necesarios, éstos son capaces de modificar las estructuras de relación de las que hasta el momento se han

servido (roles, exigencias, etc.) y adaptarlas a las necesidades de sus miembros y del entorno, superando esos momentos de deriva.

Los apoyos sociales que la familia puede ofrecer a sus miembros son diversos, pero tres tipos de tales apoyos se han mostrado preferentes en la investigación que nos ocupa sobre las prácticas paternas. Atendiendo a su consideración por parte de madres y padres, estos apoyos son (en orden de importancia decreciente): a) el apoyo emocional y de estima, b) el apoyo informativo y motivacional, y c) el apoyo instrumental y de compañía (Pérez y Cánovas, 1996a: 130-131). Todos estos apoyos se ven facilitados cuando el flujo comunicativo que se establece entre padres e hijos es abierto, positivo (se practica la escucha activa y el diálogo cercano), bidireccional y permite la puesta en común de sus diferentes posiciones. Dicha calidad comunicativa permite, más allá de lo expuesto, conocer al otro, alcanzar su comprensión y la de aquello que representa y manifiesta, para llegar a respetarlo, aceptarlo y cooperar con él.

Pero el elemento que hace que una actuación paterna sea educativa es –en opinión del equipo investigador– la referencia que haga a *valores*, entendiendo por tales “una concepción de lo deseable, [...] modos de preferencia para uno mismo y para los demás” (Pérez y Cánovas, 1996a: 114). Los valores son causa, contenido y meta de la educación; la familia educa desde ellos, a través de ellos y para ellos, puesto que el entorno familiar es visto como un marco privilegiado para el aprendizaje de valores y actitudes por ser el primer entorno social en el tiempo que acoge al individuo y le conforma de manera muy singular. Su aprendizaje, sin embargo, no se limita únicamente al conocimiento del concepto que supone un valor determinado (su cognición o conciencia); su aprendizaje se dirige, más bien, al dominio de la acción que define su ejecución, esto es, su procedimiento, su puesta en acción.

Los valores están sujetos a una jerarquía en la configuración que adoptan en cada persona. De igual modo, los valores que los padres desean transmitir a sus hijos toman una jerarquía, estando conformada ésta –en un orden descendente de prioridad– por valores ético-morales, valores instrumentales, valores estéticos, valores vitales y de respeto al medio natural, y valores ideológicos (incluyendo los religiosos), en el caso de los padres representados en el estudio. No obstante, los valores que se han de transmitir y en torno a los cuales ha de educar la familia son, a juicio de ambas investigadoras,

aquéllos sobre los que se asienta nuestra sociedad democrática actual. Dichos valores son: a) la autonomía y la libertad, b) la participación y la cooperación, y c) el compartir y la solidaridad (Pérez y Cánovas, 1995, 1996). Estos tres ámbitos conforman los valores básicos que permiten la permanencia y el desarrollo de una sociedad democrática, y son también los valores esenciales que deben guiar las prácticas educativas que se apliquen en el intercambio familiar.

La cuestión de la educación familiar reside, pues, en la *manera* en que se debe educar, en los procedimientos que se han de articular para la efectiva transmisión de los valores propuestos o, lo que es lo mismo, para su identificación e internalización por parte de los hijos. Y es en un ambiente con diferentes grados de proximidad, afecto, comunicación, tiempo compartido y cooperación entre unos y otros donde los diversos estilos de educación familiar entran en escena. Al hablar de estilos educativos en la familia, Pérez y Cánovas se refieren a los “modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paternas en determinadas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes condiciones, dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar” (1996: 141); es decir, los diferentes modos de educar que cada familia concreta adopta en su interacción educativa particular.

Estos estilos educativos no son entendidos, así, como campos totalmente cerrados y delimitados, donde unas madres y unos padres pueden ser claramente descritos y distinguidos de otros progenitores ubicados en distinto campo, sino que se comprenden como *tendencias*, por las cuales una serie de valores, actitudes, procedimientos, etc. denotan una orientación preferente en la particular actuación educativa paterna. El análisis educativo realizado por el equipo investigador ha mostrado la existencia de consistencias en cuanto a parámetros determinados –valores que transmiten, estrategias y procedimientos paternos, coherencia en su actuación, etc.–, lo que ha llevado a establecer una tipología de padres en función de las tendencias manifiestas de actuación educativa con sus hijos.

Del análisis tipológico deducimos que los *padres comprometidos en el logro* tratan de transmitir a sus hijos valores utilitaristas (eficacia, productividad, inversión, excelencia, competitividad), que les preparen para la competición que supone la vida, según la concepción neoliberal de la misma que sostienen. Son, por esta razón, padres

muy activos e implicados en la educación de sus hijos, sintiéndose responsables del *status* que sus hijos alcancen, primero, en la escuela y, después, en el mundo laboral y en la sociedad. Sus actuaciones suelen ser coherentes con los valores que las guían, si bien tales valores reflejan parcialidad y escasa sensibilidad y compromiso social (como es el hecho de supeditar los objetivos individuales de los miembros a los objetivos comunes de la empresa familiar); pero se muestran realmente incongruentes con el sujeto sobre el cual recae la acción, puesto que manifiestan una inadaptación o falta de voluntad ante la totalidad de requerimientos y necesidades evolutivas del hijo a causa de las preferencias pragmatistas que les mueven en su acción educadora.

Los *padres permisivos* anteponen los valores remarcadamente humanos ante cualquier tipo de interacción con sus hijos: la libertad, la diferencia, la tolerancia, la comprensión, la integración, la igualdad, el bienestar, la participación, etc. Por todas estas condiciones, tales madres y padres no suelen hacer gala de exigencia sobre sus hijos ni establecen controles sobre las acciones de éstos. Su preocupación por la no injerencia en la libertad de sus hijos les lleva a renunciar al ejercicio de la autoridad paterna, motivo por el cual no ejercen de modelos para sus hijos, quienes crecen ajenos a referentes a partir de los cuales poder construir su identidad y su acción (bien sea por imitación, bien sea por oposición). Tal ausencia de directrices en la vida de los hijos les impide conocer normas sociales que lleguen a adoptar para el dominio de su vida y la entrada exitosa en sociedad, creciendo en la anomía y no generando nuevas capacidades (tales como la capacidad de tolerar y afrontar frustraciones ante la contradicción de sus deseos) que les resultarían útiles cuando hiciesen su aparición ante nuevos escenarios sociales (como la escuela y la relación con sus iguales, primeramente, y el trabajo y la vida en pareja después). De esta manera, podemos afirmar que la relación entre los objetivos paternos de transmitir determinados valores y las actuaciones emprendidas por los mismos no es una relación de coherencia, puesto que su enseñanza se limita al conocimiento del valor, no al modo de proceder responsablemente conforme a tal; y porque los resultados derivados en la configuración personal –incluida la acción social– de los hijos no se corresponden con ese pretendido estado humano superior al que aspiran estos padres para sus hijos.

Los *padres comprometidos en la educación integral* de sus hijos manifiestan preferencia por valores de amplio rango (estéticos, ético-morales, vitales o de bienestar,

etc.) más que por los relativos a la productividad, incidiendo no sólo en el conocimiento de los mismos (el valor como contenido conceptual), sino también en su puesta en acción (el valor como contenido procedimental) como vía para la correcta asunción de dichos valores. En su transmisión se sirven de un ambiente de comunicación positiva y de cooperación, junto con la administración de los apoyos que el individuo requiere, en especial el apoyo afectivo (que favorece el autoconcepto positivo y la alta autoestima). Es por esta actuación congruente entre fines, valores y procedimientos que estos padres y estas madres se erigen como verdaderos modelos de ciudadanos para sus hijos, quienes los pueden tomar como referentes significativos en su proceso de autoconfiguración personal.

Los *padres invisibles*, por último, apenas suelen manifestar explícitamente valores que deban guiar su actuación educativa, puesto que tal acción es, de normal, inexistente. Los únicos valores que aparentemente muestran en su acción son la autonomía y la independencia de las que han de gozar los miembros del grupo familiar y el respeto tanto hacia los demás como hacia la naturaleza; valores que debemos entender como preferencias de *no implicación*, en el primer caso, y de orientación *centrífuga* –en terminología de Beavers–, con la vista puesta fuera del propio núcleo familiar, en el segundo. Una falta de implicación que se traduce en la ausencia de apoyos (incluso de los afectivos) y en la consideración de la escuela, agencia externa a la familia, como la institución fundamental desde donde se debe administrar educación a los hijos. Tan sólo la imposición del poder (cuando se hace necesario por las interferencias que producen los hijos) y la administración de castigos son los recursos de los que se sirven en su actuación como padres. Así, se comprueba que las preferencias de los padres por la independencia y autonomía de los individuos del grupo familiar y por el respeto hacia los otros (ajenos al grupo familiar) y la naturaleza no se corresponden con los modos que tienen tales padres de promocionar estos valores en sus hijos. Por una parte, porque se debe educar para la autonomía desde la responsabilidad paterna y la heterodisciplina inicial, en un proceso largo y progresivo de transvase del *locus* de control y la responsabilidad desde el polo paterno al filial, que se inicia ya en la primera infancia del hijo y finaliza en su juventud. Y, por otra parte, porque el desarrollo de la persona autónoma anda parejo a su crecimiento como miembro eficaz y activo de una sociedad (como ya hemos señalado, no puede darse uno sin otro), haciendo efectivo el valor del respeto hacia los demás, pero también los valores del compromiso, la cooperación, etc.

Debido a este último aspecto, los hijos de esta categoría paterna suelen mostrar conductas insolidarias y asociales.

Tras examinar uno a uno los estilos del modelo de Pérez-Cánovas, apreciamos una serie de aspectos de los cuales queremos dejar constancia:

- Las denominaciones empleadas en esta tipología vuelven a cambiar de nuevo, conservándose solamente el estilo *permisivo*. Además, se nombra el estilo de corte *autoritario*, pero sólo para indicar su ausencia en la clasificación debido a “la poca consideración que tiene en la vida familiar española actual” (Pérez y Cánovas, 1996a: 153). Resulta coherente que se produzca dicho cambio denominativo, puesto que las dimensiones consideradas también varían, como ya ocurriese en el modelo de Lautrey.
- Las dimensiones de las cuales nos hemos servido para proceder al análisis de la tipología ofrecida por Pérez y Cánovas han sido: los *valores* que han servido de referencia a la acción educativa paterna; las *actitudes*, las *conductas*, los *procedimientos* y las *normas* que han caracterizado tal actuación paterna; y la *coherencia* entre los valores referentes de la actuación y los procedimientos puestos en acción por madres y padres.
- Del cruce de, al menos, dos variables básicas parece que podemos extraer la cuaderna de estilos educativos que nos ofrece este modelo: los *valores* sustentados por los padres y la *coherencia* entre los mismos y los procedimientos desarrollados para su transmisión en la acción educadora. Los valores los entenderíamos en función de la referencia que hiciesen a valores de amplio rango (como es el caso de los padres comprometidos en la educación integral de sus hijos y de los padres permisivos) o a una parcialidad definida (como pueden ser los valores utilitaristas, en el caso de los padres comprometidos en el logro, o los valores relativos a la autonomía y la independencia, en los padres invisibles). La coherencia entre valores y procedimientos, en cambio, la podemos entender como alta (padres comprometidos en el logro y padres comprometidos en la educación integral de sus hijos) o baja (padres invisibles y padres permisivos).

VALORES

		Parciales	Integrales
C O H E R E N C I A	Alta	<i>Padres comprometidos en el logro</i>	<i>Padres comprometidos en la educación integral</i>
	Baja	<i>Padres invisibles</i>	<i>Padres permissivos</i>

- Dada esta cuádruple tipología, se nos plantea un dilema conceptual: ¿se trata, entonces, de una clasificación sobre diferentes estilos de educación familiar o hemos de especificar que se trata de una tipología de estilos educativos y no educativos en la acción familiar? El interrogante se nos plantea como consecuencia de considerar en lo educativo la referencia a un patrón valioso (que nos humaniza) y la articulación de procedimientos e intervenciones adecuadas, en desarrollo y finalidad, a los correspondientes valores. En tal tesitura, tan sólo el estilo de padres comprometidos en la educación integral podría ser contemplado como un *verdadero* estilo educativo, puesto que los valores que orientan su actuación –unos valores de amplio espectro– favorecen el desarrollo del educando en su proceso de humanización, ayudados por el ofrecimiento de apoyos (afectivos, motivacionales, de compañía, etc.) y por un ambiente positivo de comunicación y cooperación. Por el contrario, los tres estilos restantes no podrían ser considerados propiamente educativos, puesto que en mayor o menor grado se alejan de tales requerimientos.
- El modelo de Pérez-Cánovas ofrece una tipología de padres surgida del análisis socio-pedagógico, realizado a mitad de los años noventa, de la población española con hijos de hasta seis años de edad. Por esta razón, lo podemos caracterizar como *factual* o *inductivo*, como fruto de la investigación experimental –teóricamente fundamentada– sobre casos particulares, a diferencia de todos los anteriores modelos, basados en el análisis documental y la reflexión sobre investigaciones

previas. Este modelo muestra *lo que hay* en un momento dado y en una sociedad determinada, pero no abarca todo un abanico de posibilidades como hiciesen los otros modelos. Las autoras han querido dejar constancia de aquello que existe, no de la totalidad de lo que puede ser (como podría ser el estilo autoritario, no tratado en la tipología a causa de su escasa representación). De este modo, ¿puede sernos de utilidad este modelo particular en la tarea de crear un modelo general sobre los estilos educativos paternos? Sin duda, la respuesta es sí, porque todo modelo teórico general precisa ser aplicado y contrastado en la realidad que le sirve como objeto de estudio. Es más: su adecuación a este modelo específico sería un requisito, una prueba de validez, que debería cumplir.

En el mismo momento de escribir de estas líneas acaba de ver la luz un nuevo estudio de este tándem investigador, en el cual analizan una variada temática referente, esta vez, al mundo adolescente. Entre dichos aspectos, vuelven a ofrecernos su particular visión acerca de los estilos paternos de educación, una propuesta que sigue en la línea inaugurada en la investigación referida a la crianza y que acabamos de analizar. En esta nueva investigación, Pérez y Cánovas (2002) nos muestran el agrupamiento en factores que resulta de distintas variables educativas familiares (valores, normas, apoyos ofrecidos, compromiso e implicación paterna, etc.), siendo tales factores resultantes los siguientes: a) *padres confundidos ante la adolescencia*; b) *padres como referentes significativos*; c) *padres democráticos*; d) *padres permisivos* y e) *padres que conciben la educación como inversión de futuro*. Estos factores educativos paternos son finalmente agrupados, mediante un *K-means clustering* de casos, en tendencias predominantes que muestran madres y padres con respecto a la interacción educativa con sus hijos adolescentes, siendo éstas:

- *Padres comprometidos en la educación: dialogantes y democráticos*. Se trata de madres y padres que destacan por su afectividad (tienen la capacidad de expresar y recibir sentimientos y emociones), su implicación en la educación de sus hijos, la comunicación establecida con ellos (basada en la confianza y el apoyo), la claridad de sus ideas sobre la adolescencia (saben del distanciamiento generacional y de la importancia de los amigos), los apoyos ofrecidos (afectivos, motivacionales, de compañía, etc.), la consideración por igual de hijas e hijos, su sentimiento de responsabilidad y su capacidad de apertura y comprensión (a través del diálogo).

Tal tipología supone el 57'83% del total de madres y padres de la muestra, cuyas características medias es tener entre 30 y 50 años, pertenecer a un municipio mayor de 500.000 habitantes, poseer estudios medios (en menor grado estudios universitarios) y encontrarse en la clase social media-baja, media o media-alta.

- *Padres desorientados en la educación de los adolescentes.* Estos padres y madres suelen presentar desorientación e impotencia en su labor educativa, comportamientos agresivos en alguna ocasión (que provocan el distanciamiento progresivo del adolescente), rigidez en las normas establecidas (lo cual supone una barrera para la comunicación y la comprensión), imposición de su autoridad (sin ser necesariamente reconocida por el hijo, quien percibe incongruencias en su comportamiento), inconsistencia entre ambos progenitores y un tratamiento diferencial (sexista) hacia hijas e hijos. Con un 42'17% del total de padres encuestados, esta tipología representa sobre todo a madres y padres mayores de 50 años, que residen en municipios con menos de 500.000 habitantes, sin estudios o con un nivel primario, y pertenecientes a estratos sociales medio-bajos o medio-altos.

Entre este modelo y el correspondiente a padres y madres de hijos con edades comprendidas entre los 0 y 6 años resulta complejo establecer correspondencias en lo que atañe a tipos específicos. Sin embargo, es evidente cuáles de ellos resultan menos positivos (o más negativos) para los hijos o, como ya planteábamos, cuáles de ellos no suponen ser estilos educativos. Nosotros podríamos plantear la hipótesis de establecer un paralelismo entre el estilo de padres comprometidos (dialogantes y democráticos) en la educación de los hijos adolescentes y determinados estilos del modelo referido a padres con hijos entre 0 y 6 años o en edad de crianza (particularmente, padres comprometidos en la educación integral, en mayor grado, y padres comprometidos en el logro, en escaso grado); o el paralelismo entre el estilo de padres desorientados en la educación de los adolescentes y los estilos permisivo e invisible de padres con hijos en edad de crianza (estando madres y padres de cada uno de ambos estilos desorientados por diferentes razones). En este sentido, los porcentajes aportados por ambas investigaciones serían altamente semejantes.

No obstante, tal hipótesis no puede pasar en el presente de ser eso mismo, una hipótesis, para cuya resolución necesitaríamos disponer del principal elemento de enlace

conceptual y evolutivo: la explicación del modelo acerca de los estilos educativos en madres y padres con hijos entre 7 y 12 años. Echamos en falta, pues, otra nueva investigación acerca de estilos educativos paternos que venga a cerrar el modelo iniciado con padres de hijos en edad de crianza y continuado con el salto hacia padres de hijos adolescentes.

Vistos y desgranados los modelos de Lautrey y de Pérez-Cánovas, podemos ahora afirmar que se tratan, no simplemente de modelos de relación familiar, sino de modelos de *educación familiar*; no comprenden únicamente las dimensiones de la relación (sensibilidad y exigencia), sino que abarcan otros elementos más del proceso educativo que se establece en el seno familiar, en particular, entre padres e hijos. La relación entre los sujetos es solamente un aspecto de este proceso educativo, el cual incluye la elaboración de contenidos educativos, su transmisión o comunicación, el control y la regulación de ruidos, la manera en que es percibida y procesada la información, etc. Tanto el modelo de Lautrey como el de Pérez-Cánovas aluden a estos otros elementos del intercambio educativo familiar; en particular, sus propuestas se articulan en torno a la consideración de los elementos perturbadores del equilibrio y facilitadores del cambio, los tipos de medio que proporcionan oportunidades de desarrollo, los valores que presiden las iniciativas tomadas por madres y padres, los procedimientos que ponen en práctica para lograr los propósitos educativos, y la conducta mostrada por los hijos, entre otros aspectos.

Es ahora cuando estamos, por fin, en condiciones de ofrecer una definición satisfactoria de *modelo de educación familiar*: esquema o representación teórica que trata de dar razón del conjunto de fenómenos educativos que suceden en la familia, considerada ésta como sistema o realidad compleja, y que guardan entre sí determinadas relaciones, con el fin de poder comprender tales fenómenos y sus relaciones mejor e, incluso, potenciar, inhibir o fijar una normativa para su acción. Y, en lo que se refiere a *estilos de educación familiar*, podemos también fijar la definición siguiente: procedimientos paternos tendentes a poner en práctica unos modos peculiares y relativamente organizados de actuación educativa con los hijos, estando condicionados

tales modos de educar por los valores, las creencias, las actitudes y los conocimientos que sustentan madres y padres.

3.3. Aportaciones y limitaciones de los modelos de relación y de educación familiares

¿Son expresiones intercambiables *modelo de relación familiar* y *modelo de educación familiar*? De igual modo que sucede con *estilo de relación familiar* y *estilo de educación familiar*, el adjetivo es lo que difiere y es precisamente lo que caracteriza a una u otra forma. La relación, como la comunicación o las decisiones tomadas acerca de los medios y recursos que emplear o de la metodología que aplicar, es un factor más del proceso educativo, un proceso más amplio articulado a partir de sus diferentes elementos y de las relaciones establecidas entre unos y otros. Por esta razón, concluimos que no son intercambiables ambas expresiones, que no representan lo mismo los modelos de relación familiar (de Schaefer a Tausch-Tausch) que los modelos de educación familiar (de Lautrey y de Pérez-Cánovas) analizados anteriormente.

Los modelos de relación familiar surgieron antes en el tiempo, como hemos podido conocer en la introducción realizada a la exposición de los modelos, y han ido transformando y enriqueciendo su visión poco a poco; los modelos de educación familiar, por ser posteriores, han dispuesto de una mayor perspectiva temporal, no han estado sujetos a los mismos intereses de investigación y han intentado integrar diferentes aportaciones desde la investigación educativa familiar. Así, mientras que los modelos de relación familiar examinan las formas de interaccionar que tienen padres e hijos en base a dos dimensiones básicas –sensibilidad y exigencia– y deducen tipologías de estilos de relación, los modelos de educación familiar tratan de dar razón de diferentes aspectos –no sólo de la relación– que acontecen en el escenario familiar y que están mayor o menormente vinculados a los procesos de educación que se dan en su seno. Por todo ello, podemos afirmar que los modelos de educación familiar gozan de un campo de acción y conocimiento más amplio y comprensivo que los modelos de relación familiar, pudiendo incluir aquéllos a éstos últimos como un aspecto más que considerar en la educación familiar.

En este punto retomamos otra cuestión que arrojamos tímidamente al iniciar la parte del estudio dedicada a los modelos y estilos de educación familiar. Entonces hablábamos de estilos educativos sin hacer mayor distinción, citando la existencia también de denominaciones tales como estilos parentales, de relación, de socialización, de crianza o de disciplina. La distinción entre estilos (y también modelos) de educación familiar y de relación familiar ha sido ya claramente explicitada; queda ahora diferenciar lo educativo de los otros calificativos:

- *Estilos parentales*: con este término se hace alusión a las distintas formas de interaccionar que tienen padres y madres con hijos e hijas, haciendo especial incidencia en el ejercicio de la autoridad y de la afectividad, de la exigencia y de la sensibilidad. Es, pues, un término sinónimo de estilos de relación.
- *Estilos de socialización*: se refiere a los procesos de interacción y de desarrollo social que se dan bidireccionalmente en la familia, especialmente entre padres e hijos. Pero, como se indicó en el segundo capítulo de esta investigación, no es posible reducir la educación a socialización ni mucho menos a una tarea entre las propias de la socialización, porque la educación es mucho más que transmisión y adecuación a preceptos sociales de convivencia, es autoconfiguración personal (cognición, afectividad, identidad, autonomía, etc.).
- *Estilos de crianza*: son estilos amplios en cuanto a los aspectos de los cuales se ocupa (educación, cuidado, higiene, alimentación, etc.), pero limitados a las etapas de la lactancia y la primera infancia de los hijos (entre los cero y los seis años de edad aproximadamente).
- *Estilos de disciplina*: su interés se centra sobre los modos determinados que tienen padres y madres de regular las relaciones que se dan sobre todo entre ellos mismos y sus hijos, principalmente a través de normas de comportamiento, el ejercicio de la autoridad y la aplicación de sanciones. Por este motivo, podemos mantener que los estilos de disciplina familiar quedan recogidos dentro de los estilos de relación familiar.

Explicando la variada terminología empleada (a veces, indiscriminadamente) para referirse a los variados estilos y modelos de concebir la acción paterna en relación con hijas e hijos, nosotros hemos querido dejar constancia de la manera en que –estimamos– debe utilizarse cada uno de tales conceptos y, en especial, otorgar a los modelos y

estilos de educación familiar el *status* que les corresponde, por su mayor amplitud conceptual y su mejor adecuación al análisis de la acción educadora realizada por madres y padres con respecto a sus hijas e hijos.

Finalmente, hemos de dejar constancia también del grave hecho que supone –a nuestro juicio– la ausencia, en la Pedagogía familiar, de un modelo comprensivo del proceso educativo que tiene lugar en el ámbito familiar, puesto que tal modelo debería ser un requerimiento básico del cual partir a la hora de emprender cualquier tipo de intervención en este dominio. Hasta ahora, los modelos de los que se parte son modelos parciales (el de Lautrey es insuficiente para explicar todo proceso educativo ocurrido en la transacción familiar y el de Pérez-Cánovas queda restringido a dos etapas vitales de los hijos, quedando separadas y sin vinculación), que son creados *ad hoc* para el análisis de un aspecto educativo, de una etapa vital o de un tipo de familias particulares (como el *modelo mediacional familiar*, de Patterson, que explica la disciplina parental inadecuada). Pero esta carencia no es aislada; está en consonancia con la dejadez que la Pedagogía, en general, ha hecho de los asuntos familiares, dando la espalda al ámbito de la educación familiar, tal como expusimos en el capítulo segundo del estudio. Por todas estas razones, reivindicamos la necesidad de un modelo integrado de educación familiar desde el ámbito científico de la Pedagogía.

Capítulo 7
*pautas para un modelo de
educación familiar integrado*

1. JUSTIFICACIÓN ACERCA DE LA NECESIDAD DE ELABORAR UN MODELO INTEGRADO DE EDUCACIÓN FAMILIAR DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Hemos finalizado el capítulo anterior de esta investigación evidenciando la insuficiencia que presentan los modelos analizados (tanto de relación familiar como de educación familiar) para la descripción de la globalidad de elementos, relaciones y procesos que acontecen en los intercambios educativos que se dan en el ámbito familiar. De igual modo, poníamos de manifiesto nuestro malestar por la dejadez que la ciencia pedagógica hace de los asuntos familiares, pues se decanta prioritariamente por otros campos distintos –no necesariamente ajenos– al ámbito de la educación familiar. Como consecuencia de este desplazamiento sufrido por la familia como centro de interés de la reflexión e investigación pedagógicas, se deriva –indicábamos– la ausencia en la Pedagogía familiar de un modelo comprensivo que dé cabida a todos aquellos aspectos y procesos educativos que se presentan y tienen lugar en el contexto familiar, y la necesidad –reivindicábamos– de formular un modelo integrado de educación familiar desde el ámbito científico de la Pedagogía.

Los escasos modelos de educación familiar habidos hasta el momento han sido formulados ante la necesidad sentida por sus autores de crear o configurar un marco teórico mínimo donde poder plasmar los diversos factores educativos, sus relaciones y los procesos implicados, que eran contemplados dentro del ámbito concreto de cada investigación. Y ha sido dentro de esos trazos donde se ha enmarcado la acción e investigación emprendidas por sus creadores, a menudo tan sólo vinculados a algún que otro de estos eventuales modelos. Conocer todos y cada uno de los elementos, las interacciones, los procesos, conformadores –a modo de fibras entrelazadas– de lo que se denomina educación familiar es un primer requisito para poder ubicar cada uno de ellos en su justa posición dentro del lienzo educativo; la tarea, no obstante, no se presenta sencilla, pues se trata de una realidad dinámica y variada que presenta múltiples facetas, con elementos coincidentes y con claroscuros. De aquí nuestro interés por mostrar, desde un principio, la gran heterogeneidad que presenta la institución denominada familia (desde la familia tradicional a la familia nuclear y, cada vez más, la familia postmoderna, caracterizada por la atipicidad o diversidad interfamiliar), cuyo término lingüístico singularizado puede llevarnos a engaño, pues más que familia existen *familias*, y más que familias existen *diferentes familias*; motivo por el cual, quizás, ninguna definición que se haga de familia pueda llegar a satisfacernos completamente, pero la búsqueda de dicha definición sí nos permita acercarnos poco a poco a esos rasgos que nos hacen identificarlas como tales.

Así pues, el conocimiento y la ubicación de cada elemento, relación y proceso dentro de la globalidad conformada por todos ellos se convierte en la primera razón de necesidad para reclamar un modelo integrado de educación familiar desde la Pedagogía. Ésta es, sin duda, una labor que ha de ir pareja con la explicación que dé el propio modelo acerca de la naturaleza de cada elemento y proceso del sistema, su funcionalidad, su localización en el conjunto global de elementos y procesos generales, su relación con el resto de elementos integrantes, etc. No sólo se trataría de conocer su existencia, sino también de dar razón de todos ellos tomados a partir de su individualidad y de su pertenencia al conjunto global. En definitiva, la formulación de un modelo integrado de educación referido al sistema familiar será necesaria para dar cuenta de lo que *es* la familia, sea cual sea su configuración, los modos de relacionarse sus miembros, la orientación de sus valores, sus contenidos preferentes o los procedimientos de los cuales se valgan para la aplicación de sus propósitos educativos.

El conocimiento y la explicación de la realidad educativa familiar es, asimismo, el punto de origen desde el cual ha de comenzar toda acción racional que se pretenda dirigir hacia la modificación de cualquier elemento, relación o proceso del sistema educativo familiar. La descripción y el análisis son los requerimientos básicos desde los cuales hemos de partir a la hora de emprender cualquier tipo de intervención en este dominio, por lo que todo modelo que pretenda servir para la intervención pedagógica familiar debe dar cuenta originariamente de lo que la familia objeto de intervención es en su momento actual. Pero con la intervención educativa ampliamos la dimensión referida: mientras que con la descripción y el análisis del sistema educativo familiar nos hemos situado en el plano del *ser*, con la intervención educativa racional sobre dicho sistema nos trasladamos al ámbito del *deber ser*, puesto que al referirnos a una intervención racional –no irreflexiva ni aleatoria– estamos haciendo alusión a una actuación reglada, normativizada, que responde a unos procedimientos y a unos contenidos derivados directamente de unos objetivos educativos que vienen refrendados, en todo caso, por valores o preferencias acerca de lo deseable y de lo que debe ser el modelo de persona para una comunidad y sus miembros.

Han de ser aquellos valores estimados como preferibles los que deben guiar, en todo caso, cualquier tipo de actuación que, por una parte, los padres –como educadores preferentes del sistema familiar– deseen realizar sobre sus hijos –educandos preferentes de dicho sistema–, y toda actuación que, por otra parte, el profesional considere necesario realizar sobre el grupo familiar. De tales valores se han de derivar los objetivos que se pretenda alcanzar de modo coherente con aquéllos, así como los procedimientos que se designen para alcanzar los objetivos referidos. De tal modo, toda intervención que se quiera realizar sobre un sistema familiar necesita un modelo integrado de educación familiar que le sirva de referencia, desde la descripción y explicación que facilite acerca de los fenómenos implicados hasta la normativa que proporcione para guiar el modo de proceder y los cambios que operar con vistas al logro de los objetivos educativos acordados.

Un modelo integrado de educación familiar puede, además, ser una herramienta insustituible para la comunicación y relación entre la familia y la escuela. Dada la creciente inquietud en torno a la necesidad de una adecuada y fluida comunicación entre el sistema familiar y el escolar, la convergencia –y, en su caso, el consenso– entre los

objetivos y las líneas de intervención desarrolladas por uno y otro sistema es una de las necesidades más sentidas y exteriorizadas por parte de los profesionales de la educación y de las madres y los padres más implicados en la educación integral de sus hijos. Hasta hace pocas décadas, familia y escuela marchaban hacia una misma dirección impuesta, con valores y procedimientos idénticos; sin embargo, la democratización de la sociedad ha ido empapando el sistema educativo formal y el sistema familiar, asumiendo cada uno direcciones distintas y particulares –heterogéneas dentro de las mismas familias–, y teniendo que establecer vínculos y canales de comunicación que permitan una acción educativa conjunta aun en la diversidad. En este sentido, un modelo integrado que ilustre acerca de los fenómenos y procesos que acontecen cotidianamente en la práctica educativa familiar y que diese cuenta de las distintas etapas y momentos críticos que atraviesan sus miembros (como colectivo y como seres individuales) puede ser de gran utilidad para el conocimiento que el docente necesita tener sobre aspectos de relevancia referidos a las familias, su composición, su funcionamiento y su actuación educativa. La intervención educativa en el ámbito familiar necesita, cuanto más pequeños son los hijos, una acción conjunta y coherente entre los padres, los profesionales de la educación y, de manera progresiva, los mismos hijos.

Otro aspecto que también reclama, a nuestro juicio, la necesidad de establecer un modelo de educación familiar integrado es la propia formación pedagógica dirigida a padres y madres. Los progenitores suelen recibir información referente al modo en que deben educar a sus hijos de diversas fuentes (Pérez Alonso-Geta, 1996), siendo éstas, en un orden decreciente, la información suministrada por el médico, la educación recibida por uno mismo, la información escrita (sobre todo revistas especializadas y algo menos libros especializados), el consejo de los abuelos, el de las hermanas, el de las amigas, el de las vecinas, el asesoramiento del especialista del centro escolar y, en último lugar, la formación aportada por la escuela de padres. Sin embargo, el gran caudal de información que reciben no es transmitido de un modo sistemático ni es asimilado de una manera ordenada y consistente. De aquí el interés que revisten iniciativas de formación pedagógica de padres como son las *Escuelas de Padres* (...¡y de madres!), que cuentan con gran tradición en países como Francia y con menos en el nuestro (Sarramona i López, 2000). Estas escuelas se organizan generalmente al amparo de centros escolares o ayuntamientos municipales, si bien su origen suele deberse a la petición de padres que detectan carencias en su relación con los hijos –y lo demandan

desde asociaciones de padres de alumnos y asociaciones de vecinos– o también a la propuesta de padres que ya han participado años anteriores en otras escuelas.

La Escuela de Padres consiste, como definen Brunet y Negro (1985: 21), en “un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo”. Es decir, se trata de un programa coherente de formación, con grupos reducidos para que todos puedan participar activamente, con la guía de especialistas, con un ritmo regular en sus sesiones y una estructura cerrada, y con el compromiso de asistencia por parte de sus participantes. En sus sesiones, además de ofrecer claves informativas y tratar de desarrollar habilidades parentales y disciplinarias (Capaldi, Chamberlain y Patterson, 1997), se busca facilitar el autoaprendizaje de madres y padres, mediante el análisis y la reflexión acerca de diferentes temas basados en su propia experiencia como educadores –desarrollo evolutivo, formación sexual, coeducación, autoridad parental, refuerzos educativos, sanciones y castigos, estilos educativos, tiempo libre, etc.– y mediante el diálogo entre todos los participantes, a lo largo de sesiones que, por lo general, son quincenales y se prolongan durante un período de dos o tres años.

La meta última, sin embargo, es suscitar su interés por la educación de hijas e hijos y, con ello, poder optimizar el intercambio educativo entre padres e hijos, las relaciones entre el sistema familiar y el centro escolar, y el vínculo entre la familia y la propia comunidad en que se integra; familia, escuela y comunidad conforman, como bien evidencian Calero y Martínez (1988), los tres ámbitos de acción sobre los que debe incidir toda Escuela de Padres. Su actividad necesita ser orientada prioritariamente a los padres más jóvenes “que, por su ductilidad –señala N. Galli (1976: 293)–, son los mejor dispuestos a integrarlas en su patrimonio personal y a convertirlas en hábitos definitivos del mismo”. En cuanto a estos destinatarios preferentes (nunca los únicos), la finalidad de su formación como educadores debe atender, además, al logro de un equilibrio personal suficiente por parte de cada progenitor, que desemboque en el afianzamiento de su relación estable de pareja.

Esta preparación global, adecuada y sistemática, por parte de madres y padres, para el ejercicio de sus propios deberes formativos reclama también un modelo integrado de

educación familiar, pues el tipo de educación no formal que plantea la Escuela de Padres necesita disponer de un marco global de conocimiento que recoja cada elemento, relación o proceso que participa en la educación familiar. Solamente a partir del conocimiento, la explicación y las pautas de actuación que se ofrezcan desde un modelo integrado será posible que la Escuela de Padres genere una actuación global, racional y sistemática; de igual manera, solamente a través de dicha intervención podrán padres y madres formarse integralmente y optimizar sus prácticas educativas, actuando de manera razonada y adaptativa con los hijos. Es decir, que más que por la inercia de la tradición o por las creencias más o menos conscientes que puedan alumbrar la actuación cotidiana, padres y madres deben actuar autónoma y coherentemente desde el conocimiento que han de disponer acerca de los valores que sustentan, los objetivos educativos que se proponen, los procedimientos y recursos que activan, y el control del medio que ejercen. Conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas que, a fin de cuentas, puede proporcionarles la formación recibida desde una Escuela de Padres guiada, a su vez, desde un modelo íntegro de educación familiar.

Conocer cada elemento y proceso integrantes del sistema educativo familiar, ubicarlos en su entramado relacional, ofrecer una explicación acerca de los mismos, fijar normas y orientar la intervención educativa paterna, facilitar el conocimiento docente acerca de las familias, y disponer de un marco global de referencia en los programas de formación pedagógica de madres y padres son aspectos, todos ellos, que se encuentran interrelacionados y que vienen a revertir cíclicamente en el desarrollo de los progenitores como educadores y en la calidad de la intervención educativa centrada en los hijos. Así, una Escuela de Padres eficaz formará padres pedagógicamente preparados para su labor educadora, implicados en la misma y dispuestos a participar en la educación escolar de sus hijos a través de los cauces dispuestos; su participación en lo escolar se verá auxiliada y correspondida eficazmente por los docentes que conozcan el funcionamiento del proceso educativo familiar, sus elementos, sus interrelaciones, sus condicionantes y sus factores de optimización; y la acción educativa conjunta, coherente y alumbrada desde el conocimiento racional de un modelo integrado de educación en el ámbito familiar permitirá que los hijos sean educados óptimamente y que éstos vayan configurándose por sí mismos y de manera integral.

2. PROPUESTA DE BASES FUNDAMENTALES QUE DEBE CUMPLIR UN MODELO INTEGRADO DE EDUCACIÓN FAMILIAR

Expuestas las principales razones acerca de la necesidad de elaborar desde la Teoría Pedagógica un modelo integrado que muestre, explique y fije normas de intervención en lo referente a los procesos educativos que se dan en el contexto familiar, vamos a proceder en este apartado a la exposición y el razonamiento de lo que –consideramos– han de ser los criterios mínimos que debe cumplir el modelo integrado que se requiere. La enumeración de rasgos que han de definir dicho modelo y que encuentran su justificación en el análisis más amplio realizado sobre la educación familiar a lo largo de todo este estudio no debe entenderse como un conjunto cerrado de características definitorias del modelo; más bien los hemos de considerar los atributos mínimos que un modelo integrado ha de presentar en su naturaleza y conformación si pretende gozar de una coherencia, una validez y una utilidad suficientes para la satisfacción, al menos, de las necesidades aludidas anteriormente.

2.1. Pedagógico

El modelo que nos ocupa en este capítulo final de nuestra investigación requiere ser, ante todo, *pedagógico*; es decir, que un modelo integrado de educación familiar debe estar fundamentado en la Teoría Pedagógica. De esta manera, el centro de reflexión y de interés del modelo y sobre el cual orbiten los fenómenos en él recogidos ha de ser la educación. Por supuesto, la mención de fenómenos relacionados con el proceso educativo y, en particular, aquéllos integrados en el mismo es referencia obligatoria en la explicación que dé sobre dicho proceso y en la generación de su normativa; sin embargo, tales elementos, relaciones y procesos mencionados no deben erigirse en el eje de la argumentación o de la intervención, ni mucho menos anular el carácter educativo del modelo mismo. Así pues, se debe ir con cuidado para no desarrollar únicamente modelos de relación o modelos de comunicación, sino modelos que traten de la educación en el ámbito familiar.

La educación, como ya vimos y ahora recordamos, es un mecanismo configurador de nuestra personalidad que actúa a partir del control del medio en que nos

desenvolvemos y de nuestra interacción con el mismo. La acción que constituye este mecanismo viene conformada, a su vez, por un patrón sociocultural de referencia que resulta valioso para la comunidad de la que surge; por esta razón es una acción propositiva, es decir, que contiene una intencionalidad, unos objetivos, una orientación hacia unos valores, hacia lo que es considerado preferible y positivo. Sus contenidos, que emanan de objetivos guiados por valores, incluyen activadores de estructuras cognitivas y simbólicas, así como programas de procesamiento de conocimientos y acciones que se añaden a los que el ser humano posee ya por su condición biológica, todo ello matizado desde la dimensión afectiva (valor es afectividad y cognición). Tales contenidos se transmiten, en primer término, a través del espacio de intercambio que conecta a educador con educando, acción educativa con actividad educativa, un espacio que se articula desde la apertura, la relación, la comunicación y el control del medio que se da entre ambos polos del proceso educativo.

Es, precisamente, mediante la actividad educativa que desarrolla el educando –a través de sus procesos de recepción, estructuración, evaluación y actuación– cómo éste madura, evoluciona y autoconfigura su propio ser de acuerdo con un patrón, en un proceso no lineal ni circular, sino espiral y ascendente. Es decir, que a medida que el educando procesa unos contenidos, programas y acciones y éstos pasan a formar parte de su estructura o sí mismo (adquiere un nuevo estado de configuración), la acción educativa del educador se va tomando progresivamente más amplia, compleja y novedosa, pareja con el nuevo estado o grado de complejidad alcanzado por el educando. De tal modo es cómo el individuo integra continuamente la nueva información en sus estructuras previas, modificándolas (reequilibración) y llegando a ser capaz de convertirse en educador y educando de sí mismo a un mismo tiempo, en el sentido de ser capaz de establecer autónomamente sus propios valores, sus propias metas y sus propios contenidos y procedimientos de autoconfiguración personal.

2.2. Integral

La integridad a la que venimos aludiendo al referirnos una y otra vez al modelo que se requiere desde la Pedagogía para mostrar qué sucede, cómo acontece y de qué manera debe ser desarrollada la educación en el escenario educativo tiene que ver con la

necesaria alusión a todo fenómeno que se da en dicho proceso educativo. Un modelo que dé cuenta de lo que es y de lo que debe ser la educación familiar requiere ser completo, desde un punto de vista sistémico, en su análisis. Por esta razón, todo elemento del proceso, toda relación entre tales elementos y todo microproceso activado dentro del proceso más amplio que es la educación familiar necesitan ser tenidos en consideración.

La acción educativa que lleva a cabo el progenitor como educador de sus hijos encuentra su primera significación en los valores más o menos predominantes de su entorno sociocultural; tales valores siempre hacen mella en el individuo, bien para asumirlos y sustentarlos, bien para rechazarlos y generar sus contrarios. Los valores, pues, toman una u otra configuración en el sujeto, quien mantiene unas creencias muy particulares sobre los aspectos más relevantes de su existencia individual y colectiva. Entre esos valores y creencias, los referidos a la educación de los hijos son los que interesan a nuestro campo, pues de ellos se generan los objetivos que guían aquellos contenidos y procedimientos de los cuales se sirve el padre o la madre en su tarea educativa.

La actividad educativa puesta en funcionamiento por parte del mismo educando es el segundo gran espacio del proceso educativo en la familia. Entre los procesos que activan hija e hijo –como principales educandos del sistema familiar– encontramos la recepción del propio mensaje lanzado por los padres (desde la atención prestada hasta el registro del mismo), su estructuración en unidades significativas de menor o mayor complejidad, su valoración y su aceptación o rechazo final (grado de configuración en el individuo); todos estos procesos no solamente revisten un carácter meramente cognitivo, sino que, además, vienen filtrados por lo afectivo desde la misma atención dirigida o el modo de percibir una u otra información.

Pero la actuación educativa de padres e hijos no se da de manera directa y aséptica, sino que ocurre en un contexto –el tercer espacio– de comunicación e interrelación, donde surgen maneras concretas de transmitir y recibir los mensajes educativos, de atender integral o selectivamente los requerimientos del pequeño, de prestar unos u otros apoyos (afectivos, instrumentales, de información, etc.), de solicitar el cumplimiento de las demandas paternas, de establecer normas de comportamiento (por

imposición, ausencia o negociación), etc. Además, como Lautrey evidenció, lo que sucede en una familia tiene que ver con las relaciones de sus miembros en otros contextos (tales como el laboral, el escolar o el de las amistades) y con sus condiciones de vida en general. Los elementos y procesos de este espacio y de los dos anteriores han de ser tenidos en cuenta por todo modelo que aspire a ofrecer explicación sistemática acerca de lo que ocurre en la educación familiar y a orientar sobre la manera en que debe suceder (conforme a unos fines y valores determinados), pues la familia es un sistema formado por un conjunto de elementos en interacción, en el que cualquiera de ellos provoca modificaciones y adaptaciones en otros elementos e, incluso, la alteración del conjunto completo. Todos estos datos más o menos confusos, enmarañados o implícitos deben quedar organizados de tal manera que cobren sentido en el marco ofrecido acerca de las relaciones familiares.

2.3. Comprensivo

Acabamos de nombrar la integridad como un aspecto esencial que es necesario cuidar si se pretende que el modelo referente al proceso educativo sea completo en su contenido y, por lo tanto, eficaz en su explicación y regulación del funcionamiento educativo del sistema familiar. Ahora bien, otro aspecto que hemos de tener muy presente es que dicho modelo pueda representar, a través de los elementos y procesos contenidos en el mismo, no a un solo tipo de familia, sino a un número lo más amplio posible dentro de la extensa gama de configuraciones familiares existentes de hecho. La aspiración a la aplicabilidad dentro de cada una de las estructuras familiares (universalidad) debe ser un deseo que mueva al investigador que formule dicho modelo, de tal manera que le lleve a reformular continuamente el contenido y la estructura de dicho modelo con la intención de poder llegar a aplicarlo eficazmente en toda la variedad de formas familiares existentes y no pretender, en modo alguno, dotarlo de un alcance limitado o cercenar la diversidad interfamiliar. Sin embargo, esta aspiración puede que sea más una utopía que un objetivo alcanzable, puesto que cualquier familia solamente puede ser entendida y valorada completamente (en cuanto a su estructura, composición, normas, etc.) cuando es analizada dentro del contexto cultural al que pertenece. Esta última afirmación no es en modo alguno relativista, sino que pretende mostrar la estrechez de los vínculos que unen familia, sociedad y cultura, dándose

contrastes entre familias de igual modo que se dan contrastes entre sociedades o entre culturas.

Los modelos que surgieron en la segunda mitad del siglo XX –modelos de relación familiar, principalmente– lo hicieron partiendo de un tipo de familia concreto: la familia nuclear, integrada únicamente por dos generaciones (padres e hijos) que habitan en un mismo espacio físico, donde se da el reparto de roles entre un progenitor y otro, y el número de hijos ha sido reducido (en parte, gracias al control de natalidad). Desde esta modalidad de familia, aún hoy hegemónica en nuestra sociedad occidental, se erigieron los modelos de relación y de educación familiares que mayor difusión han logrado en la Pedagogía y la Psicología; pero también, a causa de tal punto de partida, tales modelos han mostrado únicamente unos rasgos determinados o no siempre han considerado otra serie de aspectos que quedaban excluidos de las familias nucleares estándares. Entre estas particularidades se encuentra: la referencia a dos dimensiones, sensibilidad y exigencia, comúnmente asociadas por separado a la figura materna y a la figura paterna respectivamente; la referencia a la presencia y actuación de ambos progenitores; o la ausencia de la participación educativa de los abuelos y de otros familiares directos.

Existen otros tipos de constelaciones familiares no solamente en culturas diferentes a la nuestra (como nos revela la Antropología cultural), sino también dentro de nuestra propia cultura e, incluso, de nuestro vecindario. Encontramos familias monoparentales (surgidas cada vez más desde la decisión personal), familias reconstituidas (reagrupaciones familiares con hijas e hijos que pueden presentar edades muy dispares), familias adoptivas, familias que no desean tener descendencia temporal o permanentemente, o familias homosexuales, siendo todas ellas diferentes expresiones de lo que L. Flaquer (1998) ha denominado *la familia postmoderna*. Todas ellas –aunque minoritarias– son, asimismo, expresión de la diversidad que caracteriza y fundamenta una sociedad democrática y plural. Y es dicha diversidad un factor en constante crecimiento, motivo por el cual todo modelo que aspire a la aplicabilidad global, a la explicación y aportación de normas y técnicas acerca de la educación en el ámbito familiar, sea cual sea éste, no debe descuidar tal despliegue de formas que puede mostrar la familia. Por ello mismo, tal vez sea esta diversidad el principal reto al que deba enfrentarse cualquier modelo integrado de educación familiar que vaya surgiendo.

2.4. Analizable

La referencia a la totalidad de los diversos elementos, relaciones y procesos vinculados a la educación familiar que nos ofrezca un modelo integrado ha de ser clara y detallada. En ningún caso nos sería de utilidad disponer de un modelo que presentase su interpretación de la realidad educativa desde una perspectiva únicamente global. La descripción de todo factor de una manera detallada y discriminada ha de ser una prioridad de cara a lograr una correcta y puntual interpretación de los mismos. Por una parte, conviene que la descripción nos dé detalles sobre la naturaleza y la función de cada elemento particular (como el tipo de escucha y los apoyos prestados por el educador o la valoración del educando con respecto a los contenidos recibidos); por otra parte, dicho inventario no se limitará a los elementos tomados de manera aislada, sino que, además de ello, describirá todo el conjunto de relaciones que son establecidas entre cada elemento y otros, la manera en que se disponen relacionalmente, las funciones conjuntas que desempeñan y los procesos concretos en que se encuentran involucrados (procesos comunicativos, de interrelación, de recepción del mensaje, de estructuración, etc.).

Dicha representación ha de poder ofrecernos una imagen precisa y pormenorizada, nunca enmarañada, de tales elementos, relaciones y procesos. De esta manera, no solamente dispondremos del conocimiento general de aquello que acontece en el seno del proceso educativo más amplio familiar, sino que podremos tomar la imagen panorámica que nos facilite el modelo acerca de la educación en el marco familiar y ajustar aún más nuestra lente de visión, con el propósito de ser capaces de captar la presencia, naturaleza y función relativamente independientes de aquellos fenómenos que nos resulten de mayor interés y sobre los que deseemos dirigir nuestra intervención pedagógica. En definitiva, al aludir a la potencia de ser analizado un modelo integrado de educación familiar, nos estamos refiriendo a la posibilidad de la cual dispondríamos de pasar de la imagen compuesta que el modelo nos ofreciese a sus elementos constituyentes más simples, al descubrimiento detallado de las unidades integrantes y a la explicitación de las relaciones que las fundamentan y de los procesos en que se incorporan.

2.5. Contrastable

Un modelo integrado de educación familiar solamente puede surgir de la observación y la reflexión pedagógicas acerca de la realidad familiar, la cual suele presentar diversos rostros. Y, de igual modo que surge de dicha realidad, todo modelo integrado ha de poder *volver* de nuevo a esa realidad educativa; es decir, que cualquier modelo propuesto con la intención de dar razón sobre lo que ocurre y la manera en que ocurre la educación familiar ha de poder ser llevado a esa misma realidad para su aplicación. Tan sólo esta aplicación efectiva sobre el terreno desde el cual germinó podrá determinar si la descripción que el modelo hace acerca del modo de ser y funcionar de cada fenómeno se corresponde y es válido para los diversos modelos de configuración familiar y sus maneras particulares de proceder en la tarea educativa; o, en cambio, si las propuestas de ese modelo no encuentran parangón con lo que acontece en los sistemas educativos particulares de diferentes constelaciones familiares.

El rasgo que en este punto deseamos resaltar es la capacidad que el modelo ha de tener para ser contrastado con los sistemas educativos reales, hecho que nos permitirá conocer el grado de adecuación de la estructura creada por el modelo a la diversidad de sistemas educativos familiares ya existentes. Pero, para poder desarrollar tal comparación entre modelo y realidad, se hace necesario que el modelo presente unos aspectos claves (dimensiones) que posibiliten la descripción particular de cada sistema educativo familiar, a tenor de la manifestación específica que tuviese el sistema en cada uno de esos aspectos. Tales dimensiones o descriptores (podrían ser los valores de referencia sustentados por los educadores y transmitidos en su acción educativa; los procedimientos empleados en la educación de los hijos; el nivel de continuidad entre lo que se desea transmitir, lo que se transmite en la acción cotidiana, el modo que se tiene de transmitirlo, la manera en que el educando procesa e integra aquello que percibe, el grado de influencia que las respuestas del niño a la educación recibida tienen sobre la acción del educador; pero también podrían ser otros nuevos descriptores) han de poder ser concretados en la práctica, por lo que será conveniente que puedan ser expresados a través de escalas discretas o continuas (esto es, que puedan ser, en todo caso, medidos). Será mediante tales descriptores y la riqueza de información que proporcionen cómo un modelo podrá dar cuenta de la realidad que pretende describir y explicar.

2.6. Explicativo

La descripción de los elementos que compongan el proceso educativo y de lo que ocurra en dicho proceso familiar no ha de ser más que la tarea inicial que desempeñe un modelo integrado. Esta función descriptiva se ha de entender como un punto de partida que nos permita realizar una indagación acerca de la causa o motivo de cada acción, comportamiento, acontecimiento y proceso emprendidos en el aspecto educativo. Así, en lo que atañe al educador, el modelo debe dar razón de cuáles son los valores que iluminan su actuación educativa y desde los que toman sentido los objetivos que, de manera más o menos consciente, dirigen tal acción. Igualmente, la motivación o la estimulación que pudiera comunicar a la hija o al hijo para que desarrollase unos comportamientos, por ejemplo, acordes con una concepción tradicional de lo que tiene que ser la conducta femenina o la masculina, la progresiva cesión de áreas de libertad y responsabilidad a los hijos a medida que éstos crecieran y se desarrollasen, o el empleo de una sintaxis y un vocabulario restringidos a los pequeños son todos ellos acciones que tendrían que encontrar en el modelo su *explicación*, es decir, la expresión de la causa que llevase a unos padres a desarrollar la identidad de género de su hijo e hija en esa dirección concreta, a desarrollar crecientemente la autonomía del pequeño o a enseñar un determinado modelo lingüístico y no otro a los mismos; en definitiva, a crear unas estructuras y unos patrones comportamentales. El empleo de unos determinados facilitadores y no de otros por los educadores es también un factor sensible a ser analizado y explicado desde el modelo. Así, sirva como ejemplo, el uso reiterado del castigo e, incluso, del castigo físico pueden hallar su origen en la propia historia educativa personal del progenitor, puesto que el maltrato infantil, como ya conocimos, está sujeto a una transmisión generacional no siempre sencilla de romper.

La atención que preste el menor al mensaje transmitido por sus padres es también una cuestión que ha de tenerse presente, pues puede deberse al diferente grado de motivación que el padre genere alrededor de su acción. Tal atención, sin duda, condicionará los procesos posteriores de percepción, memorización, estructuración y valoración que realice el hijo en torno a la acción acometida por el padre, por lo cual todo tratamiento que el modelo haga con referencia al papel de la actuación paterna en la configuración de la personalidad del menor tiene que mostrar toda la anterior serie de

procesos involucrados, dando razón de los mismos y mostrando el origen y las relaciones existentes entre ellos.

Finalmente, lo mismo podemos decir en lo que se refiere a las barreras que la comunicación del mensaje educativo encuentra en su transmisión; tales impedimentos suelen ser, a menudo, subsanables, pero para corregirlos han de conocerse sus orígenes. Un tipo muy frecuente de causas tiene que ver con el propio origen sociocultural o formativo de los miembros de la familia, con su momento evolutivo o con los momentos de tensión o crisis que pueda estar atravesando el conjunto familiar. Así, los problemas comunicativos surgidos entre los padres y los hijos adolescentes pueden deberse al desconocimiento paterno de los cambios que está experimentando su hijo, a la falta de desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, por parte del menor, o a la influencia de un contexto social aversivo donde se encuentra ubicado el hogar familiar y con el que se mantienen interacciones no siempre positivas para la sana convivencia familiar.

Los fenómenos que suceden en la familia no suelen ocurrir espontáneamente, sino que, como hemos conocido, atienden a unas causas o a unos condicionantes que influyen en su manifestación. Labor del modelo integrado será dar cuenta de tales causas, con el propósito de ofrecer una descripción razonada sobre la naturaleza de los mismos.

2.7. Dinámico

Los primeros modelos de relación surgidos hicieron hincapié en los modos de comportarse los padres con los hijos; pero no fue hasta que Baumrind expuso su modelo cuando los modelos de relación comenzaron a tener presente también la perspectiva del hijo, en forma de correlaciones entre el comportamiento de los padres y el carácter y conducta mostrados por el hijo. Sin embargo, aún se tuvo que esperar la llegada del modelo de Tausch-Tausch para empezar a abandonar la concepción estática de los modos de educar paternos. Este nuevo modelo –recordemos– mostraba como óptima el área de actuación paterna comprendida entre unos altos niveles de afectividad y de dirección, pero su perfección tan sólo se adecuaba a la edad infantil de los hijos. A

medida que éstos crecían y se desarrollaban, la necesidad de modificar los padres su manera de actuar con los hijos se hacía cada vez más imperiosa si el objetivo de los educadores era formar personas autónomas y responsables. De esta manera, la acción educativa de madres y padres requería ser igualmente afectiva, pero con menores cotas de dirección a medida que el pequeño avanzaba hacia su adolescencia y, sobre todo, ya en su juventud; así era cómo el modelo de Tausch-Tausch explicaba la progresiva cesión, desde el control paterno al control filial, de la dirección del desarrollo del propio hijo.

Este modelo fue el que contempló por vez primera la posibilidad del cambio en el modo de proceder los padres con los hijos. Pero hay otros aspectos del proceso educativo donde el cambio pervive con los momentos de estabilidad. Así, como ejemplo, encontramos el caso de las creencias que sostienen los padres en cuanto a la educación de los hijos; cuando se enfrentan a la crianza del segundo hijo, sus creencias con respecto a cómo debe ser tal crianza y a cómo deben ellos comportarse suelen experimentar una modificación, gracias al aporte de experiencias suministrado por la crianza del primer hijo. Y estas creencias, sin duda, experimentan una notable influencia sobre sus comportamientos y los recursos puestos en funcionamiento. De igual manera, la circunstancia filial también padece modificación, como es el hecho que supone pasar del heterocontrol inicial al progresivo autocontrol. La total dependencia que de los padres tienen los hijos desde el nacimiento y durante su primera infancia se manifiesta no solamente en los cuidados físicos que requieren y que nadie más que sus padres les suministran, sino también en las normas que toman de sus educadores para dirigirse en sociedad y en el modo que tienen que procesar la información que de los adultos reciben. Sin embargo, los cada vez mayores espacios de libertad que los padres van cediéndoles a medida que crecen y maduran inciden en el desarrollo de su capacidad de responsabilizarse de los asuntos propios y en el aprendizaje de la progresiva asunción del control de su vida, volviéndose, las más de las veces, poco a poco más autónomos.

El cambio también se manifiesta en el contexto que envuelve a unos y a otros y en el propio espacio de comunicación e interrelación. Un cambio repentino e inesperado, como puede ser la desaparición de alguno de los miembros del grupo familiar puede desembocar en un cambio en los roles asumidos, como es el caso de los hijos más mayores, quienes pueden adoptar *conductas parentales* hacia sus hermanos menores

cuando la unidad familiar pierde un progenitor y comenzar a percibir de manera distinta la realidad familiar y los mensajes paternos (siendo también diferente el impacto de los mismos en su estructuración personal).

La interacción mantenida entre todo elemento del sistema educativo familiar y todo espacio de referencia del mismo (el del educador, el educando y el de contacto entre ambos) permite que numerosas acciones de las desarrolladas sean bidireccionales, esto es, que el enlace establecido entre uno y otro elemento sea doble, concretamente de ida y vuelta. En este movimiento de acción y reacción, el emisor de la acción se convierte en receptor de la reacción emitida por el receptor de la acción, por lo cual el intercambio familiar deja de ser la mera transmisión unidireccional de padres a hijos (postulada desde los primeros modelos de interacción) para pasar a ser una intercomunicación de intenciones y acciones que influyen tanto en unos como en otros. De esto se desprende que no sólo los padres influyen sobre sus hijos mediante su acción educativa, sino que los mismos hijos reaccionan ante tales acciones y, a través de sus pensamientos, sus sentimientos y sus comportamientos, influyen sobre la cognición, la afectividad y la conducta paternas. Y es mediante el intento de adaptarse a la nueva situación creada por ellos y por sus hijos cómo los padres van modificando su cognición y, por tanto, su estilo de actuación educativa con respecto a los hijos.

Toda esta serie de cambios es la que un modelo integrado de educación familiar debe contemplar y explicar, sin limitarse a ofrecer únicamente una imagen instantánea sobre el presente de una realidad con pasado y futuro, pues tanto la familia como sus miembros están abocados al cambio por su condición de entidades en evolución.

2.8. Optimizante

Un modelo integrado ha de reflejar –según hemos visto hasta ahora– lo que permanece y lo que cambia en el escenario educativo familiar, explicando, además, el por qué de la actuación de los elementos intervinientes, la razón de las relaciones establecidas entre ellos y la causa y desarrollo de las modificaciones surgidas en cada uno de ellos y de los procesos en que participan. La labor de un modelo integrado, sin embargo, no acaba aquí, mayormente cuando se trata de un modelo pedagógico.

Mientras que en la condición anterior indicábamos la necesidad de reflejar todo cambio acaecido en el seno del proceso general educativo producido dentro de la familia, con el rasgo que ahora tratamos –su carácter optimizante– hacemos alusión a la promoción activa de dicho cambio. En este aspecto, hemos de observar que estamos realizando un importante salto cualitativo entre los rasgos que hemos descrito con anterioridad y los que a partir de éste mismo mostramos. Al ocuparnos de la descripción y la explicación de los fenómenos implicados en la educación familiar, nos hemos mantenido en el plano epistemológico de *lo que es*; ahora que vamos a incidir sobre la optimización nos estaremos ocupando de *lo que debe ser* en el entorno educativo familiar.

Como ya explicamos en otro apartado, el ser humano es un ser inacabado, abierto a su entorno, no circunscrito a un perimundo; es, antropológicamente hablando, un ser inespecífico. Esta carencia o, más bien, escasez de vida instintiva le obliga a construirse a sí mismo, siendo éste el origen de la educación. Proceso educativo quiere decir proceso de construcción personal, de configuración o estructuración, en primer lugar mediante la ayuda externa de otros seres humanos más formados (generalmente, los adultos) y, progresivamente, a través de la propia orientación del proceso de educación (autoconfiguración). En todo caso, el rumbo que tome este proceso configurador ha de ser intencional y valioso, tanto para el sujeto como para el grupo social donde se halla comprendido, para que se trate de un proceso educativo; y esa intencionalidad y ese valor se los otorga el patrón sociocultural de referencia. Dicho patrón determina los valores de las variables que influyen sobre la propia educación, con el propósito de conseguir el mayor rendimiento en el proceso educativo, la mejora del proceso de intervención y, consecuentemente, la mejora del educando en un sentido dinámico, que lleve a éste hacia algo mejor, hacia un enriquecimiento de su ser. La educación, vista así, es un bien y está vinculada a la idea de optimización, de perfeccionamiento, de adecuación al patrón. Es un proceso de humanización para el individuo, una perfección que se añade a la persona.

La optimización que un modelo integrado debe reflejar viene dada en cuatro niveles distintos. En primer lugar, la *optimización adaptativa*, consistente en la retroacción (o *feed-back*) surgida a partir de la respuesta o reacción que recibe el educador por parte del educando, como consecuencia de la (inter-) acción educativa de aquél sobre éste. A través de la misma o, más exactamente, de la percepción que tiene de ella, el educador

es consciente del (interpreta el) grado de adecuación de la actividad o valor real del educando al valor de la acción educativa del educador, pudiendo entonces iniciar éste los ajustes que estimase pertinentes (potenciar su papel de modelo, utilizar el refuerzo positivo, modificar elementos del contexto, etc.).

Un segundo nivel del que debe dar cuenta el modelo es la *optimización proyectiva* (o *feed-before*), es decir, el control anticipatorio del que puede hacer uso un padre al comprobar que el resultado de la actividad del hijo es lo más próximo posible al patrón que ha definido previamente la acción educativa paterna. Es, en este punto, cuando la madre o el padre suelen reformular el patrón y, por tanto, su acción educativa hacia cotas de mayor complejidad o dificultad.

El tercer nivel, la *optimización introyectiva*, consiste en la explicitación ofrecida por el modelo acerca de las actividades y de la estructura personal propia desarrolladas por el hijo a partir de la acción educativa paterna recibida. Los fenómenos así conformados de autoconocimiento, autorregulación y autodeterminación hacen que el educando perciba de un nuevo modo las acciones hacia él dirigidas, las procese y estructure de manera más autónoma, y las valore cognitivamente y afectivamente desde patrones propios.

La *optimización normativa*, el último nivel de optimización que debe recoger un modelo integrado de educación familiar, se refiere a todo el conjunto de prescripciones que desde el modelo pedagógico se han de dar para llevar a un sistema familiar concreto hacia su desarrollo como tal, en función de unos valores determinados. En este sentido, el modelo pierde la condición de asepsia axiológica que pudiese haber mostrado en los rasgos descritos hasta el momento para pasar a tomar posición desde la cual orientar el desarrollo educativo familiar hacia valores concretos. Nuestro posicionamiento al respecto, como hemos ido dejando ver a lo largo del estudio, consiste en el compromiso con aquellos valores que estimamos básicos para la convivencia del individuo en la comunidad: libertad, autonomía, igualdad, respeto, solidaridad, participación y diálogo. Hacia estos valores cívicos debe orientarse la educación impartida por los educadores y dirigida hacia los educandos del grupo familiar.

2.9. Normativo

El modelo integrado, por su condición pedagógica, ha de tener como pretensión la regulación y la creación y aplicación de prescripciones al proceso educativo familiar, de tal modo que puedan llevarlo a su optimización y a la obtención de resultados más eficaces y eficientes. Es así cómo, partiendo de la praxis educativa, el modelo debe formular normas, condiciones, regularidades y técnicas que permitan dicha optimización desde planteamientos científicos, a través de su aplicación sobre los elementos del proceso educativo. La intervención que con dicha normatividad se aplique sobre el proceso de la educación familiar podrá ir mayormente dirigida a uno u otro de los elementos, de las relaciones o de los procesos integrantes de tal proceso educativo más amplio; aun así, toda aplicación de la normativa elaborada deberá ser *equifinalista*, conducir al mismo fin, “satisfacer las mismas necesidades a partir de condiciones iniciales de partida diferentes” (Romero Pérez, 2003: 156). Dicho de otro modo: las normas y las técnicas que el modelo prescriba tendrán como objetivo más genérico el mismo para todas ellas, que siempre será el cambio deseado hacia lo que se estime valioso.

Tal como acabamos de señalar, los valores que venimos proponiendo en el transcurso de este estudio como orientadores de la acción educativa en el escenario familiar son la libertad, la autonomía, la igualdad, el respeto, la solidaridad, la participación y el diálogo. De ellos debe partir el patrón educativo que la familia conforme, a través de ellos deben proceder los educadores (madres y padres generalmente) en sus acciones educativas, y en ellos se deben formar los educandos que sean sujetos activos de tal proceso educativo. Velar por estos valores, entendidos como faros que alumbren la dirección de los procesos intencionales y valiosos de configuración de los seres humanos, es una cuestión ética que todos los implicados en dichos procesos –padres, hijos, docentes y otros profesionales– no deben eludir, sino, más bien, afrontar con voluntad e implicación, pues en ello va la vida de los hijos y la dignidad de sus educadores.

conclusiones

Son muy diversas las perspectivas desde las cuales puede ser contemplada la familia; nosotros hemos mostrado la visión que de la misma ofrecen la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, preferentemente, a pesar del progresivo abandono que los asuntos familiares han ido padeciendo por parte de la Pedagogía (con escasa y sesgada producción literaria al respecto y ocupada con otros centros de interés) y el creciente interés mostrado por las otras dos disciplinas. A través del prisma particular de intereses desde el que cada una de tales disciplinas concibe a tal institución¹, es posible considerar una gran multitud de dimensiones diversas en torno a ella: su composición, el desarrollo individual y social de sus miembros, las relaciones que se gestan en su seno, la actividad educativa ejercida, etc. A tal complejidad hemos de añadir la suministrada por la diversidad que recoge en su manifestación: diversidad de estructuras, expectativas y comportamientos especialmente. Pero tales rasgos de complejidad y diversidad se muestran como un obstáculo recurrente a quien trata de ofrecer una definición sobre la familia que sea comprensiva a la vez que satisfactoria. Esta cuestión llega hasta un punto tal que, quizás, la diversidad deba ser considerada como la característica definitoria de la familia² (más que de familia, deberíamos hablar

¹ Confirmada quedó la hipótesis 2.

² Confirmada quedó la hipótesis 1.

de *familias*), y no sólo cuando hacemos una consideración transcultural de la misma, sino también cuando centramos el análisis en nuestra propia sociedad actual de referencia. Aunque la familia nuclear sigue siendo la estructura predominante hoy día, la familia es cada vez más una institución plural, estando hoy en transformación sus principios tradicionales (parentesco directo, sanción matrimonial). Multitud de nuevas constelaciones familiares vienen surgiendo (o reconociéndose) en las últimas décadas, siendo englobadas todas ellas por la literatura especializada bajo el término de *familia postmoderna*.

En el análisis de la diversidad interfamiliar la búsqueda de universales ha sido una de las tareas clásicas. Varios han sido los aspectos considerados universales de la agrupación familiar; nosotros, por nuestra parte, hemos querido centrarnos en el que consideramos –desde una perspectiva funcional– el más relevante, en un intento de afrontar tal diversidad radical. Dicho universal se trata del acometimiento de una serie de tareas diversas agrupadas en torno a lo que hemos denominado funciones físico-biológicas, funciones de desarrollo personal (o del individuo) y funciones de socialización³. Todas ellas tareas que hemos diferenciado en nuestra exposición y análisis, pero que las encontramos interrelacionadas tanto en su origen como en su desarrollo, en especial las referidas a lo individual y lo social. Y, como una función que hemos ubicado en distinto nivel de actuación, la educación desplegada en el entorno familiar ha sido entendida, en las páginas precedentes, como una *metafunción*, como una función auxiliar centrada en el desarrollo y en la integración efectiva de las funciones nombradas. Esta metafunción es desplegada por parte de los miembros del grupo familiar, de tal manera que su producto se erige en una parte consistente de la configuración personal que toma el individuo que es educado dentro de una familia, y condiciona no sólo sus ulteriores aprendizajes, sino también la actuación educativa que dicho sujeto desarrolla cuando asume el papel de educador de otros miembros.

El proceso de intervención configurativa de los individuos referido a un patrón optimizante del ser humano, cuando acontece en el escenario familiar, es lo que denominamos *educación familiar*. Este tipo de educación difiere de las intervenciones educativas realizadas en la escuela fundamentalmente en su asistematicidad y su

³ Confirmada quedó la hipótesis 3.

carácter no técnico, lo cual le hace estar incluida comúnmente dentro de lo que se conoce como educación informal. Sin embargo, hemos considerado aquí la pertinencia de que madres y padres conozcan los procesos y mecanismos involucrados en su intervención educativa con los hijos, expliciten (y desarrollen) los propósitos de su actuación y dominen las habilidades y técnicas más eficaces y necesarias para la intervención educativa eficaz. Se trata, pues, de dotar de conciencia y recursos pedagógicos a la acción educativa paterna⁴, de acercar esa educación informal al terreno de la sistematización y tecnificación (más propias de la educación formal y no formal), con el propósito de estimular el interés de los padres por su actuación educativa con sus hijos, capacitarlos para su correcto desempeño y formarlos para la colaboración participada con la escuela en la educación de los hijos (estableciendo cauces de comunicación y acción). A tal tarea, sin duda, apuntan los escasos y tímidos intentos de continuidad de las Escuelas de Padres (¡y Madres!) iniciados en nuestra geografía, pero con mayor implantación en otros países, como Francia.

De la educación familiar hemos destacado los tres aspectos que –a nuestro juicio– mayor relevancia revisten: los contenidos educativos, sus recursos facilitadores y las consistencias generadas. Acerca de los *contenidos*, indicamos que éstos integran tanto conocimientos (conceptos, creencias, relaciones, normas, códigos, lenguajes, etc.) como procedimientos (técnicas, habilidades para valorar, dialogar, colaborar, etc.), viniendo ambos tipos de contenido unidos en su manifestación. Los contenidos en sí pueden ser tan variados como prácticas culturales y aplicaciones personales existan; sin embargo, puede agruparse toda su variedad en un conjunto de dimensiones básicas⁵: desarrollo físico y promoción de la salud, desarrollo cognitivo-motor del individuo, su desarrollo afectivo, la formación de su identidad, el avance hacia la autonomía, la socialización y el desarrollo de su carácter moral. Además de estas siete dimensiones, hemos recogido la promoción del sentido estético entre ellas, aunque ha sido incluida dentro del subapartado referido a la expresión y el lenguaje por motivos de exposición. Como también se ha advertido, no debemos caer en la fácil tentación de identificar cada una de las dimensiones del contenido educativo con alguna de las tres funciones esenciales de la familia aludidas. Al igual que sucede entre éstas, cada una de las dimensiones del contenido educativo muestra vinculación con el resto de dimensiones: la cognición y la

⁴ Confirmada quedó la hipótesis 6.

⁵ Confirmada quedó la hipótesis 5.

afectividad participan conjuntamente en la tarea de valorar; una de las primeras muestras de afectividad y socialización es el apego; socialización y autonomía son dos tendencias complementarias en el doble proceso de individuación-vinculación; socialización y desarrollo moral tienen como ejes la asunción de valores prosociales y normas de conducta; el desarrollo de la perspectiva sociomoral va unido al desarrollo lógico de la persona; etc. Tal interrelación es prueba de la unidad radical del ser humano, siendo estas dimensiones recursos concebidos para el análisis de la persona⁶.

Dentro del desarrollo de la identidad, nos hemos referido a nuestra tendencia al logro de tal identidad en un proceso adaptativo y combinado con la fase de moratoria o exploración de diversos dominios. Pero el aspecto más llamativo nos ha resultado ser la llamada a la promoción de una *identidad andrógina*, esto es, el fomento paterno y la adopción filial de algunos de los intereses y actitudes positivos (desde un punto de vista tanto individual como social) que tradicionalmente han sido asociados con exclusividad a uno u otro género, puesto que su manifestación conlleva beneficios personales y sociales para el sujeto con independencia de su género⁷. Esta nueva concepción en el desarrollo de la identidad de género se halla estrechamente vinculada a la corriente educativa de la coeducación, rechazada en nuestra sociedad y nuestra literatura pedagógica hace menos de medio siglo y defendida fervientemente desde hace dos décadas.

Por otra parte, a lo largo del estudio (y especialmente dentro del capítulo dedicado a los contenidos educativos) hemos abogado por una tarea educadora de los hijos compartida entre la familia y la escuela; así, en lo que atañe a la socialización del educando, el desarrollo de su competencia social es uno de los factores más relevantes para la interacción eficaz y adaptativa del individuo en el medio social. Dicha competencia social se estructura en torno a la adecuación de las conductas al contexto sociocultural (esto es, las *habilidades sociales*) para gozar de una interacción satisfactoria con el medio y sus integrantes. Por su cariz social, estas habilidades se fundamentan en los valores cívicos, en aquellos que conforman el engrudo social, como pueden ser la libertad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y el diálogo. Son estos y

⁶ Rechazada quedó la hipótesis 4, ya que, aunque cualquier elemento es susceptible de ser conformante, no necesariamente ha de ser educativo. Considerarlo, por tanto, educativo dependerá del grado de *educatividad* que caracterice al mismo.

⁷ Confirmada quedó la hipótesis 7.

otros valores, con sus actitudes y normas derivadas, los que deben orientar la acción educativa en el contexto familiar, para poder superar los avatares de la convivencia entre las personas. Una de estas dificultades, común en los años de adolescencia del hijo, es el enfrentamiento de valores opuestos defendido por padres e hijos. Ante esta *barrera evolutiva*, el diálogo, la negociación y el compromiso con los valores cívicos aludidos se convierten en la mejor estrategia para su satisfactoria resolución; incluso la generación alterna, los abuelos, puede ser en muchos casos un factor coadyuvante en el encuentro entre las generaciones contiguas.

Los *facilitadores educativos* son, tal vez, uno de los aspectos menos considerados (al menos, tomados solamente de un modo parcial) al estudiar la educación familiar. Entre ellos encontramos la motivación, factor iniciador del aprendizaje del pequeño discente; para su correcto desarrollo, madres y padres deben transmitir al hijo la confianza suficiente para que éste se interese por la acción concreta, estime sus posibilidades ante el reto, valore los beneficios que le reporta un determinado aprendizaje y sopesa lo que necesita invertir y lo que puede obtener. El modelado tal vez sea el facilitador con mayor reconocimiento en la literatura pedagógica y el más utilizado por los padres (de modo no siempre consciente); uno de los requerimientos pedagógicos de la acción educativa familiar pasa ineludiblemente por la toma de conciencia paterna –sin angustias de ningún tipo– de la importancia de cada una de sus acciones en la configuración personal del hijo, así como del conocimiento de la influencia recíproca o bidireccional que la personalidad y la conducta del hijo provocan sobre la percepción que el padre tiene del hijo, la valoración de su actuación y la propia acción de la figura paterna. Otra variable facilitadora muy estudiada desde la Psicología clásica ha sido el refuerzo; además de su tratamiento, nosotros hemos dirigido el análisis hacia la consideración del castigo como reforzador, el sentido pedagógico que puede tomar el castigo y los principios para su aplicación⁸. Al hilo de esta práctica más o menos frecuente en el ámbito familiar, hemos razonado los argumentos a favor y en contra sobre la supuesta bondad del castigo físico, concluyendo el carácter nocivo de sus consecuencias físicas y psicológicas tanto para quien recibe el castigo⁹ como para quien lo administra. En su aplicación más severa, los argumentos no sólo se mantienen,

⁸ Confirmada quedó la hipótesis 11.

⁹ Confirmada quedó la hipótesis 12.

sino que, incluso, se incrementan, siendo una de sus consecuencias más nefastas la transmisión intergeneracional del maltrato por parte de quien lo recibe.

La necesidad de existencia de normas y de la autoridad paterna (que no autoritarismo) es la principal conclusión que se deriva del examen de la disciplina, máxime cuando quizás estemos viviendo un tiempo de relajación disciplinal por parte de los padres españoles; algunos autores llegan a aludir una desaparición de la autoridad en el seno familiar. En este aspecto de la autoridad, se detecta una nueva concepción de autoridad, la *parentalidad*, donde tanto padre como madre asumen de igual manera el ejercicio de la autoridad y de la entrega de afecto al hijo, una fusión entre los roles tradicionales de padre y madre que muestra muchas semejanzas y bondades propias de la promoción de la identidad andrógina en hijas e hijos¹⁰, seguramente por tener en su base un mismo tipo de creencias y valores. Como mencionábamos, la autoridad es necesaria, pero lo es más todavía cuando ésta se ejerce con habilidades (*disciplina efectiva*), porque estimula en el hijo el desarrollo de su competencia y de sus habilidades¹¹, como pueden ser las sociales, como ya hemos indicado. El control de las variables contextuales y las psicosociales (o clima) es otro facilitador analizado, junto con las propias puestas en acción de lo aprendido con el propósito de instaurar esos aprendizajes, valorarlos, corregirlos, potenciarlos y llegar a crear *consistencias* (cognitivas, afectivas, morales, actitudinales, conductuales), el tercer aspecto relevante de la educación familiar.

Cada familia concreta produce su modelo educativo particular, influyendo enormemente en su configuración las creencias que los padres mantienen sobre cómo es y cómo ha de desarrollarse la educación de los hijos. A lo largo del estudio nos detenemos también a considerar todo este entramado de procesos cognitivos paternos y cómo influyen en los hijos los modelos educativos ejercidos en las familias, modelos que requieren estar en consonancia con el modelo desarrollado en el contexto escolar en determinados aspectos, con tal de asegurar la continuidad entre contextos educativos y la consistencia de lo adquirido por el discente. Estos diferentes tipos de modelos de educación familiar han tratado de ser estudiados y sistematizados por diversos autores. Nosotros hemos hecho una revisión descriptiva, analítica y comparada entre los que

¹⁰ Confirmada quedó la hipótesis 8.

¹¹ Confirmada quedó la hipótesis 13.

hemos considerado más relevantes del panorama científico internacional a lo largo de varias décadas, siendo una de las principales conclusiones de este estudio la distinción que proponemos entre *modelos de relación familiar* (que analizan las formas de interaccionar que demuestran padres e hijos en base a las dimensiones de sensibilidad mostrada y exigencia) y *modelos de educación familiar* (que tratan de ofrecer explicación sobre diferentes aspectos que condicionan el escenario educativo familiar, siendo ambas dimensiones nombradas tan solo dos de ellos).

Los modelos más estudiados han sido, sin lugar a dudas, los de relación, estructurados generalmente a partir del cruce de dos variables, sensibilidad (como el apoyo de todo tipo ofrecido por los padres al hijo) y exigencia (el tipo de control ejercido sobre el mismo), teniendo a la comunicación como variable secundaria o auxiliar vinculada a las mismas. En su análisis, nos hemos detenido también –lejos de hacer una consideración estática de la relación– en el cambio a lo largo de las relaciones familiares y en los factores que regulan el desarrollo familiar ante el mismo (que son la cohesión, la flexibilidad y la comunicación nuevamente). Un aspecto novedoso en esta visión dinámica de la relación familiar lo constituye el concepto de resistencia o elasticidad familiar (*familiar resilience*), de reciente aparición en la literatura especializada y que se ocupa de la capacidad y mecanismos con que cuenta la familia para hacer frente a la adversidad. Una de estas adversidades puede ser el conflicto surgido con frecuencia entre padres e hijos adolescentes; éste ha sido visto tanto como un factor perjudicial para la relación como saludable y hasta normativo. Quizás la consideración de una u otra valoración resida en el nivel de elasticidad con que cuenta cada familia concreta.

Los modelos de relación que hemos analizado son el Schaefer, el de Becker, el de Baumrind, el de Maccoby-Martin y el de Tausch-Tausch. Por otro lado, los modelos de educación familiar examinados son el de Lautrey y el Pérez-Cánovas. Como hemos mencionado, los modelos de educación son mucho más amplios que los de relación familiar en cuanto a variables o factores implicados, pudiendo considerar que aquéllos englobarían a éstos. Además de lo relacional, los modelos de educación familiar se ocupan de los factores condicionantes de la organización del sistema educativo familiar (como hace el de Lautrey) o el papel que representan los valores paternos en la

actuación educativa (como recoge el de Pérez-Cánovas)¹². Tanto unos como otros modelos clasifican la actuación de madres y padres en *estilos*, modos concretos de actuación educativa paterna entendidos a partir de determinadas variables; y tales estilos frecuentemente correlacionan con conductas determinadas en lo que respecta a los hijos¹³. Sin embargo, debido a la predominancia de los modelos (y estilos) de relación tanto en el tiempo como en la literatura y a la reciente aparición y escaso desarrollo de los modelos (y estilos) educativos, todavía carecemos de un modelo de educación familiar que esté plenamente desarrollado y que comprenda todo fenómeno y variable implicados en la educación familiar. La propia complejidad del fenómeno educativo también debe de influir, en grado sumo, en dicha ausencia. Sin embargo, un modelo que defina los elementos, procesos y mecanismos implicados en la educación familiar, que ofrezca explicación de los mismos y que norme la actuación correspondiente resulta necesario no sólo para los investigadores y profesionales de la educación familiar, sino también prioritariamente para los mismos padres interesados en su desarrollo como educadores, para los mismos docentes (para el conocimiento de dicho proceso familiar en su tarea educativa) y para los programas de formación pedagógica para padres y madres (como marco global de referencia en las Escuelas de Padres y Madres).

Como última conclusión particular de esta investigación, consideramos que todo modelo de educación familiar necesita cumplir una serie de requisitos mínimos –a modo de bases o rasgos esenciales– para su consideración como *modelo integrado*¹⁴, esto es, comprensivo de todo fenómeno implicado o vinculado a la educación tal como se realiza y como debe realizarse en el entorno familiar. Tales criterios prescriptivos son: ser pedagógico (tener como objeto central de interés la educación familiar, no aspectos parciales únicamente, como la mera relación), integral (considerar todo elemento y proceso implicado en lo educativo), comprensivo (contemplar toda expresión de la familia tal como se aparece o puede aparecer en la realidad humana), analizable (poder examinar la realidad educativa no sólo de manera global, sino mediante la separación de sus elementos constituyentes), contrastable (debe poder ser llevado a la realidad para su aplicación y verificación, con el propósito de dar cuenta de esa realidad concreta a

¹² Confirmada quedó la hipótesis 14.

¹³ Confirmada quedó la hipótesis 15.

¹⁴ La hipótesis 16 queda abierta y en espera de ser corroborada o falseada a falta de que surja un modelo de educación familiar que cumpla los criterios básicos que le permitan optar a describir, explicar y normar la globalidad de los fenómenos educativos que acontecen en la familia.

través de descriptores adecuados), explicativo (no sólo ha de mostrar o describir su objeto, sino también dar cuenta de cuáles son sus causas y por qué toma el rumbo que toma), dinámico (el cambio, como constante en la vida de la familia, también debe ser objeto de análisis y explicación por el modelo), optimizante (debe promocionar el cambio hacia la mejora del proceso educativo, es decir, hacia la consideración de valores aceptados universalmente) y normativo (ha de generar una normativa de intervención, unas pautas de actuación y corrección, como instrumento que posibilite el avance hacia tal mejora o desarrollo).

En lo que atañe al cumplimiento de los objetivos generales que nos propusimos al comienzo, consideramos que la revisión del conocimiento más relevante que en la actualidad nos proporcionan las diversas disciplinas del saber ocupadas de la educación familiar ha sido realizada con profundidad y efectividad a lo largo de los capítulos 2, 3, 4, 5, y 6. A través de ellos y entre ellos hemos dotado de organización y sistematicidad a los diferentes contenidos valiosos que nos han aportado disciplinas del saber diversas, como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología o la Antropología; hemos establecido puentes entre esas diferentes visiones e intereses con el objeto de confeccionar un tapiz unitario, coherente y con continuidad entre sus distintas fibras. El último capítulo ha estado destinado a la formulación de aquellos criterios que, por ser mínimos, todo modelo que pretendiese ya no únicamente explicar la realidad educativa familiar, sino normarla, debería cumplir; unos criterios genéricos, globalizadores y elementales, pero necesarios para optar al calificativo de integral. De este modo, ya sólo nos queda el último objetivo general por cumplir, consistente en la entrega de la investigación misma a la comunidad científica para su enjuiciamiento y valoración; de resultar favorable el dictamen, esperamos que el esfuerzo invertido sea de utilidad a quienes busquen conocer más acerca de cómo se desarrolla la educación en la familia y qué se puede hacer por optimizarla.

Estos objetivos genéricos son los que consideramos que suponen una innovación en el campo de la investigación sobre educación familiar, dado que hemos proporcionado continuidad y comunicación a diferentes parcelas –centradas en mayor o menor grado en lo educativo– no siempre conectadas entre sí o, al menos, no suficientemente. Y consideramos, además, que es muy significativo que tal labor se haya realizado desde el campo pedagógico, un ámbito que se ha ido ocupando en los últimos tiempos más de

otros asuntos distintos a lo familiar. Ahora ya solamente queda que aquellas otras disciplinas del ámbito educativo se pronuncien al respecto de la labor de integración aquí realizada.

*bibliografía y otras referencias
documentales empleadas*

- Ainsworth, M.D.S. (Ed.) (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alberdi Alonso, I. (1995a). Aspectos sociodemográficos de la familia. *Infancia y Sociedad*, 29, 5-26.
- Alberdi Alonso, I. (Dir.) (1995b). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alberdi Alonso, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus Pensamiento.
- Alberdi, I. y Martínez, L. (1990). *Cap a una orientació coeducativa. Dades i propostes*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana; Institut Valencià de la Dona.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Alonso, V. y Domingo, M. (1998). Alimentación y nutrición. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 151-164). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.
- Aristóteles (1970). *Política*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Traductores: Julián Marías y María Araújo.

- Arsuaga, J.L. y Martínez, I. (2001). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Colección Booket, núm. 3015. Madrid: Temas de Hoy.
- Asensio Aguilera, J.M. (2002). Las actitudes en la reforma: Un aspecto de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 51-64.
- Austin, E.W. y Nelson, C.L. (1993). Influences of ethnicity, family communication, and media on adolescents' socialization to U.S. politics. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37 (4), 419-435.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa*. Méjico: Trillas.
- Aznar Minguet, P. (1990). La dimensión contextual como facilitadora de la acción educativa. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (1), 5-26.
- Aznar Minguet, P. (1993a). Contexto y educación. En B. Martínez (Ed.) *et al.*, *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E* (pp. 139-163). Valencia: Dpto. Teoria de l'Educació–Universitat de València.
- Aznar Minguet, P. (1993b). Los modelos como facilitadores de la acción educativa. En B. Martínez (Ed.) *et al.*, *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E* (pp. 75-105). Valencia: Dpto. Teoria de l'Educació–Universitat de València.
- Aznar, P. y Pérez, P. M^a (1986). La familia y el proceso educativo. En S. Sánchez, P. Gil, M^a M. Cortés, J.L. Castillejo y J. Ramírez, *Enciclopedia de la educación preescolar*. Vol I. Bases teóricas. Madrid: Diagonal.
- Baeza, S. (2000). *El rol de la familia en la educación de los hijos*. [Página Web]. URL <http://www.salvador.edu.ar/ua1-9pub01-3-06.htm> [6 de abril de 2001]. Conferencia inaugural. Jornadas Interdisciplinarias de Instituciones de Promoción Social, Educación y Salud. Ministerio de Cultura y Educación–Ministerio de Bienestar Social. Santa Rosa (Argentina), 24-25 de septiembre de 1999.
- Bandura, A. y Walters, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bank, L., Patterson, G.R., Reid, J.B. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescent and young adult males. (Capítulo 9). En, G.H. Brody, *Sibling relationships: Their causes and consequences*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation. Pp. 197-229.

- Barkley, R.A. (1999). *Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Paidós.
- Barkley, R.A. y Benton, C.M. (2000). *Hijos desafiantes y rebeldes. Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo*. Barcelona: Paidós.
- Barret, R.L. y Robinson, B.E. (1990). *Gay fathers: Encouraging the hearts of gay dads and their families*. Lexington, Maryland: Lexington Books.
- Bartle-Haring, S. y Sabatelli, R.M. (1997). Emotional reactivity toward parents and interpersonal competence: Differences across gender and type of relationship. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (4), 399-413.
- Bartolomé, R., Górriz, N., Pascual, C. y García, M. (1993). *Educador infantil*. Madrid: McGraw-Hill-Interamericana de España.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35 (7), 639-652.
- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2 (4), 321-335.
- Beavers, W.R. (1981). A system model of family for family therapist. *Journal of Marriage Family Therapist*, 7, 299-307.
- Beavers, W.R. y Hampson, R.B. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.
- Bell, R.Q. y Harper, L.V. (1977). *Child effects on adults*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benedito, M^a A., Pinazo, S. y Musitu, G. (1996). *Habilidades sociales y asertividad: Un programa de entrenamiento*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Bezzi, D. y Faulkner, S. (2001). Novios a la fuerza. *El País Semanal*, 1.312, 78-85.
- Biblograf. (1989). *Diccionario ilustrado VOX. Latino-Español. Español-Latino*. (19^a Ed.). Barcelona: Autor.
- Bisquerra, R. y Corner, Á. (1992). Normativa sobre referencias bibliográficas y citas en el redactado. *Revista Investigación Educativa*, 19, 81-87.
- Bosma, H.A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. En G.R. Adams, T.P. Gulotta, y R. Montemayor, *Adolescent identity formation* (pp. 91-121). Newbury Park: Sage.

- Bosma, H.A., Graafsma, T.L.G., Grotevant, H.D. y De Levita, D.J. (1994). *Identity and development. An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bowlby, J. (1993a). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993b). *La pérdida afectiva: Tristeza y depresión*. Barcelona: Paidós.
- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1985). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Vol. I. Madrid: Ed. San Pío X.
- Calero, M. y Martínez, A. (1988). La escuela de padres: Un modelo de intervención comunitaria. En *Apuntes*, 2º trimestre.
- Cánovas Leonhardt, P. (1990). Los procesos de categorización: Una perspectiva pedagógica. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (1), 27-37.
- Cánovas Leonhardt, P. (1999). El proceso de adquisición de la autonomía. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 457-474). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Cánovas Leonhardt, P. (2002). Valores en la familia española. En P.Mª Pérez y P. Cánovas, *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 139-163). Madrid: Fundación Santa María.
- Cánovas, P., Garfella, P. y Rius, M. (1999). Dimensiones de la educación. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 45-91). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Cánovas, P., Gómez-Ocaña, C. y Rius, M. (1991). La calidad de vida como indicador de progreso social. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (2), 33-41.
- Cánovas, P. y Pérez, P.Mª (2002). Estilos familiares de educación. Evaluación de la calidad. En P.Mª Pérez y P. Cánovas, *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 165-203). Madrid: Fundación Santa María.
- Capaldi, D.M., Chamberlain, P. y Patterson, G.R. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association, late adolescent outcomes, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 2 (4), 343-353.
- Casamayor, G. (1993). *La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir*. (2ª Ed.). Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics.
- Castillejo Brull, J.L. (1984a). Modelos educativos y praxis: Crítica para una propuesta intervencionista. En P. Aznar, J.L. Castillejo, A. Cervera, A. De la Orden, C. Gómez-Ocaña y J.M. Touriñán, *Conceptos y propuestas (I)* (pp. 15-29). Valencia: Papers d'Educació-Teoría de la Educación; Nau Llibres.

- Castillejo Brull, J.L. (1984b). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación (Pedagogía General)*. (5ª Ed.). Madrid: Anaya.
- Castillejo Brull, J.L. (1984c). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar, J.L. Castillejo, A. Cervera, A. De la Orden y C. Gómez-Ocaña, *Conceptos y propuestas (I)* (pp. 91-102). Valencia: Papers d'Educació-Teoría de la Educación; Nau Llibres.
- Castillejo Brull, J.L. (1985a). Educación y acción educativa (Segundas aproximaciones). En P. Aznar, J.L. Castillejo, C. Gómez-Ocaña, M.V. Gutiérrez, B. Martínez, M.D. Peris y J. Sarramona, *Conceptos y propuestas (II)* (pp. 5-29). Valencia: Papers d'Educació-Teoría de la Educación; Nau Llibres.
- Castillejo Brull, J.L. (1985b). El marco socio-cultural de la educación. En J.L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la educación* (pp. 37-64). Madrid: Anaya.
- Castillejo Brull, J.L. (1985c). La educabilidad categoría antropológica. En J.L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la educación* (pp. 29-36). Madrid: Anaya.
- Castillejo Brull, J.L. (1985d). Modelo funcional del proceso educativo. En J.L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la educación* (pp. 99-136). Madrid: Anaya.
- Castillejo Brull, J.L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- Cerezo Jiménez, M.A. (1992). *Programa de asistencia psicológica a familias con problemas de relación y abuso infantil*. Valencia: Institut Valencià de Serveis Socials.
- Cervera, M. y Feliú, H. (1995). *Asesoramiento familiar de educación infantil (Guía práctica)*. (2ª Ed.). Madrid: Visor.
- Cerveró, E. (2001). Dos mil niños al año sufren maltratos en Valencia. *AQUÍ Valencia* (19 de febrero), Lunes, pg. 3. Valencia: Diario AQUÍ.
- Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (2), 165-184.
- Claxton, N.D. (1999). *Los secretos de la poligamia (parte I)*. [Documento audiovisual]. Washington, E.E.U.U.: Nicholas Claxton Productions Ltd.-A&E Television Networks.

- Clemes, H., Bean, R. y Clark, A. (1988). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- Coleman, J.C. (1984). Teorías actuales sobre la adolescencia. En J.C. Coleman (Ed.), *Los años escolares: Problemas comunes en la socialización de los jóvenes* (pp. 11-34). Londres: Methuen & Co.
- Coleman, J.C., Aragón, J.M^a y Guera, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, P.K. y Karraker, K.H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. y Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55 (2), 218-232.
- Colom Cañellas, A.J. (1987). La metodología cibernética. En J.L. Castillejo y A.J. Colom, *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Colom Cañellas, A.J. (1993). La familia como agencia educativa. En Castillejo, J.L., Vázquez, G., Colom, A.J. y Sarramona, J., *Teoría de la educación* (pp. 227-251). Madrid: Taurus.
- Coloma Medina, J. (1993a). Estilos educativos paternos. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Coloma Medina, J. (1993b). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Comellas Carbó, M^a J. (1993a). La educación de los valores en el seno de la familia. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 95-104). Madrid: Narcea.
- Comellas Carbó, M^a J. (1993b). La educación en las familias atípicas. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 173-182). Madrid: Narcea.
- Comisión Independiente sobre la Población y la Calidad de Vida. (1999). *Elegir el futuro. Un programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida*. Madrid: IEPALA – Fundación Santa María.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (2^a Ed.). Madrid: Alianza.
- Daniels, J.A. (1990). Adolescent separation-individuation and family transitions. *Adolescence*, 25 (97), 105-116.
- Dekovic, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (4), 977-1000.

- Dekovic, M., Noom, M.J. y Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 253-272.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. (2ª Ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Dix, T., Ruble, D.N., Grusec, J.E. y Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57 (4), 879-894.
- Dolz Serra, L. (1995). *Procesos interaccionales en la familia: Un estudio descriptivo de las interacciones madres-hijos*. [Tesis de Licenciatura] Valencia: Universitat de València.
- Dowdy, B.B. y Kliewer, W. (1998). Dating, parent-adolescent conflict, and behavioral autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (4), 473-492.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Amor y odio. Historia natural del comportamiento humano*. Barcelona: Salvat.
- Escámez Sánchez, J. (1981). *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escámez Sánchez, J. (1985). Fundamentación antropológica de la educación. En J.L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la educación* (pp. 7-27). Madrid: Anaya.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Esteve, J. M., Puig, J. M. y Romaña, T. (1996). La Educación en los Grupos Primarios. En J. Escámez Sánchez (Coord.), *Acción Educativa y Comunicación Social* (pp. 69-111). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Fermoso Estébanez, P. (1991). La socialización, componente del proceso educativo. En F. Altarejos Masota *et al.*, *Filosofía de la educación hoy* (pp. 641-655). Madrid: Dykinson.
- Fermoso Estébanez, P. (1993). Las relaciones familiares como factor de educación. En J.Mª Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 59-72). Madrid: Narcea.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Fromm, E. (2000). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.

- Galli, N. (1976). *La pedagogía familiar hoy*. Barcelona: Herder.
- García Carrasco, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la Educación*, 5, 11-32.
- García Ferrando, M. (1995). Estructuras familiares y desigualdad sexual. En M. García Ferrando (Coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de Sociología* (pp. 157-199). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garfella, P. y Carbó, O. (1990). Los procesos atencionales en la dinámica científico-técnica de la acción educativa. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (1), 71-79.
- Garfella, P. y Sánchez, F.J. (1990). Un estudio pedagógico de los procesos atencionales desde el enfoque científico-técnico. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (2), 87-103.
- Gargallo López, B. (1993). La disciplina en la escuela. En B. Martínez (Ed.) *et al.*, *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E* (pp. 187-220). Valencia: Dpto. Teoria de l'Educació–Universitat de València.
- Gargallo López, B. (1995). La intervención educativa en el ámbito de la afectividad. Reflexiones y propuestas. *Bordón*, 47 (3), 363-372.
- Gargallo López, B. (1999a). La hiperactividad en la escuela. Su tratamiento psicopedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 212, 131-158.
- Gargallo López, B. (1999b). Metodologías y estrategias de intervención. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 323-360). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gargallo López, B. (1999c). Procesos de formación de consistencias. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 421-455). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gargallo López, B. (1999d). Procesos estratégicos y metacognitivos. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 385-419). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gargallo, B. y Llopis, J.A. (1993). Los reforzadores en el proceso educativo. En B. Martínez (Ed.) *et al.*, *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E* (pp. 107-137). Valencia: Dpto. Teoria de l'Educació–Universitat de València.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós–MEC.
- Gecas, V. y Seff, M.A. (1990). Families and adolescents: A review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.

- Gervilla Castillo, E. (2003). Axiología familiar. La educación moral y religiosa. En E. Gervilla Castillo (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 49-63). Madrid: Narcea.
- Gimeno Collado, A. (1999). *La familia: El desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- Gol, J., Corbella, J., Tardy, R., Rosal, R., Moragas, R., Bofill, R. y González, J.M. (1986). *Pedagogía global de familia: Encrucijada 2000*. Barcelona: Edimurtra.
- Gold, M.A., Perrin, E.C., Futterman, D. y Friedman, S.B. (1994). Children of gay or lesbian parents. *Pediatrics in Review*, 15, 354-358.
- Gómez-Ocaña, C. (1994). Los contenidos en educación para la salud. *Papers de Teoria de l'Educació*, 4 (1), 79-102.
- Gómez-Ocaña, C. (1998). La educación para la salud. Un nuevo reto para la política educativa española. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 19-52). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.
- Gómez-Ocaña, C., Rius, M., Cánovas, P., Hernández, M. y García, A. (1998a). Prevención de accidentes. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 227-226). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.
- Gómez-Ocaña, C., Rius, M. y García, A. (1998). Actividad/fatiga-descanso/ocio. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 303-324). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.
- Gómez-Ocaña, C., Rius, M., Hernández, M. y García, A. (1998b). Higiene. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 99-150). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.
- Gómez-Ocaña, C., Rius, M., Hernández, M. y García, A. (1998c). Prevención de enfermedades. En C. Gómez-Ocaña y M. Rius, *Educación para la salud. Una transversal curricular* (pp. 165-225). Valencia: Conselleria de Sanitat; Direcció General de Salut Pública; IVESP.

- González, M^a C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gorall, D.M. y Olson, D.H. (1995). Circumplex model of family systems: Integrating ethnic diversity and other social systems. En R.H. Mikesell y D.D. Lusterman (Eds.), *Integrating family therapy: Handbook of family psychology and systems theory*. Vol. 1 (pp. 217-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gore, R. (2000). Primeros pasos. *National Geographic España*, otoño. Edición especial. Pp. 38-65.
- Goudot-Perrot, A. (1986). *Cibernética y biología*. Biblioteca de Divulgación Científica "Muy Interesante", vol. 38. Barcelona: Orbis.
- Green, L.P. (1999). *La mente animal: ¿Tienen emociones los animales?* [Documento audiovisual]. Bristol, Gran Bretaña: Green Umbrella Production–BBC and Thirteen/WNET.
- Harris, D.B. (1991). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.
- Hawley, D.R. y DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35 (3), 283-298.
- Hofer, M., Sassenberg, K. y Pikowsky, B. (1999). Discourse asymmetries in adolescent daughters' disputes with mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (4), 1001-1022.
- Hoffman, L. (1990). *Fundamentos de la terapia familiar*. Méjico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hoffman, M.L. (1970). Moral development. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (vol. 2, pp. 261-359). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Imig, D.R. (2000). Inside the family: Toward a theory of family process. By D. Kantor y W. Lehr. San Francisco: Jossey-Bass. *Journal of Marriage and the Family*, 62 (3), 868-870.
- Inoff-Germain, G., Nottelmann, E.D., Arnold, G.S. y Susman, E.J. (1988). Adolescent aggression and parent-adolescent conflict: Relations between observed family interactions and measures of the adolescents' general functioning. *Journal of Early Adolescence*, 8 (1), 17-36.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

- Kafka, F. (2002). *La metamorfosis y otros relatos*. Un médico rural (Once hijos, pp. 131-137). Colección Clásicos del siglo XX. Madrid: El País.
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (Cap. 3, pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- Lafuente Benaches, M^a J. (2002). Estilos de relación familiar respecto al género. En P.M^a Pérez y P. Cánovas, *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 53-84). Madrid: Fundación Santa María.
- Larzelere, R.E., Baumrind, D. y Polite, K. (1998). Two emerging perspectives of parental spanking from two 1996 conferences. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 152, 303-305.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill Palmer Quarterly*, 39 (4), 535-550.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interactions in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5 (1), 55-70.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Llopis, J.A. y Ballester, M.R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Llopis, J.A. y Zabala, J. (1994). Los valores desde la perspectiva sociológica y psicosocial. *Papers de Teoria de l'Educació*, 4 (1), 103-113.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. E.M. Hetherington (Ed.), Socialization, personality, and social development (pp. 1-101). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Machado, A. (2001). *Juan de Mairena*. Barcelona: Bibliotex.
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychological research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Martín García, A.V. (1999). Más allá de Piaget: Cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.
- Martínez, B. y Aznar, P. (1999). Medios educativos y recursos facilitadores. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 251-286). Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Martínez, B. (Ed.), Aznar, P., Cánovas, P., Claudio, A., Garfella, P., Gargallo, B., Llopis, A. y Zabala, J. (1993). *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E*. Valencia: Dpto. Teoria de l'Educació–Universitat de València.
- Martínez Céspedes, R. (1993). Desarrollo moral y clima de clase: Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado. *Papers de Teoria de l'Educació*, 3 (1), 95-110.
- Martínez, A. y de Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslow, A.H. (1990). *La personalidad creadora*. (4ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Maslow, A.H. (2000). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. (13ª Ed.) Barcelona: Kairós.
- Matías López, L. (2002). Familias de la tercera vía. *El País*, 9.003 (17 de febrero), Domingo, pp. 1-3. Valencia: Diario El País.
- McGoldrick, M. y Carter, E.A. (1999). *The expanded family life cycle : individual, family, and social perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (1996). *Genogramas en la evaluación familiar*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Molina Martínez, Mª T. (2000). *Autoconcepto social y habilidades sociales en niños y niñas escolarizados en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de E. S. O.* [Tesis doctoral] Valencia: Universidad de Valencia.
- Monjas Casares, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños y niñas en edad escolar*. (4ª Ed.). Madrid: CEPE.
- Montraveta Rexach, I. (1995). Apuntes sobre un estudio de las relaciones entre generaciones. *Infancia y Sociedad*, 29, 147-164.
- Morris, D. (1968). *El mono desnudo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Mosterín, J. (1985). *Grandes temas de la filosofía actual*. Colección Temas Clave. Barcelona: Salvat.
- Münsterberg Koppitz, E. (1998). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Musitu, G., Román, J.Mª y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Navarro Alcalá-Zamora, P.J. (1985). *Sociedades, pueblos y culturas*. Colección Temas Clave. Tomo 11. Barcelona: Salvat.

- Noller, P. (1994). Relationship with parents in adolescence: Process and outcome. En R. Montemayor, G.R. Adams y T.P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). California: Sage.
- Núñez Cubero, L. (2003). Relación familia-escuela. Fracaso escolar. En E. Gervilla Castillo, *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 121-130). Madrid: Narcea.
- O'Connell, S.P. (1999). *La mente animal: ¿Son conscientes los animales?* [Documento audiovisual]. Bristol, Gran Bretaña: Green Umbrella Production-BBC and Thirteen/WNET.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (1995). Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XXI: Las relaciones entre miembros de generaciones alternas. *Infancia y Sociedad*, 29, 27-46.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M^a L. (2000). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Papalia, D.E. y Olds, S.W. (1985). *Desarrollo humano*. Méjico: McGraw-Hill.
- Pastor Homs, M^a I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.
- Peiró i Gregori, S. (2001). Formación estética y acometividad. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 503-524.
- Peltier, M.J. (Dir.) (1998). *Historia del pueblo gitano*. Nueva York: A & E Television Networks.
- Peña, J.V. y Torío, S. (2001). Principio de solidaridad intrafamiliar hoy. En L. Núñez, C. Romero, R. Cruz, J.C. González, F. López, L. Llerena y J. Romero (Eds.), *Evaluación de Políticas Educativas. VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 193-195; versión íntegra en CD-Rom). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pereyra, M. (1995). Abuelos-nietos: Relaciones intergeneracionales cuando uno de ellos es minusválido. *Infancia y Sociedad*, 29, 47-61.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (1990). La familia como “contexto” para el desarrollo: Procesos básicos de identificación. *Papers de Teoria de l'Educació*, 1 (1), 109-123.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (1991). Lenguaje y educación. En F. Altarejos Masota *et al.*, *Filosofía de la educación hoy* (pp. 507-521). Madrid: Dykinson.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (1996). Situación y entorno de acogida del menor en familias con niños y niñas menores (0 a 6 años). En P.M^a Pérez, P. Cánovas, T. Alonso, I.

- Avellanosa y M. Vidal, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 19-37). Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (2000). *El hombre y el juego*. Diploma del Juego y la Educación. Formació del Ludotecario, 13 de diciembre (paper).
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (2002). Adolescencia y familia en la vida cotidiana. En P.M^a Pérez y P. Cánovas, *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 113-138). Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla Castillo, *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Madrid: Narcea.
- Pérez, P.M^a y Cánovas, P. (1995). Relaciones familiares y valores: Análisis intergeneracional. *Infancia y Sociedad*, 29, 117-145.
- Pérez, P.M^a y Cánovas, P. (1996a). Valores y estilos familiares de educación. En P.M^a Pérez, P. Cánovas, T. Alonso, I. Avellanosa y M. Vidal, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 113-157). Madrid: Fundación Santa María
- Pérez, P.M^a y Cánovas, P. (1996b). *Valors i estils de vida de la infància a Andorra. Una visió antropològica i educativa*. Andorra: Banc Internacional-Banca Mora.
- Pérez, P.M^a y Cánovas, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 113-138). Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez, P.M^a, Cánovas, P., Alonso, T., Avellanosa, I. y Vidal, M. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez, P.M^a, Cánovas, P. y Gervilla, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales, nº 5. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Méjico, D.C.: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pinillos Díaz, J.L. (1970). *La mente humana*. Biblioteca básica Salvat de libros RTV, vol. 41. Madrid: Salvat.

- Pittman, F.S.I. (1995). *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Barcelona: Paidós.
- Platón. (1989). *El banquete*. Madrid: Alhambra.
- Powell, J.L., Cheng, V.K. y Egeland, B. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 99-110.
- Pozo, J.I. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quintana Cabanas, J.M^a (1993a). Filosofía de la educación familiar. En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 73-84). Madrid: Narcea.
- Quintana Cabanas, J.M^a (1993b). ¿Qué es la pedagogía familiar? En J.M^a Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 13-30). Madrid: Narcea.
- Rius Lozano, M. (1999). Creatividad y educación. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 475-493). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Rius, M. y Cánovas, P. (1999). Concepto y características de la educación. En P. Aznar Minguet (Coord.), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 17-43). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Roberts, E.A. y Pastor, B. (1996). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para los adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume.
- Rodrigo, M^a J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M^a J. (1994). *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M^a J. y Palacios, J. (Coords.) (2000). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Madrid: Visor.
- Rodríguez Bonfill, J. (1993). *Qué hacemos mal con nuestros hijos. El drama del menor en España*. Barcelona: Ediciones B.

- Rodríguez Neira, T. (2001). Razón práctica y educación moral (Schiller, Rawls, Searle). *Teoría de la Educación*, 13, 161-185.
- Romero Pérez, C. (2003). La familia desde una perspectiva sistémica. En E. Gervilla Castillo, *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 155-165). Madrid: Narcea.
- Rueter, M.A. y Conger, R.D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- Sáez Narro, N. (1984). *Introducción a las bases biológicas de la evolución psicológica*. Valencia: Promolibro.
- Sáez, R. y Fernández-Salineró, C. (1998). Aproximación a un planteamiento sistemático de la educación no formal: La persona como centro de desarrollo. *Teoría de la Educación*, 10, 169-187.
- Sánchez Cerezo, S. (Dir.) (1989). *Psicología. Léxicos. Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sanvicens Marfull, A. (1987). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En J.L. Castillejo y A.J. Colom, *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona i López, J. (1999). *La educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC.
- Sarramona i López, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schaefer, C.M. y Borduin, C.M. (1999). Mother-adolescent-sibling conflict in families of juvenile felons. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (1), 115-118.
- Schaffer, H.R. (1983). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Visor.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Simón, C., López, J.L. y Linaza, J.L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Skármeta, A. (2001). *El cartero de Neruda*. Barcelona: Bibliotex.
- Smetana, J.G. y Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65 (4), 1147-1162.
- Snyder, J. y Patterson, G.R. (1986). The effects of consequences on patterns of social interaction: A quasi-experimental approach to reinforcement in natural interaction. *Child Development*, 57, 1257-1268.
- Snyder, J. y Patterson, G.R. (1987). Family interaction and delinquent behavior. En H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency*. Nueva York: Wiley.

- Snyder, J., Schrepferman, L. y Peter, C. St. (1997). Origins of antisocial behavior. Negative reinforcement and affect dysregulation of behavior as socialization mechanisms in family interaction. *Behavior Modification*, 21 (2), 187-215.
- Stoolmiller, M., Patterson, G.R. y Snyder, J. (1997). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8 (3), 223-229.
- Tan, A., Nelson, L., Dong, Q.D. y Tan, G. (1997). Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects. *Communication Monographs*, 64, 82-97.
- Tasic, D., Budjanovac, A. y Mejovsek, M. (1997). Parent-child communication in behaviorally disordered and "normal" adolescents. *Psicotema*, 9 (3), 547-554.
- Tasker, F. y Golombok, S. (1998). The role of co-mothers in planned lesbian-led families. En G. Dunne (Ed.), *Living difference: Lesbian perspectives on work and family life*. Nueva York: The Haworth Press.
- Tausch, J.H. y Tausch, J.S. (1984). Strategies for helping parent of children. En B. Carter y M. McGoldrick (Eds.), *The family life cycle*. Nueva York: Gardner Press.
- Toro Trallero, J. (1991). *El comportamiento humano*. Colección Temas Clave. Barcelona: Salvat.
- Touriñán López, J.M. (1984). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En P. Aznar, J.L. Castillejo, A. Cervera, A. De la Orden, C. Gómez-Ocaña y J.M. Touriñán, *Conceptos y propuestas (I)* (pp. 109-133). Valencia: Papers d'Educació-Teoría de la Educación; Nau Llibres
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación*, 5, 33-58.
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En Rodrigo, M^a J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-241). Madrid: Visor.
- Tusquets Terrats, J. (1958). *Revisión de la pedagogía familiar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1998). *Desarrollando la inteligencia emocional. IV*. Madrid: EOS.

- Varela, P. (2001). El miedo. Natural Mente. Cabrero, A. (Dir.), *La aventura del saber* [Documento audiovisual]. Madrid: TVE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vidal Lucena, M. (1996a). Estilos de crianza y pautas de desarrollo. En P.M^a Pérez, P. Cánovas, T. Alonso, I. Avellanosa y M. Vidal, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 57-99). Madrid: Fundación Santa María.
- Vidal Lucena, M. (1996b). La familia y la escuela infantil. En P.M^a Pérez, P. Cánovas, T. Alonso, I. Avellanosa y M. Vidal, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar* (pp. 101-112). Madrid: Fundación Santa María.
- Vygotski, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vilanou Torrano, C. (2001). La pedagogía culturalista de Tusquets (1901-1998). *Revista Española de Pedagogía*, 220, 421-438.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35 (3), 261-281.
- Williamson, D.S. y Bray, J.H. (1991). El desarrollo y cambio familiares a través de las generaciones: Una perspectiva intergeneracional. En C.J. Falicov, *Transiciones de la familia* (pp. 491-527). Buenos Aires: Amorrortu.
- Yela Granizo, M. (1979). Educación y libertad. En M. Yela, L. Mendizábal, J.L. Pinillos, J.M^a Poveda, J.L. Castillo y V. Bellón, *La libertad en el proceso educativo* (11-31). Madrid: Algar.
- Zabala, J. y Llopis, J.A. (1993). Motivación. En B. Martínez (Ed.) *et al.*, *Acción educativa. Variables facilitadoras. PAD'E* (pp. 13-31). Valencia: Dpto. Teoría de l'Educació–Universitat de València.
- Zacarés González, J.J. (1997). *El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad: Cuestiones críticas*. VII Congreso INFAD, Oviedo, 29-30 de mayo, (paper).