

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**EL CONSEJO ORIENTADOR A PADRES EN LOS
INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

José García Martínez

Bajo la dirección del Doctor:

José Antonio Ríos González

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2831-6

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

***FACULTAD DE
PSICOLOGÍA***



***DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE
LA EDUCACIÓN.***

**EL CONSEJO ORIENTADOR A PADRES EN
LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA**

JOSÉ GARCÍA MARTÍNEZ

Director: JOSÉ ANTONIO RÍOS GONZÁLEZ

SEPTIEMBRE DE 2004

A mi hija Clara, cuya ansia de libertad, unida a un gran tesón para superar las dificultades, nos ha enseñado que la autorrealización se consigue por distintos caminos. Sus padres no siempre la comprendimos.

A mi hijo José Manuel, que ha sabido aportar a la familia simpatía y equilibrio. Asesor en momentos de dudas. Mis silencios no han sido justos con sus méritos.

A mi esposa Clara, prodigio de generosidad y sabiduría en la comunicación y la expresión del cariño. Urdimbre de mi familia. Ha compensado en muchas ocasiones mis torpezas de padre.

Con infinito cariño.

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a todas las personas que han participado o me han dado su apoyo en el presente trabajo. Sin ellas no hubiera sido posible.

En primer lugar mi agradecimiento al Director de esta Tesis, José Antonio Ríos. He notado su confianza en el trabajo que realizaba. Me dio el impulso definitivo cuando estaba en momentos bajos y ha sido considerado con mis dilaciones.

A continuación quiero agradecer a los padres de adolescentes que han solicitado mi ayuda y cuya respuesta me estimula en mi trabajo. En algunos casos no he sabido responder a sus expectativas.

Mi agradecimiento a los tutores y profesores del Instituto, cuya colaboración ha sido fundamental como fuentes de información y como agentes de intervención. Así mismo a los sucesivos equipos directivos que han apoyado mi trabajo en todo momento.

Con cariño agradezco a mis alumnos de Psicología que en los sucesivos cursos han participado en los trabajos realizados, aportando su percepción personal y su experiencia, de tanta valía en la obtención de conclusiones. En muchos casos he podido comprobar como la incertidumbre adolescente se ha convertido en sabia madurez juvenil.

Especial agradecimiento a mis padres y mis tres hermanas, con quienes tengo sólidos vínculos. Me han acompañado siempre en mi desarrollo personal y profesional a pesar de la distancia.

El mayor de los agradecimientos para mi esposa y mis hijos. He sentido con ellos lo hermoso de una vinculación afectiva sólida. Me han liberado del tiempo necesario y he sentido su ánimo para concluir este trabajo.

“En la familia y fuera de ella, el hombre no puede atreverse a explorar el mundo ni a sí mismo, sino desde un refugio seguro, desde una cierta confianza básica o urdimbre afectiva primordial”.

(Mariano Yela)

***“Sólo se puede ver correctamente con el corazón;
lo esencial permanece invisible para el ojo”.***

(Saint-Exupéry, El pequeño príncipe)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	11
2.1. La orientación familiar en contextos educativos.	13
2.1.1. Necesidad	13
2.1.2. Concepto	14
2.1.3. Los programas de orientación a las familias	16
2.1.4. La perspectiva sistémica en contextos educativos	17
2.2. La familia en la actualidad	21
2.2.1. Conclusiones del congreso “La familia en la sociedad del s. XXI”	21
2.2.2. Entorno familiar y psicopatología.....	29
2.2.3. La perspectiva sistémica.	36
2.2.4. Resumen y conclusiones	39
2.3. Características psicológicas del adolescente.	47
2.3.1. Concepto de adolescencia	47
2.3.2. Los cambios físicos y fisiológicos	50
2.3.3. La Búsqueda de la identidad	52
2.3.3.1. Integración de su imagen personal	53
2.3.3.2. El rol sexual	54
2.3.3.3. El rol social	54
2.3.3.4. Cuando predomina la confusión	57
2.3.4. El pensamiento adolescente.	58
2.3.4.1. Acceso al pensamiento formal	59
2.3.4.2. El carácter egocentrista del pensamiento adolescente.	60
2.3.5. El desarrollo moral.	62
2.3.6. La afectividad.	64

2.3.7. La cultura adolescente.	66
2.3.7.1. Valores y preferencias.	67
2.3.7.2. Ocio y tiempo libre.	68
2.3.7.3. Estilos de vida.....	71
2.4. La autoestima.	75
2.4.1. Concepto de autoestima.	76
2.4.1.1. Maslow y Rogers.	76
2.4.1.2. Aportaciones actuales.	78
2.4.2. Componentes de la autoestima.....	82
2.4.3. Pautas para educar la autoestima en adolescentes.	85
2.4.3.1. Identificar el déficit de autoestima	85
2.4.3.2. Autoconcepto no ajustado a la realidad.	87
2.4.3.3. Los pensamientos negativos.	88
2.4.3.4. ¿Cómo enfrentarse a situaciones conflictivas?	94
2.4.3.5. Estrategias básicas para los padres.	100
2.5. La familia desde la perspectiva sistémica	109
2.5.1. Definición de familia.	109
2.5.2. Estructura.	113
2.5.3. El apego	114
2.5.4. La identificación.	121
2.5.5. La percepción interpersonal.	124
2.5.6. Jerarquía y subsistemas dentro de la estructura familiar.	126
2.5.7. Rol y alianzas en el seno de la familia.	131
2.5.8. El ciclo vital de la familia. La familia con hijos adolescentes.	134
2.5.9. Normas, creencias y valores.	142
2.5.10. La comunicación dentro del sistema familiar.	147
2.5.11. El estilo de ser padres.	153
2.6. El Fracaso escolar.	159
2.6.1. Concepto	159

2.6.2. Incidencia social.	162
2.6.3. El sistema familiar y el escolar ante el fracaso del alumno.	164
2.6.4. El orientador como agente relacional entre los sistemas familiar y escolar.	168
2.6.5. La motivación en el aula y su relación con el fracaso académico.	170
2.6.5.1. La indefensión aprendida	170
2.6.5.2. El lugar de control (LC).	172
2.6.5.3. La atribución causal.....	173
2.6.5.4. El "efecto Pygmalión" o la profecía que se autocumple.....	174
2.7. Problemas afectivos en el ámbito escolar.	178
2.7.1. Fobias y fantasías.	178
2.7.2. Trastornos de la alimentación.	180
2.7.3. Consumo de drogas.	182
2.7.4. El abandono del hogar.	184
3. RECOGIDA INFORMACIÓN EN EL PROPIO CENTRO	187
3.1. Características del centro.	189
3.2. Encuesta de padres sobre la relación con su hijo adolescente.	193
3.2.1. Procedimiento de recogida de datos.	193
3.2.2. Datos más relevantes.	194
3.2.3. Utilización de los resultados.	203
3.3. Trabajos de campo con los alumnos.	205
3.3.1. Encuesta entre jóvenes post-adolescentes.	205
3.3.2. Cartas de jóvenes a sus padres.	213
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	225
4.1. Objetivos.	227
4.2. Hipótesis.	229

5. METODOLOGÍA DEL CONSEJO ORIENTADOR	231
5.1. Consideraciones previas.	233
5.2. Fase de preparación.	234
5.2.1. Espacio y tiempo.	234
5.2.2. Información académica. Revisión del expediente.	235
5.2.3. Entrevista con el tutor.	235
5.2.4. Entrevista con el alumno.	237
5.2.5. Planteamiento inicial de hipótesis.	240
5.3. Desarrollo de la entrevista.	243
5.3.1. Presentación y encuadre.	243
5.3.2. Exploración de la estructura y vinculación entre los miembros de la familia.	244
5.3.3. Análisis y mejora de los mensajes de autoestima.	248
5.4. Situaciones especiales en la entrevista.	255
5.5. Entrevista conjunta con los padres y el hijo.	257
6. EVALUACIÓN.	261
6.1. Dificultades de una evaluación objetiva.	263
6.1.1. Asociadas a la investigación.	263
6.1.2. Derivadas de los instrumentos de medida	264
6.2. Procedimiento de evaluación	265
6.3. Resultados.	267
6.4. Conclusiones.	271
6.5. Discusión de los resultados	275

ANEXOS:	277
I. Cuestionario y datos de la encuesta a padres	279
II. Conclusiones del trabajo en clase sobre representaciones sociales de la familia.	291
III. Cuestionario del trabajo “Preocupaciones adolescentes, recordadas por jóvenes entre 22 y 25 años”	293
IV. Recomendaciones a los padres para apoyar en el estudio a su hijo con fracaso escolar.	297
V. Tabla de mensajes de autoestima utilizada en la entrevista orientadora.	301
VI. Muestra de respuestas de padres utilizadas en la evaluación de la entrevista.	303
VII. Textos elaborados en la escuela de padres utilizados como prescripciones indirectas en la entrevista o como apoyo en las reuniones de padres.	307
VIII. Impreso para la recogida de información proporcionada por el tutor.	323
BIBLIOGRAFÍA	325

1. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La demanda de orientación y ayuda que presentan las familias a los centros de enseñanza ha crecido de forma significativa en los últimos años. La formación académica se ha convertido en la primera de las expectativas hacia los hijos¹, en la medida que se considera imprescindible para el acceso a un mundo laboral competitivo. Al mismo tiempo, la relación con los hijos adolescentes adquiere hoy día nuevas dimensiones. Los jóvenes no siempre están de acuerdo con estas expectativas y los patrones de actuación vividos por los padres en su familia de origen no tienen la eficacia esperada en una sociedad en permanente transformación.

También la institución educativa demanda a la familia una educación en valores que sirva de base a un aprendizaje en contenidos curriculares y normas de convivencia. Gran parte de los problemas de los alumnos, bien sean académicos, de relación con los demás o de indisciplina, tienen su origen en la familia, que una vez advertida, se siente impotente para tomar medidas adecuadas por carecer de recursos y estrategias de actuación.

La creación en los institutos de enseñanza secundaria de los departamentos de orientación supone un acercamiento definitivo entre la psicología educativa y los centros de enseñanza. Las *cajas rojas*, en el manual de Orientación y Tutoría, editadas por el M.E.C. en 1992, establecen como el sexto objetivo de la Acción Orientadora,

“Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes”. (p. 21)

¹ En todo el documento utilizaré el masculino para referirme a los dos géneros.

Lo que antes se percibía desde fuera y en muchas ocasiones de una manera sesgada y parcial, y desde los centros se adoptaban posturas de cierto recelo a la labor del psicopedagogo, ahora debe armonizar teoría y práctica ante una convivencia necesaria.

Esta función mediadora, corolario de otras que inciden en el desarrollo integral del alumno, previniendo y compensando dificultades de aprendizaje, pretende ser fundamentalmente *asesora e interventora* en el caso del orientador. Actuando conjuntamente con el alumno, el equipo docente, los padres y el tutor, se pretende conseguir los objetivos mejorando la relación y mediando en los posibles conflictos.

Desde mi incorporación a un instituto de enseñanza secundaria como orientador en el año 1993, recién creada la especialidad de Psicopedagogía por la LOGSE, he percibido la necesidad de acompañar a los tutores y a los padres en las situaciones más conflictivas. En una etapa evolutiva tan importante como es la adolescencia, las relaciones del alumno con su familia y con la escuela son determinantes para llevar a cabo los procesos de madurez personal y el desarrollo de su identidad.

La tutoría ejerce esta función mediadora que, a su vez, ayuda a que la relación entre los padres y la institución educativa mejore, favoreciendo una coordinación más comprensiva. Sin embargo, en muchas ocasiones, el tutor o los padres constatan que existe una relación del alumno con su familia que impide el progreso necesario en la motivación y en la mejora de la conducta del hijo y que, a pesar de las buenas intenciones, los padres no saben cómo afrontar. La ansiedad preside la situación y la *búsqueda de consejo* se pone de manifiesto.

Sin descuidar el necesario asesoramiento al tutor y al equipo docente, este consejo a las familias es la intervención que describo en esta tesis.

No es fácil estudiar la relación entre los miembros de la familia cuando los hijos están en la adolescencia. Antes han ocurrido demasiadas experiencias que han consolidado en un sentido u otro el estado del *sistema familiar*. Sin embargo creo que es un momento importante porque se remueven las estructuras de relación tenidas anteriormente, tanto por la peculiaridad de la personalidad adolescente y su nueva ubicación en el sistema familiar, como por la realidad misma del sistema escolar. Con frecuencia el fracaso escolar, la nueva relación con sus iguales o la formación de pareja, originan frustraciones en las expectativas familiares que a su vez inciden en la relación de *fuerzas* del sistema.

Las dificultades son muchas, las mayores son las siguientes:

- En la mayoría de los casos la demanda se hace sobre la base de un fracaso escolar cuyos motivos trascienden del marco exclusivo de la familia.
- La variabilidad lógica de cada familia y la imposibilidad de establecer un diagnóstico preciso basado en observaciones, cuestionarios, entrevistas y pruebas que desbordarían el tiempo del Orientador.
- El Instituto no es un marco adecuado donde puedan hacerse seguimientos exhaustivos de alumnos y su entorno familiar en una etapa de su vida donde la autopercepción de ser distintos y analizados por lo que ellos llaman un “psicólogo”, puede ser negativo y contrario al objetivo que se pretende.
- La propia capacidad de la familia para aceptar e implicarse en las medidas propuestas. La adolescencia recoge toda una experiencia anterior y cada familia ha establecido un estilo imposible de cambiar en una o dos sesiones.
- La actuación compartida con el equipo docente se hace difícil, tal como está estructurada la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En cada grupo de alumnos intervienen diez profesores, que a su vez necesitan cinco o seis grupos de distintos

niveles para completar su horario. En estas circunstancias sólo en contadas ocasiones es posible una actuación coordinada entre padres, tutor y profesores.

¿Cuáles son los objetivos del consejo ante estas limitaciones?

El objetivo primordial es que los padres, reflexionando conjuntamente, *aprendan un método para analizar las relaciones entre los miembros de su familia*. Que se den cuenta *de cómo expresan sus sentimientos* y cómo deben interpretar los de su hijo. Que haya un esfuerzo por *mejorar la comunicación* en un momento evolutivo de la familia importante en la consolidación de la identidad adolescente.

El modelo teórico que adoptamos se basa en la concepción sistémica de la familia, procedente de la Teoría General de Sistemas de Von Bertalanffy (1954) y desarrollada en las distintas escuelas de Terapia Familiar Sistémica: *un sistema de comunicación en el que se afrontan desafíos y exigencias inherentes a los procesos evolutivos de cada uno de sus miembros y del grupo en general (Minuchin, 1977)*, y que funciona íntimamente vinculado a otros sistemas, entre ellos al sistema escolar, ámbito de nuestro estudio. En consecuencia, el análisis de los vínculos e interacciones dentro de la familia será nuestro objetivo, utilizando técnicas de la terapia adaptadas a la entrevista orientadora.

Lejos de pretender una terapia, imposible en las condiciones del consejo, pretendemos proporcionar estrategias que aumenten la competencia de los padres en la comprensión y manejo de los sentimientos percibidos en ellos mismos y en sus hijos. Como consecuencia debe producirse una mayor seguridad y un mayor control de la ansiedad, en tanto que perciben que *su problema*, con muchas probabilidades, es transitorio y propio de una etapa necesaria y distinta en la historia particular de cada familia.

El consejo se dirige a familias donde no existe una crisis manifiesta, aunque se perciba una ansiedad generada por las conductas adolescentes, vividas muy

intensamente, y sentidas como fracaso o confusión. En algunos casos se pide la cita por un problema puntual de rebeldía no comprendida. La mayoría son acordadas después de hablar con el tutor y detectar un problema de fracaso escolar o conducta disruptiva.

He tenido, no obstante, consultas donde la crisis de ansiedad aparece en grados difíciles de manejar. En estos casos he aconsejado la terapia psicológica. En otras ocasiones, afortunadamente las menos, aparecen cuadros de alcoholismo y/o violencia, generalmente en el padre. Les propongo entonces la ayuda que proporcionan las asociaciones existentes o los servicios de la Comunidad de Madrid.

Esta tesis intenta recoger el trabajo de orientación a padres, como apoyo a la función del tutor, realizado en el Instituto Duque de Rivas desde que comencé los cursos de doctorado, allá por el año 1996. Incorporado al Plan Anual del Departamento de Orientación, ha supuesto conferencias anuales a padres de alumnos, promoción de una escuela de padres, que comenzó en el curso 2001-02 y es impartida por monitores externos y con proyecto de futuro y, fundamentalmente, innumerables entrevistas orientadoras, objeto principal del presente trabajo.

En cuanto al tiempo tan largo de elaboración – seis cursos – se ha debido a varias razones:

- En principio comencé este estudio para ayudar a los padres en un momento difícil ante la demanda percibida. Mi intención era aprender independientemente de presentar la tesis. En la medida que avanzaba en mis entrevistas incorporaba nuevas orientaciones. El conocimiento de la evolución de algunas familias me confirmó que realmente merecía la pena.
- Compaginar la tesis con el trabajo y la familia no es fácil. Sobre todo cuando hay que desplazarse a las bibliotecas por las tardes de forma continuada.

- Me decidí definitivamente a presentarla cuando mis hijos - que ahora tienen veinticinco y veintitrés años – me animaron a que lo hiciera. También yo había sentido las sensaciones duras y maravillosas de ser padre de adolescentes.

La investigación recoge conclusiones de difícil homologación científica. El trabajo en un instituto determinado, la validación de las encuestas, la ausencia de la rigidez estadística en pro de una mayor información, la parcialidad de los padres en pronunciarse sobre los efectos del consejo y su difícil interpretación... En ocasiones se incorporan conclusiones de trabajos realizados con mis alumnos que no han seguido el necesario rigor de las condiciones de un trabajo empírico. También mis propias experiencias como padre han podido contaminar una pretendida visión objetiva de los problemas estudiados.

Tampoco la fundamentación teórica carece de motivos de crítica. Cada uno de los temas abordados pueden ser objeto de una o varias tesis doctorales por sí mismo. ¿Cómo reducir a unas cuantas páginas temas como las características de los adolescentes, la autoestima, o el fracaso escolar? ¿Cómo considerar fundamentada la familia desde una perspectiva sistémica con los grandes rasgos de mi exposición?

Cualquier profesor encontrará carencias importantes en mi elección tanto en los contenidos como en los autores consultados. El criterio que he seguido fundamentalmente para elegir un autor o un contenido teórico ha sido el de su aplicación directa en el consejo. Algunos son apuntes de clase ampliados, otros proceden de manuales o artículos que resumen aportaciones más extensas, muchos proceden de los libros y materiales utilizados en las escuelas de padres... En todos he procurado la funcionalidad, la posible utilidad en la entrevista orientadora o en las conferencias. Ruego comprensión para el criterio seguido.

Toda tesis debe aportar algo nuevo al ámbito científico en que investiga. En este caso a la Orientación Educativa. Mi intención es describir un método de trabajo para llevar a cabo la orientación familiar en el contexto de un instituto de enseñanza

secundaria, con las posibilidades y limitaciones de la función del orientador. Y, sobre todo, pretendo ayudar a los padres que lo solicitan, a propuesta del tutor la mayor parte de las veces, en un momento importante de la convivencia familiar.

El tribunal decidirá si mi aportación es digna de ser considerada.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. La Orientación Familiar en contextos educativos

2.1.1. Necesidad

Los padres presentan en los centros educativos actuales una necesidad creciente de formación para educar correctamente a sus hijos, a la vez que reclaman apoyo en los momentos más críticos de la relación con ellos. Los grandes cambios sociales acaecidos en los últimos años han producido situaciones nuevas que son difíciles de afrontar sin ayuda, sobre todo en una estructura nuclear, en muchos casos aislada, con una distancia geográfica entre sus distintos núcleos, y sin una normativa social estable. Las expectativas generadas por una sociedad cuyas estructuras están en transformación provocan alteraciones en los distintos roles familiares, cuyas funciones son distintas a las vividas en generaciones anteriores y cuya clarificación genera ansiedades y conflictos. La necesidad de asesoramiento y formación se produce al advertir que los patrones de interacción con los que ellos fueron educados no resultan eficaces en la sociedad actual.

Por otra parte, la necesidad de formación y titulación para acceder a un puesto de trabajo y la mayor preocupación de las familias por el futuro de sus hijos en una sociedad cada vez más competitiva, demanda una mayor calidad en la educación, no sólo en los aspectos curriculares sino también en la necesidad de ayuda para la interpretación de la nueva realidad social por parte de las familias.

Muchos son los autores que consideran que los conflictos familiares, unidos a la falta de estrategias de comunicación que tienen los padres para poder relacionarse con sus hijos, originan alarma social, en tanto que son caldo de cultivo de embarazos no deseados, adicción a sustancias, delincuencia juvenil o fracaso escolar (Martínez González, 1999).

Distintos investigadores consideran que con frecuencia los padres se llegan a sentir culpables de su propia actuación, (Dinkmeyer y McKay, 1990; Gordon, 1993;

Martínez González, 1998) al tener la percepción de no haberse sabido conducir eficazmente y de haberles fallado en su educación. Al mismo tiempo los recursos para orientarles de forma eficaz son escasos y los problemas les desbordan ante una experiencia actual desconocida para ellos.

La búsqueda de respuestas a esta demanda de formación ha tenido en España diversas manifestaciones en los centros escolares, fundamentalmente en las llamadas “Escuelas de padres”, (Brunet y Negro, 1994; Pérez Delgado, 1994; Bartau Rojas, 1995; Millán, 1996; Merino Rodríguez, 1997; Martínez González et al, 1998; López Escribano, 2002). Los métodos, las metas a conseguir y el tipo de personas a las que se dirige la orientación familiar son distintos al modelo propuesto en esta tesis, aunque se adopten las mismas bases teóricas.

2.1.2. Concepto de Orientación Familiar

Otero (1989) define la orientación familiar como un “servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran una familia, y para la mejora de la sociedad en y desde las familias”. J.A. Ríos (2003) la define como “el conjunto de técnicas, métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes que tienen como objetivo el refuerzo de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar para que puedan alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente e institución educativas”.

La mayoría de los autores coinciden en que esta orientación debe propiciarse no sólo a través de actuaciones aisladas, sino fundamentalmente a través de un proceso sistemático y programado que mejore el conocimiento del sistema familiar por parte de los padres, y que entrene las habilidades necesarias para incrementar la calidad de las relaciones entre sus miembros (Brock, Oertwein & Coufal, 1993).

La interacción entre los padres y de estos con sus hijos y otras personas que vivan en el ámbito familiar, es concebida desde una perspectiva sistémica, en la que los individuos influyen pero a la vez son influidos por los demás miembros del sistema (Ríos, 1994). Ello hace que la evaluación de las relaciones se haga más compleja pero aumenten las posibilidades de intervención, sobre todo para la prevención de situaciones no deseadas y afrontamiento de etapas con más probabilidades de conflicto como la adolescencia.

Desde esta perspectiva, se entiende que la orientación educativa para la vida familiar ayuda y estimula a los padres a proporcionar a sus hijos afecto y consejo, a contribuir de un modo eficaz a la formación de hábitos adecuados de conducta y al desarrollo de un sistema de valores consistente y constructivo. Todo ello en la idea de fomentar en los hijos el desarrollo de la autoestima, la cooperación, la responsabilidad, y la capacidad de tomar decisiones propias, características personales todas ellas ampliamente valoradas en la actual sociedad democrática, (Martínez González, 1999).

No obstante, dentro de la programación de la orientación educativa, sobre todo para las familias con hijos adolescentes, debe propiciarse un sistema de apoyo puntual y concreto a los padres que solicitan ayuda en un momento determinado, para comprender una situación en el que se encuentran y cuya resolución les desborda. Este tipo de iniciativas se han canalizado en la ley de educación a través de la tutoría, mediante la llamada entrevista orientadora. Sin embargo los tutores se sienten superados ante una problemática compleja y con la parcialidad que se les supone por su implicación en la coordinación del equipo docente.

Antes de la búsqueda de un profesional externo al ámbito educativo, la institución debe promover una orientación personal a los padres que les proporcione un sistema de análisis de sus relaciones, intermedio entre los niveles *educativo* y *de asesoramiento*, propuesto por J.A. Ríos, (1984, 1994, 2003)

2.1.3. Los programas de orientación a las familias

Han surgido como respuesta a las necesidades apuntadas y fundamentalmente en las ya citadas Escuelas de Padres. Revisiones destacadas de estudios en éste área están las de Walters y Walters (1980), Henderson (1981), Goodnow, Burns y Rusell(1985), Van der Zanden (1989),o Hammer y Turner (1990), citadas por Martínez González (1999).

La mayoría de los programas se basan, de una forma u otra, en el análisis de las actuaciones de los padres al afrontar las relaciones con sus hijos, es decir, el estilo propio de cada familia; incidiendo fundamentalmente en el llamado estilo democrático, (Baumrid, 1973). En está línea destacan los programas de Gordon con su sistema PET, *Padres Eficaz y Técnicamente preparados* (Gordon, 1993) y el programa (PECES) *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático* (Dinkmeyer & McKay, 1990), y en España “*Como organizar una escuela de padres*” (Brunet y Negro, 1994). Los objetivos de estos programas coinciden con las necesidades expresadas por los padres y se concretan en:

- Comprender las relaciones entre los miembros de la familia en el mundo actual.
- Comprender y expresar las emociones y sentimientos que generan.
- Mejorar la comunicación entre padres e hijos.
- Aprender estrategias de resolución de conflictos y de toma de decisiones.
- Aprender a prevenir y afrontar los problemas de disciplina
- Estimular el desarrollo en todas las facetas de la personalidad.
- Prevenir y afrontar problemas concretos (fracaso escolar, droga, embarazos, trastornos alimentarios, etc)

No nos extendemos en el análisis de estos programas en tanto que la metodología de nuestro estudio es totalmente distinta, como corresponde a entrevistas

personales donde se singularizan los problemas. No obstante, coincidimos en sus objetivos y aprovechamos las técnicas de mejora de la comunicación, la educación en la expresión de los sentimientos o el afrontamiento de los problemas, entre otros. Una síntesis interesante de la historia y tipos de escuelas de padres encontramos en López Escribano (2002)

2.1.4. La perspectiva sistémica en contextos educativos

Aunque el modelo sistémico ha centrado sus intervenciones con la familia en ambientes clínicos, la mayoría de los profesionales reconocen a la familia y a la escuela como los dos sistemas más influyentes en el desarrollo personal del individuo. Si tenemos en cuenta que tanto la familia como la escuela son sistemas insertos en un contexto social (P. Berzosa Grande, J.A. Ríos González, y G. Rodríguez, 2001) y que ambas deben dar respuesta a las necesidades que produce una sociedad en cambio, es lógico pensar que desde las instituciones se promueva un acercamiento entre ambas para incidir sobre los jóvenes de una forma coordinada y complementaria.

Desde el planteamiento sistémico muchos estudios han partido del “Modelo Ecológico” de Bronfenbrenner (1987) para explicar el desarrollo humano inserto en un conjunto de estructuras superpuestas que establecen distintos niveles de influencia sobre el individuo. A su vez, cada estructura interacciona con las demás. Según este modelo, el entorno inmediato –“microsistema”- produciría las influencias más cercanas y que más afectan al individuo. Las relaciones recíprocas entre las personas más próximas – padres, hermanos, amigos, profesores – conformarían vínculos consistentes determinantes del desarrollo psicológico.

Bronfenbrenner llama “mesosistema” a las relaciones entre sistemas. Nos interesa en nuestro caso la relación entre la escuela y la familia. Una buena relación entre ambas favorece al niño en tanto que percibe estabilidad y homogeneidad en los

mensajes transmisores de valores, a la vez que favorece la aceptación real de sus características personales. Muchos de los conflictos en ambientes escolares se deben al distanciamiento entre familia y escuela.

Las otras dos estructuras del modelo ecológico serían: "exosistema" (entornos en los que no participa el individuo, pero sí personas cercanas a él) y "macrosistema" (cultura, educación, religión o ideología de una sociedad determinada). Ambas, sobre todo la última, actuarían sobre las actitudes de las personas en relación y, por tanto, en la misma calidad de ésta. Las interacciones entre los ecosistemas están regidas, según la Teoría General de Sistemas (Christenson, 2000), por principios que pueden hacer que condiciones similares iniciales produzcan situaciones distintas y las percepciones y respuestas de los individuos sean diferentes.

La Escuela de Milán, con Selvini Palazzoli (1987) como pionera, realiza un proyecto para entender como puede trabajarse en el contexto escolar a través de las líneas básicas del Modelo Sistémico. Considera que el psicólogo escolar debe convertirse en un "agente relacional" de los sistemas familia – escuela. Como experto en comunicación ha de asesorar a las familias y a los profesores para mejorar la relación con el alumno.

De manera general, las propuestas de intervención del profesional sistémico en las escuela inciden en los siguientes puntos (Berzosa Grande, Ríos González y G. Rodríguez, 2001):

- Realizar un análisis exhaustivo de "distintos juegos" que sirven de base al problema para comprenderlo bien y preparar las actuaciones pertinentes. "Entrevistas circulares que clarifiquen las diferencias de percepción del problema y que se centren en *cómo ocurren las cosas*, sin importar el *por qué* de las mismas" (Dowling y Osborne, 1996).

- Elaborar una hipótesis (Selvini, 1987) no reduccionista. Es decir, que va más allá del simple alumno y abarca el contexto familiar y escolar.
- Establecer la modalidad de intervención dentro de las posibilidades del centro y de la naturaleza de la demanda. En este sentido, Dowling y Osborne (1996) describen seis modalidades posibles:
 - Intervención conjunta familia familia-escuela en conexión con un referente individual. Dowling (1996) la expone con relación a alumnos que tienen dificultades de aprendizaje por temas relacionados con la inadaptación escolar en la adolescencia.
 - Contacto inicial con la familia y con la escuela, pero con el foco de tratamiento centrado en la familia, junto a consultas con los miembros más relevantes del personal de la escuela
 - Intervención continua en la escuela para padres y profesores, encaminada a tratar los problemas en el contexto escolar y ayudar a entrenar habilidades en la resolución de problemas.
 - Un modelo de familia de base sistémica en un contexto educativo. (Dawson y McHugh, 1996)
 - Una consulta familiar en el marco de la escuela.
 - Un servicio consultivo intenso en la escuela que puede incluir o no entrevistas con la familia cuando sea oportuno.

Con un modelo de intervención global, sobre toda una institución educativa, Berzosa, Ríos y G. Rodríguez, (2001) exponen el Proyecto JUGAE (Juntos Ganamos en Eficacia), desarrollado en un centro escolar de Jerez de la Frontera. Los autores esperan que la influencia de la metodología sistémica pueda ser positiva para cada subsistema familiar o escolar para conseguir:

- Un cambio en los planteamientos de padres y profesores en sus relaciones con sus hijos / alumnos.
- Una nueva forma de enfocar las relaciones entre los profesores entre sí.
- Un cambio en las relaciones entre los miembros de la familia.
- Una apertura y posterior sistematización de la orientación en el contexto escolar.
- Un cambio en las actitudes de los alumnos en casa y en el colegio.
- Un aumento de la intervención y motivación de las mismas en el contexto escolar.

Considerando que la intervención a nivel global es lo ideal, no siempre se dan las condiciones necesarias para su aplicación en los centros escolares. Con frecuencia la participación de los padres es escasa y la disposición de los profesores es variable. Por tanto, el modelo que propone este estudio adopta la metodología de una consulta familiar, que generalmente será complementada con un seguimiento y nueva entrevista. Incluye también la promoción de un programa de formación para los padres que quieran participar, impartido por entidades externas, y la intervención orientadora en las reuniones de padres. Todo ello dentro de las posibilidades de tiempo y dedicación del orientador en el instituto.

2.2. La familia en la actualidad

A principios del siglo XXI, la familia, los valores que supuestamente la acompañan, y la sociedad en sí misma se enfrentan a una serie de cambios, en concepto y estructura, propiciados por el propio desarrollo que promueve una sociedad dinámica, y sobre los que existen numerosos estudios y foros de encuentro desde los distintos ámbitos de las ciencias sociales. De entre todos, he elegido tres ámbitos: Las conclusiones del congreso “La familia en la sociedad del siglo XXI”, celebrado en Madrid en febrero de 2003, una perspectiva del entorno de la psiquiatría familiar y una perspectiva sistémica.

2.2.1. Conclusiones del congreso “La familia en la sociedad del siglo XXI

En el planteamiento inicial se considera que el modelo tradicional de familia es a la vez denostado y añorado. Las nuevas fórmulas familiares se viven como necesarias pero arriesgadas. La mujer, sobre todo en las grandes ciudades, se ha incorporado plenamente a la vida laboral lo que ha forzado un replanteamiento de los roles familiares. La familia extensa, donde conviven de forma estrecha padres, hijos, abuelos, etc., está siendo sustituida por nuevas fórmulas (matrimonios sin hijos, parejas de hecho o de homosexuales...). La esperanza de vida ha aumentado espectacularmente y el divorcio se ha generalizado, lo que posibilita que frecuentemente existan personas que formen a lo largo de su vida varios núcleos familiares. Los padres se angustian con determinados comportamientos de riesgo social (violencia, consumismo, drogas, intolerancia...) y viven la exigencia de proteger a sus hijos, pero temen carecer de los recursos, en tiempo, conocimientos y disponibilidad.

Todos estos dilemas, y muchos más, se resuelven en la mayoría de los casos en confusión, dejación de responsabilidad y en demandas exasperadas de implicación de otras instituciones. Se considera, en consecuencia, la necesidad de una reflexión que nos ayude a situarnos, a ser más conscientes y más críticos y a buscar soluciones a las ambigüedades.

El punto de arranque del congreso fue la elaboración de un estudio sobre la situación de la familia española titulado “Hijos y padres: comunicación y conflictos”, encargada por la FAD (Federación de Ayuda contra la Drogadicción), a través de una encuesta a 1000 jóvenes y otros tantos adultos, padres de los mismos jóvenes. Se completó la investigación con grupos de discusión con familias con hijos entre los 14 y los 20 años. Las conclusiones más relevantes fueron las siguientes (Mejías Valenzuela, E. 2002):

- Se puede afirmar que **no existe, ni siquiera como tipo ideal “la familia española”**. Las respuestas de los padres de la investigación subrayan líneas de fuerza muy distintas, temáticas variadas, que marcan claras diferencias entre unas familias y otras; diferencias que, tratadas en un análisis global, permiten separar diversas agrupaciones o categorías ideales demasiado diferenciadas como para hablar de un único tipo que encaje bajo el epígrafe “familia española”.
- **La familia y todo lo que representa sigue estando a la cabeza de los valores considerados más importantes por los españoles**, jóvenes o adultos, padres o hijos.
- El **reparto de roles** en el seno de la familia sigue presentando a un padre que se encarga de las cuestiones relacionadas con la intendencia y la autoridad, mientras que la madre se ocupa de todos los asuntos relacionados directamente con el cuidado afectivo de los hijos y la atención de la casa.
- La **inseguridad y la confusión** predomina en el discurso de los padres al hablar de la forma en que se enfrentan al funcionamiento de sus familias, lo que les

ocasiona un sentimiento de no sentirse lo suficientemente preparados. **Alrededor del 40% de los padres confiesa no manejar bien los conflictos de convivencia**; aproximadamente **uno de cada tres siente que no educa bien o que no sabe hacerlo**, y uno de cada cinco afirma sentirse claramente desbordado por las exigencias económicas de sus hijos. Todo ello sin dejar de defender y reivindicar lo familiar.

- Ante esta desorientación y frustración, **el 60% de los padres piden más implicación de los educadores**.
- Mayoritariamente, **los padres afirman tener una buena relación con sus hijos** si bien uno de cada tres afirma sentirse, en ocasiones, desbordado y resignado, y un 8% se siente impotente o incluso desesperado.
- Uno de cada cuatro padres señala que **las opiniones de sus hijos acaban imponiéndose** en la familia.
- **En las respuestas de los hijos la unión familiar es valorada como un principio importante a sostener** y más de tres de cada cuatro adolescentes constatan que, de hecho, en sus familias esa unión se da; sin embargo, en la práctica, no pasa del 39% el porcentaje de hijos que señalan que “a los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo juntos”.
- **Cerca de ocho de cada diez padres aseguran que pueden hablar de sus creencias con sus hijos**, pero poco más del 40% afirma que sus hijos les escuchan.
- Existe una **relación directa entre el clima de comunicación familiar y el rendimiento escolar**; cuanto mejor es la comunicación en el seno de la familia, mejor suele ser el rendimiento escolar de los hijos.
- Los discursos de padres y madres inciden especialmente sobre **tres conflictos** de manera muy concreta: los ocasionados por el **dinero** (sobre todo en relación con lo

que los hijos exigen), los relativos a los **horarios** y los relativos a la colaboración en las **tareas domésticas**.

De las intervenciones de los distintos ponentes podemos destacar las siguientes aportaciones al mejor conocimiento de la familia actual:

Marina, J.A ².- Considera que las personas han formado familias a lo largo de la historia por tres tipos de motivos: afectivos, económicos y sociales. Durante muchos siglos no se creyó que el aspecto afectivo fuera muy importante y la mayoría de las parejas se formaban por conveniencia, con la intervención de los padres. Considera que **a partir del siglo XIX es cuando la familia aparece como una institución fundada en sentimientos amorosos** y, además, como fuente de felicidad personal. Como objetivo a conseguir plantea conjugar una relación amorosa y familiar, a la vez que un planteamiento de la propia autonomía. En consecuencia propone una educación afectiva y ética basada en la pedagogía de la convivencia, la educación sexual no desvinculada del afecto y recuperar los sentimientos maternos y paternos como forma de educación afectiva de los hijos.

Nativel Preciado ³. – Después de una revisión de las dificultades por las que ha pasado la institución familiar a lo largo de su historia, afirma que la familia goza actualmente de buena salud, gracias a una sorprendente posibilidad de adaptación a los nuevos tiempos. Describe las **nuevas modalidades familiares**: monoparentales, parejas de divorciados, de hecho, de homosexuales,... Destaca el **esfuerzo de las personas por construir sus respectivos papeles**, tratando de evitar las desigualdades del pasado. En su opinión, **los padres influyen poco en el comportamiento de los hijos**, en tanto que elementos como la genética, el azar y factores sociales, son más

² J.A. Marina es filósofo y escritor, Licenciado en Filosofía y Catedrático de Instituto

³ Nativel Preciado es periodista y escritora.

determinantes. No obstante es partidaria de poner todos los medios para ayudar a la familia.

Javier Elzo ⁴. - Basándose en los resultados de la encuesta “Hijos y Padres: comunicación y conflictos”, propone una tipología de familias, con hijos entre los 14 y los 20 años, desde el punto de vista de la organización, la funcionalidad, la comunicación existente y desde la conflictividad que soportan. Propone cuatro modelos:

- *Familia **familista/endogámica**: un modelo al que podría adscribirse, según él, el 23.7% de las familias españolas.* Núcleo familiar muy unido y en el que priman las buenas relaciones. Es una familia muy centrada en sí misma, endogámica, por lo que no siente necesidad de abrirse al exterior. En líneas generales sería el modelo de familia “de siempre”.
- *Familia **conflictiva**: agruparía al 15.05% del total de familias.* Caracterizada por las malas relaciones y los conflictos entre sus miembros. Priman las normas fijas e inflexibles.
- *Familia **nominal**: comprendería el 42.9% del conjunto.* En su opinión, es el modelo mayoritario en nuestra sociedad. Se trata de una familia en la que las relaciones de padres e hijos pueden ser calificadas, con absoluta propiedad, como de coexistencia pacífica más que de convivencia participativa ya que se comunican poco. Los padres están, en gran medida, cohibidos, desimplicados, sin que aborden con una mínima profundidad lo que requieren sus hijos.
- *Familia **adaptativa**: agruparía al 18.4% de las familias españolas.* Sería la nueva familia (las nuevas familias, sería más exacto decir), con bastante buena comunicación entre padres e hijos, con más capacidad de transmitir opiniones y creencias, abierta al exterior aún valorando la dimensión

familiar. Aún siendo cierto todo lo anterior, es una familia no exenta de conflictos, desavenencias, a veces graves.

Gilles Lipovetsky ⁵. – Considera el **auge del individualismo postmoderno** como el motor principal del cambio en la relación entre hombres y mujeres respecto de la familia. “Habla de la **familia a la carta**” en la que la situación relacional de la pareja es muy variable. Los papeles de los hombres y de las mujeres en la familia han cambiado, al mismo tiempo que las formas de concebir el amor en la pareja han sufrido notables transformaciones. En su opinión **termina el amor como fusión y se convierte en un lazo/relación** que compatibiliza una vida propia con proyectos personales, en los que cada uno quiere poder quedar libre, construyendo sus espacios de autonomía individual. Especialmente le da importancia a esta situación en la mujer, cuya legítima aspiración ha cambiado la familia generando espacios de duda e inseguridad en la institución familiar. El trabajo externo a la familia se constituye como principal signo de identidad. El nuevo reparto de papeles y la jerarquía de valores no están aún consolidados en muchas familias.

Luis Rojas Marcos⁶. – Considera que **la familia en la ciudad** está casi siempre inmersa en una especial “ecología psicosocial”. Las mayores libertades, las opciones más diversas y su ritmo trepidante, intensifican nuestra conciencia y amplían nuestro entendimiento, pero a la vez **avivan y acentúan los conflictos y dilemas sobre nuestra identidad, nuestro papel en la sociedad y nuestras relaciones**. En este clima urbano, las familias se sienten menos coaccionadas por las reglas y presiones homogeneizantes típicas del medio rural. La imagen del padre proveedor y de madre prolífica ha quedado relegada a la historia y, sin embargo, el matrimonio sigue considerándose esencial en el bienestar. Considera que muchas madres no pueden dejar de

⁴ Javier Elzo es sociólogo. Catedrático de Sociología en la Universidad de Deusto.

⁵ G. Lipovetsky es profesor de la universidad de Grenoble. Experto en el estudio de la sociedad contemporánea.

angustiarde ante la imagen de siempre de la mujer hogareña y consagrada a la familia. Que **la influencia y protagonismo de los niños y los jóvenes en el grupo familiar es muy grande** y que la **capacidad de los padres para incidir de forma determinante en sus hijos ha disminuido**. A su vez, los jóvenes, que han crecido con más poder adquisitivo y más derechos que nunca, se encuentran en general más desmoralizados y con más hastío que en épocas anteriores.

Entre las ponencias y conclusiones de las distintas mesas redondas, podemos destacar, dentro del ámbito que más interés tiene para nuestro trabajo las siguientes:

En un estudio entre poblaciones de jóvenes entre 15 y 24 años y de adultos entre 45 y 54 años, entre 1999 y 2002, sobre las orientaciones que demuestran **ante un conjunto de valores vitales, se constata una coincidencia en valores finales**. Las diferencias estarían en el plano de las acciones concretas. Es decir, coincidencia en la importancia de la familia, la fidelidad, la religión o la política, y discrepancia actitudes ante el divorcio, aborto,... donde los jóvenes son más tolerantes (**F.A. Orizo**).

Aceptamos una genérica “buena salud” de la familia española, con escasa conflictividad, pero también creemos que la necesidad ideal de mantener un “orden familiar” que no traicione los objetivos de la familia (educar a los hijos, protegerlos, ofrecer un espacio de seguridad...) suscita la **tendencia a minimizar o negar unos conflictos** que, sólo en escasos porcentajes pero de forma muy significativa – dramática a veces-, son confesados por padres y madres. Esos conflictos relativos a la organización familiar son vividos de forma distinta por los progenitores. Los padres subrayan más la presencia de dificultades relativas a los acuerdos sobre la organización de la convivencia, el trabajo y la disciplina horaria; las madres, en cambio, señalan más conflictos de carácter puramente doméstico (el orden, la participación en las tareas de casa, también los horarios...). El objetivo es **conseguir que los hijos tengan más ventajas que las que tuvieron los padres**, aunque se

⁶ L. Rojas Marcos es Psiquiatra y máximo responsable de los Servicios de Salud Mental de Nueva York.

plantee el dilema entre proteger y apoyar y la necesidad de establecer límites. **(E. Megías)**

La habitación de los adolescentes como reflejo de la situación del adolescente ante la familia y la sociedad. Considera el autor que este espacio permite observar al microscopio la transformación de la familia contemporánea. Éste es un entorno ideal para estudiar la manera que tienen los padres de tratar a sus hijos y cómo éstos a su vez les tratan a ellos. Afirma que en el pasado este espacio fue también un lugar relevante. Si en los 60 los jóvenes aprendieron a hacer suya la vieja consigna de Virginia Woolf: una habitación propia, en la última década este territorio se ha convertido en **reducto y laboratorio de una microcultura juvenil** emergente. La cultura digital tiene su máxima presencia. **(C. Feixa)**

El autor señala grandes **factores generadores de exclusión en la sociedad actual**: la fragmentación de la sociedad, el impacto sobre el empleo de la economía postindustrial (desempleo juvenil, trabajos de baja calidad...) y la exclusión de ciertos grupos de la seguridad social o de la enseñanza pública. El núcleo familiar se presenta como vulnerable, a veces encabezados por una sola persona con otras dependientes a su cargo o familias unipersonales. Plantea criterios de prevención y de apoyo. **(R. Goma).**

La familia como garante socioeconómico del bienestar es la idea que atribuye el autor al hecho de que nuestra sociedad sea “**familiarista**”. Por una parte colabora al mantenimiento de la cohesión social pero, por otra, se perpetúa lo tradicional, a costa de **imponer sobre las espaldas de las mujeres una carga pesada**, adjudicándoles casi en exclusiva las labores del hogar, aparte las del trabajo externo, y reduciendo con ello la fecundidad y el reconocimiento de derechos sociales garantizados. **(LI. Flaquer)**

Surge en la actualidad el concepto de **familia fallida** como el resultado de un fracaso en la constitución de familias completas. Para el autor son las llamadas

nuevas formas de familia: cohabitantes, madres solteras, hogares monoparentales, familia matrilineal. **(Enrique Gil Calvo)**

El pluralismo cultural como generador de nuevas situaciones y espacios especialmente interesantes para familia que enriquece las relaciones humanas. Este nuevo panorama, considera la autora, que requiere políticas de gestión, capaces de afrontar los **problemas que la multiculturalidad** engendra. Entre ellas, son especialmente importantes las dirigidas a resolver los **conflictos jurídicos**. Sin duda, el ámbito familiar es especialmente proclive al planteamiento de tales problemas y tensiones, por lo que debe hacerse un esfuerzo general para hallar soluciones que garanticen una convivencia en paz. **(M^a Pilar Diago)**

2.2.2. Entorno familiar y psicopatología . (M. J. Mardomingo Sanz, 2002)

Aborda lo que considera uno de los grandes temas de la psiquiatría infantil de todos los tiempos: Las características de la familia y su influencia en el desarrollo de la conducta del niño. De la experiencia obtenida en su consulta escribe un libro dedicado a sus pacientes. La familia actual en su opinión tiene unas características específicas que influyen en la psicopatología de sus miembros:

El **estrés forma parte de un gran número de personas**. Las sociedades ricas y desarrolladas han asumido como irremediable esta dimensión. Por otra parte **el individuo se siente cada día más solo** porque ya no tiene los apoyos emocionales de la sociedad tradicional: la familia extensa, los amigos, e incluso el trabajo. **No se cree en Dios**, refugio ante la dimensión absurda de la vida. Esta situación produce en los hijos situaciones de estrés que incrementan las posibilidades de enfermedad y condicionan su desarrollo personal.

La influencia del clima familiar es determinante. La capacidad de comunicación y de apoyo afectivo es un factor clave en la progresiva modulación del carácter y en la salud mental del niño. En un estudio sobre adolescentes con intentos de suicidio, la insatisfacción de los padres con el hijo, las responsabilidades excesivas impuestas y los malos tratos, son rasgos frecuentes, (Mardomingo y Catalina, 1992). Sin embargo no todos los hijos reciben la misma influencia, sino que las características individuales y el tipo de relación que se establece en la familia condicionan los resultados. Se comparte un mismo ambiente pero la sensibilidad a los problemas es distinta y la diferencia de la relación es evidente.

Las grandes migraciones del campo a la ciudad han cambiado en general el tipo de familia. **Se ha pasado de un modelo de familia extensa**, que abarca a tres generaciones y cuyos miembros compartían mitos, historia, valores y necesidades, **a un modelo de familia nuclear**, compuesta por padres y uno o dos hijos, que tiene que bastarse sola y que experimenta una profunda transformación de los papeles tradicionales desempeñados por sus miembros.

La **actividad profesional y laboral de las mujeres** ha sido uno de los acontecimientos históricos más destacados del s. XX, y ha supuesto un cambio trascendental en el papel familiar y social de las mujeres y en la conciencia e identidad femeninas. En opinión de la autora, "Ser ellas mismas significa que las mujeres tienen que liberarse de la supervisión y tutela del varón, que pasa a ser un compañero, pero también significa ser capaces de compaginar el mundo de los afectos, el mundo interior del hogar, con la vida exterior de la realización profesional y la autonomía económica. Y ese es un reto difícil".

Consecuencias de esta situación han sido:

- Mayor estrés ante el aumento de trabajo de la madre y **menor contacto con los hijos**. La mayor independencia de la mujer favorece las separaciones, familias monoparentales y nuevas convivencias, con las repercusiones consiguientes en los hijos.

- La disminución del número de hijos, imprescindible para que la mujer desarrolle una actividad profesional fuera de casa y para poder dar a los hijos una educación y un nivel de vida superior al de los padres. Se produce la **ausencia de “mediadores en los conflictos”**, que existían en las familias extensas.
- **Disminución del papel de los padres en la educación de los hijos.** La globalización de la información, los modelos importados fundamentalmente por la televisión, la discusión permanente de las normas y valores de la familia, disminuyen la influencia de los padres en la consolidación de actitudes.
- Paso de un modelo educativo y de comunicación de tipo autoritario, a un **modelo permisivo**, que también tiene inconvenientes y plantea dudas a padres y educadores. Se pasa de una familia extensa con estructura jerárquica y piramidal al descrédito del modelo autoritario. Los padres de los años ochenta y noventa se enfrentan a una rápida transformación de la sociedad cuyo significado no siempre es fácil de desentrañar. Se sienten inseguros y adoptan como método contrarrestar los efectos del pasado. El padre busca ser amigo del hijo deja de invocar el principio de autoridad; le proporciona todos los medios económicos que él no tuvo, y se convierte en un **dispensador de bienes materiales**, que acaban convirtiéndose en la recompensa imprescindible del buen comportamiento. (Mardomingo 1995)

Especialmente interesante es la consideración que hace sobre los nuevos modelos educativos, cuyo apartado subtitula *“Ese camino incierto”*

El descrédito del modelo autoritario lleva a los padres de la década de los ochenta a buscar nuevos modos de comunicación con los hijos y nuevos estilo de educación. **Distancia y autoritarismo se sustituyen por igualdad y camaradería**, y la reserva de temas tradicionalmente considerados de adultos desaparece, con la participación de los hijos en los problemas de la familia.

Los padres de los años ochenta y noventa se enfrentan a una transformación de la sociedad que tiene lugar a toda velocidad y cuyo significado no siempre es fácil de desentrañar. En la búsqueda de un estilo de vida adecuado a las exigencias del momento, se sienten inseguros y adoptan como método contrarrestar los defectos del pasado.

La situación de **incertidumbre de los padres**, que también refieren en la consulta del médico, a donde acuden en ocasiones pidiendo ayuda, es un **reflejo de las incertidumbres de la propia sociedad**, caracterizada por el cambio veloz de valores y de estilo de vida. Una sociedad donde el individuo ha mejorado de forma extraordinaria su nivel económico, pero ha perdido el sentido de la pertenencia. **Una sociedad que no ha sido capaz de desarrollar junto a los bienes materiales, los bienes del espíritu**, los bienes de la educación y la cultura, ignorando que hay realidades a las que el dinero no da acceso como dice María Joao Pires, la extraordinaria pianista portuguesa, a esas realidades sólo se accede mediante el arte y el cultivo de la belleza. Una sociedad que en la búsqueda de un modelo de educación más afortunado, ha descubierto que el camino a recorrer es un camino incierto.

Ante esta situación algunos padres optan por el mantenimiento a ultranza del modelo autoritario. Las consecuencias del **modelo autoritario**, considera Mardomingo, tienen efectos demoledores sobre los niños. El niño se siente inseguro y tiene una imagen personal deficiente, no adquiere criterios y pautas de comportamiento apropiados, y no aprende a sentir respeto por sí mismo y por sus semejantes; no adquiere autonomía personal y no sabe tomar decisiones. El niño tiende a reproducir en las relaciones con los demás lo que vive en su casa, desarrollando comportamientos agresivos en el contacto con otros niños y en el colegio. Comportamientos agresivos que a su vez le deparan rechazo y aislamiento.

En el polo opuesto del modelo autoritario de educación se sitúa el **modelo permisivo** que comienza a gestarse en España e en los años sesenta, coincidiendo

con los movimientos contraculturales que se desarrollan en Estados Unidos y Europa. Será el símbolo de una generación que se incorpora a la actividad profesional al final de esa década y principios de la siguiente, una generación de jóvenes que desea cambiar el mundo aupando la imaginación al poder, que se considera progresista, y que en nuestro país desempeñará un papel clave en la culminación de la transición democrática. Es la generación que ha sufrido en su propia vida el modelo autoritario, que desea que desaparezca, y que siente, por primera vez, que tiene los medios para lograrlo.

El modelo permisivo llevado a su extremo parte de la premisa de que **en la educación de los hijos todo está permitido, ya que al hijo hay que darle libertad** y no ponerle trabas para que su personalidad pueda desarrollarse. Esa libertad, casi absoluta, es la condición imprescindible para que no se traumatice, pues los traumas son consecuencia de las represiones que se sufren. La formulación en estos términos de las características del modelo permisivo puede resultar un tanto restrictiva y estereotipada, y sin duda lo es en algunos casos, pero también refleja de forma fiel la realidad de muchas familias cuyos hijos acuden a consulta. Familias en las que el padre y la madre, permisivos e indulgentes, **no son capaces de transmitir al hijo el concepto de lo que está bien y lo que está mal**, de qué comportamientos son adecuados y cuáles no lo son. Estos padres son incapaces de transmitir al hijo lo que esperan de él, y el niño carece de puntos de referencia para su conducta.

Los padres permisivos no ponen límites a las decisiones y conducta del hijo, y satisfacen de forma sistemática sus deseos. De esta manera, el niño no aprende a controlarse, no tolera las frustraciones y contrariedades inherentes a la vida, no asume responsabilidades, pues para eso están los padres, y reacciona con cólera y agresividad al menor contratiempo. La actitud de exigencia que tiene con los padres se acrecienta con los años, y el niño termina convirtiéndose en un tirano egoísta, que no tiene en cuenta las normas más elementales de educación y respeto a los demás. Son los niños que como alumnos representan un auténtico terror para los profesores.

Considera Mardomingo que **el modelo permisivo ha sido, y tal vez es, uno de los males de nuestros días**. Los padres suelen acudir a la consulta cuando consideran que la situación es insostenible. Con toda su buena voluntad el modelo de educación que habían elegido no ha dado resultado. El hijo es un niño infeliz e inseguro, que no ha interiorizado un mundo de valores que orientara su conducta y le diera estabilidad. Es un niño dependiente, exigente e irresponsable, que descarga en los demás las consecuencias desagradables de sus actos, y que no es capaz de rectificar, es decir, que no es capaz de aprender de la experiencia y de sacar conclusiones. Es un niño inmaduro, que no está preparado para la vida y que se siente desgraciado. Un niño que no ha respondido a los sueños que los padres depositaron en él.

Llega un momento en que los padres se dan cuenta de que con su actitud han contribuido a este resultado. Son ellos quienes han justificado la conducta inapropiada del hijo, la falta de colaboración y de disciplina, atribuyendo a factores externos lo que se debía a causas internas. A veces, ante esta situación, optan como remedio por castigos desproporcionados que, por supuesto, no se cumplen, con un desprestigio añadido de la autoridad paterna, suponiendo que aún quedara alguna.

El modelo autoritario y el modelo permisivo han demostrado en la práctica que son inadecuados para el desarrollo emocional y social de los niños, y para que adquieran el sentido ético ante la vida. El modelo autoritario no respeta los derechos del niño y el modelo permisivo no les enseña a respetar los derechos de los demás. Si el primero es un horror, el segundo es un desastre.

El fracaso del autoritarismo a ultranza y de la permisividad sin límites, ha llevado a buscar un modelo de comunicación en la familia y una actitud educativa con los hijos, que compaginara la **autoridad fundamentada en el diálogo con el respeto a las características personales del hijo**. La educación basada en la autoridad paterna y en el diálogo significa que padres e hijo son sujetos activos del proceso educativo, ambos se implican y ambos son responsables. De acuerdo con este

planteamiento los padres tienen que dejar clara qué pautas de comportamiento son adecuadas y cuáles no lo son, qué es lo que esperan del hijo. Ambos padres se manifiestan de acuerdo, transmiten una imagen de unidad y respeto mutuo, y cumplen en la práctica las normas que predicán. Los padres, por tanto, tienen que decidir el tipo de educación que desean dar al hijo, los valores que le quieren transmitir, y las prioridades que desean establecer, ya que cada familia es diferente y lo que se considera fundamental para algunas no lo es para otras.

En todos los casos los criterios educativos de la familia tienen que afectar a todos sus miembros y no se pueden cambiar de forma arbitraria. La coherencia es una de las claves de la educación ya que los niños y los jóvenes captan de forma intuitiva, por ósmosis, lo que los adultos de verdad viven y sienten, y no toleran la hipocresía y la mentira.

Los padres que optan por este modelo de educación sitúan **el diálogo, la responsabilidad, la autonomía, y la ética, en el centro de sus prioridades**. El diálogo con el hijo tiene lugar de forma natural, como un medio de comunicación y de hacerle partícipe – siempre de acuerdo con la edad – de las decisiones que a él le afectan, procurando respetar, en la medida de lo posible, sus necesidades y gustos personales. El niño es así un sujeto activo – que no arrojado – de su propia vida. **Los padres fomentan además los sentimientos de seguridad del hijo, transmitiéndole una imagen personal positiva**, esperan cosas buenas de él, porque las cualidades que tiene y el afecto que recibe lo hacen posible. El hijo sabe que los padres le quieren por lo que es, no por los éxitos externos que logra. **Le quieren porque para ellos es maravilloso** y no por tener las mejores notas del colegio, ni por ser líder de la clase, asunto tan de moda. Los padres favorecen de esta manera que el hijo asuma responsabilidades y adquieran el sentido de la independencia y, al mismo tiempo, **ponen límites a su comportamiento, de forma razonable, con firmeza y sin permitir chantajes**.

Los niños que se sienten queridos por lo que son, comprenden que los padres les exijan, y sienten que pueden controlar la propia existencia porque ese control depende de decisiones internas y no de circunstancias externas fruto del azar. Adquieren de forma progresiva el sentimiento de confianza tan necesario para la vida. Un sentimiento de confianza que les capacita para ayudar a los demás y que es la antítesis de la actitud prepotente y chulesca que tantos cultivan.

Los niños que viven en un ambiente educativo de estas características tienen en general una buena adaptación familiar y social, se mueven más por motivaciones internas que por premios externos, tienden a asumir las responsabilidades que les corresponden, adquieren sentido de la disciplina y del esfuerzo, respetan a los padres y se identifican con sus deseos, son tolerantes, seguros e independientes y acaban superando las frustraciones.

2.2.3. – La perspectiva sistémica.

J.A. Ríos, M.J. Chichón y Z. Villar (2001), en el seminario: “**Familia, ¿Quo vadis?**”, resumen el análisis de la situación y problemática de la familia actual en unas características que han de tenerse en cuenta desde el punto de vista de la experiencia clínica, educativa, orientadora y terapéutica. Las más significativas son las siguientes:

- Redefinición del concepto de **familia entendida como “sistema interactivo”** en cuyo interior tienen lugar interacciones sometidas de manera inevitable a los cambios sociológicos y con una repercusión inevitable sobre las funciones tradicionales de la familia. La familia como institución pasa a tener un valor relativo y sus miembros han de adaptarse a las nuevas demandas.
- **Cambios tanto en el Sistema total de la Familia como en sus subsistemas:** conyugal (pareja), parental (padre/hijo) y fraternal (relaciones entre hermanos)

biológicos y nuevos hermanos de las nuevas modalidades de emparejamiento). Aumenta la variedad de modelos familiares: familias en crisis, monoparentales, restructuradas. Familias y parejas sanas, “enfermas” y familias “que hacen enfermar”.(J.A. Ríos (1999). Así mismo hay cambios en las funciones de la familia: Estilos educativos, estilos de apoyo, modelos de autoridad, modelos de disciplina. La reestructuración de funciones genera inseguridad.

- Existe una **transición de valores desde los centrados en la “supervivencia”** (comida, salud, honestidad, buen trabajador, ...) **hacia valores externos de éxito, competición y poder** económico, con el que dar respuesta a las exigencia del consumismo despótico, que se convierte así en un valor predominante en las sociedades occidentales. Abandono en ocasiones de valores transcendentales y cívicos y las costumbres culturales que dan sentido de permanencia y pertenencia a la comunidad.
- Del **machismo al feminismo** (la amante, los malos tratos, la dependencia económica) y sus repercusiones sobre “lo familiar”. Los **roles cambian** y no siempre son asumidos por los distintos miembros de la familia con la rapidez que la percepción de los otros exige.
- Los **ciclos vitales, J.A. Ríos (1994), cambian**. La etapa de padres de adolescentes se alarga, como afirma Z. Villar, “del adulto de 13 años al adolescente de casi 30”. O la nueva etapa “nido repleto”, en la que los hijos conviven con los padres hasta pasados los treinta años. Los padres han de tomar conciencia que este momento evolutivo va a poner a prueba el sentimiento de cohesión que tienen los miembros de la familia. Hay que darle un nuevo enfoque que permita consolidar vínculos y a la vez distanciarse de acuerdo con el proceso madurativo.
- La **incidencia de las separaciones, el divorcio, las madres solteras como fenómeno social** que lleva, circularmente, a nuevas separaciones, nuevos

divorcios y predominio de un tipo de madre como cabeza de familia (familias monoparentales maternas abundantes frente a escasas familias monoparentales paternas). En consecuencia, cambio en el carácter de las identificaciones y de los vínculos.

- El mundo de las parejas: de la pareja “algo a lograr” a **la pareja de “usar y tirar”**. El pronóstico sociológico del alto número de parejas que conocerá un niño de hoy en su futuro y antes de conseguir una estabilidad emocional y afectiva que implique un compromiso estable y gratificante.
- La importancia que tiene en el presente y tendrá en el futuro las familias de origen en la formación de las nuevas parejas (M.J. Chinchón). La experiencia clínica nos muestra con excesiva frecuencia un **alto influjo de las familias de origen** tanto en la génesis como en el mantenimiento de mecanismos disfuncionales que desencadenan crisis y conflictos.
- Consideran los autores que la familia española del futuro se va a ver afectada por el flujo de la inmigración, que supone un nuevo mestizaje y el cambio consiguiente en la estructura y los vínculos del sistema familiar. Plantean la necesidad de cara al futuro de fomentar las investigaciones transculturales para prevenir sus efectos.

La incidencia de los cambios sociales en la familia actual afecta a la estructura del sistema y a las pautas transaccionales (Minuchin, 1977) que operan su seno. J.A. Ríos (1999), de acuerdo con su experiencia clínica, plantea una posible clasificación de las relaciones familiares “*que hacen enfermar*”, entre las que destacamos las más influenciadas por la situación actual de la familia:

- Desde el punto de vista estructural **algunas familias carecen de una estructura capaz** de ofrecer a sus miembros un cuadro de referencia donde tengan lugar los procesos de identificación conducentes a la adquisición de una identidad personal madura. **La ausencia de modelos estables** y la percepción de *abandonos afectivos* dejan un vacío difícil de compensar. La consecuente

incapacidad para establecer unos límites claros o flexibles conduce a una ausencia de los mismos o a un predominio de límites rígidos con *excesiva cohesión*. **La falta de jerarquización** origina una inestabilidad donde se construye con dificultad el desarrollo personal de sus miembros.

- Desde el **punto de vista funcional** y del ejercicio de la autoridad considera “*enfermedades*” de esta dimensión los desacuerdos en los **estilos educativos**, unas veces rígidos y otras excesivamente permisivas. Se establecen modelos disfuncionales de disciplina (*caprichosa, ambivalente, perfeccionista, excesivamente permisiva, protectora infantilizante o verdadera carencia de disciplina*). Aparece una **comunicación viciada por “el doble vínculo”** en la que los miembros se encuentran perdidos en su relación real con el resto.
- Presencia de **Alta E. E.** (*alta implicación emocional*) en la familia, favorecida por un tipo de vida exigente. Como consecuencia aparece la hostilidad y la crítica en las relaciones personales. Se percibe frecuentemente en la aparición de síntomas clínicos y en el mantenimiento de los mismos. Por otra parte es frecuente encontrar en la consulta terapéutica síntomas asociados al clima emocional en la familia provocados por la **dificultad en el establecimiento de las conductas básicas de apego**, provocada en muchas ocasiones por el estrés y la inestabilidad emocional consiguiente.

2.2.4. – Resumen y conclusiones

De las aportaciones anteriores podemos deducir que la familia actual española presenta en su conjunto las siguientes características como resultado de los cambios sociales ocurridos en los últimos tiempos:

- Hay una gran variabilidad en las formas de la familia española. Aunque puede parecer que predomina el esquema tradicional, todas se ven afectadas por

influencias que modifican el papel de los miembros de la familia y la conformación de familias nuevas. Esta influencia es más acentuada en las grandes ciudades.

- Aparecen nuevas fórmulas familiares que en muchos casos se viven como necesarias pero arriesgadas. Familias sin hijos, familias monoparentales, parejas de hecho o parejas del mismo sexo. Fecundaciones “in vitro” o hijos adoptados son opciones frecuentes de los padres actuales que influyen en el tipo de vinculación entre los miembros de la familia. Parejas formadas por personas separadas de su primer matrimonio que incorporan a la nueva familia hijos de las anteriores. Familias procedentes de otras culturas por la emigración o mixtas.
- La mujer, sobre todo en las grandes ciudades, se ha incorporado plenamente a la vida laboral lo que ha forzado un replanteamiento de los roles familiares. No obstante en la familia española sigue predominando un padre que se encarga de las cuestiones relacionadas con la intendencia y la autoridad, mientras que la madre se ocupa de todos los asuntos relacionados directamente con el cuidado afectivo de los hijos y la atención de la casa (Encuesta “hijos y padres”: comunicación y conflictos). Esta situación no siempre es aceptada por cada miembro de la pareja, originando tensiones y en muchas ocasiones rupturas.
- La familia extensa, donde convivían de forma estrecha padres, hijos, abuelos, etc., cuyos miembros compartían mitos, historia, valores y necesidades, está siendo sustituida por una familia nuclear donde conviven padres e hijos y donde se ponen en cuestión los principios que deber regir la convivencia. Al tener que bastarse sola, experimenta una profunda transformación de los papeles tradicionales desempeñados por sus miembros.
- El número de hijos ha disminuido significativamente. España se ha convertido en uno de los países con menor índice de natalidad por pareja.
- Los ciclos vitales de la familia cambian. La etapa de padres de adolescentes se alarga. En muchas ocasiones los hijos permanecen con los padres pasados los

treinta años sin autonomía económica. En otras, siguen viviendo con los padres hasta una independencia que cada vez se pospone más ante las dificultades del trabajo estable.

- La esperanza de vida ha aumentado espectacularmente y el divorcio se ha generalizado, lo que posibilita que frecuentemente existan personas que formen a lo largo de su vida varios núcleos familiares.
- La incidencia de los medios de comunicación es muy alta. La socialización que producen mediante la imagen suprime o dificulta la comunicación transmitida verbalmente o mediante la lectura, mucho más reflexiva y profunda.
- Hay un cambio en los motivos para formar una familia. A lo largo del siglo XX han pasado de ser predominantemente económicos y sociales, a ser predominantemente afectivos, de carácter amoroso. Hoy día cada vez más predominan los motivos personales sobre los de pareja. La autorrealización de la persona está generalmente fuera de la familia y esta se forma sólo si no interfiere los objetivos externos. Ante la duda, se utilizan parejas sin compromiso, en muchos casos “de usar y tirar” (Ríos, Chichón y Villar, 2001). Gilles Lipovetsky, en el citado congreso sobre la familia del siglo XXI, llama a este fenómeno “*auge del individualismo postmoderno*” y le considera como el motor principal del cambio en la relación entre hombres y mujeres respecto de la familia. Es “*la familia a la carta*”, a medida de la pareja.
- Existe una transición de valores desde los centrados en la supervivencia (comida, salud, honestidad, buen trabajador,...) hacia valores externos de éxito, competición y poder económico. Los padres esperan de sus hijos que cumplan unas expectativas en ocasiones no ajustadas a las posibilidades personales ni a las ofertas laborales existentes.

- A pesar de todo y según la encuesta citada en el Congreso, la familia y todo lo que representa, sigue estando a la cabeza de los valores considerados más importantes por los españoles, jóvenes o adultos, padres o hijos.

Las consecuencias de las situaciones descritas aumentan la presión hacia las familias que en muchos casos las adoptan como desafíos a la familia española del siglo XXI, a los que hay que hacer frente y cuyo resultado es la vivencia de una libertad más enriquecedora. Sin embargo no puede negarse que son factores de riesgo para el desarrollo personal de sus miembros y condicionantes importantes del equilibrio social. Estas consecuencias serían:

- Las nuevas formas de familia producen cambios tanto en el sistema total de la familia como en sus subsistemas: conyugal (pareja), parental (padre/hijo) y fraternal (relaciones entre hermanos biológicos y nuevos hermanos de las nuevas modalidades de emparejamiento). A menudo impiden la estabilidad de una estructura capaz de ofrecer a sus miembros un cuadro de referencia donde tengan lugar los procesos de identificación conducentes a la adquisición de una identidad personal madura. (Ríos, Chinchón y Villar, 2001). Por otra parte, el alto influjo de las familias de origen ocasiona que separaciones, divorcios, madres solteras como fenómeno social,... conduzcan, circularmente, a nuevas separaciones, nuevos divorcios y predominio de un tipo de madre como cabeza de familia. Perviven así mecanismos disfuncionales que desencadenan crisis y conflictos
- La inseguridad y la confusión predominan en el discurso de los padres al hablar de la forma en que se enfrentan al funcionamiento de sus familias, lo que les ocasiona un sentimiento de no sentirse lo suficientemente preparados. Los padres afirman tener una buena relación con sus hijos si bien uno de cada tres afirma sentirse, en ocasiones, desbordado y resignado, y un 8% se siente impotente o incluso desesperado. Esta situación es más acentuada cuando los hijos están en el período adolescente. Hay una petición de formación y ayuda creciente y una demanda de implicación de las instituciones docentes.

- La actividad profesional y laboral de las mujeres deposita en la madre una responsabilidad que no todas las parejas están en condiciones de administrar. Unas veces la madre se culpabiliza en tanto siente que sus funciones no las lleva a cabo como quisiera. En otras ocasiones, se cruzan acusaciones implícitas o explícitas entre la pareja o se culpa a la sociedad. Mientras, las decisiones imprescindibles quedan sin adoptar. El estrés consiguiente favorece las separaciones, familias monoparentales y nuevas convivencias, con las repercusiones consiguientes en los hijos. En muchas ocasiones interfiere en las conductas básicas de apego.
- El escaso número de hijos en la familia ha aumentado las expectativas de los padres sobre ese hijo que centra toda su vida. En consecuencia, la influencia y protagonismo de los niños y los jóvenes en el grupo familiar es muy grande. En expresión de J. Elzo (1999) *“Los hijos han crecido en un marco de meros sujetos de derechos. Los padres, en tanto que padres, se ven como meros sujetos de deberes para con sus hijos. Los hijos, de tanto ser mirados, estudiados, analizados y protegidos han acabado situándose en el pedestal en el que nosotros, los adultos, les hemos erigido”*. Por otra parte el escaso número de miembros de la familia nuclear impide la presencia de mediadores para interceder ante los conflictos.
- Aumenta la dificultad en mantener un estilo educativo coherente por parte de los padres. En ocasiones, el reparto de roles entre el padre y la madre queda confuso. Otras veces existe una falta de respuestas ante una realidad cambiante que no entienden y que los hijos les echan en cara. En estos casos aparecen las posturas extremas: o bien se adopta un estilo autoritario que ahoga el desarrollo personal de los hijos o bien se adopta un modelo permisivo que, como dice M.J. Mardomingo (2002), si el primero es un horror, el segundo es un desastre.
- Muchos padres de adolescentes de hoy han pasado de una familia extensa con estructura jerárquica y piramidal al descrédito del modelo autoritario. Se enfrentan

a una rápida transformación de la sociedad que no comprenden. Se sienten inseguros e intentan contrarrestar los efectos del pasado, proporcionando todos los medios económicos que él no tuvo, y convirtiéndose en dispensadores de bienes materiales. La situación de incertidumbre de los padres es un reflejo de las incertidumbres de la propia sociedad.

- Los padres se angustian con determinados comportamientos de riesgo social (violencia, consumismo, drogas, intolerancia...) y viven la exigencia de proteger a sus hijos, pero temen carecer de los recursos, en tiempo, conocimientos y disponibilidad. Esta angustia interfiere a la hora de poner unos límites claros y asumidos por los hijos, especialmente con adolescentes.
- En cuanto a la comunicación entre padres e hijos la encuesta citada a padres e hijos entre catorce y veinte años nos indica que la mayoría de los padres pueden hablar con sus hijos de casi todo, pero, al mismo tiempo, casi la mitad de los padres dicen que no se sienten escuchados. Los contenidos explícitos no tienen por qué ser distintos de los tradicionales entre padres e hijos. Los hijos ocultan a sus padres los temas que siempre han ocultado: los relacionados con sexo, salidas con amigos y consumos de alcohol o drogas (J. Elzo 2000). Sin embargo, la mayor libertad y el menor control de la sociedad actual aumenta la preocupación de los padres ante sus silencios.
- En ocasiones el estrés y la falta de tiempo para coincidir con los hijos dificulta la comunicación. Aparecen los mensajes de *doble vínculo*, en los que el hijo percibe un doble mensaje envuelto en una intensa situación emocional: Por una parte percibe aceptación y apoyo y por otra las actitudes de los padres transmiten alejamiento. Especial riesgo de esta situación en familias desestructuradas o en separaciones no gestionadas con la prudencia debida.
- Los valores tradicionales se ponen en cuestión por los miembros de la familia sin ser sustituidos por otros. Los medios de comunicación proporcionan modelos en

gran parte basados en el individualismo y en el éxito económico a toda costa. La capacidad de los padres para incidir de forma determinante en sus hijos ha disminuido. Como consecuencia, se acentúan los dilemas sobre la identidad del individuo, su papel en la sociedad y el tipo de relación que establece con los otros... Generalmente no se cree en Dios, que servía como refugio ante las situaciones estresantes de la vida.

- Afirma Rojas Marcos (2003) que los jóvenes de la ciudad, que han crecido con más medios y más derechos que nunca, se encuentran en general más desmoralizados y con más hastío que en épocas anteriores. El desempleo juvenil, los trabajos de baja calidad y la precariedad de los contratos se convierten en factores que impiden la integración plena de los jóvenes en la sociedad actual.

Aunque es verdad que la mayoría de los padres que acuden al consejo orientador presentan alguna o varias de las consecuencias descritas, no podemos olvidar las conclusiones optimistas de los enfoques presentados. Gran parte de las familias han evolucionado y se han adaptado a los nuevos retos que plantea la sociedad actual. Como afirma Mardomingo (2002), muchos padres han optado por un modelo de educación en el que sitúan el diálogo, la responsabilidad, la autonomía, y la ética, en el centro de sus prioridades. Fomentan además los sentimientos de seguridad del hijo, transmitiéndole una imagen personal positiva. El hijo sabe que los padres le quieren por lo que es, no por los éxitos externos que logra. Muchos padres favorecen que el hijo asuma responsabilidades y adquiera el sentido de la independencia y, al mismo tiempo, ponen límites a su comportamiento, de forma razonable, con firmeza y sin permitir chantajes.

Autores como Javier Elzo (1999) consideran que la salud de la familia española es buena en comparación con la situación de otros países occidentales. El hecho de que los encuestados en el trabajo "Padres e hijos: comunicación y conflictos", (Mejías Valenzuela, E. 2002) consideren a la familia como lo más importante en su escala de valores ya es importante.

2.3. Características psicológicas de la adolescencia.

2.3.1. Concepto de adolescencia

Mucho se ha escrito de la adolescencia como etapa complicada. En numerosos estudios aparecen las citas de los clásicos como referencia a esta postura. Platón decía en “La República”:

”Nuestros jóvenes ahora aman el lujo, tienen pésimos modales y desdeñan la autoridad. Muestran poco respeto por sus superiores y prefieren la conversación insulsa al ejercicio. Los muchachos son ahora los tiranos y no los siervos de los hogares. Ya no se levantan cuando alguien entra en su morada. No respetan a sus padres, conversan entre sí cuando están en compañía de los mayores, devoran la comida y tiranizan a sus maestros”.

Aristóteles, en “Ética a Nicómaco”, calificaba a los jóvenes como “*apasionados, irascibles, categóricos en sus afirmaciones y propensos a dejarse llevar por sus impulsos.*”

La concepción popular de la adolescencia es que supone una época de profundas dificultades emocionales. G. Stanley Hall (1904), pionero en el estudio del niño y el adolescente para aplicarlo a la educación de principios del s. XX, decía que “Los adolescentes son emocionalmente inestables y patéticos”. La literatura psicoanalítica posterior continuó respaldando la noción de la adolescencia como un período natural de inestabilidad y desequilibrio emocionales (Blos, 1979).

Nuevas tendencias, a partir de los años 80, comienzan a realizar estudios basados en preguntar a los chicos y chicas por su forma de pensar, sus expectativas, su estilo de vida y qué relación tenían con sus padres. La gran mayoría de adolescentes manifiestan hacia su vida, sentimientos globalmente felices (Offer, Ostrov, y Howard, 1981). Estas afirmaciones han sido corroboradas por los trabajos de Michael Rutter (1980) y Stella Chess y Alexander Thomas (1984), que efectuaron

estudios longitudinales con muestras numerosas, en los que se confirmó que los adolescentes normales no son necesariamente patéticos. Los resultados indican que, aunque desde el punto de vista personal es una etapa singular, de búsqueda de la propia identidad, en la mayoría de los casos no tiene por qué ser conflictiva, o por lo menos, no tan distinta de otras edades.

Por otra parte los tipos de desórdenes psíquicos experimentados durante la adolescencia no son mayores que los sufridos en posteriores etapas de la vida (Rutter, Graham, Chadwick, & Yule, 1976), y el adolescente arquetipo no experimenta una ruptura en sus relaciones familiares (Hill & Holmbeck, 1986; Montemayor, 1986). Daniel y Judith Offer (1975) constataron que sólo entre el 20 y el 30 % de la población adolescentes experimenta dificultades graves y que la tensión y el arrebató psíquico no constituyen, en absoluto, la norma. En Europa los estudios estiman que la prevalencia global de problemas mentales en los jóvenes podría situarse en torno al 15 y 20%, siendo muy pocos de ellos detectados y tratados (Hernán,M; Ramos,M. y Fernández, A. 2002).

Los estudios de M. Mead (1968) en Samoa fueron los pioneros en el estudio de esta etapa desde una perspectiva social. La existencia de ritos de transición, acompañados de procesos de enseñanza e iniciación a la vida adulta, ayudaban al niño a tomar conciencia de que dejaba de serlo, a la vez que le proporcionaban el reconocimiento social que le hacía sentirse adulto.

En nuestro ámbito sociocultural actual, la generalizada demora del establecimiento de pareja estable, junto con el establecimiento de relaciones sexuales precoces, el desempleo juvenil, la extensión de la educación y la dilatada dependencia económica de los padres, contribuyen a una adolescencia prolongada de difícil delimitación. “Adolescente es la mujer o el hombre biológicamente adulto, pero socialmente no reconocido todavía como tal” (A. Fierro, 1985)

En esta misma línea, H.C. Fishman (1990) interpreta que “adolescencia” no existe independientemente de un contexto social definido. Que la adolescencia debe

contemplarse como una transformación social, más que biológica, prueba de ello es que nuestros abuelos no experimentaban la adolescencia tal como hoy lo hacemos. M. Rutter (1980) considera que la idea de adolescencia como etapa distintiva del desarrollo es debida a que una educación más extensa y una maduración sexual temprana han dado lugar a una prolongada etapa de madurez física asociada con una dependencia económica y psicosocial que interesa conservar. Este “grupo social”, portador de la llamada “cultura juvenil” será objeto de mensajes comerciales e institucionales.

Desde la función docente con adolescentes, las percepciones son muy variables según el propio profesor y las características de la clase. En general, cuando la diversidad de la clase es razonable y permite una enseñanza comprensiva, las experiencias positivas superan con creces las negativas. Es verdad que la inseguridad y la búsqueda de sí mismo ocasionan episodios de rebeldía difíciles de asumir con el grupo de alumnos. Sin embargo las propuestas de ayuda y comprensión casi siempre son aceptadas y devuelven afecto y simpatía que, por sí solas, compensan al profesor y constituyen el principal refuerzo en su labor. Esto no elimina la evidencia de que existen jóvenes conflictivos de muy difícil motivación, casi siempre acompañados de una situación familiar en desventaja social evidente.

En la encuesta a jóvenes entre 22 y 25 años⁷, realizada en 1998, durante los cursos de doctorado, sólo el 28,5 % de las mujeres y el 27 % de los varones recordaban esta etapa como conflictiva; confusa el 25,7 % de mujeres y el 12,12 % de hombres, y bonita el 11,4 % de las mujeres y el 24.24 % de los varones.

Estas afirmaciones anteriores, que no sirven a los padres que tienen un problema con su hijo o hija, pueden servir, empero, para tratar el conflicto con una perspectiva temporal más amplia y convencer en el consejo de la necesidad de tener paciencia y comprensión.

⁷ Ver apartado 3.3.1, - Encuesta entre jóvenes postadolescentes
49

De lo que no cabe duda es de que se trata de una etapa de cambio asociada a un componente emocional vivido de forma íntima y compartido, a su vez, con las personas que rodean al adolescente. J.J. Rousseau la llamó “segundo nacimiento”, al entenderla como el paso desde un estado de naturaleza a otro donde predomina la cultura; de un estado dependiente a una participación autónoma y adaptativa a las normas sociales.

Desde una perspectiva constructivista se contempla la adolescencia como un proceso de desarrollo de las propias potencialidades o recursos psicológicos ante las diferentes posibilidades presentes en la vida, proceso que debe permitir la consecución de la autonomía personal y social.

El orientador deberá tener una idea clara de los aspectos más importantes de la adolescencia. Le serán imprescindibles en la práctica del consejo y en las sesiones de grupo, tanto con padres como con profesores. Teniendo en cuenta el enfoque sistémico de mi trabajo y considerando en consecuencia la repercusión en sí mismo y en “los otros”, deberán considerarse los siguientes procesos en los que interactúan los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales.

2.3.2. Los cambios físicos y fisiológicos

Con pequeños matices en la denominación, es admitido generalmente que hacia los doce años en los niños, y los diez-once en las niñas, comienza la pubertad. Con ella entran en funcionamiento una serie de glándulas endocrinas que segregan determinadas hormonas en el canal sanguíneo. Su acción desencadenará un rápido crecimiento y el desarrollo sexual en el niño, que deja de serlo para comenzar una nueva etapa. En un tiempo breve experimentan un aumento de peso y altura, aparecen las características sexuales secundarias y adquieren la capacidad reproductora.

Mientras que algunos autores distinguen como período específico la pubertad, la mayoría la consideran integrada en ella: Los cambios físicos de la pubertad marcarán el inicio de la adolescencia, entendida como desarrollo psicosocial. El final estará condicionado por el acceso a factores sociales como por ejemplo el estatus, las obligaciones y privilegios del adulto, el final de la escolarización, el derecho a contraer matrimonio o/y la independencia económica (M. Herbert, 1988).

El crecimiento desproporcionado del cuerpo distorsiona la imagen de sí mismo. No se reconoce. Con frecuencia pierde la confianza en su figura. Se siente desgarbado y raro, le preocupan los granos o espinillas, se encuentra algo ridículo ante los demás. Se crean focos de interés respecto del cuerpo que le causan una preocupación exagerada: peinarse frecuentemente, mirarse en el espejo; preocuparse por la fuerza muscular o el bigote, en los chicos... y por la belleza, espinillas o tamaño de los pechos, en las chicas... Es edad predispuesta a injustificados complejos: ser demasiado pequeño, feo o gordo... les atormenta y les hace sufrir.

Las glándulas gonadales maduran y desarrollan la función reproductora actuando como estimuladoras del deseo sexual. Aparece la atracción por el otro sexo y la masturbación, con sentimientos ambivalentes en función de la educación recibida. Se encuentra ante una corriente que no puede controlar del todo, produciéndole sentimientos de placer, alegría, culpabilidad. Las expectativas creadas en las relaciones con el sexo opuesto y los resultados obtenidos actuarán fundamentalmente en el autoconcepto y en la propia autoestima.

Berscheid, Walster y Bohrnstedt (1973) estudiaron el valor que los adolescentes conceden a una buena apariencia. Concluyeron que los adultos que se consideraban atractivos en su adolescencia tenían mayor confianza en sí mismos y eran más felices que los que no se sintieron atractivos, y que estas diferencias no desaparecen hasta mediados de los cuarenta. Es evidente que el sentimiento de ser atractivo, además de las características físicas en sí, lo acrecienta o deteriora la repercusión que tiene en el entorno. La familia y los compañeros serán fundamentales

para que la permanente lucha con su imagen corporal desemboque en un autoconcepto equilibrado.

El desarrollo temprano acompleja a las chicas, el tardío a los chicos (A. Vallejo Nájera, 1997). En el caso de las chicas, les da vergüenza ser las primeras en llevar el sujetador y tener la regla; además de que pueden tener dificultades con la actitud de los padres que pueden considerar que su hija aparenta un aspecto que no corresponde con su madurez personal. El crecimiento prematuro en los chicos, por el contrario, se considera un símbolo de virilidad y es objeto de admiración por parte de los demás. Estudios clásicos de Mussen y Jones (1957) encontraron importantes efectos sobre los varones que habían madurado con retraso: hasta los primeros años de la década de los treinta continuaban mostrándose inseguros, aunque a partir de ahí se hicieran más flexibles, asertivos y comprensivos. Es verdad que la sociedad ha cambiado mucho desde estos estudios y es arriesgado extrapolar los resultados a nuestro tiempo.

2.3.3. – La búsqueda de la identidad

El proceso de descubrir el propio yo no comienza ni termina en la adolescencia, sin embargo es un período de conciencia más acusada de uno mismo y de búsqueda acelerada de una identidad personal coherente.

“Los seres humanos somos un objeto para nosotros mismos: adquirimos una imagen o una idea acerca de nuestro propio aspecto. Desde el punto de vista evolutivo, esta autoconciencia es un fenómeno exclusivo. Entre los aproximadamente dos millones de especies que habitan nuestro planeta, los seres humanos somos los únicos que han desarrollado este rasgo” (M. Herbert, 1988, pp.26-27)

La búsqueda de la identidad es un aspecto esencial de la experiencia misma de la adolescencia y, con frecuencia, fuente de conflictos. ¿Quién soy? ¿En qué creo? ¿Qué quiero? ¿De qué soy capaz? ¿Dónde está mi lugar? ¿A qué debo dedicarme? ¿Qué clase de vida llevo?.. Erikson observó que durante la adolescencia, las personas luchan por responder estas preguntas. De alguna manera los jóvenes deben integrar muchas autoimágenes como estudiantes, amigos, líderes, seguidores, trabajadores, hombres o mujeres, en una sola, con la que afrontar los retos personales y sociales.

Erikson (1980) sitúa en la adolescencia la “*crisis de identidad frente a confusión de roles*”. Analiza todo el desarrollo humano, de la primera infancia a la madurez, como un proceso de génesis de identidad y considera la adolescencia como el momento en que las pasadas experiencias de identificación han de ser integradas en una identidad propia. Buscar la identidad personal es el problema clave de esta etapa vital frente a la confusión. Esta búsqueda consiste en adoptar creencias, valores, ser consciente de las propias habilidades, organizar sus necesidades y deseos y adaptarlos a las demandas sociales. En esta búsqueda no estará solo sino que se realizará dentro de un contexto familiar en el que los demás miembros de la familia también están cambiando (C.H. Fishman, 1990)

¿Cuáles son los componentes de esta crisis y a qué signos de identidad darán lugar?:

2.3.3.1 Integración de su imagen personal

La percepción que tienen los adolescentes de su aspecto ante un grupo de personas o ante determinadas situaciones constituyen uno de los principales ingredientes de su identidad personal. En cierto modo los adolescentes poseen tantas identidades como grupos o individuos importantes frecuentan. Además la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos no depende únicamente de cómo los ven los demás, sino de “*como ellos creen que los demás los ven*”, cosa que – por supuesto – puede diferir de cómo son percibidos en realidad (Herbert, 1988). Esta autopercepción

tendrá consecuencias sobre su autoestima y su conducta. Cobra aquí todo su sentido el aforismo “si la gente cree que algo es real, eso tendrá consecuencias reales”.

2.3.3.2. El rol sexual

Deberá definirse en función del propio sexo, adoptando actitudes y conductas definidas socialmente como aceptables. La cultura es la responsable de la mayor parte de las diferencias. Es percibida como un fenómeno universal que ordena que ciertas actividades y actitudes deben ser apropiadas para las mujeres y otras para los hombres. A pesar del esfuerzo de la sociedad occidental por eliminar conductas sexistas, todavía gran parte de los adolescentes han vivido en sus hogares diferencias injustas que condicionan sus expectativas y sus elementos de identificación.

En la adolescencia comienzan las relaciones de pareja y las ideas y expectativas creadas a lo largo de la niñez serán un componente importante. Erikson consideró el enamorarse como un intento de definir la identidad: a través de una relación más íntima con otra persona y compartiendo pensamientos y sentimientos, el adolescente ofrece su propia identidad, la ve reflejada en la persona amada y es más capaz de conocerse a sí mismo. Compartir sensaciones y sentimientos sexuales supondrá una apertura a experiencias nuevas que incorporará a su autoconcepto y condicionará su autoestima. Por la misma razón, una relación difícil con el sexo opuesto genera incertidumbre en su rol sexual y la prolongación de la confusión.

2.3.3.3. El rol social

“Ser uno. Depender del otro. Paradoja permanente de la alteridad. También la adolescencia propicia a solemnes declaraciones de autonomía, dime de qué presumes y te diré de qué careces. El bienestar de uno depende del reconocimiento de otro. Nadie teme y desea tanto de la mirada del otro como el adolescente. Nadie como él está tan cerca de padecer un delirio de influencia. Nadie como él conoce mejor el "te necesito y precisamente porque te necesito, temo tu influencia". Nadie como los padres del adolescente padecen la

continua oscilación entre el "no me comáis el coco" y el "pasáis totalmente de mi". Decía Goethe que sólo los débiles temen la influencia de los demás".

A. Lasa. Psiquiatra⁸

La construcción de la identidad psicosocial se irá consolidando progresivamente a partir de la relación con su entorno. Deberá redefinir su posición en la familia, en el centro escolar y con sus amigos. De pronto se da cuenta de que los adultos le tratan como si fuera un niño pero le exigen responsabilidades de mayor y que en él se dan gustos de niño con otras aficiones nuevas. Es *"la tierra de nadie"* (Ríos, 1994; Brunet y Negro, 1994).

En la familia tendrá que compaginar la adaptación a las normas interiorizadas anteriormente con la necesidad de independencia y autonomía. Necesita integrarse en la sociedad, y ello no es posible sin un cierto nivel de ruptura con los vínculos familiares. Los impulsos de autoafirmación llevarán consigo la crítica, el negativismo y la rebeldía. El estilo familiar favorecerá o dificultará este tránsito; los modelos parentales aparecerán más cercanos o lejanos y el clima familiar le devolverá su imagen potenciada o, por el contrario, disminuida o diluida, sin importancia. Es la etapa en la que el vínculo familiar deberá ser renegociado en torno a la comprensión, la confianza y la progresiva asunción de responsabilidades, fundamentos de la autonomía y la autoestima. Si la familia no es capaz de proporcionarle un modelo de desarrollo adecuado, buscará su identidad predominante en otros ámbitos.

Los amigos son su segundo espejo – en muchos casos el primero - donde recibe su propia imagen. En función de su percepción afianzará su personalidad y modelará su autoconcepto. Herbert (1988) Habla de la discrepancia que en algunas ocasiones surge entre la autoimagen ("yo tal como soy") de su yo idealizado ("yo tal como me gustaría ser"). Recibir "apodos" puede causar heridas y tener una importancia decisiva.

⁸ A. Lasa es Psiquiatra y Profesor Titular de Psiquiatría de la Universidad del País Vasco

En su grupo contrastará opiniones, defenderá posturas y compartirá secretos. Su influencia será más importante que en cualquier otra época de la vida. Exteriorizará los sentimientos de incompreensión dentro de la familia, manifestará su inconformismo con las normas sociales y crearán un lugar propio, en muchos casos acompañados de símbolos, formas de vestir, maneras de hablar y participando de unos valores y actitudes ante la vida que consideran únicas e indiscutibles. La asunción de una posición de más o menos liderazgo dentro del grupo, la reciprocidad con el amigo diferenciado, el descubrimiento del otro sexo, son hechos que forjarán su integración social. Progresivamente el grupo será sustituido por algunos amigos que tendrán un lugar especial, entre ellos el amigo íntimo o la pareja que será muy importante en su desarrollo personal.

Todos los procesos de identificación se dan de manera determinante en el ámbito escolar. Los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, definidos en la L.O.G.S.E., consideran prioritario *“Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones,...”*. La Cajas Rojas editadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el manual de Orientación y Tutoría, contemplan como funciones del profesor la consideración y cumplimiento de las condiciones en las que el adolescente elabora su identidad personal: vinculación, singularidad, autocontrol y referencia a modelos. En otras palabras, el grupo – clase ha de poseer las condiciones necesarias para que exista una fuerte vinculación de todos sus miembros, en el que todos y cada uno se sientan acogidos y respetados en su singularidad, con la necesaria disciplina autoasumida, que proporciona estabilidad emocional, y donde los profesores, e incluso los propios compañeros, proporcionen modelos a los alumnos.

La eficacia o fracaso en el estudio es un factor importante de la identidad psicosocial del adolescente. En un mundo donde la competitividad está instalada, y en la que un componente muy importante es la formación, los resultados escolares pueden marcar el autoconcepto y la autoestima. Las expectativas de los padres, la dificultad creciente del currículo de Secundaria y la progresiva falta de motivación por

el estudio pueden desembocar en fracaso. En ocasiones esta sensación, unida a la consideración desmesurada por parte de los padres, puede incorporar a la identidad del joven un componente de incompetencia y de culpa, generalizada de forma injusta a toda su conducta. Ejemplos muy abundantes he tenido en la práctica del consejo, algunos derivados a especialistas externos por haber desarrollado un trastorno fóbico persistente.

2.3.3.4. Cuando predomina la confusión

Erikson (citado por A. Fierro, 1985), considera que el malogro en la integración del yo, a lo largo de todo el desarrollo personal presenta dos variedades de diferente gravedad. Uno, más grave, la “confusión de identidad”, consiste en una paralización y regresión del adolescente, que se siente incapaz de atender a la vez el conjunto de demandas que la vida le plantea; también puede consistir en una identidad sumamente negativa, construida con elementos de todas aquellas identificaciones que en la pasada experiencia se le presentaron más peligrosas e indeseables. Las consecuencias de la primera, en casos extremos, puede llevar a la depresión y al suicidio; y en el caso de la segunda a la adopción de un rol de marginación. En ambas, y en función de la gravedad, aparece la tentación de evadirse de la realidad mediante el consumo de sustancias. En otros casos, la búsqueda de seguridad ocasiona relaciones sexuales compulsivas y casamientos precoces Erikson (1965), citado en Herbert (1988).

Otra modalidad, más leve, es la “difusión” de identidad, la cual se manifiesta en una pérdida de la laboriosidad, de la capacidad de concentración y de trabajo, y a veces, coincidiendo con ello, en la concentración absorbente de una sola actividad, en una afición que monopoliza todo el tiempo y la vida del adolescente.

Por su parte, Marcia (1980), en su investigación sobre la génesis de la identidad de Erikson, establece varias categorías en los “estatus” desarrollados por los adolescentes. Los resume en cuatro modos:

- a) La “moratoria” de identidad, o situación de los individuos inmersos en una crisis, debatiéndose permanentemente en cuestiones ideológicas o profesionales, sin compromiso personal alguno.
- b) La “difusión” de personalidad, típica de aquellos sujetos que continúan en la irresolución, incapaces de situarse en una orientación vocacional e ideológica definida.
- c) El “estatus” de identidad “hipotecada”, donde se hallan los adolescentes comprometidos en ciertas posturas profesionales y valores, pero no adoptadas por ellos, sino impuestos o establecidos por los padres.
- d) La identidad lograda, estado de aquellas personas que, habiendo experimentado un período de crisis, se hallan orientadas a metas vocacionales e ideológicas definidas.

La investigación citada muestra que la última fase la alcanzan la mayoría de los jóvenes entre los 18 y los 21 años. Hasta llegar a ella, los adolescentes varones suelen situarse en la “moratoria”, mientras que en las mujeres es más frecuente una identidad hipotecada. Numerosos estudios sobre la identidad adolescente se encuentran citados en la Psicología Evolutiva (vol. 3) de M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (1985)

2.3.4. El pensamiento adolescente.

Mucho se ha escrito sobre el pensamiento adolescente. Partiendo de los estudios de Inhelder y Piaget (1955) las publicaciones se han sucedido, apoyando, complementando o rebatiendo sus conclusiones. Cualquier manual de Psicología Evolutiva las recoge. En nuestro estudio intentaremos recoger las aportaciones imprescindibles para tener un conocimiento global y fácil de utilizar en el consejo a padres.

2.3.4.1. Acceso al pensamiento formal

Todos los autores parten de los estudios citados y consideran que en la adolescencia se accede al estadio de las operaciones formales. En rectificaciones del propio Piaget (1970), no todos los adolescentes acceden a la vez, puede ocurrir que sólo accedan en operaciones relacionadas con su capacidad mejor desarrollada o, incluso, no accedan nunca. Es decir, que todo individuo normal es capaz de llegar a las estructuras formales pero a condición de que el medio social y la experiencia adquirida le proporcionen los alimentos cognitivos, las incitaciones intelectuales necesarias para esa construcción. Pero es posible que para ciertos individuos, su capacidad le impida este acceso, incluso en medios favorables.

Dejando para otros trabajos el estudio de las estructuras lógicas del pensamiento formal, a nosotros nos interesan las características funcionales. Siguiendo a J.I. Pozo y M. Carretero (1986), podríamos sintetizarlas en las siguientes:

- **Distinción entre lo real y lo posible** frente a la fijación de la etapa de la niñez en lo concreto y real. Podrá apreciar que la vida tiene muchas posibilidades más allá de la experiencia personal. Hará hipótesis y utilizará pensamientos abstractos. Utilizará conceptos como la libertad o la generosidad. Será capaz de considerar varias causas en un efecto determinado.
- **Carácter proposicional:** Se basará en proposiciones, no en realidades. Será capaz de realizar inferencias o deducciones lógicas sin necesidad de tener en cuenta los datos concretos. Utilizará los principios del razonamiento lógico. Puede deducir una consecuencia antes de que suceda: "*¿Qué ocurriría si en vez de seguir estudiando decidiera abandonarlos y ponerme a trabajar?*". El vehículo para estas representaciones suele ser el lenguaje, que pasa a tener una importancia creciente.

- Uso del **pensamiento hipotético-deductivo**, núcleo del pensamiento científico. Ante una situación los adolescentes no sólo trabajan sobre las posibilidades que ofrece, formulando diversas hipótesis que expliquen los hechos, sino que son capaces de comprobar los resultados de cada una, manteniendo invariables las otras. Es el principio del conocimiento científico.

La consideración de estas características es muy importante en el ámbito educativo, en tanto que puede orientar la implantación de un currículo y una práctica docente adecuada al desarrollo del pensamiento formal. De hecho las sucesivas reformas del currículo han sido orientadas en esta dirección. Más importante quizá sea la metodología y la práctica docente: un profesor puede utilizar cualquier currículo para favorecer el desarrollo del pensamiento formal, mediante una estructura de las actividades en el aula, y un currículo muy bien estructurado puede hacerse rutinario y vulgar.

2.3.4.2. El carácter egocentrista del pensamiento adolescente

Desde el punto de vista de la comprensión de la conducta adolescente y la relación que establecen con su entorno, los rasgos del pensamiento formal se insertan en su necesidad de autonomía e individualismo, dando lugar a un pensamiento egocéntrico con características propias:

- Tiende a supervalorar las ideas propias y le cuesta diferenciar su punto de vista y el de su grupo social. Su forma de pensar es generalizable a todos, “*si todos piensan o hacen ...*” es una expresión muy conocida por padres y educadores. Puede construir sus propias teorías sobre hechos que le preocupan. Generalmente, para la construcción de estas teorías recurrirá a experiencias de su vida personal. De aquí se deriva que le guste debatir sobre temas en los que cada uno puede dar su propio punto de vista. La necesidad de autorrealización en su grupo de iguales produce una asunción de ideas y una forma de pensar equivalente. Se asumen premisas que condicionan la reflexión: “*mi viejo no entiende que...*”.

- Influencia de la imaginación y los afectos en la inteligencia. El pensamiento está teñido por los sentimientos. Pone mucha carga afectiva en lo que piensa y dice. Por eso es muy radical en sus juicios y dogmático en sus afirmaciones. Le falta capacidad de matización: para él todo es blanco o negro, sin posturas intermedias.
- El joven cree que él es único: nadie puede sentir con tanta intensidad lo que él percibe, ni lo que él vive (**fábula imaginaria**): "Mis sentimientos hacia mi novia son únicos, sublimes", "Trabajaré toda mi vida para resolver la pobreza en el mundo". Esta forma de pensar es especialmente grave cuando asume conductas de riesgo: "a él nunca le va a ocurrir ninguna desgracia como son accidentes de tráfico, un embarazo indeseado, una enfermedad o la muerte".
- El adolescente piensa que todo el mundo está pendiente de él en todo momento, por lo que se preocupa mucho por llevar una estética y actuar de una manera acorde con la imagen que quiere transmitir (*audiencia imaginaria*). En ocasiones la propia inseguridad le jugará malas pasadas y su aspecto será un reflejo de ello.

Las grandes interrogantes de la vida, ya citadas en el proceso de identidad, - ¿Quién soy?, ¿qué quiero? ¿qué sentido tiene la vida?...- con frecuencia derivan en una crítica a la realidad social que le rodea, no se encuentra a gusto con ella, y quiere cambiarla de manera radical. El joven mira el mundo desde una visión mucho más idealista y lucha por lo que él considera que es válido y correcto.

Sin embargo, este narcisismo, en el caso del adolescente con problemas, le produce una sensación de omnipotencia y le hace sentir que no necesita adaptarse a las realidades y sociales y en consecuencia no tiene por qué cambiar.

2.3.5. El desarrollo moral

Según los estudios y teorías de J. Piaget (1932) y L. Kohlberg (1964, 1968), citados en E. Papalia y S. Wendkos (1987), el “desarrollo moral” depende tanto del progreso intelectual como de su carácter y educación. Kohlberg lo define como el desarrollo de un sentido individual de la justicia y centra sus estudios más en las ideas que se tienen sobre lo moral que en la forma de actuar. Sostiene que hasta la adolescencia las personas no pueden acceder a las etapas más elevadas del razonamiento moral. En esta etapa, el desarrollo intelectual les permite situarse en el lugar de las personas afectadas por una acción, incluido el que la realiza, y juzgar su nivel de moralidad. A partir de sus “dilemas morales” definió los muy conocidos y estudiados seis estadios, agrupados en tres niveles (Papalia, 1987, p. 473).

En consecuencia, el pensamiento moral del adolescente instalado en el segundo nivel, *convencional*, evolucionará hasta conseguir una moral autónoma, el nivel III de Kohlberg, *postconvencional*, en el que es posible basar el juicio moral en principios basados en el consenso social o en principios universales, susceptibles de regular la propia conducta.

Frente a una moral *heterónoma* de los niños, en los que las reglas son absolutas e inmutables, impuestas por la autoridad de los adultos, el adolescente considerará las normas como flexibles, creadas por el grupo social al que pertenecen, en una primera fase, o por principios aceptados universalmente después. Este concepto de la moralidad pone en tela de juicio las normas y valores de la niñez generando enriquecimiento o confrontación según el estilo de los padres. Por ello, las respuestas a los dilemas de Kohlberg son dispares entre los adolescentes. La mayoría están en el desafío convencional del desarrollo moral, se conforman con lo que la sociedad dice, piensan en hacer lo correcto para complacer a otros o para obedecer la ley. La educación en la escuela y la familia, así como la experiencia y los dilemas morales a los que se haya enfrentado, son determinantes para el paso definitivo al tercer nivel.

C. Guilligán (1993) hace una distinción con respecto a las mujeres, partiendo de la más baja puntuación que obtenían en la consideración de los dilemas de Kohlberg. Su investigación le llevó a la conclusión de que las mujeres consideran la moralidad no en términos abstractos como justicia y honradez, sino más bien como compasión. Como la capacidad de situarse en el punto de vista de otra persona, o como la inclinación a sacrificarse para asegurar el bienestar de otro. El nivel máximo estaría presidido por la moralidad de la no violencia, cuyo primer principio básico sería no herir a nadie, ni siquiera a sí misma.

Las críticas al modelo de Kohlberg también surgen desde la perspectiva social. Frente a una moral individual y subjetiva, Habermas(2000) incorpora elementos históricos y culturales. Confía en la estrategia de la “ética del discurso”, en cuanto que representa una forma de comunicación cuyo fin es lograr el entendimiento entre los hombres. Si los principios universales de la moral de Kohlberg se fundamentan en el imperativo categórico de Kant, en la ética del discurso, es sustituido por el procedimiento de la argumentación moral: sólo pueden pretender validez aquellas normas que pudiesen contar con el asentimiento de *todos los afectados* como participantes en un discurso práctico, en lugar de una universalidad discutible, y que, a su vez, puedan ser *aceptadas sin coacción* alguna por todos. Por su parte G.H. Mead recomienda una “*asunción ideal de rol*” (*ideal role-taking*) que exige que el sujeto que juzga moralmente se ponga en el lugar de todos aquellos que podrían verse afectados por la ejecución de una acción problemática o por la entrada en vigor de una norma cuestionable.

Aplicados estos principios a la moral adolescente, darían sentido a la tendencia del joven a la crítica de la sociedad establecida, plagada de principios universales transmitidos por los padres, a la vez que requieren una discusión y consenso de los valores que suponen.

Otra cosa es que en todas las familias se den las condiciones para tal discurso y que el pensamiento egocéntrico del adolescente permita llegar a posiciones de acuerdo. En el consejo orientador deberá ser uno de los objetivos a conseguir.

2.3.6. La afectividad

El desarrollo afectivo de los adolescentes tendrá una evolución marcada por las emociones y sentimientos derivadas de la satisfacción de sus necesidades. Todos los procesos inmersos en la gestación de su identidad van acompañados de emociones. Cada descubrimiento por él será interpretado como único con la intensidad desbordante de que el presente es lo principal. Lo transmiten en la mirada al profesor cuando en clase de psicología aborda aspectos vitales de su personalidad.

Brunet y Negro (1994) consideran que existe una fuerte hiperemotividad, unida a una gran inestabilidad en los estados de ánimo; el adolescente pasa fácilmente de la alegría inexplicable a la depresión más profunda y además en un lapso de tiempo muy breve y sin explicarse exactamente por qué. La intensidad de las emociones a veces conduce a una conducta antisocial (gamberrismo, rebeldía,...) o autoinculpadora (sentimientos de inferioridad o depresión), incluso a tentativas de suicidio. Las causas de estos sentimientos en muchos casos no son proporcionales y la reacción de los padres no siempre ayuda: unas veces no le dan importancia y el adolescente se siente incomprendido y otras la sobredimensionan, generando en toda la familia un cuadro de ansiedad innecesario.

"No puedo querer que me quieran. No puedo desear que me mimen. Ya no tengo edad para eso. Dependier de eso, depender de alguien. Quitá ya. Que me toque mi padre, que me bese mi madre. Qué espanto. Pedir nada a nadie, para que luego te peguen un corte". A. Lasa -Psiquiatra⁹

⁹ Alberto Lasa. Psiquiatra. Profesor Titular de Psiquiatría de la Universidad del P. Vasco.

Aparece el amor como un sentimiento nuevo. El compañero del sexo opuesto despierta una atracción distinta a la amistad. A. Vallejo Nájera (1997) considera cuatro fases en las relaciones sexuales:

- Idealización y romanticismo (10 – 13 años) en la pubertad. “amor platónico.
- Aproximación al sexo contrario. Coqueteo y “ligue” (13 – 15 años) en la adolescencia media.
- Enamoramiento (15 – 18 años) en la adolescencia tardía.
- Noviazgo (18 años en adelante) en la postadolescencia.

Como es lógico pensar, las edades son aproximadas porque prevalece la singularidad en la experiencia sexual. Lo común en todos los autores es la consideración de la gran importancia que tiene para el adolescente la emoción amorosa. Si el otro siempre es un espejo que nos devuelve nuestra imagen física y personal, en el momento del amor el sentimiento invade toda la experiencia personal, influye en los estudios, en la relación con su familia, lo notan los amigos,... Erikson decía que suponía un escalón muy importante en la definición progresiva de su identidad. También puede ser una fuente de sentimientos negativos en caso de rechazo y ruptura.

Cuando la intensidad de las emociones se descontrola aparece el trastorno. De los sentimientos negativos a ser rechazados ante los demás, de no sentirse a gusto consigo mismo, de no ver perspectivas de un futuro que considera sin posibilidades,... surge el trastorno emocional. En el ámbito escolar encontramos las fobias, anorexias y bulimias, personalidades antisociales y depresiones. Todas ellas se desarrollan en otro capítulo.

2.3.7. La cultura adolescente

Rutter (1980), citado anteriormente, decía que interesaba conservar un estatus de juventud al que ofertar medios de consumo. El tránsito a la edad adulta se hace cada vez más dilatado en el tiempo, más complejo y difícil, a la vez que la sociedad no ofrece para todos los jóvenes los recursos necesarios para facilitarlos. En consecuencia, los adolescentes viven en una contradicción: por una parte se sienten muy competentes y capaces, pero al mismo tiempo son conscientes de que siguen siendo dependientes y que la autonomía económica no está cercana. El bienestar que disfrutaban en su familia muy difícil lo pueden mantener de manera independiente.

J. Delval y M.C. Moreno (2002), citando los estudios periódicos de la Fundación Santamaría (Elzo et al., 1999) y los de INJUVE (Martín y Velardo, 2001), encuentran tendencias muy interesantes en las últimas generaciones de jóvenes: Por ejemplo, en lo que atañe a la autonomía económica, se observa que si en 1984 el 27 % de los jóvenes entre 15 y 29 años decían ser completamente autónomos, este porcentaje se reduce al 18 % en 1999. También se ha producido un incremento de la duración que los jóvenes asignan a la etapa juvenil de la vida: mientras que en 1990 se situaba entre los 15,5 y los 30,5 años, nueve años después lo extienden hasta los 33,8.

Estos mismos trabajos muestran que el adolescente típico español es alguien satisfecho con su vida (8 en una escala de 0 a 10), con buenas relaciones con sus progenitores (en una escala de 0 a 4, la mayor parte de los menores de 18 años dicen tener una relación en torno a 3) y con un pensamiento político bastante situado en el centro con cierta tendencia a la izquierda (entre los 15 y 17 años el valor medio de posicionamiento político es de 4,91, siendo 1 lo más a la izquierda y 10 lo más a la derecha).

En este sentido J. Elzo (1999) encuentra en algunos segmentos estadísticamente importantes de los adolescentes y jóvenes españoles (y más entre

los primeros), en consonancia con sus coetáneos europeos, una actitud autoritaria emergente que no duda en calificar de racista.

2.3.7.1. Valores y preferencias

En cuanto a los valores, Elzo, et. al (1999) considera que en muchos adolescentes de la España actual hay una marcada disonancia entre los valores finalistas y los valores instrumentales. Los adolescentes españoles de finales de los 90 invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas, (pacifismo, tolerancia, ecología, etc) a la vez que presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el gran riesgo de quedarse en un discurso bonito. Tales valores en déficit serían, entre otros, el esfuerzo, la autoresponsabilidad, la abnegación (que ni saben lo que es), el trabajo bien hecho etc.

En la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud de 2002 se destaca la preferencia de los jóvenes por los valores materialistas entendiendo por talos los relacionados con la integración social, como familia, trabajo, capacidad profesional y dinero, mientras los valores como trascendencia religiosa, política y altruismo se consideran menos relevantes. Destaca la mayoritaria consideración del trabajo como un medio de obtener dinero para la disfrutar de la vida, no como fuente de realización personal. Esta visión pragmática de los hijos contrasta con una posición algo más altruista de los padres (Megías y otros, 2002). Además, también es cierto que un 20% de padres e hijos dicen “vivir juntos sin compartir valores” (Megías y otros, 2002).

En cuanto a las cosas a las que conceden importancia, en el estudio citado, J. Elzo et. al (1999) consideran que los adolescente participan, a su modo, de las misma preferencias que el resto de la sociedad. Constatan que sitúan en primer lugar a la familia (el 54% la citan), pero muy cerca (con el 47% de citaciones) el grupo de amigos (particularmente cuando se trata de chicos y adolescentes). En proporciones menores se señalan, y por este orden, los medios de comunicación social (34%), los libros (20%) y los centros de enseñanza (19%), y bajando al escaso 3%, a la Iglesia.

Se destaca el avance de la importancia que los jóvenes conceden al grupo de amigos (doce puntos más que el año 94) que es indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil. Muy interesante la relación de valores que motivan el comportamiento adolescente que puede verse ampliado en este estudio.

2.3.7.2. Ocio y tiempo libre

La socialización a través del ocio y del tiempo libre ha sido objeto de múltiples estudios en España, Hernán,M; Ramos,M. y Fernández, A. (2002) Martín, M.; Velarde, O;(2001)J. Elzo et. al (1999), Comas, D. (2002). El uso del tiempo libre es un indicador del sistema de valores comúnmente admitido. La intensidad emocional asociada a esta actividad y la cantidad de tiempo que invierten en ella, la convierte en algo muy importante para sus vidas. (En la encuesta INJUVE 2002 se constata que el 49% de los chicos y chicas de 15 a 17 años dice disponer de más de 25 horas de tiempo libre a la semana). En otras palabras, en general, pasan más tiempo de ocio que estudiando.

Los resultados de los estudios citados coinciden en que la utilización es muy variable y, aunque hay un patrón común (por ejemplo, salir después de cenar hasta tarde, permanecer con el grupo de iguales consumiendo bebidas y escuchando música, volver a casa muy de madrugada y levantarse a la hora de comer), lo cierto es que hay una gran diversidad en la ocupación de este tiempo. Unas veces es la búsqueda del espacio propio, el territorio juvenil, en un ambiente de relación, disfrutando en libertad, otras se corren riesgos, cuando las sensaciones fuertes se establecen como necesarias. Véase en el cuadro de la página siguiente una síntesis de J. Delval y M.C. Moreno (2002) sobre los trabajos de Hernán, Ramos y Fernández, (2002) y Martín y Velarde (2001)

Es comprensible el interés de instituciones competentes en la educación y la seguridad en el estudio del tiempo de ocio durante el cual aparecen casi en su totalidad el consumo de sustancias de riesgo como el alcohol, las drogas o el tabaco y

los comportamientos asociados a la violencia o a la conducción irresponsable(D. Comas, 2002). El control y gestión de los tiempos y espacios en los que los jóvenes pasan su tiempo libre se presenta como un objetivo prioritario donde se compagine la libertad con el respeto a la salud y a los demás.

Algunas conductas de riesgo en los adolescentes españoles

Conducta sexual

- En los varones, la edad de la primera experiencia sexual completa son los 17 años y 4 meses y, en ellas, los 18 años y 4 meses (M y V)
- El número medio de parejas sexuales en los sujetos entre 15 y 17 años es, en ellos, de 1,34, en ellas, de 1,11 (M y V).
- Se detecta una mayor precocidad en las relaciones sexuales coitales (los chicos son más precoces que las chicas y los rurales más que los urbanos; la edad media de inicio entre los chicos rurales es de 16,9 y de 18,3 en las chicas urbanas), sin que ello vaya acompañado necesariamente de medidas efectivas de prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados (por ejemplo, el 46% de las chicas rurales manifestaban no haber utilizado el preservativo en ninguna de sus tres últimas relaciones sexuales con coito) (H, R y F).

Accidentabilidad

- El 15,4% de los adolescentes entre 15 y 17 años dispone de licencia para conducir ciclomotores (M y V).
- Uno de cada cuatro menores de 18 dice conducir habitualmente una moto o ciclomotor (H, R y F)

Tabaco, alcohol y hachís

- Tabaco: el 18% de los varones entre 15 y 18 años y el 23% de ellas consumen tabaco a diario (M y V).
- Tabaco: el consumo es especialmente preocupante en la población femenina: una de cada tres chicas menores de 18 años fuma (H, R y F)
- Alcohol: el 55% de ellos y el 51% de ellas dice haber consumido alcohol en los últimos treinta días (15-18 años) (M y V).
- Alcohol: el 29% de ellos y el 21% de ellas dice haberse emborrachado alguna vez en los últimos doce meses (15-18 años) (M y V).
- Alcohol: el 32% dice consumir alcohol con regularidad y el 27% esporádicamente, el consumo es mayor entre los rurales varones. Entre el 25% y el 30% de los menores de 18 años bebe alcohol con regularidad (a esta edad, el consumo es similar en ambos sexos entre los urbanos, pero entre los rurales es claramente superior en los varones) (H, R y F).
- Hachís: el 28% de los adolescentes de estas edades ha probado el hachís y el 16% lo consume habitualmente (ambos porcentajes son más bajos en las chicas) (H, R y F).

Percepción Corporal

- Las chicas entre 13 y 17 años se perciben a sí mismas más gordas de lo que se perciben los chicos. Así, casi un 20% se percibe como gorda o muy gorda, aunque globalmente, y según lo que ellas mismas declaran como talla y peso, lo están menos que los chicos (H, R y F)

Dinero para el fin de semana

- Las chicas gastan en torno a 11 euros y los chicos urbanos casi 13, mientras que los rurales son los que más gastan, en torno a 20 euros.

Dificultades escolares

- El porcentaje de adolescentes que han repetido algún curso es superior en los varones y en el hábitat rural (el 48,6% de los varones rurales ha repetido algún curso, frente al 30% de las chicas urbanas) (H, R y F).

Salud mental

- Los estudios estiman que la prevalencia global de problemas mentales en los jóvenes europeos podría situarse en torno al 15 y 20%, siendo además muy pocos de ellos detectados y tratados.

Fuente: J. Delval y M.C. Moreno (2002) citando a H, R y F (Hernán, Ramos y Fernández, 2002) y M y V (Martín y Velarde, 2001).

2.3.7.3. Estilos de vida

En el marco de la necesidad de conocer el estilo de vida de nuestros jóvenes, se sitúa el estudio “*Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*”, dirigido por Domingo Comas(2002) y promovido por el Instituto de la Juventud (INJUVE) y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (F.A.D). Por primera vez en España, mediante un método empírico, se han podido identificar los estilos de vida reales de los jóvenes urbanos, a partir de la recogida de datos sobre los comportamientos en los distintos días de la semana de una amplia muestra de chicos y chicas entre los 15 y los 24 años.

En el informe se recoge la evolución de las formas de vida en los últimos años y se elabora una tipología en relación con los estilos de vida juvenil, en los que tiene un gran peso específico la utilización del tiempo libre. A la misma muestra, se le han aplicado diversos cuestionarios sobre valores (alguna de cuyas conclusiones hemos citado anteriormente) y sobre riesgos (consumos de alcohol, tabaco y drogas ilegales, fracasos o problemas escolares, accidentes de tráfico, violencia y victimización), y una encuesta auto-administrada sobre sexualidad. Es interesante, por tanto, detenernos en algunas de sus conclusiones.

En cuanto a los estilos de vida, sólo se han detectado cinco, tres que practican una cierta cantidad de jóvenes, a los que denominan estudiosos, trabajadores y marchosos, y dos estilos más residuales, consumistas y hogareños. Las características más importantes de cada estilo serían:

- **Los estudiosos.** Es el estilo de vida más numeroso. Ocuparían un 42 % de los jóvenes entre 15 y 24 años y mayoritariamente son adolescentes. Todavía están sometidos al control familiar, lo que seguramente es fuente de conflictos, sobre todo por la gestión de la hora de volver a casa (Dato corroborado en la encuesta a padres de nuestro Instituto).

- **Los trabajadores.** Representan un 23 % de los jóvenes de la muestra, entre los que predominan los más adultos. Trabajan y ya no estudian; una parte de ellos ya se ha emancipado. Al trabajar, tienen menos tiempo para el resto de las actividades. El fin de semana consumen alcohol pero sólo el sábado, ya que el viernes salen menos que la media porque están cansados. Fuman más que la media y tienen experiencia con drogas ilegales pero no son los consumidores más habituales; son muy activos sexualmente, aunque cuidadosos y con una pareja estable. Al tener dinero, están motorizados y han tenido más accidentes aunque muy pocos graves. No son nada proclives a la delincuencia.
- **Los marchosos.** Denominan los autores así al 17 % de los jóvenes, situado preferentemente entre los 18 y 22 años y caracterizados por un perfil ilustrado. Paradójicamente hay más chicas que chicos a pesar de que es el grupo que acumula los riesgos y, sin las chicas se someten a menos riesgos. Son básicamente estudiantes (70%), aunque parte de ellos ya trabajan o están en paro. La mayoría son universitarios de trayectoria poco brillante. Viven con los padres o con amigos y son de izquierdas, eso sí, liberados de las connotaciones colectivistas del pasado. Comprometidos socialmente, forman la mayor parte del voluntariado joven, los antisistema y los más motivados. Son los que más beben, los protagonistas del “botellón”, los más fumadores y los que más experimentan con drogas, llegando a ser consumidores habituales de las mismas. Se sitúan sobre la media en sus relaciones sexuales, pero a la vez son los más precavidos.
- **Los consumistas.** Representan un 12 % de la muestra, distribuidos en todas las edades, aunque el tipo más frecuente parece ser el adolescente varón. Son los más conservadores y los más seculares. Se caracterizan por ir de compras, ir de excursión y practicar hobby no electrónicos. No hacen deporte, ven poco la televisión, no van al cine y no leen ni escuchan programas informativos. Aunque sean estudiantes, llevan mala trayectoria escolar. Aunque los

consumistas estrictos representan sólo el 4,2 % de la muestra, se ha incluido en este apartado el 6,7 % de los denominados “pulcros”, consumistas patológicos y compulsivos con el aseo personal. En este sentido los autores encuentran un cambio curioso: de forma tradicional y entre los adultos la compulsión por las compras y la higiene parece ser una conducta más femenina que masculina, en cambio entre los actuales jóvenes, dicha compulsión se ha masculinizado.

- **Los hogareños.** Aunque los autores no están muy de acuerdo con la denominación, denominan así al 6% de la muestra, formado básicamente por mujeres, distribuidas en todas las edades aunque con mayor presencia de adultas. Se trata de personas que están mucho más tiempo que otros en el hogar con mayor participación en el trabajo doméstico. Son con mucho los peores estudiantes, los que, tras los marchosos, más beben los días laborables, practicando el “botellón”, fuman poco y experimentan poco con drogas.

En todo caso, los estilos de vida no se mantienen sobre un esquema único estable, sino que, en los propios datos del estudio, parece que algunos jóvenes transitan desde la condición de estudiosos a trabajadores, mientras otros se estancan en una prórroga de la juventud adolescente, preocupante para las familias. Tampoco, en opinión de los autores, la relación entre estilos de vida, valores y riesgos responde a una lógica lineal, permanente y sincrónica, sino que se sostiene sobre una escala que evoluciona.

En cuanto a los riesgos, los autores consideran que el crecimiento del tiempo de ocio no tiene por qué haber aumentado los riesgos, sino que más bien al especializar los espacios y al suministrar la información precisa, los ha reducido. También esta afirmación deberá ser interpretada de distinta forma según lugares.

2.4. La autoestima

La búsqueda de la propia identidad que supone la adolescencia (ERIKSON) implica estados emocionales variables en el proceso evolutivo del joven. El concepto de sí mismo va evolucionando y los progresos en gran parte se realizan con grandes dudas en el resultado final. Citando a C. Rogers (2000) *“A medida que sigo la experiencia de muchos hombres, me parece que cada uno plantea la misma pregunta.... Pienso que, en el fondo, todos se preguntan: ¿Quién soy realmente? ¿Cómo puede entrar en contacto conmigo mismo, más allá de mi comportamiento superficial?, ¿Cómo puedo convertirme en mí mismo?”*

En muchos casos este camino, ésta búsqueda de respuestas, se realizará con la confianza de saberse eficaz, con optimismo a pesar de la incertidumbre, con manejo hábil de la libertad en un círculo próximo de aceptación y estímulo. En otros predominará la duda y el pesimismo, la imagen de sí mismo se menosprecia, las metas se consideran imposibles, las decisiones se delegan en otros, la autonomía y la propia libertad cedidas o puestas en manos de sus mayores o del círculo de iguales. En consecuencia la valoración y aprecio de sí mismo será diferente y la identidad de cada persona incorporará aspectos que condicionarán su autoestima, entendida como un proceso de valoración personal que condicionará todo su desarrollo.

La adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima; es la etapa en la que la persona necesita hacerse con una firme identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro. Son los años en que el niño pasa de la dependencia a la independencia y a la confianza en sus propias fuerzas. Es una época en la que se ponen sobre el tapete no pocas cuestiones básicas; piénsese en la vocación, en los planes para ganarse la vida, en el matrimonio,

en los principios básicos de la existencia, en la independencia de la familia y en la capacidad para relacionarse con el sexo opuesto. Y a estos aspectos hay que sumar todos aquellos conflictos de la niñez que no se hayan resuelto y que surjan de nuevo, conflictos que habrá que afrontar también.

En la "crisis de identidad" de la adolescencia, el joven se cuestiona automáticamente, incluyendo la opinión que de sí mismo ha adquirido en el pasado. Puede rebelarse y rechazar cualquier valoración que le ofrezca otra persona, o puede encontrarse tan confuso e inseguro de sí mismo que no haga más que pedir a los demás aprobación y consejos de todo tipo. Sea cual fuere su aproximación a su nueva identidad, el adolescente pasará inevitablemente por una reorganización crítica de su manera de apreciarse con el consiguiente cambio en su autoestima.

2.4.1 Concepto de autoestima

El concepto de autoestima es de utilización reciente. A veces se confunde con narcisismo, egoísmo, orgullo o sentido de la superioridad. En la actualidad existen muchos estudios que básicamente coinciden. Como nos interesa su aplicación práctica en el objetivo de la tesis, cito a continuación a los dos iniciadores, cuyas aportaciones han sido fundamentales y algunos de los desarrollos actuales que me han parecido más importantes.

2.4.1.1. Maslow y Rogers

Maslow (2000), en su teoría de la autorrealización, considera que cada uno de nosotros posee una naturaleza interna de base biológica que es hasta cierto punto natural, intrínseca e innata, y en cierto sentido, inmutable. Es privativa suya y que cada individuo puede sacarla a la luz y cultivarla o podrá inhibirla y sofocarla. Sin embargo, esta naturaleza no es tan fuerte, dominante e inequívoca como el instinto lo es en los animales. Es más bien débil y fácilmente derrotada por los hábitos, presiones sociales

y actitudes. Si se le permite que actúe como principio rector de nuestra vida, alcanzaremos lo que llama la autorrealización: el acuerdo básico entre lo que pretendo ser y lo que para mí soy.

Para llegar a esta meta, la autorrealización, previamente deberán ser satisfechas una serie de necesidades: vitales y fisiológicas, seguridad, pertenencia y afecto, “*ser querido por uno mismo y por los otros*”, necesidades cognitivas y estéticas. Por tanto, considera *la autoestima* como una necesidad básica para la autorrealización, que se conseguirá si el individuo se conoce a sí mismo y deja crecer la propia naturaleza.

C.Rogers (2000) desarrolló su teoría centrada en el concepto del *sí mismo* como núcleo de la personalidad. Considera que cada uno de nosotros posee un yo positivo, único y bueno. Pero ese “verdadero yo” con frecuencia permanece oculto y enmascarado, por lo cual no puede desarrollarse.

Considera que todos necesitamos encontrar nuestro yo real para llegar a ser tal persona, y *aceptarnos y valorarnos por lo que somos*. Esto se consigue a través de nuestras primeras experiencias, mediante las cuales interrelacionamos con el ambiente a través de la alta consideración que otros nos muestran, con sus expresiones de afecto, admiración y aceptación. El resultado será *la congruencia*, entendida como el acuerdo entre las experiencias que tenemos a lo largo de la vida y la forma como nos vemos a nosotros mismos. En otro sentido la congruencia es el acuerdo entre lo que nos gustaría ser y la impresión que tenemos de nosotros mismos. Cuanto mayor sea el nivel de acuerdo, más satisfechos estaremos de nosotros mismos.

Sentaba así las bases para considerar el autoconcepto y su apreciación, *la autoestima*, como el núcleo básico de la personalidad.

2.4.1.2. Aportaciones actuales al estudio de la autoestima

Para Nathaniel Branden (2000), *"Es nuestra disposición a experimentar en vez de desautorizar cualesquiera hechos de nuestro ser en un momento particular, a pensar nuestros pensamientos, tener nuestros sentimientos, a estar presente a la realidad de nuestra conducta"*. Añade que esta aceptación implica: *"Ser amigo de mí aun cuando no pueda gustarme o no pueda disfrutar de todo lo que veo cuando me miro en el espejo. Tener la capacidad de reconocermé y no negar ese hecho sino aceptarlo"*.

Para Buns y David D (2001) *"La autoestima es la capacidad de respetarse y gustarse a uno mismo tanto si gana como si pierde, sin embargo muchas personas basan su autoestima en las atenciones que reciben de los demás y en la valoración que hacen de uno"*. *"La auténtica autoestima no se conquista a través de nuestros logros, nuestra inteligencia o nuestras buenas acciones. No podemos alcanzar la verdadera autoestima por ser populares o queridos por los demás. Debemos querernos a nosotros mismos a pesar de nuestros defectos y no gracias a nuestros logros"*.

Entendida como una actitud, García, Cermeño y Fernández (1991), definen la autoestima *como la forma habitual de percibirnos, de pensar, de sentir y de comportarnos con nosotros mismos. Es la disposición habitual con la que nos enfrentamos con nosotros mismos y evaluamos nuestra propia identidad*.

Gil Martínez, R (1997), la considera como *la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía persona y de nuestra capacidad*. Es, pues, la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos. En consecuencia, refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia.

En 1984 el Estado de California (EE.UU.) nombró una comisión de expertos para el estudio de la autoestima (Voli, 1993). Se consideró que tal estudio podría rentabilizarse en tanto que la falta de autoestima suponía formas de conducirse personales y sociales de consecuencias negativas. Se ha comprobado que las personas cuya autoestima no ha sido promovida desde la infancia tienden a repetir comportamientos infantiles en la edad adulta. Las que han visto retrasada su maduración por unas necesidades de supervivencia y de defensa contra situaciones del entorno, siguen actuando en varios contextos vivenciales de la misma forma a como aprendieron a hacerlo de niños. Sus motivaciones responden a unos mecanismos de supervivencia no desactivados e integrados.

Desde el punto de vista social el déficit de autoestima también ha sido considerado como un factor que facilita el riesgo de consumo de drogas y de alcohol. Conductas como altos niveles de ansiedad, depresión, inseguridad, dependencia, soledad, poca estabilidad emocional, bajo apetito, insomnio, hipersensibilidad a la crítica, han sido relacionadas con déficit de autoestima

La comisión citada definió la autoestima como *“la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales”*.

Consideran que aunque se trata de un conjunto de características y actitudes de carácter interior de las personas, la autoestima se manifiesta y se desarrolla habitualmente dentro del contexto de su vida social, como la familia, la escuela, el trabajo, etc. Incluyen dos tendencias imprescindibles dentro de la autoestima. Por una parte la valoración de la propia valía, y por otra la valoración de la asunción de la responsabilidad por parte del propio individuo ante sí y ante los demás.

La **apreciación de la propia valía** e importancia significa ser conscientes, no sólo de la propia forma de actuar en un momento determinado, sino también de las propias capacidades y posibilidades. Cada actuación se presenta como una

posibilidad de reforzar los resultados positivos y aprender de los fallos. Se genera y refuerza desde la infancia, dentro de las familias que quieren y aceptan al niño así como es y de forma incondicional, y no por lo que quieren que sea. Las personas que se crían en un ambiente de este tipo están libres del peso de tener que probar su propia valía e importancia, ya que la tienen asumida desde el principio. Para ellos es algo natural.

Las personas que no han tenido este tipo de interacciones familiares desde su infancia parten parcialmente bloqueadas, pero pueden también llegar a adquirir el sentido y los valores de la autorrealización y de la autoestima si se desarrollan dinámicas de relación distinta en la escuela y otros contextos educativos. Si los adultos en estos contextos les motivan con su propia forma de ser y de relacionarse con ellos, los niños acaban recobrando la fe en su propio crecimiento y en los adultos que son objeto de identificación. Desde un nuevo respeto hacia sí mismos se motivan a entrar en un camino de autodesarrollo, superación y crecimiento continuos.

El principio rector para educar la autorrealización es que aprendamos a respetarnos a nosotros mismos por lo que somos y a respetar igualmente a los demás por lo que son. Entendiendo como respeto a la conciencia y aceptación de las diferencias personales, de las ideas y de la forma de ser de cada uno. Los padres y educadores deben darse cuenta de que cualquier persona, para que se aprecie y se respete a sí misma, necesita aceptar que se merece ser querida y tratada de forma respetuosa por el solo hecho de ser persona.

Ser responsable hacia sí mismo

Significa aceptar que cada uno es responsable de las propias acciones y por lo tanto también de las consecuencias de las mismas. Incluye la responsabilidad de intentar modificar lo que no nos gusta de nosotros.

Tiene especial validez cuando proviene de una elección personal y de nuestra confianza en nosotros mismos. Haciéndolo nos motivamos a actuar desde nuestra propia conciencia, sin achacar a los demás o a los demás nuestros posible errores o dificultades adversas. Pierde efectividad cuando se nos impone desde fuera, por otras personas, ya que en este caso corremos el riesgo de sentirnos víctimas y por lo tanto desmotivarnos a actuar. Esto no descarta que podamos aprender de otros y que asumamos consejos externos para rectificar. En este sentido si padres y profesores fuéramos capaces de ayudar a nuestros hijos o alumnos a asumir los errores y sus consecuencias como una forma de aprendizaje y crecimiento personal, habríamos dado una paso muy importante a la formación de una persona responsable. No olvidemos que esto se consigue fundamentalmente, y como tantas otras cosas, con el ejemplo.

Si, por el contrario, interpretamos los errores y fracasos como señal de que no valemos, nos puede llevar a no asumir la responsabilidad propia y renunciar a toda forma de aprendizaje. También padres y profesores tenemos gran responsabilidad en este aspecto. La comunicación verbal y no verbal con nuestros hijos y alumnos favorece o perjudica la autopercepción responsable, constituyendo una verdadera directriz para la construcción de una identidad valiosa. Ya hemos citado anteriormente expresiones como “no vales”, “eres un inútil” o, por el contrario, “estoy orgulloso de ti”, “confío en ti”... y cómo forman parte de las sensaciones que cada persona recibe de su familia y de sus profesores. Así mismo comportamientos de los padres y profesores que demuestran confianza, respeto y afecto.

Responsabilidad de nuestras relaciones con los demás

Presupone aceptar, reconocer y apreciar la valía y la importancia de los demás, además de la nuestra. Se consigue dando a los demás nuestro reconocimiento por su forma de ser y nuestra colaboración para un fin común. Cuando se dan estas premisas, nos permite escucharles, comprenderles, respetarles, ayudarles y tratarles con la debida consideración. Aceptamos lo que son, con sus defectos, comprendiendo

que siguen en procesos de maduración y aprendizaje, como todo el mundo a lo largo de su vida.

Desde la apertura y la libertad, se pueden desarrollar tipos de relación acordes con nuestros intereses de forma consciente. Podemos elegir un tipo más intenso de relación con personas donde encontremos más posibilidad de enriquecimiento y empatía y otro tipo en el que sólo realicemos una relación tangencial o específica de situaciones determinadas. Lo importante es que lo hagamos de forma consciente y nos encontremos a gusto con nosotros mismos. Todo ello sin perder de vista que todas las personas están capacitadas para cambiar y en muchos casos necesitan nuestro apoyo.

Si promovemos en nosotros mismos y en nuestros hijos el fomento de la comprensión y la empatía, reducimos nuestras expectativas sobre cada persona. Si no cumple con lo que esperamos de ella, significa que posiblemente no se ajuste a sus posibilidades o su personalidad. No nos debe causar, en consecuencia irritación, enojos, sino más bien comprensión, aceptación y búsqueda de alternativas o soluciones.

2.4.2. Componentes de la autoestima

Distintos autores han utilizado términos distintos para desmenuzar el concepto de autoestima y poder abordar su estudio y promover su aprendizaje:

Para N. Branden, (2000) la autoestima se compone de seis elementos que uno debe llevar a la práctica: Vivir conscientemente, aceptarse a sí mismo, asumir la responsabilidad de uno mismo, la autoafirmación, vivir con un propósito y la integridad personal. Cada uno de estos “pilares” puede ser educado y él mismo establece una serie de pautas para mejorarla.

Para Franco Voli (1993), en un manual patrocinado por el Centro de Investigación y Promoción de la Autoestima – CIPA -, tiene cinco componentes básicos: Seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia. Estos componentes contribuyen de forma interdependiente en la formación de la personalidad del individuo. Educadores y padres deberán reconocer las dificultades del alumno o del hijo en los componentes más débiles, pero deberán reforzar aquellos en los que el adolescente, en nuestro caso, se sienta más cómodo.

Para Clemen H., Bean R., Clark A. (1988), la autoestima puede desarrollarse convenientemente cuando los adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones bien definidas:

- **Vinculación:** resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes.
- **Singularidad:** resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.
- **Poder:** consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
- **Modelos o pautas:** puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios.

Jacobson y Rosenthal (citados en R. Gil Martínez, 1997) estudian la autoestima en el marco escolar, en relación con su teoría de que las expectativas condicionan el rendimiento. Consideran que hay tres áreas en la personalidad del alumno que se desarrollan en el contexto social, especialmente en el marco de la

familia y la escuela, que condicionan su autoestima: *Pertenencia, Competencia y Valía personal*.

- **Pertenencia:** Todas las personas, y en especial los adolescentes, tienen la necesidad de pertenecer a uno o varios grupos, ser tenidos en cuenta, ser valorados. En los demás encontramos la propia afirmación. Todo educador que pretenda fomentar y fortalecer la autoestima de sus alumnos, deberá promover una relación positiva de grupo, un clima de participación y colaboración en el aula que permita el desarrollo personal en un ambiente de aceptación, afecto, confianza y seguridad.
- **Competencia:** El sentirse competente es fundamental para la autoestima. Descubrir las propias capacidades, tomar iniciativas y asumir responsabilidades, promover esfuerzos para superar las dificultades porque se siente capaz, son algunas de las facetas asociadas a un sentimiento de competencia. A nivel escolar, generalmente, está condicionado por las notas. Con frecuencia, padres y profesores olvidan que la competencia es más amplia y que se deben potenciar y valorar todos los aspectos de la persona.
- **Valía personal.-** Todos tenemos la necesidad de percibirnos como una persona buena, aunque en ocasiones nos equivoquemos o hagamos cosas reprochables. Aunque en las tres áreas se reflejan las expectativas, en ésta es especialmente importante. Cuando el niño percibe que se le tacha desde pequeño de “malo”, “incompetente”, “envidioso”... Las posibilidades de que lo sea aumentan.

Este esquema, por su sencillez y porque engloba los aspectos de los otros, será utilizado en la técnica del consejo.

2.4.3 Pautas para educar la autoestima en adolescentes

Existen gran cantidad de publicaciones aconsejando a padres pautas de actuación para elevar la autoestima de sus hijos, que cito en la Bibliografía. Asimismo en internet se publican innumerables páginas web, con una simple operación de búsqueda por conceptos. En mi exposición voy a utilizar como base el desarrollo teórico-práctico utilizado en la “escuela de padres” de mi instituto, en la que participé activamente, durante el curso 2001-02 y que fue dirigida por monitoras de la empresa Alma-Ata, en colaboración con el Ayuntamiento de Rivas. Utilizamos fundamentalmente textos de Bonet, J.V.(1997); Bermúdez, M.P. (2000), y Aminah, C., Cledes H. y Bean R.(2000). Conservo el relato tal y como se comentó con los padres.

Tener una buena autoestima y tener recursos para evitar su déficit es la situación más adecuada y eficaz que puede poseer cualquier adolescente para saber enfrentarse con éxito a las presiones del ambiente en que vive. El déficit de autoestima ha sido considerado como un factor que facilita el riesgo de consumo de drogas y de alcohol. Conductas como altos niveles de ansiedad, depresión, inseguridad, dependencia, soledad, poca estabilidad emocional, bajo apetito, insomnio, hipersensibilidad a la crítica, han sido relacionadas con déficit de autoestima.

Son pautas importantes a tener en cuenta las siguientes:

2.4.3.1. Identificar el déficit de autoestima

Podemos aprender a identificar si existe riesgo de que nuestros hijos presenten *déficit de autoestima* observando qué comportamiento ofrecen en distintas situaciones (colegio., casa y calle, por ejemplo) y qué actitud o disposición adoptan ante las mismas. Los adolescentes que presenten este problema tenderán a manifestar con mayor **frecuencia algunas de las características** que se detallan a continuación con respecto a sí mismos, con respecto a los demás y en la interpretación de la realidad.

Con respecto a sí mismos	Con respecto a los demás	Interpretación de la realidad
<ul style="list-style-type: none"> • Muy críticos consigo mismos. • Autoexigencia excesiva. • Actitud perfeccionista. • Temor excesivo a cometer errores. • Inseguridad en tomar decisiones. Muy sensibles a la crítica. • Sentimiento de culpa patológico. • Estado de ánimo triste. • Actitud de perdedor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constante necesidad de llamar la atención. • Actitud retraída y poco sociable. • Necesidad continua de agradar a los demás. • Necesidad imperiosa de aprobación. • Exigentes y críticos con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar en lo negativo. • Descalificación de experiencias positivas. • Personalizar. • Pensamiento todo o nada. Generalizar. • Adivinación. • Uso frecuente de "debería ...". Poner etiquetas. • Magnificación y/o minimización. • Razonamiento emocional.

No obstante, los padres deben tener en cuenta que algunos de estos comportamientos no siempre son negativos en sí. Forman parte de las dudas y estados anímicos que un adolescente precisa para el desarrollo de su autonomía e independencia, tan importante para desarrollar su signo de identidad y autoconcepto. Debemos alejarnos de actitudes de excesivo control y preocupación que invadirían la intimidad necesaria en el adolescente.

Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un adolescente. Un adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo que sigue. Y lo que es más, si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria.

Un adolescente con autoestima... <ul style="list-style-type: none"> • actuará independientemente • Tendrá espontaneidad en sus conductas. • asumirá sus responsabilidades • afrontará nuevos retos con entusiasmo • estará orgulloso de sus logros • demostrará amplitud de emociones y sentimientos • tolerará bien la frustración • se sentirá capaz de influir en otros 	... e influye sobre el adolescente en: <ul style="list-style-type: none"> • cómo se siente • cómo piensa, aprende y crea • cómo se valora • cómo se relaciona con los demás • cómo se comporta
Y de cara a la vida adulta tiene aspectos positivos que refuerzan sus posibilidades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber con claridad con qué fuerzas, recursos, intereses y objetivos se cuenta. • Afrontará el liderazgo cuando sea requerido y asumirá sus responsabilidades. • Relaciones personales efectivas y satisfactorias. • Claridad de objetivos. • Productividad personal: en casa, en el colegio y en el trabajo. 	

2.4.3.2. Autoconcepto no ajustado a la realidad

El autoconcepto es la representación mental que el sujeto tiene en un momento dado de sí mismo, mientras que la autoestima sería la dimensión evaluativa de esa representación. A lo largo de la infancia el adolescente ha desarrollado su autoconcepto en el marco de su relaciones familiares, escolares y sociales, ha comprobado sus capacidades y la repercusión que han tenido en los demás, que han actuado como un espejo, que le devuelve su imagen, a veces distorsionada. Cada día, la autoevaluación del proceso con respecto a un patrón de conducta ideal aprendido e impuesto por uno mismo, configura la autoestima en un sentido o en otro. La ausencia de un entorno objetivo durante la infancia, puede generar una gran diferencia entre el autoconcepto real y el autoconcepto ideal. Esto puede ser un factor de riesgo para el origen del déficit de autoestima.

Encontramos a veces a chicos y chicas sin la conciencia de su propia valía, con un pobre autoconcepto, generado en ambientes familiares poco estimulantes. Otras veces se sobredimensiona el halago. En este sentido también los hay donde el niño ha

sido el centro de atención y alabanza sin medida y frecuentemente generan temperamentos poco resistentes a la frustración, a los que el no compartir con los demás o no respetar los derechos de los otros les originan fuertes conflictos o situaciones de aislamiento.

2.4.3.3. Los pensamientos negativos

Son las ideas o frases interiores que manifestamos internamente a lo largo del desarrollo evolutivo, pueden ser de varios tipos:

- Pensamientos que describen nuestro estado emocional
- Pensamientos de autoayuda que nos orientan para afrontar la situación de forma adecuada
- Pensamientos negativos automáticos. Estos últimos son los que con mayor frecuencia utilizan las personas con déficit de autoestima para evaluar lo que perciben de su entorno y también para atacarse y Juzgarse a sí mismas.

Si los pensamientos son sistemáticamente negativos, la mayoría de las emociones que experimentarán las personas serán emociones negativas. Por tanto, debemos aprender a localizarlos y a sustituirlos por otros que les produzcan emociones más agradables o, al menos, emociones neutras pero no negativas. Con eso conseguiremos evitar el sufrimiento emocional y la percepción de la realidad de forma objetiva.

¿Cómo aparecen esos pensamientos?

Los pensamientos negativos son automáticos, es decir, rápidos e involuntarios. Aparecen de pronto en nuestra mente y con tanta fuerza que no se ponen en duda. Pueden aparecer como palabras aisladas pero cargadas de mucho significado. Consiguen, por ejemplo, que recordemos las ocasiones en las que otras personas nos calificaron de forma negativa. Palabras como fracaso, horror o culpa, invaden nuestra mente e inmediatamente somos capaces de revivir situaciones del pasado en las que

otras personas nos hicieron sentir fracasados, aterrados o culpables. Al recordar con tanta frecuencia estos acontecimientos negativos, nunca dejan de olvidarse y el balance total de las experiencias vividas siempre será negativo.

Dado que estos pensamientos son automáticos, habituales y creíbles, la persona con déficit de autoestima da por supuesto que los contenidos de estos mensajes son verdaderos. Si es calificado de inútil, feo incompetente, lo aceptará de forma incuestionable y continua.

¿Cuál es su contenido?

Los pensamientos negativos automáticos siempre nos aportarán una visión oscura, distorsionada y negativa de uno mismo, del mundo, de los demás y del futuro. Estos pensamientos críticos acusan a la persona con déficit de autoestima de las cosas que no van bien, la comparan con los demás y siempre queda en desventaja. Establecen ideales imposibles que hay que cumplir y ante el mínimo error son castigados cruelmente, le dicen que “debe ser la mejor”, “la número 10”, y si no es así, no tiene valor como persona. Exageran sus defectos través de frases como “siempre digo tonterías”, “nunca llego a tiempo”, “con esta cara donde voy”. Los pensamientos negativos sólo se referirán a situaciones en las que el sujeto fracasó, nunca recordarán situaciones en las que hubiera obtenido éxitos.

En otras ocasiones su contenido está determinado por la forma en que manejamos las **atribuciones**. Todas las personas tendemos a asignar **causas a acontecimientos determinados**. Nuestro lenguaje interno utiliza las atribuciones causales para tratar de explicamos a nosotros mismos por qué pasan las cosas “he perdido la partida de ajedrez porque he tenido mala suerte” o “he perdido la partida de ajedrez porque siempre pierdo, soy un perdedor”.

¿En qué se basan?

Los pensamientos negativos no están basados en la realidad, no son lógicos. Constituyen una deformación de la realidad, es decir, una realidad interpretada de forma errónea. Aparecen cuando utilizamos *esquemas erróneos de pensamiento* a la hora de interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y a nosotros mismos. Es decir, el “filtro” a través del cuál seleccionamos nuestras experiencias diarias antes de almacenarlas en nuestra memoria, es utilizado de manera incorrecta. Si usamos estrategias de pensamiento erróneas para comprender la realidad, llegaremos a obtener una información distorsionada de lo que realmente ocurre. Esto se entrena a lo largo de la vida con la experiencia.

El chaval ha aprendido a hacer una evaluación de que lo que le rodea que no es demasiado real u objetiva, y entre lo que ve y lo que almacena en su memoria incluye interpretaciones propias basadas en experiencias anteriores que casi siempre le perjudican. Por tanto, consideraremos que se trata de un mal hábito aprendido y que todo lo que se aprende se puede desaprender.

¿Qué podemos hacer? ¿Cómo cambiar los pensamientos negativos?

Básicamente debemos enseñar a nuestros hijos a que aprendan a detectar estos esquemas erróneos de pensamiento, aislarlos y aprender a sustituirlos por otros que se adapten a la realidad.

Detectar los pensamientos negativos automáticos

Para aprender a modificar pensamientos erróneos lo primero que debe aprender el adolescente es a identificarlos, bajo qué forma pueden presentarse, identificar cuál es el error de pensamiento que suele cometer con más frecuencia, todo ello dentro de una fluidez de pensamiento normal. Nuestros pensamientos fluyen continuamente y hay que discernir cuáles son los erróneos, teniendo en cuenta la

facilidad que tienen estos pensamientos para convencernos de que lo que dicen es cierto.

Ejemplos:

Situación	Pensamientos negativos	Emoción
<i>La profesora pregunta en clase</i>	<i>No me lo sabré y los demás se reirán de mí.</i>	<i>Vergüenza, nerviosismo ...</i>
<i>Estudiar para un examen</i>	<i>No lo aprobaré de todas formas. Mis padres me castigarán</i>	<i>Pasotismo, impotencia, desgana ...</i>
<i>Salir con una chica</i>	<i>No me va a aceptar. Tiene otros pretendientes mejor que yo</i>	<i>Tristeza, victimismo, inhibición ...</i>

Elaborar pensamientos alternativos

Una vez que el chico/a ha aprendido a identificar con rapidez y facilidad qué es un pensamiento negativo automático de autocrítica Y cuándo aparece, pasamos a la siguiente fase que consiste en enseñarle a que sustituya ese pensamiento negativo por otro positivo o, al menos, neutro. Para aprender a elaborar buenos pensamientos automáticos positivos que sustituyan a los pensamientos negativos hay que seguir una serie de reglas:

Primera.- El pensamiento que sustituya al pensamiento negativo erróneo *debe ser enérgico*, expresado con términos autoritarios e imperativos. Una forma de ayudar a los chicos para que el pensamiento positivo resulte más creíble es pedirles que imaginen a una persona que para ellos sea de autoridad replicando y quitándole importancia al pensamiento negativo. También les podemos recomendar que realicen algún acto, por ejemplo, darse un pequeño golpe con la palma de la mano en la frente. Esto les servirá para desviar la concentración sobre el pensamiento y dirigirla hacia las sensaciones que le provoca el manotazo, a la vez que le recuerda que ese pensamiento debe ser sustituido por otro. Otra estrategia que puede ser utilizada para avisarse a sí

mismo es recomendarle al adolescente que grite para sí mismo de manera enérgica la palabra “basta” cuando aparezca un pensamiento negativo e inmediatamente sustituya el pensamiento negativo por otro positivo.

Segunda.- El nuevo pensamiento *no debe ser valorativo*. Uno de los errores más frecuentes que se cometen al interpretar la realidad y que da lugar a pensamientos negativos es la tendencia a poner etiquetas negativas por un error determinado y la tendencia a generalizar a través de adverbios y adjetivos peyorativos. Por ello *debemos enseñar al chaval a que deje de utilizar palabras como: inútil, incompetente, cobarde, aburrido, torpe, feo, ...* Con la práctica también es conveniente que deje de valorar las cosas como buenas o malas y sustituir expresiones como debería ... tendría que... por otras más flexibles y menos rígidas como: me gustaría..., desearía...

Tercera.- El pensamiento que sustituya al pensamiento negativo debe ser concreto, es decir, reflejar la conducta o problema determinado de la forma más clara y objetiva posible. En vez de “soy un vago”, “a veces me cuesta concentrarme”. El nuevo pensamiento debe ser equitativo, incluyendo aspectos positivos y negativos. En nuestro ejemplo anterior podría ser:

Situación	Pensamientos transformado	Emoción
<i>La profesora pregunta en clase</i>	<i>Algunas cosas no sabré y otras sí. Los demás no me importan.</i>	<i>Tensión controlada. Satisfacción de afrontar el problema.</i>
<i>Estudiar para un examen</i>	<i>Haré todo lo que pueda. Si no apruebo, aprendo para la recuperación. Explico a mis padres mi situación y me comprenderán.</i>	<i>Interés por la tarea. Satisfacción por la comunicación con mis padres.</i>
<i>Salir con una chica</i>	<i>Si no me acepta hay otras chicas. Por probar no pasa nada, quizá es que no merezca la pena la relación.</i>	<i>Entusiasmo ante la aventura.</i>

Para que este entrenamiento resulte más fácil, animaremos al chico a que utilice lápiz y papel y realice una tabla de cuatro columnas, cuyo resultado podría ser el siguiente para nuestro ejemplo:

Situación	Pensamiento negativo	Emoción	Nueva interpretación
<i>La profesora pregunta en clase</i>	<i>No me lo sabré y los demás se reirán de mí.</i>	<i>Vergüenza, nerviosismo ...</i>	<i>Algunas cosas no sabré y otras sí. No dependo de los demás.</i>
<i>Estudiar para un examen</i>	<i>No lo aprobaré de todas formas. Mis padres me castigarán</i>	<i>Pasotismo, impotencia, desgana ...</i>	<i>Haré todo lo que pueda. Si no apruebo, aprendo para la recuperación. Explico a mis padres mi situación y me comprenderán.</i>
<i>Salir con una chica</i>	<i>No me va a aceptar. Tiene otros pretendientes mejor que yo</i>	<i>Tristeza, victimismo, inhibición ...</i>	<i>Si no me acepta hay otras chicas. Por probar no pasa nada, quizá es que no merezca la pena la relación.</i>

En la **primera** columna anotará **la situación** en la que se encontraba cuando apareció el pensamiento negativo: ¿Dónde estaba?, ¿Con quién estaba? En la **segunda** columna anotará **qué sentimiento experimento**: si fue tristeza, soledad, nerviosismo, alegría. En la **tercera** anotará qué **pensó en aquel momento, cuál fue el pensamiento negativo** y en **la última** columna **anotará otra interpretación posible a la situación**.

Al final podemos preguntarle si se encuentra mejor y qué nuevas emociones le invaden.

También es muy importante **entrenar al chico para que se autorrefuerce**, es decir, para que él mismo se **premie con frases intemas** cada vez que realice una conducta positiva, adecuada y, sobre todo, deseable. Para ello, podría confeccionar un listado de frases positivas para utilizarlas como consecuencia de su conducta. Frases

como: **Bien, lo he conseguido, pude terminarlo yo solo, cada día lo hago mejor, estoy superándome....**

Todos los adultos que pretendemos que un adolescente cambie sus pensamientos negativos debemos reforzarlo con mensajes positivos en éste mismo sentido. Cualquier avance por pequeño que sea debemos reconocérselo y será la mejor forma de que el chico incorpore “mensajes de autorrefuerzo” de forma más fácil y eficaz. Especialmente en lo que respecta a las atribuciones, la influencia de las personas más cercanas es decisiva.

2.4.3.4. ¿Cómo enfrentarse a situaciones conflictivas?

A menudo todos los seres humanos nos encontramos ante situaciones que nos obligan a elegir entre una opción u otra, un camino u otro. Hemos aprendido que dependiendo de la opción que elijamos las consecuencias van a ser distintas teniendo en cuenta los resultados que pretendamos obtener con relación a los demás y sobre todo con respecto a nosotros mismos. Por tanto, con frecuencia nos encontramos ante un conflicto que tenemos que solucionar sin saber cómo hacerlo para obtener los mejores resultados.

La toma de decisiones

Tomar decisiones no es tarea fácil porque **implica dejar todas las demás**, expresar una opinión, y no otra, puede crear enemistades. Las personas con déficit de autoestima ante una situación conflictiva suelen responder de dos maneras diferentes:

- Evitando dicha situación
- Enfrentándose a ella con una gran ansiedad.

Ambos tipos de respuesta provocan que el déficit de autoestima se refuerce e incluso que aumente. Enseñar a tu hijo a enfrentarse a los problemas y conflictos del

día a día no es algo de un momento, se aprende a lo largo de la vida y tiene que ver con la experiencia anterior y la respuesta a sus decisiones.

No obstante consideramos que en la adolescencia puede haber un momento importante de reencuentro con esta capacidad, si los padres tienen en cuenta **aspectos básicos de la capacitación emocional**.

J. Gottman y J. Declaire (1997) consideran que los padres se sienten frecuentemente frustrados ante al renuencia de los hijos a recibir un consejo *no solicitado*, en especial teniendo en cuenta la cantidad relativa de sabiduría y experiencia de la vida que los padres tienen para compartir con sus hijos. Pero esa no es la forma en la que los niños y jóvenes suelen aprender. *“Proponer soluciones antes de sentir empatía por nuestro hijo, es como tratar de construir la estructura de una casa antes de echar los cimientos”*.

Algunos chicos no han tenido la oportunidad de efectuar elecciones ni decisiones a lo largo de su vida, ni siquiera en asuntos tan nimios como la ropa que usan, la comida, o el uso de su tiempo. Las reglas muchas veces cortan esta posibilidad: “no hay postre hasta que termines el plato”, “no saldrás de casa con esa ropa”... Luego está el clásico “porque lo digo yo”. Cuando llegan a la adolescencia, la necesidad de autoafirmación genera una gran ansiedad que se manifiesta en una de las características antes enunciadas: con la evitación o con la toma de decisiones rápida, cargada de ansiedad.

Las estrategias que se consideran más efectivas, siguiendo a los autores citados, dentro de su propuesta de capacitación emocional de los padres, serían las siguientes:

- Muestre empatía y comprensión por la situación emocional de su hijo ante cualquier problema. “comprendo que te sientas mal ...” “a mí me hubiera pasado igual”, “Es una elección difícil ...”.

- No trate de imponer sus soluciones a los problemas de su hijo. Una vez manifestado el mensaje de empatía, intente que él mismo proponga soluciones. Promueva una evaluación de cada solución respondiendo a preguntas que puedan surgir o haciendo comentarios indirectos. Al final manifieste apoyo cuando elija una opción, aunque no sea la más acertada en nuestra opinión. Hay que aceptar, excepto en situaciones de riesgo evidente, que el error hace madurar en la toma de decisiones. *“Si tus dos mejores amigos hoy salen con Luis, comprendo que te sientas mal ... Se te ocurre alguna alternativa...”* Posiblemente sugiera salir con otras chicas, o ir de compras, ... En último caso podemos sugerirle varias alternativas para que elija ella.
- Hable con su hijo de problemas que haya tenido el trabajo o en otros aspectos de la vida cotidiana y exprese la forma que ha tenido de resolverlos. Su hijo captará los valores y las reglas de respeto con los demás y copiará un modelo sin ser expuesto de manera formal.

Reivindicar sus derechos

Algunas veces, en sus relaciones con los demás es conveniente hablar de los derechos que lo corresponden a nuestro hijo como persona y que debe reivindicar en sus relaciones con los demás. Todas las personas son creadas iguales y por tanto tenemos que tratarlos como iguales. Cada familia debe promover en sus conversaciones modelos de afrontar la defensa de estos derechos. De hecho se hace de manera inconsciente, con actitudes reflejadas en comportamientos o expresiones.

Enseñar al chico cuáles son esos derechos que todos los humanos poseemos y enseñarle cómo defender los suyos propios y como respetar los derechos de los demás es tarea imprescindible cuando los padres pretenden fomentar la autoestima en el adolescente. Le ayudará a tomar decisiones y defenderse de las manipulaciones y humillaciones de otras personas. Si ha aprendido a comunicarlos de forma apropiada a los demás, se sentirá seguro a la hora de defenderlos por ser algo que realmente le

corresponde. “Defender los propios derechos consiste en el acto de afirmación de uno mismo en situaciones en las que han sido infringidos o violados por otros, bien a propósito bien accidentalmente”.

Nuestro hijo debe saber que tiene derecho a:

- Considerar que sus necesidades son tan prioritarias como las de los demás.
- Equivocarse alguna vez y no sentirse mal por ello.
- Tener y expresar sus propios sentimientos y opiniones aunque los demás no las compartan o acepten.
- No tener siempre una explicación para los demás sobre lo que siente o hace.
- Cambiar su forma de pensar o actuar sobre un tema o cuestión concreta.
- Reclamar por haber sido tratado de forma injusta.
- Pedir información cuando así lo necesite.
- Pedir un deseo, un favor, un cambio de comportamiento, ayuda o apoyo emocional recordando, siempre, que la otra persona tiene derecho a negárselo y no sentirse mal ante la negación.
- Sentir y manifestar emociones negativas como ira, dolor, rabia...
- Decidir si se comporta según los consejos de los demás o bien si lo hace según sus propios intereses.
- Negarse ante cualquier petición que le hagan sin tener que sentirse mal por ello.
- Decidir estar solo aunque los demás demanden su compañía.
- A no tener que adivinar qué necesitan, piensan y desean los demás si éstos no lo comunican.
- Ser independiente.
- Ser escuchado y tomado en serio.
- Adquirir aquello por lo que pagó.
- No sentirse responsable de los problemas de otras personas.
- Triunfar y ser feliz.
- Ser respetado y tratado con honradez.

- Progresar aunque aventaje a los demás.
- Reflexionar antes de tomar una decisión.
- Quererse a sí mismo.
- No ser utilizado por los demás.
- Aprender
- No hacer las cosas perfectamente.

Pensamientos adecuados e inadecuados acerca de los problemas

Con frecuencia los conflictos no se resuelven o se resuelven con mucha ansiedad y de forma impropia porque nos asaltan pensamientos negativos. Los padres deben conocerlos para analizar los suyos propios y promover su aprendizaje en sus hijos.

En la tabla siguiente se recogen los más frecuentes.

Pensamientos inadecuados sobre los problemas	Pensamientos adecuados sobre los problemas
<i>Es terrible tener un problema</i>	<i>Es completamente normal tener problemas. Tener un problema resulta incómodo pero no es temible ni insoportable.</i>
<i>La mayoría de las personas no tienen problemas, yo soy el único que tiene problemas. Los problemas se pueden evitar.</i>	<i>Los problemas forman parte de la vida diaria y no los podemos evitar. Muchas personas tienen problemas, los problemas se distribuyen al azar. Antes o después a cualquiera le puede pasar.</i>
<i>Sólo las Personas mayores tienen problemas.</i>	<i>Todas las personas, tanto niños como adultos, mujeres u hombres tienen problemas.</i>
<i>Si tengo un problema tengo que reaccionar rápidamente</i>	<i>La mayor solución casi nunca es la primera que se nos ocurre. Tómame tiempo para pensar. Ser impulsivo empeora las cosas.</i>
<i>Hay algunas personas que nacieron con una habilidad especial para solucionar problemas Yo no dispongo de esa habilidad, por tanto, no puedo hacer nada para resolver mi problema</i>	<i>Aunque es inevitable tener problemas, siempre se puede encontrar una forma satisfactoria de resolverlos. Todas las personas pueden aprender a solucionar problemas.</i>
<i>Todos los problemas tienen solución</i>	<i>No todos los problemas tienen solución</i>
<i>Siempre hay una solución perfecta para un problema. Hay que encontrar esa solución</i>	<i>No siempre hay una solución perfecta para un problema ya que los problemas no tienen una única solución perfecta tienen varias.</i>
<i>Las emociones son inútiles y no nos ayudan a solucionar los problemas.</i>	<i>Sentir tristeza, rabia, miedo,... nerviosismo, son señales que nos advierten de que hay un problema.</i>

2.4.3.5. Estrategias básicas para los padres.

Son estrategias que aparecen implícitas o explícitas en los anteriores textos. Creemos interesante incluirlas juntas, en tanto que sirvieron para el trabajo en la Escuela de Padres y que pueden ser usadas como *prescripciones indirectas* en la entrevista orientadora. Suponen puntos de reflexión en la pareja en la medida que las analizan y las reconocen como deficitarias en su familia. En la *escuela* cada grupo eligió una o dos y se comentaron las dificultades y las anécdotas asociadas a su aplicación.

El estilo es directo, como corresponde entre personas que han establecido ya la suficiente confianza. **Además expresamente se habla de “tu hijo” porque cada uno es distinto y cada padre debe individualizar el lenguaje**, aunque luego lo comparta con su pareja:

Evalúa de forma real a tu hijo.

Cuando quieras describir a tu hijo, hazlo de la forma más imparcial posible. No prestes atención a aquello de lo que carece y que te gustaría que tuviese. No caigas en el error de crear en tu mente un modelo de hijo que te gustaría tener, con unas características de comportamiento determinadas, que si no llega a cumplirlas, te esforzarás en que así sea por considerar que eso será lo mejor para él.

Si a tu hijo no le gusta la música clásica y a ti te apasiona, no sería acertado destacar en la descripción que hagas de tu hijo que no es una persona sensible porque no le gusta la música clásica. Tampoco sería correcto por tu parte manifestar tu desencanto porque a tu hijo no le guste la música clásica y resaltar que el hijo de tu vecino es un alumno brillante del conservatorio.

No compares a tu hijo con los demás

Tu hijo es único. Posee una serie de características que lo hacen diferente a los demás. Una práctica muy extendida entre los padres para motivar al chico para que realice una determinada tarea es la de establecer comparaciones entre su hijo y algún otro de su edad bien del barrio o la familia. Es frecuente oír decir a un padre lo siguiente: "mi hijo sólo obtuvo la calificación de bien en el examen de Matemáticas, mientras que Jaime, el amigo de mi hijo, obtuvo sobresaliente" o "Mi hijo el pequeño es muy cariñoso pero el mayor no lo es en absoluto.

Frases como las mencionadas, en las que se establecen comparaciones entre dos personas, pueden tener consecuencias muy negativas para la autoestima de la persona que, tras la comparación, queda en desventaja. Lo importante es que tú, como padre, refuerces los intentos de tu hijo y no sólo los logros. Igualmente destaca en presencia de tu hijo, los esfuerzos realizados por otros para la consecución de un fin.

Premia los logros de tu hijo

Cuando nos referimos a logros no nos estamos refiriendo a obtener éxito con mayúsculas. Cualquier esfuerzo y avance, por pequeño que sea, es un triunfo para tu hijo. No esperes a que tu hijo consiga un gran logro para felicitarlo, felicítalo también por las pequeñas cosas cotidianas que hace y que sabes que le cuesta un gran esfuerzo hacer.

Practícalo con frecuencia, seguro que encuentras muchas ocasiones para hacerlo. Es más probable que los comportamientos que has elogiado se repitan en el futuro más a menudo Y, a su vez, tu hijo adquiera una imagen de sí mismo más competente y con mayor capacidad para enfrentarse a mayores retos cotidianos.

Celebra con tu hijo los objetivos fijados y cumplidos

Sólo de esta forma le estarás enseñando a autogratificarse y a motivarse para conseguir llegar a una meta y a no abandonar ante la demora del éxito. También le estarás enseñando que no es tan importante ganar como implicarse en cada una de las metas a corto plazo que se marque.

Colabora con tu hijo para que se fije metas alcanzables

No permitas que se proponga conseguir metas demasiado elevadas desde un primer momento, que, en función de su capacidad y de sus habilidades, le vayan a resultar difíciles o en el peor de los casos imposibles de conseguir. Es tarea tuya orientarle en las metas que pueda marcarse en función de sus características peculiares. Si las expectativas del chico o de los padres son demasiado elevadas, el hecho de no lograr todo lo que desea va a engrosar su lista de derrotas y fracasos.

Si tu hija de quince años de constitución gruesa, estatura baja y cara atractiva quiere ser modelo de pasarelas, lo mejor que puede usted hacer es aconsejarle que por la cara tan expresiva que tiene se dedique a ser modelo publicitaria.

Presta atención a lo que tu hijo te dice

Es probable que en ocasiones, mientras que tu hijo se dirige a ti para contarte qué le sucedió en el instituto, tú te dediques a planchar, a leer o a realizar cualquier otra tarea. Lo estás oyendo y probablemente entendiendo, pero tu hijo no tiene esa seguridad si no se lo demuestras.

Es muy importante saber escuchar a tu hijo. Si cuenta con un buen oyente tenderá a ser más comunicativo y a hablar de un mayor número de temas que le preocupan. Es necesario prestarle toda la atención, ignorando cualquier estímulo externo que pueda interrumpirles.

Cuando tu hijo te cuenta algo que le ha ocurrido, espera que le digas algo al respecto. En ocasiones, aunque no siempre ocurre así, es él mismo el que pide tu opinión sobre el tema. Mientras oyes a tu hijo, sonrío, míralo a los ojos o asienta con la cabeza. No olvides observar la expresión de su cara ni sus movimientos. En ocasiones puede decirte que no le preocupa que su compañero de clase no le haya avisado para salir y se haya ido con otros, pero, sin embargo, mientras te lo cuenta, su tono de voz puede ser bajo, sus ojos estar acuosos y no dejar de hacer chasquidos con los nudillos de sus manos. Este comportamiento estará revelando justo lo contrario.

Al final expresa tu opinión aunque no te la pida abiertamente. Haz un pequeño resumen con sus propias palabras para que sepa que le has entendido. Cuando acuda para contarte algún problema por el cual esté bastante enfadado, no comiences dándole soluciones; él lo que necesita en principio es hablar del problema y sentirse comprendido. Encontrará soluciones una vez que se haya aliviado con tu apoyo.

Se consideran estilos de respuesta que resultan en general inadecuados:

- Juzgar continuamente lo que está bien y lo que no, incluso en detalles pequeños.
- Ser autovirtuoso o hipócrita. “yo, aunque esté cansado, siempre sigo haciendo mi trabajo ...”
- Dar demasiados consejos o pretender dar todas las respuestas. Es mejor que lo descubra él.
- Criticar o ridiculizar. Los adolescentes son muy sensibles a la ironía. Les duele y aumenta su inseguridad.
- No tomar en serio los problemas de los chavales. “Eso es una tontería”.
- Manifestar incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace. El ejemplo es el mejor consejo.

Cuando quieras expresarle tu desacuerdo con respecto a algo que haya dicho o hecho, hazlo siempre explicándole cómo te sientes y describiendo tu estado de ánimo ante la conducta incorrecta, pero nunca critiques directamente a su hijo. “Me

siento muy mal cuando llegas tarde por la noche, estoy muy preocupado porque pienso que eres una persona responsable ... seguro que tienes razones” Mejor que juzgar de entrada: “eres un irresponsable ...”

Cuando experimentes intensos sentimientos negativos ante una situación provocada por tu hijo, no te dejes llevar por la ira que sientes en esos momentos y no emplees frases como: “Eres un inútil”, “nunca aprenderás a coger bien los recados”... Lo único que conseguirás es hacer que se sienta atacado y a la vez culpable.

Cómo elogiar a tu hijo

Acostúmbrate a premiarle por algo bueno que haya dicho o hecho, mediante frases positivas cuando su conducta sea digna de ello. Cuando emplees el elogio hazlo para resaltar la conducta concreta y no la extiendas a todas las características personales de tu hijo. Por ejemplo, si tu hijo ha recogido la mesa después de comer, dígame: “Así me gusta, que quites la mesa y recojas las sillas”. Si lo que pretende es que en el futuro continúe haciéndolo, no sería adecuado decirle: “Eres un buen chico”.

No olvides resaltar también los pequeños avances que tu hijo realice hacia la consecución de una conducta adecuada. Si quieres que tu hijo estudie dos horas seguidas todas las tardes, no esperes a que llegue el día en que efectivamente pase ese tiempo realizando sus tareas escolares para decirle: “Juan, me da mucha alegría saber que cumples con tus obligaciones”, pues si no lo elogias el día que estuvo estudiando su primera media hora seguida, probablemente nunca llegarás a verlo sentado en su mesa de estudio durante dos horas.

No le hagas cumplidos que puedan inducirlo a la confusión al no saber qué conducta es la premiada. Por ejemplo, si tu hijo está ayudando a su hermana con los deberes y en ese momento pasas por el salón y le dices: “Muy bien, así me gusta”, tu hijo, probablemente, no sepa a qué se ha referido. No debemos olvidar que no existen frases o gestos tipo que puedas utilizar siempre y con todos tus hijos. Personaliza el

elogio “Me gusta que ayudes a tu hermana”, y a continuación un tipo de contacto que para él resulte motivante. Los adolescentes a menudo interpretan determinados contactos como besos o palmaditas como gestos infantiles inadecuados. Descubre los gestos que a cada uno de tus hijos le gustan y utilízalos de forma personalizada.

Cuando quieras elogiar a tu hijo por algo que haya dicho o hecho, hazlo inmediatamente después de la emisión de la conducta que quieras que se repita. Para evitar que su hijo acabe cansándose de los elogios y dejen de surtir efecto, procura ser lo más original posible: Por ejemplo sorpréndelo con una nota escrita en un papel, puesta encima de su mesa, o donde sólo él tenga acceso. También te recomendamos que cambies de halagos, no utilice siempre los mismos, y tampoco abuses de ellos.

Dale a tu hijo responsabilidades

Son muchos los padres que piensan que sus hijos deben tener una feliz infancia y adolescencia y que ya tendrán tiempo de cumplir con las obligaciones ineludibles de los adultos. “Yo ya sufrí bastante, ahora quiero que mi hijo lo tenga todo”. Esta no es más que una forma incorrecta de preparar a esos hijos para las obligaciones futuras. Como venimos diciendo, todo se aprende y no se nace programado para ser responsable a partir de la edad adulta, sino que es una actitud que se comienza a aprender desde pequeños. Otra razón de peso es lo beneficioso que resulta para un chico el sentirse útil dentro de un núcleo familiar que para él es tan importante.

Los chavales que tienen asignadas unas determinadas tareas en el hogar entienden que su trabajo es importante y necesario para que todo funcione bien, a su vez se perciben a sí mismos como parte integrante del grupo. En función de la edad que tenga tu hijo debes asignarle unas determinadas tareas. Por ejemplo, bajar la basura, lavar el coche, etc.

Hazle saber que le quieres

Nunca des por supuesto que tu hijo debe saber que le quieres, por el hecho de ser su padre o su madre. Proponte expresarle, con relativa frecuencia, lo importante que es para ti y cuánto le quieres. Un beso a tiempo, poner la mano en su hombro cuando está trabajando, un abrazo cuando proceda o frases de amor y cariño, reforzarán su sentimiento de pertenencia y notará la seguridad de tu afecto. Esto le ayudará a sentirse bien consigo mismo.

Consulta con tu pareja cuál fue la última vez que le diste a cada uno de tus hijos este mensaje, de forma explícita. No escatimes oportunidades, más bien al contrario.

Cosas que puedes hacer para elevar tu propia autoestima

Terminamos con una serie de consejos, encontrados en todas las lecturas sobre la autoestima, y que pueden ser **aplicadas por los padres a sí mismos**, y utilizadas como referencia en comportamientos observados en los hijos.

- *Sé indulgente contigo mismo cuando cometes algún error*
- *Centra tu atención en tus cualidades positivas y tus éxitos*
- *Aprende a decir no*
- *Haz caso omiso de las críticas destructivas dirigidas hacia tu persona*
- *Piensa que los demás son iguales que tú*
- *Mira el lado bueno de tus errores*
- *Reconoce sin reparo tus propios errores*
- *Acostúmbrate a ser feliz*
- *Trabaja en algo que te guste*
- *No te preocupes nunca por el tipo de impresión que puedas causar en los demás*
- *Mejora tu concepto acerca de lo que mereces*
- *Acéptate tal como eres*

- *Recobra tu libertad*
- *Reserva un tiempo para ti mismo todos los días*
- *Pregúntate por qué la gente te dice que les has hecho daño.*
- *Esfuézate por conseguir lo que quieres*
- *Sé positivo al cien por cien un día a la semana.*
- *Sé comprensivo cuando los demás actúen de forma distinta a ti*
- *No te compares con nadie*
- *Convéncete de que no es malo ser diferente*
- *Evita hacerte daño sin necesidad*
- *No cambies tu forma de ser para agradar más a la gente*
- *Deja de identificarte con tus acciones*
- *Valora las innumerables decisiones correctas que tomas*
- *Recibe las críticas con una sonrisa*
- *Haz lo que tú pienses y toma tus propias decisiones*
- *Acepta con agrado los elogios*
- *Sé más flexible con la actitud que tomas hacia los problemas*
- *Valora tus ideas, son tan importantes como las de cualquiera*
- *Aprende a hacer algo que hasta ahora alguien estuviera haciendo por ti.*
- *No te tomes en serio ningún tipo de competición.*
- *Participa en la vida política o social de tu comunidad*
- *Mantén siempre la vista al frente*
- *Aleja de ti los sentimientos de culpa*
- *Convéncete de que tú vales mucho*
- *Perdónate todos tus errores*
- *Busca el lado positivo de cualquier hecho*
- *Olvida tus rencillas con los demás*
- *Defiende tus derechos*
- *Asume la plena responsabilidad de lo que sucede en tu vida*

- *Acepta reproches únicamente cuando te los merezcas*
- *Párate a pensar si estás viviendo realmente tu propia vida*
- *Piensa y habla bien de los demás*

2.5. La familia desde la perspectiva sistémica

El estudio de la familia desde la perspectiva sistémica ha sido realizado fundamentalmente por las distintas escuelas de Terapia Familiar Sistémica (TFS). Estas se apoyan en una epistemología rica, aunque no siempre homogénea debido a que algunos de sus conceptos básicos provienen de ámbitos relativamente independientes. Esta epistemología se nutrió inicialmente de tres fuentes: La Teoría General de Sistemas (von Bertalanffy, 1954), la Cibernética (Wiener, 1948) y la Teoría de la Comunicación (Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1976). Además, los conceptos procedentes de enfoques evolutivos (p.e., Haley, 1974) y estructurales (p.e., Minuchin, 1974) resultan claves para la concepción sistémica de la familia. La combinación de estas aportaciones teóricas aplicadas a la psicoterapia familiar constituye el denominador común de la TFS.

No considero que este trabajo deba recoger un análisis completo de todas las aportaciones citadas porque en nuestro modelo basado en orientaciones generales en grupo y entrevistas de consejo y ayuda no es posible profundizar en las complejas vinculaciones propias de la terapia. En consecuencia, este estudio sólo recogerá lo necesario para una fundamentación teórica de los procedimientos prácticos utilizados en nuestro objetivo.

2.5.1. - Definición de familia

“Desde la década de los 50 (Haley, 1956) y siguientes (Bateson, Jackson, Watzlawick, y el grupo seguidor de Palo Alto) quienes nos denominamos *sistémicos*, hemos dado un nuevo paso abordando el análisis de las conductas poniendo nuestra atención en lo que hay alrededor de la persona en términos de interacciones, relaciones y comunicaciones” (J.A. Ríos, 1999).

De acuerdo con la Teoría General de Sistemas de V. Bertalanffy,(1954) las teorías sistémicas consideran a la familia como un sistema de comunicación (Minuchin, 1977) en el que se afrontan desafíos y exigencias inherentes a los procesos evolutivos de cada uno de sus miembros y del grupo en general. La realidad de la familia forma parte de una totalidad sistémica que funciona íntimamente vinculada a otros sistemas humanos de los que no puede desinteresarse sin ser afectada. En este sentido, Ríos (1999 y 2003), define la familia como

*“El grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto, sangre o adopción y en el que se hace posible la maduración de la persona a través de encuentros perfectivos, contactos continuos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una **estabilidad personal**, con una **cohesión interna** y unas posibilidades de **progreso evolutivo** según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros en función del ciclo evolutivo en que se encuentren y acordes con el ciclo vital del propio sistema familiar que los acoge” (p. 166)*

En consecuencia, la estabilidad personal, la cohesión interna y el progreso evolutivo, fundamentos del desarrollo personal, estarán muy condicionados por los vínculos y las interacciones del sistema familiar en el que se encuentre el individuo. Aplicado al momento evolutivo del adolescente, el análisis de sus conductas ha de partir del análisis del sistema familiar en el que se ha desarrollado y de los vínculos e interacciones en el que ha estado y está inmerso.

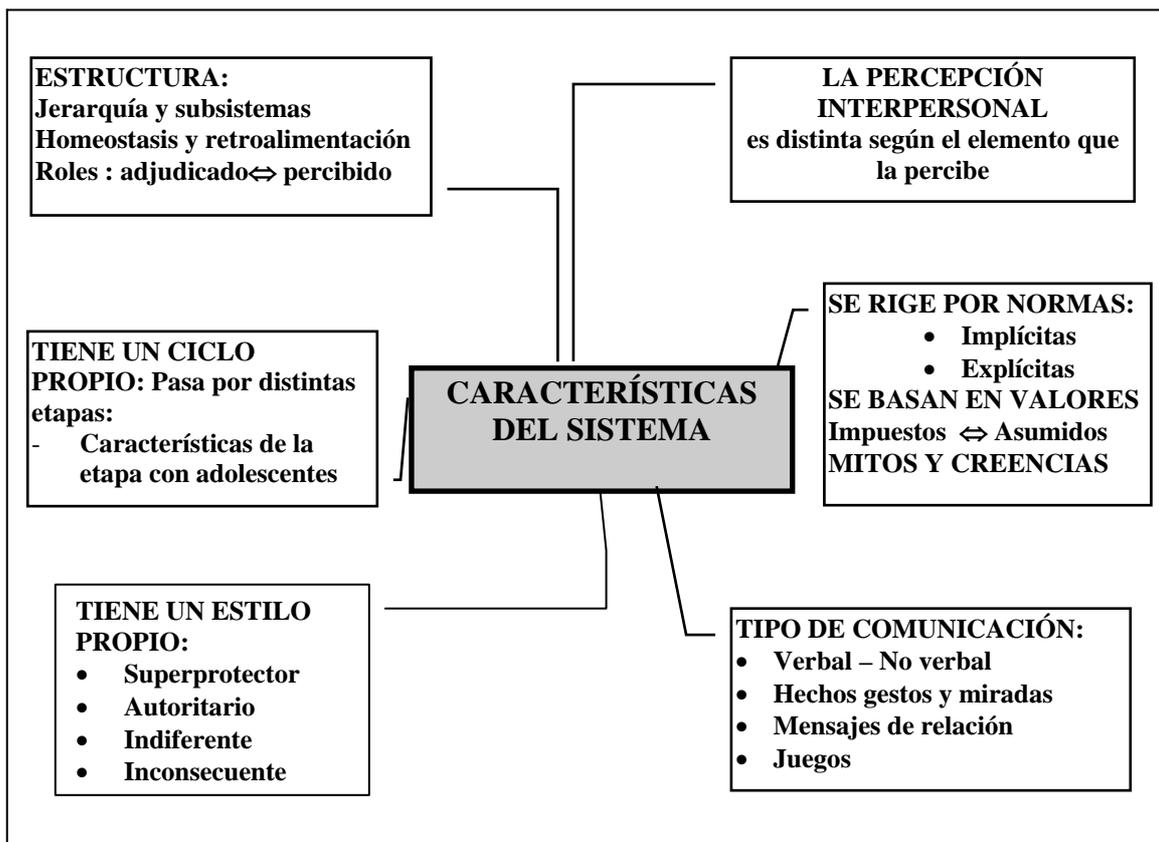
Dentro del sistema se dan dos fenómenos importantes, procedentes del ámbito cibernético: **la homeostasis y retroalimentación**

Cuando hablamos de **homeostasis** tenemos que pensar en un *"equilibrio dinámico"*, esto es, por una parte, una tendencia natural a preservar su constancia y estabilidad en el tiempo y por otra una tendencia a cambiar para adaptarse a nuevas experiencias y situaciones. Para mantener el equilibrio, cada familia se sostiene en

valores, reglas y normas que condicionan y marcan las relaciones tanto con el medio interno como con el externo. Frente a comportamientos conflictivos o ante estímulos externos que tengan un efecto desestabilizador, se ponen en juego mecanismos de **retroalimentación** que protegen la homeostasis familiar.

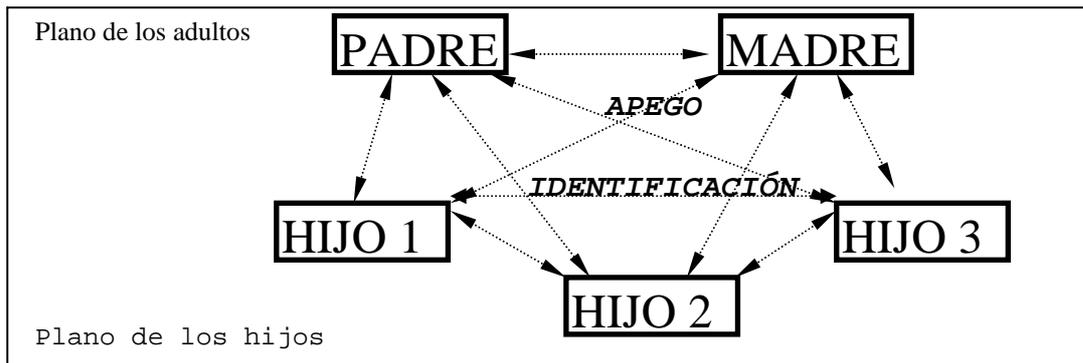
Por ellos, el sistema utiliza los resultados de su funcionamiento como información que le permite ajustar sus propias reglas. Por ejemplo, en una familia donde el padre queda sin trabajo, es probable que la madre tenga que asumir el rol proveedor. Sin embargo, la tendencia homeostática producirá al poco tiempo conflictos al interior de la pareja, lo que presionará al padre a buscar un nuevo trabajo, no sólo por problemas económicos, sino también por retomar el rol que el sistema considera que le corresponde.

El estudio de las características del sistema y de las interacciones que se dan en su seno nos ayudará a enmarcar las actuaciones individuales.



Características del sistema familiar

2.5.2. – Estructura



Los vínculos dentro del sistema familiar

El esquema representa a la familia como un conjunto de personas relacionadas entre las que existen vínculos profundos más allá de lo biológico, creados a partir de una influencia mutua, intensa y soterrada, a veces oculta para las mismas personas e incluso negada (Ríos 1994, citando a Jackson, 1968). Se establece un **tipo de relación** entre los miembros de la familia en la que todos están implicados. La percepción del lugar que se ocupa, la función y las vinculaciones con los padres y los hermanos forman parte de un sistema en la que cualquier modificación de la relación entre sus miembros repercute en los demás.

El análisis de la desmotivación en la entrevista orientadora con frecuencia pone de manifiesto relaciones del alumno desmotivado con los hermanos y con sus padres en las que se detectan actitudes de menosprecio hacia su papel en la familia. Las comparaciones con desventaja, la sensación de no ser aceptado y la rivalidad con los hermanos, entendida como inferioridad, son causas frecuentes del fracaso escolar.

Aunque desde el nacimiento se produce un desarrollo biopsicosocial de características muy complejas que condiciona el tipo de vinculación, para comprender mejor las transacciones que se dan en el interior del sistema he seleccionado el estudio de dos fenómenos predominantes en el establecimiento de los vínculos

interpersonales que son muy operativos en la orientación familiar, en tanto que los padres son artífices principales: el apego y la identificación.

2.5.3. El apego

El apego es una relación afectiva que une a un individuo con otros, innato, que comienza generalmente en la madre y que se extiende a otras personas del entorno. Se manifiesta también en muchos mamíferos y aves. La teoría formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth sobre el apego o vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo constituye uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional. Lejos de verse debilitada con el paso del tiempo, dicha teoría se ha visto afianzada y enriquecida por una gran cantidad de investigaciones realizadas en los últimos años que la han convertido en una de las principales áreas de investigación evolutiva.

Partiendo de estudios en el marco de la Etología, y marcando clara distancia con la postura psicoanalítica, Bowlby (1969) estudió el apego por medio de un sistema de conductas observables que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, lloros, contactos táctiles, etc.). Se trata de conductas que se activan cuando aumenta la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad.

Schaffer y Emerson (1964) realizaron en Escocia una serie de observaciones sobre sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Encontraron que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé. Mary Ainsworth, en el análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de los Ganda en Uganda, halló una información muy

rica para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño.

Ainsworth observó que mientras unos niños lloraban poco y se mostraban contentos cuando exploraban en presencia de la madre, otros lloraban frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres; un tercer grupo parecían no mostrar apego ni conductas diferenciales hacia sus madres. Otro trabajo realizado posteriormente en Baltimore (Bell y Ainsworth, 1972) confirmó estos datos.

Ainsworth diseñó una situación experimental, la *Situación del Extraño* (Ainsworth y Bell, 1970), para examinar el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo condiciones de alto estrés. Muy conocida y estudiada, ha permitido la comparación del estado del apego en niños con distinta situación familiar. En ocasiones ha sido criticada y corregida porque las reacciones personales no siempre pueden ser interpretadas con los mismos criterios, en función del temperamento del niño (Kagan, 1982), el estilo de la familia y la cultura en que se producen.

La *Situación del Extraño* es una situación de laboratorio de unos veinte minutos de duración con ocho episodios. La madre y el niño son introducidos en una sala de juego en la que se incorpora una desconocida. Mientras esta persona juega con el niño, la madre sale de la habitación dejando al niño con la persona extraña. La madre regresa y vuelve a salir, esta vez con la desconocida, dejando al niño completamente solo. Finalmente regresan la madre y la extraña. Se anotaban las conductas observadas y se obtenían conclusiones. Como esperaba, Ainsworth observó que los niños exploraban y jugaban más en presencia de su madre, y que esta conducta disminuía cuando entraba la desconocida y, sobre todo, cuando salía la madre. A partir, de estos datos, quedaba claro que el niño utiliza a la madre como una base segura para la exploración, y que la percepción de cualquier amenaza activaba las conductas de apego y hacía desaparecer las conductas exploratorias.

Estableció tres tipos de apego en función de la respuesta: Niños de apego seguro, niños de apego inseguro-evitativo y niños de apego inseguro ambivalente. Más recientemente se ha propuesto la existencia de un cuarto tipo denominado *inseguro desorganizado/desorientado*, que recoge muchas de las características de los dos grupos de apego inseguro, y que inicialmente eran considerados como inclasificables (Main y Solomon, 1986).

Bowlby (1980) propone el concepto de modelo interno activo o modelo representacional (*internal working model*). Se trata de una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Según este modelo se van a construir los principales rasgos de la personalidad a partir de las relaciones con las figuras de apego y proporcionará al individuo un marco de referencia para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Un aspecto clave de estos modelos, que incluyen componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas. Tal relación proporciona al individuo información sobre uno mismo; por ejemplo, si se es una persona valorada y capaz de ser querida por las figuras de apego. En este sentido constituyen la base de la propia identidad y de la autoestima.

Bartholomew (1990) y Bartholomew y Horowitz (1991) identificaron dos componentes dentro de los modelos internos activos: la imagen de los otros, relacionada con la evaluación de la figura de apego como alguien disponible y en quien se puede confiar, y la imagen del self, o evaluación de uno mismo como alguien que vale o no la pena y suscita, o no, el interés de los demás. Desde este enfoque distinguieron cuatro tipos de apego con las siguientes implicaciones: *seguro*, que aúna una idea positiva de sí mismo y una idea positiva de los demás; *evitativo-rechazante*, con una idea positiva de sí mismo y una idea negativa de los demás; *preocupado*, con una idea de sí negativa y positiva de los demás; y *evitativo-temeroso*, con una idea tanto del self como de los otros negativa. De esta disposición de los sujetos a lo largo de dos dimensiones de intimidad y autonomía pueden deducirse diferentes estilos

relacionales que determinan la forma en que las personas percibirán a personas significativas de su entorno e interaccionarán con ellas.

Importante es **la transmisión intergeneracional del apego**. El hecho de que los padres seguros tengan hijos con apego seguro, los padres preocupados niños con apego inseguro-ambivalente, y los padres rechazados niños de apego inseguro-evitativo, ha sido constatado en distintas investigaciones (Benoit y Parker, 1994; Fonagy, Steele y Steele, 1991) que han encontrado que la capacidad predictiva que las representaciones maternas tienen sobre el tipo de apego que establecen sus hijos ronda el 80%. Tendrían lugar a través de los modelos internos activos construidos durante la infancia y reelaborados posteriormente. Este aspecto es muy importante, ya que como señala Bretherton (1985) lo importante no es el tipo de relación que el adulto sostuvo durante su infancia con las figuras de apego, sino la posterior elaboración e interpretación de estas experiencias.

En algunos casos (Benoit y Parker, 1994), la transmisión se ha detectado a lo largo de tres generaciones. Esta transmisión parece más clara en el caso de las madres que en el de los padres, probablemente porque los padres suelen pasar menos tiempo interactuando con sus hijos y no suelen representar la figura principal de apego (van Ijzendoorn, 1990)

El hecho de que la transmisión generacional sea bastante frecuente no debe llevarnos a pensar que se trata de un hecho inevitable. Aunque los modelos representacionales del tipo de apego parecen mostrar bastante estabilidad, ciertos acontecimientos pueden provocar su cambio. Por ejemplo, el establecimiento de una relación de pareja satisfactoria, o la experiencia de la maternidad, podrían llevar a una reelaboración de este modelo. Datos procedentes de la investigación sobre la transmisión de padres a hijos del maltrato infantil indican la capacidad que determinadas experiencias, como el establecimiento de una relación de pareja satisfactoria, tienen para romper este ciclo de maltrato en madres que fueron maltratadas cuando pequeñas (Egeland, Jacobvitz y Sroufe, 1988).

Algunos autores (Feeney y Noller, 1990) han comprobado la importancia del apego para el establecimiento de relaciones amorosas en la vida adulta. Según los estudios realizados por estos autores, aquellos sujetos que tienen una mejor historia de apego es más probable que tengan relaciones amorosas más satisfactorias y estables y confíen más en la pareja. Esta influencia es justificable, ya que es en la relación con la figura de apego cuando se aprende a tocar y ser tocados, mirar y ser mirados, etc. Es decir, se aprende a comunicar de manera íntima y lúdica, algo que será esencial en las relaciones sexual-amorosas (López, 1993).

A lo largo de la infancia, existe una organización piramidal de las figuras de apego en la cúspide de las cuales está normalmente la madre, si bien los niños se apegan también al padre (Ortiz y Yarnoz, 1993), a los hermanos, o a otras figuras, tales como abuelos o cuidadores. A medida que el niño va creciendo, ocurren diversos cambios en la conducta de apego, incluidas las personas a las que va dirigida. Van tomando importancia figuras externas al grupo familiar, tales como amigos, pareja, hasta que en la edad madura se cierra el círculo, y son los propios hijos los que pasan a ser figuras de apego para los padres.

En la **adolescencia** (11-16 años), la principal figura de apego son los padres. Aparecen los amigos con mayor importancia que quedan por delante de otros familiares. La pareja o novio/a asoma tímidamente a finales de esta etapa. Las conductas de apego cambian y sus manifestaciones comienzan a ser menos intensas hacia los padres y más marcada hacia otras figuras como los iguales. Así en esta etapa los padres “pierden” la búsqueda de la proximidad, se debilita hasta llegar a desaparecer las manifestaciones de refugio emocional (los padres como confidentes). La búsqueda de seguridad se transferirá posteriormente en función de la madurez psicosocial del individuo.

Por esta razón las manifestaciones del apego en adolescentes pueden generar confusiones en los padres. La reacción que implica la búsqueda de la propia identidad produce en los padres sensaciones de pérdida de un hijo o una hija, que consideraban

fuertemente vinculada a la familia. Por otra parte, las manifestaciones de afecto por parte de los padres son percibidas por los hijos e hijas como maniobras de control no adecuadas a la edad que tienen. La entrevista con el hijo o la hija antes del consejo da a entender un afecto hacia los padres generalmente mayor que el manifestado en su presencia. (Para una revisión de la importancia de las distintas figuras de apego lo largo del ciclo vital, ver López 1993).

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, ha supuesto un gran número de investigaciones y un intenso **debate por la influencia que pueda tener en el desarrollo emocional del niño el ser cuidado por otras personas (day-care)**. El trasfondo ideológico que subyace ha provocado que las investigaciones sean analizadas exhaustivamente en cuanto al método y a las respuestas válidas teniendo entornos distintos. Por su importancia en la familia actual, he creído conveniente incorporar los estudios realizados:

Belsky y Rovine (1988) realizaron un meta-análisis sobre cuatro investigaciones que habían estudiado la relación entre los cuidados alternativos y el tipo de apego que los niños establecían con sus madres. Los estudios revisados por estos autores encuentran relación entre apego y *day-care*, ya que aquellos niños que no eran cuidados exclusivamente por sus madres tenían más posibilidades de mostrar apegos inseguros, por lo que podrían ser considerados como población de riesgo. En concreto, eran aquellos niños que durante el primer año de vida recibían más de 20 horas semanales de cuidados alternativos quienes tenían más posibilidades de ver alterado su desarrollo (el 35% de estos niños, y el 47% cuando los cuidados alternativos superaban las 35 horas, desarrollaban apegos inseguros con sus madres). Los cuidados alternativos que más parecían perjudicar la formación del vínculo con la madre, además de los que suponían más tiempo, eran los que tenían lugar fuera de casa.

(Hoffman, 1989) encontró una relación débil entre los cuidados alternativos durante el primer año y el tipo de apego establecido por el bebé, apuntando la

posibilidad de que no sea el hecho de ser cuidado por otras personas, sino algunas de las tensiones familiares que estas situaciones pueden generar.

Entre los estudios realizados en países como Suecia, en los que hay una gran calidad en los cuidados alternativos que se ofrecen a los niños, Andersson (1992) encontró que aquellos niños que durante el primer año experimentaron estos cuidados fueron considerados por sus maestros como más competentes social, emocional y cognitivamente que los niños que fueron criados por sus madres.

En Israel, (Sagi, 1990) encuentra la existencia de un elevado porcentaje de niños de apego inseguro, principalmente ambivalente, entre aquellos niños que acuden a *kibbutz*. Sin embargo, en un estudio reciente (Sagi, Van Ijzendoorn, Aviezer, Donnell y Mayselless, 1994) se diferenció entre niños que acudían a *kibbutz* tradicionales en los que, salvo unas horas que pasaban en el domicilio familiar, los niños estaban día y noche, y otros *kibbutz* en los que los niños iban a dormir a sus casas. En este segundo caso, era mucho más frecuente que los niños desarrollasen apegos seguros con sus madres (80% frente a un 48% de los niños que dormían en el *kibbutz*).

Por otra parte, los datos obtenidos por Sagi (1990) revelan que el mejor predictor del desarrollo socio-emocional de niños que asisten a un *kibbutz* es el tipo de apego establecido con su cuidadora. En la misma línea, Howes (1990), concluye que para los niños que experimentan *day-care* desde muy temprano, es la calidad de éste, más que los factores familiares, lo que predice su adaptación posterior.

Otros autores (Clark-Stewart, 1989; Thompson, 1988) han apuntado la posibilidad de que la *Situación del Extraño* no sea un buen procedimiento para evaluar el tipo de apego de aquellos niños que han experimentado *day-care*, ya que la conducta evitativa de estos niños reflejaría una historia de separaciones y de contactos con personas extrañas, antes que una historia de cuidados maternos inadecuados.

La complejidad de este problema hace muy difícil generalizar acerca de las influencias de los cuidados alternativos sobre el vínculo que el niño establece con sus padres. Parece más probable que sea la calidad de los cuidados que se ofrecen al niño como alternativa de los cuidados de los padres lo que determinará la seguridad del apego, así como la capacidad de los padres para aceptar esta situación con normalidad, y sin sentimientos de culpa. Cuando los cuidados son adecuados, y cuando permiten que el niño disponga de tiempo para interactuar con unos padres que viven esta situación sin ansiedad, es muy probable que no surjan problemas emocionales.

2.5.4. - La identificación

Muy relacionado con la conducta de apego se desarrolla el proceso de identificación. Las figuras de apego serán objeto de imitación, sobre todo, y en la mayoría de los casos, los padres. Por la identificación el niño o niña asume conductas, actitudes y creencias de las figuras objeto de afecto. Es un proceso que se inicia en los primeros años de vida y comienza con las figuras paternas. Continúa a lo largo del proceso de socialización.

Los primeros estudios que hacen referencia a la identificación con los padres tienen su origen en la teoría psicoanalítica de Freud, y más concretamente en la teoría sobre la resolución del complejo de Edipo. En el desarrollo madurativo la identificación juega un papel fundamental como única salida posible a la encrucijada edípica. Así, permite que el infante resuelva en mayor o menor grado la ambivalencia de los afectos referidos a sus progenitores y consolide su personalidad mediante la identificación con el progenitor del mismo sexo. Para el psicoanálisis, la identificación es uno de los procesos fundamentales en la conformación de la personalidad y el proceso central mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilando o apropiándose, en

momentos clave de su evolución, de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno (Roudinesco y Plon, 1998).

El psicoanálisis distingue dos tiempos evolutivos en la identificación. La identificación primaria es la que permite la constitución del Yo mediante incorporación de los rasgos de las personas del entorno, así se va construyendo la imagen que cada cual tiene de sí. La identificación secundaria, subsiguiente a la frontera edípica, y que se realiza sobre las figuras de los padres, padres sexuados y sexualmente diferenciados, permite configurar la identidad sexual diferenciada como masculino o femenino.

En una perspectiva general, desde el prisma del aprendizaje social, la identificación con los padres es un proceso de aprendizaje imitativo, que ocurre a través de un extenso periodo de tiempo, y que supone una similitud en las conductas entre el niño y uno o ambos padres (Heilbrun, 1973). Este proceso condiciona el desarrollo personal del individuo en las múltiples facetas de su personalidad. Así, se encuentran investigaciones que estudian el impacto de la identificación y su importancia a la hora de elegir pareja (Brooks y Hillman, 1965), sobre su relación con la autoestima y con otros rasgos de personalidad (Dubow, Huesmann, y Eron, 1987), y sobre la identidad de género (Heilbrun, Wydra, y Friedberg, 1989).

El campo emocional de las identificaciones es un campo de estudio imprescindible en la orientación familiar. Si los modelos parentales han dejado un vacío que se ha llenado por figuras pertenecientes al proceso de identificación secundaria, habrá que analizar hasta dónde esta sustitución ha sido positiva y enriquecedora. Igualmente habrá que analizar los contenidos cuando la presencia de figuras secundarias pueden nublar, desplazar o aniquilar de modo inadecuado lo que se había conseguido en la identificación primaria. Por otra parte, el niño puede tomar como modelos a otros niños o adolescentes que le aporten otras características que no poseen los adultos. En este sentido pueden darse otros modelos de identificación como las regresivas, identificación con el rival y la identificación cruzada, todas ellas

importantes para clarificar comportamientos a lo largo del proceso madurativo de una persona (Ríos, 1994)

A lo largo de la infancia se incorporan modelos de los medios de comunicación, de sus compañeros y de adultos de su entorno. Al llegar a la adolescencia, la identificación con los progenitores sufre una confrontación importante. No es fácil para muchos adolescentes asumir la imagen de unos padres que, con frecuencia, distan de ser los modelos sociales que los medios de comunicación transmiten.

En la mayoría de los casos, los adolescentes introyectan una conducta global sobre los valores del trabajo, honestidad, respeto, actitudes sexistas y estilo de afrontamiento de los problemas y las relaciones personales de sus padres. Sin embargo, la necesidad de búsqueda de la propia identidad en un mundo distinto al que vivieron los progenitores, genera conflictos con los padres, que son percibidos por el adolescente como exagerados, anticuados y cuyos consejos resultan desfasados para lo que ven en su entorno. Como consecuencia, en ocasiones el sujeto se resiste a identificarse con el modelo que ha interiorizado de la figura paterna (Bretherton, 1985) y se produce el fenómeno de la conraidentificación, por la que el niño incorpora conductas, actitudes y creencias contrarias a las del modelo inicial.

Por otra parte, la organización familiar actual, donde trabajan los dos progenitores, genera situaciones en los primeros años del niño que luego aparecen en la adolescencia. Kagan y Moss (1962) hablan del llamado “efecto Guadiana”, según el cual el tipo de relación que establezcan padre e hijo en el primer año de vida va a tener consecuencias a largo plazo, en torno a los 12/14 años, frente a la relación con la madre que tendría efectos inmediatos. Este fenómeno ha de tenerse en cuenta en el consejo orientador, intentando que los padres analicen el tipo de relación establecida con su hijo o hija y verbalicen actitudes positivas que contrarresten percepciones pasadas.

Prescindiendo de nuevo del análisis profundo de todas las teorías sobre la identificación, cuando en la entrevista orientadora se trabaja sobre el tipo de modelos que ha tenido presente el adolescente y su relación con ellos, analizada en términos de tiempo, intimidad e intensidad, se está proporcionando a los padres un elemento de autoanálisis necesario para generar conductas que compensen las situaciones de carencia percibidas.

2.5.5. - La percepción interpersonal

Desde el mismo concepto de la familia como sistema se deduce que la percepción de cada miembro será distinta en función de las relaciones que establece con el resto de los individuos y del sistema. “Por interacción entendemos unos elementos “p” ligados por relaciones “R”, de modo que el comportamiento de un elemento “p” en “R” difiere de su comportamiento en otra relación “R” (Von Bertalanfy, 1976, citado por Ríos, 1994)).

Es muy importante dejar constancia a los miembros de la familia esta circunstancia para descentralizar el problema y hacer posible una visión compartida de la percepción de cada miembro. Comentario común de muchos padres al comienzo de la entrevista es la manifestación de su asombro por lo distintos que son sus hijos: *“a todos les hemos educado igual y qué distintos son”, “no sé de donde ha sacado esas actitudes que no tiene más que él en la familia”*. Cuando hablas con el adolescente su percepción manifiesta matices muy personales que los padres en muchas ocasiones se niegan a aceptar porque no encuentran “motivos objetivos” para que ocurran. Esta circunstancia se manifiesta incluso en chicos y chicas que a priori tienen unas relaciones familiares correctas. En las cartas de jóvenes a sus padres¹⁰, que han pasado la adolescencia recientemente, aparecen sentimientos que manifiestan la

¹⁰ Ver apartado 3.3.2.- Cartas de jóvenes a sus padres

percepción de situaciones, sentidas por los padres como no importantes, y portadoras de una gran emotividad para los chicos.

Los padres incorporan la percepción del hijo y de las relaciones con él demasiadas expectativas y deseos que difuminan la realidad. En su forma de pensar están presentes el sistema familiar de origen y las relaciones con sus propios padres. De forma consciente o inconsciente esperan dar a sus hijos lo que no tuvieron, o realizar en ellos proyectos de futuro que no pudieron llevar a cabo. La percepción está condicionada por ese filtro ideal al que intentan ajustar, a veces sin éxito, la realidad del hijo o hija. Es verdad que las generalizaciones son odiosas porque, igual que las personas, siempre se tiene la sensación de que *mi familia es distinta, la más peculiar y, por tanto no me sirven conclusiones obtenidas en otras.*

El orientador debe ser prudente al obtener conclusiones y formular hipótesis iniciales. Su papel en la entrevista ha de ser de apoyo, haciendo de mediador. Rogers (1975) habla de la ***congruencia*** en el proceso de ser persona como la clave para lograr la ***autorrealización***.

Aplicado a la orientación familiar la *congruencia* sería el acuerdo interno entre las experiencias familiares de los padres, procedentes de lo que en la teoría sistémica se llama el sistema familiar de origen, y la conducta observada con los hijos. Todo ello en términos de percepción e interpretación, tanto de las propias de los padres como de la comprensión de las tenidas por los hijos. Para lograrlo, el orientador incitará a la reflexión sobre las relaciones reales, propondrá “ponerse en el lugar” del otro con el objetivo de conseguir la máxima comprensión y aceptación entre sí de los miembros de la familia.

2.5.6. - Jerarquía y subsistemas dentro de la estructura familiar

Siguiendo los conceptos básicos de utilizados en la Terapia Familiar Sistémica, en un sistema familiar se dan los siguientes subsistemas:

Conyugal entre los miembros de la pareja. Funciona la complementariedad y acomodación mutua: negocian, organizan las bases de la convivencia y mantienen una actitud de reciprocidad interna y en relación con otros sistemas.

Parental: tras el nacimiento de los hijos, el subsistema conyugal ha de desarrollar habilidades de socialización, nutritivas y educacionales. Se ha de asumir una nueva función, la parental, sin renunciar a las que se caracterizan al subsistema conyugal.

Filial: la relación con los padres y entre los hermanos ayuda al aprendizaje de la negociación, cooperación, competición y relación con figuras de autoridad y entre iguales.

Otros: En algunos casos los abuelos o tíos que viven en el hogar. En caso de familias extensas pueden aparecer otros subsistemas relacionados.

Los límites o fronteras internas son identificables por las distintas reglas de conducta aplicables a los distintos subsistemas familiares. Las reglas que se aplican a la conducta de los padres (subsistema parental) suelen ser distintas de las que se aplican a la conducta de los hijos (subsistema filial). Ejemplo: normalmente los padres tienen más poder de decisión que los hijos.

Los límites entre subsistemas varían en cuanto a su grado de permeabilidad, pudiendo ser difusos, rígidos o claros. Límites **difusos** son aquellos que resultan difíciles de determinar, no hay mucha diferenciación y hay demasiado paso de información entre los subsistemas. Por ejemplo, todos los miembros de la familia opinan frente a una situación y están enterados de todo, los hijos interfieren en la

relación conyugal y se ven afectados por los problemas íntimos de sus padres. También puede ocurrir que los padres estén excesivamente involucrados en la privacidad de sus hijos o en las relaciones entre los hermanos. En otras ocasiones el poder decisorio de los hijos es mayor del que le correspondería.

Límites **rígidos** son aquellos que resultan difíciles de alterar y les cuesta adaptarse a los distintos momentos evolutivos de la familia, lo cual también puede ser disfuncional, ya que el intercambio de información es pobre, cada subsistema está excesivamente diferenciado y separado de los otros. Por ejemplo, esto ocurre cuando los padres no se enteran de lo que les sucede y experimentan sus hijos y viceversa, a menos que una situación de crisis de cierta gravedad los obligue a romper estos límites.

Límites **claros** son aquellos que resultan definibles y a la vez modificables. A su vez son *semi-permeables*, es decir, marcan diferencias entre sistemas pero al mismo tiempo permiten el traspaso e intercambio de información hacia afuera y hacia adentro, de modo que exista comunicación entre ellos. Se considera que los límites claros comportan una adaptación ideal. Los límites deben permitir que cada miembro ejerza su papel en cada subsistema cuando sea conveniente: un padre debe ejercer de marido con su mujer en ocasiones y otras dar prioridad a ejercer de padre. Cuando hay excesiva flexibilidad puede ocasionar una pérdida de identidad respecto del lugar que corresponde a un determinado miembro de la familia.

En familias monoparentales o en parejas de separados con hijos aumenta el riesgo de perder la identidad del subsistema al que se pertenece; con frecuencia un hijo mayor “sustituye” al padre o la hija mayor debe ejercer en ocasiones de madre sin tener la madurez suficiente. No digamos la confusión que puede crearse en los hijos cuando los miembros de una pareja aportan a la familia hijos de otros padres de los que se han separado. En estos casos los subsistemas iniciales pueden duplicarse y los padres necesitan una gran dosis de comprensión y madurez para clarificar las múltiples vinculaciones que se producen.

Es importante tener en cuenta que cada subsistema debe guardar su status a pesar de las relaciones profundas que se establezcan entre sus miembros. Por extensión, los adultos que forman parte del sistema a más o menos distancia, educadores, abuelos, tíos, etc. deben conservar su posición respecto de los menores. He tenido ocasión de comprobar en mis entrevistas la pérdida de la autoridad paterna en la toma de decisiones de la familia. En ocasiones el desacuerdo entre los padres es aprovechado por el hijo para establecer un chantaje emocional con el padre más débil y establecer “alianzas” que rozan lo patológico. Como consecuencia se produce una alteración en la jerarquía, asumiendo el hijo el papel del padre o de la madre, fundamentalmente en el establecimiento de límites y en la pérdida del compromiso con los otros miembros del sistema

Siguiendo el paradigma sistémico, los límites no solamente inciden en los subsistemas del sistema familiar, sino que también inciden en las relaciones con otros sistemas del exterior o a la totalidad del sistema del exterior. En este último caso, los límites exteriores se denominan fronteras. Las fronteras del sistema familiar vienen determinadas por la diferencia en la conducta interaccional que los miembros de la familia manifiestan en presencia de personas que no forman parte de la familia.

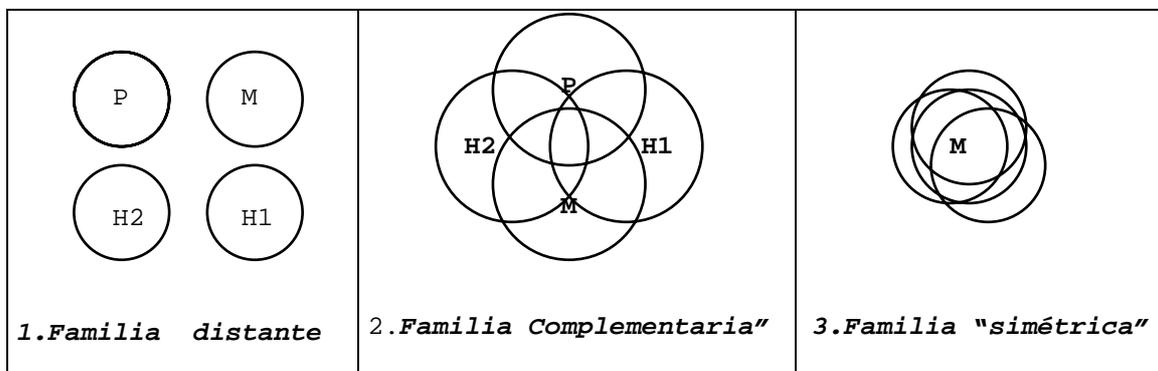
En este sentido, las relaciones con el sistema escolar, donde también existen subsistemas –equipo directivo, profesores, alumnos, padres - deben conservar la noción de jerarquía y a su vez establecer los límites claros. En el consejo desde el instituto es muy importante clarificar estas relaciones y conservar la jerarquía de ambos sistemas: la relación entre los padres y los profesores deben dejar claros los límites de su relación con el hijo-alumno, para evitar interferencias nocivas. En ocasiones los padres critican delante de los hijos medidas o actitudes personales de los profesores en relación con su hijo o hija, incluso sin preguntar previamente en el Centro por la situación que ha podido producirse.

Como criterio muy importante, el orientador deberá promover la reflexión sobre la necesidad de un acuerdo razonable entre los adultos para establecer límites claros y

no perder el concepto de jerarquía que facilitará la toma de decisiones en una relación padre – hijo / profesor – alumno más eficaz. En ocasiones es muy difícil porque en la propia familia ya han ocurrido interferencias y los límites son más bien difusos, o en el sistema escolar tampoco están definidos correctamente y los alumnos no asumen la normativa de la institución.

El sistema, sin embargo, debe permitir la **autonomía** de cada miembro a la vez que consolida una zona común imprescindible. Es la situación de la **familia complementaria**. En cada ser humano hay un deseo de ser “si mismo”, al tiempo que existe la necesidad de “pertenecer a...”.(Ríos 1994). Aunque esto se debe tener en cuenta desde la más temprana infancia, a medida que avanzan los hijos en edad, más imprescindible se hace la reserva de un espacio propio para ejercer su autonomía. Entendiendo espacio propio tanto en lo físico como en lo emocional. El respeto a su individualidad, a sus características personales, a sus amigos, a sus decisiones ... debe ser percibido por cada uno de los hijos como una constante en la relación que tienen con sus padres. No se trata de que hagan lo que quieran, sino más bien en la participación respetuosa con las propias contradicciones que los adolescente presentan.

Ríos (1994) establece dos modelos de encuentro entre los miembros de la familia, además del de la familia complementaria:



Modelos de encuentro en el seno de la familia

Familia distante.- Cada uno es tan autónomo que no existen lugares de encuentro. Comunicar sentimientos se interpreta como una amenaza al propio impulso de independencia. En ocasiones no afecta a todo el grupo familiar, sino que alguno de sus miembros “va por libre”. Es frecuente que esta sensación surja de forma natural con hijos adolescentes y los padres olviden que les necesitan y acentúen el distanciamiento, en ocasiones de forma irreversible.

Familia simétrica.- Alguien domina y los demás pierden su capacidad de autonomía. La percepción externa de estas familias es de equilibrio y ausencia de problemas. En ocasiones se encubre una fuerte represión de la individualidad que origina situaciones explosivas; hay tensión pero nadie se atreve a expresarla.

He tenido ocasión de comprobar en más de una ocasión familias de estas características en las que mientras un hijo o hija ha reforzado el proceso de identificación con la figura dominante, otro se ha sentido anulado. Su rebeldía le ha transformado en lo contrario que prevalece en el grupo familiar. El fracaso escolar, injustificado desde el punto de vista académico, la relación con grupos de iguales distintos de los preferidos por los padres, y el distanciamiento brutal han sido las consecuencias.

Por otra parte, la familia como grupo social debe cumplir tres funciones básicas que son: la función económica, la biológica y la educativa, cultural y espiritual y es precisamente éste uno de los indicadores que se utilizan para valorar el funcionamiento familiar, es decir, que la familia sea capaz de satisfacer las necesidades básicas materiales y espirituales de sus miembros, actuando como sistema de apoyo.

2.5.7. Rol y alianzas en el seno de la familia

Dentro del sistema, cada individuo tiene adjudicado un **rol o papel** dentro de la familia con tres importantes enfoques:

- El que le adjudican los demás miembros
- El que autopercibe
- El que le gustaría representar

Lo ideal es que todos coincidan, pero con frecuencia no es así, sobre todo en la etapa con hijos adolescentes en que los roles cambian de significado para todos los miembros de la familia: Los padres dejan de ser los indiscutibles líderes mientras que los hijos buscan una autonomía que trastoca las reglas internas del sistema. Es frecuente que la percepción del rol adjudicado por parte de alguno de los hijos no corresponda con sus aspiraciones. En estos casos la búsqueda de autoestima puede dar prioridad a otros roles representados en otros ámbitos extrafamiliares: El grupo de iguales, el deporte, los estudios,... Una vez que esto ha ocurrido, que su identidad está ligada a estos roles, puede volver a la familia, mejorada su autonomía y autoestima, o puede percibir que la situación familiar le es ajena.

Los padres siempre deben transmitir una aceptación incondicional a cada uno de sus hijos, independientemente de sus resultados. En educación es especialmente importante tenerlo presente. Es demasiado frecuente valorar al hijo por el papel de estudiante y olvidar otros aspectos de su persona cuya aportación a la familia es enriquecedora. (Para más detalles sobre la adopción de roles dentro de la familia ver Ríos, 1994)

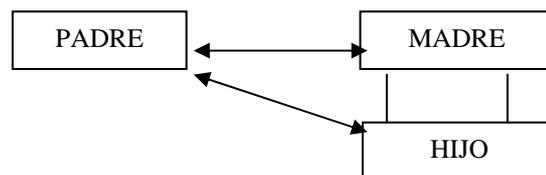
A veces aparecen diferencias en la adjudicación de roles, en función de las “alianzas” dentro del sistema familiar. Estas alianzas tienen mucha importancia en la terapia familiar sistémica, por ser generadoras de ansiedades y conductas de

reconocida patología. Es importante que los padres conozcan este fenómeno y sepan analizar las situaciones familiares donde pueda estar presente. En nuestro caso, la desmotivación en los estudios, el absentismo y la rápida búsqueda de empleo, con frecuencia ocurren por el ansia de salir de una situación, donde las relaciones están viciadas. La más conocida es la situación creada por el llamado “triángulo perverso”, término introducido por Haley y muy estudiado en Terapia.(Cancrini,1973; Zuk, 1971; Ríos 1980)

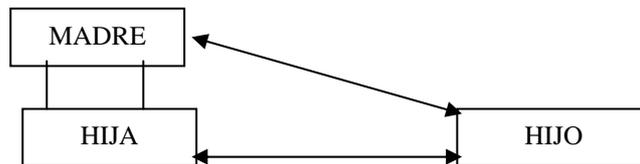
Se entiende por **Triángulo perverso** una situación de relación en el ámbito de la familia, en la que dos miembros de generaciones distintas (padre-hijo) se alían contra el tercero (el otro padre / el otro hijo). Tal alianza se caracteriza por el hecho de ser negada por parte de los dos “aliados” todas las veces que el tercero se lamenta de ello.

Esta situación ocurre muy frecuentemente en la familia pero no pasa del ámbito de las preferencias personales, sin incidencia patológica alguna. Los padres consecuentes tienen la habilidad de compensarlas e incluso establecer una “discriminación positiva”, comprendida y apreciada por el “tercero”. Otras veces no es así, dándose las siguientes situaciones:

- Hijo que se alía con su madre, en contra del padre. Se produce de manera agudizada cuando se trata de separación, de la que muchas veces es causa. La madre claudica en su obligación de poner límites e impide al padre hacerlo. El hijo obtiene beneficio de la situación y plantea en muchas ocasiones un “chantaje emocional” hacia su madre que le permite todo para no perderle.



- Un hijo o hija se alía con un padre o madre, en contra del otro hermano o hermana. Cualquier conducta del hermano “víctima” es denostada por la pareja aliada, generando una situación de inestabilidad y falta de confianza en sí mismo que menoscaba su autoestima. Lo más habitual es que la situación de los otros miembros de la familia compensen esta situación, pero en ocasiones no es así.



Es de destacar que en familia de dos o tres hijos, con abuelos conviviendo, pueden generarse muchos triángulos y ser la “víctima” en unos y “el aliado en otros” generando una situación relacional compleja. Lo más frecuente en familias de este estilo es que funcione la compensación entre unas y otras relaciones, aunque en alguna ocasión la situación se vuelve asfixiante y la persona afectada decida buscar fuera oxígeno a su situación.

En el consejo orientador, cuando se detecte este fenómeno, deberán exponerse las circunstancias en que estas alianzas se producen y provocar una reflexión para que los mismos padres analicen y obtengan pautas de actuación, en la línea de compensar al desfavorecido.

2.5.8. - El ciclo vital de la familia. La familia con hijos adolescentes

La familia es considerada como un sistema dinámico, que va cambiando y desarrollándose progresivamente a través del tiempo debido a cambios que se operan en su interior y por la influencia de un contexto social en el que está insertada. Como si fuera un ser vivo que crece, se desarrolla, madura y envejece a través de cambios y ajustes sucesivos, también la familia experimenta su propia secuencia de desarrollo.

Tomando la terminología de Hill, (1965) esta evolución de la familia se da a través de etapas que forman ciclos. Se pueden identificar ciertos logros o tareas familiares que deben ser alcanzados en cada etapa y que posibilitan el paso a la etapa siguiente. También se esperan situaciones de tensión y conflicto propias del momento por el cual pasa la familia. Si no se logran superar las tareas de etapas anteriores, los problemas que no fueron enfrentados pueden reaparecer una y otra vez a lo largo del ciclo familiar.

Este ciclo vital no debe considerarse algo lineal, como una simple aplicación del concepto de ciclo de vida a la familia. Incluso hay autores que desechan esta visión lineal y señalan que el ciclo de vida familiar consiste en la alternancia de fases en las cuales predomina la cohesión con fases en las que predomina el desligamiento. Por otra parte, un individuo de una familia puede formar parte de otra, en la cual pertenece a otro subsistema, del que recibe influencia. Por ejemplo, en una familia en la que el hijo mayor es escolar, los padres son simultáneamente hijos en una familia en la cual se vive la etapa de nido vacío. También debemos considerar que los ciclos familiares están influidos por la cultura del grupo social del que forma parte.

En nuestro estudio de la familia en la etapa con hijos adolescentes consideramos importante incorporar una sencilla referencia a las etapas previas, porque de la resolución positiva o negativa de las tareas asociadas a las mismas, se derivará en parte la situación presente. No obstante, el ordenamiento en etapas que será presentado debe ser tomado como marco de referencia para considerar las

tareas evolutivas y principales características de distintos momentos de la vida familiar, y no como una secuencia rígida. Hemos utilizado como base de la síntesis la amplia exposición de Ríos (1994 y 2003), que pueden utilizarse para una comprensión más profunda.

Formación de la pareja y comienzo de la familia.

Partiendo de la situación familiar anterior de cada miembro de la pareja, lo que en Terapia Familiar sistémica se llama el Sistema Familiar de Origen (S.F.O.), la tarea central de esta etapa es el establecimiento de un compromiso permanente, en el que se va profundizando a medida que pasa el tiempo. La pareja debe crear nuevas formas de relación y comunicación satisfactorias. Debe definir sus propios estilos de vida, rutinas, intereses, lo que implica que cada uno de los miembros de la pareja se modifica internamente para lograr una acomodación y adaptación mutua. Muy importante en esta etapa es definir las relaciones con cada una de las familias de origen porque es una fuente de conflicto muy frecuente.

Etapa de ser padres o crianza inicial de los hijos

Comienza con el nacimiento del primer hijo. La tarea fundamental de esta etapa es darle espacio al niño en la familia. La madre desarrolla una relación intensa con el niño, que implica satisfacer sus necesidades biológicas y psicológicas. Este vínculo madre-hijo es fundamental para que el niño desarrolle y apego seguro y una sensación de confianza básica en el mundo. La aportación del padre también es fundamental y con repercusión en el desarrollo posterior (Kagan y Moss, 1962)

El ser padres plantea nuevos problemas a la pareja, que debe redefinir su manera de compartir responsabilidades, de relacionarse sentimental y sexualmente. Deben diferenciarse y clarificarse las funciones parentales (propias del padre y de la madre) de las conyugales (propias de la pareja). También cambian las relaciones con las familias de origen que con frecuencia colaboran a la educación del pequeño y

aumentan su presencia física en la vida de la pareja. La redefinición clara de esta relación puede ser determinante para gozar de una convivencia enriquecedora o generar tensiones de intrusismo.

Familia con hijos pre-escolares

Es variable según las familias y dependerá del momento en que el niño accede a instituciones educativas (guardería, jardín de infancia, ...) hasta la escolarización obligatoria en Educación Primaria. En esta etapa el niño desarrolla mayor dominio sobre su cuerpo y comienza a conocer y explorar su medio ambiente. Los padres deben permitir y aceptar esta mayor autonomía y al mismo tiempo proteger al niño de los posibles peligros de ésta.

El acceso de los dos padres al trabajo obliga a un acuerdo claro sobre las responsabilidades de cada uno ante la institución educativa. Aparecerá una nueva comunicación verbal y no verbal que facilitará o perjudicará la superación de los nuevos retos que deberá superar el niño. En terminología de Erikson, la superación positiva de las "crisis" de *autonomía e iniciativa* serán fundamentales para un desarrollo psicológico estable. Por otra parte continúan los procesos de identificación descritos anteriormente. Las sensaciones de abandono o de excesiva protección serán determinantes.

Familia con hijos escolares

También el comienzo de esta etapa puede ser variable, en función de la escolarización. En general podemos decir que comienza con el ingreso del hijo mayor al nivel de Primaria. Este se separa aún más de la familia para desarrollarse en el ámbito escolar. Es una época de prueba para la familia porque el medio escolar y sus exigencias evalúa la eficacia con la que los padres han criado y socializado a su hijo. Deberán apoyar a su hijo ante las dificultades y los problemas con los resultados escolares y saber fomentar la confianza en sí mismos ante la dificultad.

La relación con los hijos se verá ampliada con los juegos comunes, la ayuda en el estudio, el contacto con otros padres de amigos de sus hijos, y verán aparecer otras personas importantes para el niño, como profesores, compañeros y amigos, que también serán objeto de identificación secundaria. Al tener compañeros, el niño va a conocer otras familias con otros estilos de funcionamiento, lo que le permite hacer comparaciones con su propia familia.

Los padres, y en especial la madre, comienzan a tener más tiempo libre, lo que les permite retomar sus actividades y trabajos alternativos. En esta etapa la relación de pareja se afirma gradualmente, o se produce un distanciamiento progresivo si no se han logrado desarrollar áreas de satisfacción compartida.

La familia con hijos adolescentes

La cita tan famosa de J.J. Rosseau refiriéndose a la adolescencia como “segundo nacimiento” puede aplicarse a la etapa de la familia con hijos adolescentes. Este nacimiento a la vida supone para los padres un momento difícil, no siempre negativo y en todo caso apasionante. No siempre las conclusiones de los numerosos estudios realizados presentan a la adolescencia como una etapa conflictiva (D. Offer, E. Ostrov y K. Howard 1981)

La familia ha pasado por etapas cada una de las cuales ha dejado su huella. Se han afianzado los procesos de apego e identificación. En la etapa que nos ocupa, los padres ya han adquirido pautas de comportamiento estables y difíciles de modificar, y sin embargo, deben ser conscientes de que han de revisar las formas de actuación y de que el proceso para conseguir la identidad y la necesidad de autonomía van a crear problemas de adaptación a la nueva situación en todos los elementos del sistema familiar.

De pronto aparecen actitudes y conductas que trastocan el sistema de relaciones hasta ese momento. Los padres comienzan a sentir cuestionadas muchas

de las normas y valores familiares estables. La ayuda y colaboración en casa debe superar quejas continuas. Entre los hermanos cambia la relación: con frecuencia los hermanos perciben al adolescente como egoísta. Las decisiones del grupo familiar se critican. La rebeldía y el ansia de autonomía generan discusiones en la forma de afrontarlas. Los valores de la familia son puestos en cuestión: el respeto entre todos, la religión, la puntualidad, el apoyo y contacto con los abuelos y familiares en general, la responsabilidad,... En general existe una rebaja de la admiración de los padres, que deben afrontar decisiones nuevas, en una situación en muchas ocasiones precaria.

Existen muchas familias merecedoras de la calificación de ejemplares desde el punto de vista de su interés, formación académica y estabilidad emocional, que han sufrido o sufren en esta situación. El sistema familiar de origen no les proporciona recursos válidos para el tiempo en que nos encontramos. La situación laboral de la madre y el padre no favorecen el contacto en los momentos en que el adolescente lo precisa. Las expectativas creadas generan con frecuencia un desajuste entre lo esperado y lo que el hijo puede conseguir. Los estudios son considerados como el baremo más importante para comprobar estas expectativas y el instituto se convierte para los padres en el centro de satisfacciones y frustraciones.

Es verdad que la mayoría de los adolescentes tienen una evolución muy positiva y son fuente de satisfacción continua. En las análisis que hacemos cada año en la clase de Psicología (alumnos de 17 – 18 años) sobre las relaciones familiares en los años de adolescencia, la mayoría de los jóvenes aprecian en los primeros lugares la relación con sus padres, su dedicación y en un porcentaje muy alto les quieren como son. Incluso reconocen las dificultades de su educación en su época de adolescentes. Sin embargo, también es verdad que en la mayoría de las familias existe al menos un hijo o hija cuya relación con el resto de la familia es vivenciada por los padres de forma especial¹¹.

¹¹ Ver apartado 3.3.2.- Cartas de adolescentes a sus padres.

Lo que es común en esta etapa de la familia es la gran carga emocional que acompaña a las relaciones entre sus miembros. La vivencia de los padres de que su hijo o hija está viviendo un momento especialmente emotivo, en muchos casos acompañado de sufrimiento, y no disponer de recursos para ayudar, menoscaba la propia autoestima de los padres y con frecuencia abre una fase de inseguridad afectiva. La sensación, cargada de emociones, de los propios hijos que se sienten incomprendidos por unos padres que lo son todo para él o ella.

La incertidumbre creada por el nuevo desarrollo de sus relaciones con su grupo de iguales y con la constitución de la primera relación de pareja, el progreso en los estudios,... Todo ello pone a prueba la solidez de la pareja que adopta distintas posiciones, desde la más comprensiva, que les permite afrontar las decisiones con ilusión, sabedores de que es una etapa necesaria e ilusionante, reconocida en su propia adolescencia, hasta la que supone un desborde de las posibilidades del matrimonio, con reproches mutuos y abandono de la responsabilidad.

Por otra parte, es una etapa en la que cada generación está viviendo cambios importantes (Carrasco, 2000):

- Los abuelos se preparan para el retiro o comienzan un proceso de deterioro que necesita atenciones especiales, en nuestra sociedad actual casi siempre más acentuada en el caso de la madre.
- Los padres pueden estar en la crisis de la "edad media", en la cual se evalúa el estatus de la familia y se cuestionan los logros alcanzados. Es un momento dentro de la vida donde se siente la brevedad del tiempo y hay una especie de pesar por las metas que podrían haber sido y no fueron.
- Dentro de esta evaluación la relación de pareja puede vivir una redefinición que está impulsada por los cambios en la autonomía de los hijos y la emergencia

de anhelos que habían sido postergados. Suelen ocurrir grandes cambios en el estilo de vida: retiro laboral, divorcio, nuevas nupcias, cambios de empleo, etc.

Es frecuente que familias que en fases anteriores han sido funcionales pero que les resulta difícil aceptar los cambios y la apertura del sistema familiar vivan una crisis en esta etapa. En general, la rigidez del sistema familiar es un factor que puede alterar este proceso. Los padres que han tenido dificultades para lograr acuerdos frente a la crianza de los hijos, les cuesta más afrontar la situación cuando el adolescente tiende a desafiar las normas, aumentando los conflictos conyugales. Los padres, y en especial las madres, cuando han puesto en la función parental toda su autoestima, se pueden ver bastante afectadas por la descalificación de sus hijos adolescentes y atemorizadas ante su independencia.

Es en este contexto donde el adolescente negocia permanentemente con los padres la posibilidad de romper los lazos de dependencia infantil y llegar a ser persona autónoma e independiente. Para poder permitir a los hijos crecer es importante que los padres aprendan a negociar convenios acerca los tiempos de estudio y ocio, espacios, deberes propios y colectivos, deseos, costumbres, vestimenta, lenguaje, etc. La familia debe ofrecer al adolescente oportunidades reales de encontrar nuevos roles que le permitan ejercitarse en el papel de adulto que tiene que asumir progresivamente.

Combrink-Graham,L, en su estudio sobre las influencias de la sexualidad en el ciclo vital de la familia, destacan las siguientes en la etapa con adolescente:

- Entre los hermanos se suele producir un efecto de diferenciación (por ejemplo, el hermano "macho" versus el hermano afeminado, o la hermana que privilegia roles maternos versus aquella que se interesa en los roles intelectuales)
- Los padres ejercen influencia indirecta sobre la expresión sexual del adolescente. Estudios demuestran que los adolescentes rara vez conversan con sus padres

sobre estos temas, sino que reciben más información de sus compañeros y hermanos.

- Cuando un adolescente empieza a experimentar su propia sexualidad se cierra a su familia. No sólo por la sexualidad, sino también por el recato que suponen los cambios físicos, las fantasías a nivel cognitivo y la realización de experimentos y exploraciones fuera de la familia. El cierre de esta puerta repercute en toda la familia.

La respuesta de la familia es variable y depende en cierto grado de la permeabilidad y flexibilidad de la organización familiar. En las familias cuyo sistema de relaciones es vulnerable la emergencia de la sexualidad del adolescente puede activar o desencadenar problemas de gravedad y consecuencias diversas, tales como abuso sexual, incesto o embarazo en la adolescente.

Ante esta situación ¿es un problema el hijo adolescente? ¿Debemos prevenir a los padres ante la adolescencia de sus hijos como un problema? Steinberg y Levine (1987) en su guía para padres consideran que nueve de cada diez adolescentes superan esta etapa sin drogas, salvajismo, sexo irresponsable y siguiendo los valores transmitidos por sus padres.

Ríos (1994) afirma que el problema no reside en el adolescente, sino en el adulto que no sabe qué hacer ante la verdadera explosión de despertares: intelectual, social, afectivo, moral ... Este tránsito nos remite a la pregunta ¿Qué es este hijo? El hijo adolescente es tierra de nadie. El adulto no capta la realidad en tránsito, trata al adolescente como si fuera un niño y al mismo tiempo le exige como a un adulto. Este es el verdadero meollo del ciclo vital adolescente.

2.5.9. Normas, creencias y valores

Jackson (1965) caracteriza a la familia como un sistema gobernado por reglas. Las reglas son "formulaciones hipotéticas elaboradas por un observador para explicar la conducta" observable de la familia. El concepto más simple y claro que puede darse de las "reglas" es que son "acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales en una amplia gama de áreas comportamentales, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable".

Unas son implícitas, se supone que existen, se dan por comprendidas y asumidas. Otras se marcan con claridad y dependen de las familias. Cuando más claras estén y se cumplan por "todos" los miembros de la familia mejor. En la adolescencia sin embargo, siguiendo con esa claridad y "firmeza" (que no imposición) deben ser revisadas algunas para adaptarse a la nueva situación. Otras son secretas que ni los mismos miembros de la familia son conscientes de su existencia.

El descubrimiento de las reglas que rigen la vida de un sistema familiar es obra que requiere una larga y cuidadosa observación. Se van construyendo como fruto de ajustes que facilitan el mantenimiento de una "homeostasis familiar", que de otro modo quedaría comprometida. Las mejores son las que se palpan en el ambiente familiar. Son normas implícitas, cumplidas por todos de forma natural y aceptadas. Otras han de ser explícitas y delimitadas con claridad. Especialmente en esta etapa es necesario que se establezca un diálogo y a ser posible, un pacto.

En ocasiones se establecen *reglas secretas* que son las más difíciles de descubrir al estudiar una familia. Son modos de obrar con los que un miembro, por ejemplo, bloquea las acciones de otro miembro; son actos que tienden a desencadenar actitudes deseadas por quien manipula el resorte que los provoca. Así, por ejemplo, en una familia la regla secreta establece que una conducta de autonomía e independencia en la hija vaya seguida por una enfermedad de la madre y esto conlleve una mayor implicación del padre en la casa.

En terapia familiar el descubrimiento y delimitación de las reglas tiene mucha importancia porque condicionan la comunicación y explican en gran parte la vinculación entre los miembros de la familia. Pioneros en su estudio han sido, entre otros, Haley (1974, 1976), Watzlawick, Beavin, y Jackson, (1976) y Selvini-Palazzoli (1977). (Citados por Ríos, 1994)

Hay normas implícitas que pueden considerarse como "**mitos familiares**". Iniciado su estudio por Ferreira (1963) y continuado, entre otros, por Stierlin (1973) y Selvini-Palazzoli (1974), por mito familiar entiende "un número de creencias bien sistematizadas y compartidas por todos los miembros de la familia respecto de sus roles mutuos y de la naturaleza de su relación". Estos mitos familiares contienen muchas de las reglas secretas de la relación; reglas que se mantienen ocultas, sumergidas en la trivialidad de los clichés y las rutinas del hogar.

Aunque para un observador puedan parecer conductas evidentes de la realidad familiar, suponen creencias organizadas en cuyo nombre la familia inicia, mantiene y justifica muchas pautas interaccionales que son compartidas y apoyadas por todos los miembros, como si se tratara de verdades a ultranza más allá de todo desafío o investigación. El mito da a cada miembro un rol que es aceptado por todos y cuyo desafío se convierte en verdadero "tabú".

El mito prescribe atributos a cada uno de los miembros de la familia. Así, por ejemplo, en una familia, "el marido es el que conduce y la mujer la que lleva la casa",. Aunque esta pauta se ha mantenido desde que se casaron hace muchos años, la esposa la explica en términos de que "es torpe para la mecánica", un juicio que su marido y los hijos apoyan y corroboran. Por su parte el marido se confiesa torpe en las labores caseras. En su manifestación implícita, son verdaderos programas de acción que ahorran cualquier pensamiento o elaboración posterior. Importante en el consejo orientador son los mitos asociados a la ubicación de un hijo en la familia: "el listo" "el torpe pero gracioso", "el garbanzo negro", etc que condicionan el desarrollo personal y que deben ser analizados por los padres.

Otros mitos se refieren al funcionamiento ideal de la familia: “La unidad familiar ante todo”, “en mi familia nunca pasará ...” El origen de la mayoría de los mitos de este tipo suelen estar presente en el comienzo de la relación y es posible que sean importantes a la hora de elegir pareja (Ríos, 1994). Algunos mitos parecen haber sido transferidos de generación en generación y aparecen en el origen de muchos conflictos familiares, en tanto que la realidad los pone en cuestión. No siempre es fácil de compaginar los mitos del sistema familiar de origen de cada uno de los miembros de la pareja con los papeles asignados al hombre y la mujer en la familia actual. O es muy difícil adaptarse a las situación con hijos adolescentes con mitos rígidos sobre lo que debe y no debe ser la familia.

En cuanto a las **normas explícitas**, muy importantes a lo largo del ciclo familiar pero especialmente en el período con adolescentes, dan seguridad al adolescente y educan su voluntad. En un hogar donde cada uno hace lo que quiere nunca podrán los hijos aprender el valor y el sentido de la autoridad y de la norma social en la convivencia entre personas.

Sin embargo el objetivo del ejercicio de la autoridad de los padres debe ser que las normas no se sientan como impuestas, sino que sean asumidas por los hijos de forma natural huyendo tanto del autoritarismo como de la arbitrariedad. Los adolescentes suelen cuestionar normas que anteriormente estaban asumidas y como consecuencia generan una necesidad de adaptación del ejercicio de autoridad de los padres. Brunet y Negro (1994) consideran que las normas para que sean educativas deben cumplir las siguientes condiciones:

- Pocas y claramente jerarquizadas en su importancia. Mientras que algunas han de mantenerse firmes e inamovibles, otras admiten concesiones. Por ejemplo los padres deberán ser estrictos en las que se refieren a seguridad física o emocional del adolescente (no viajar en coche sin la confianza del conductor o,

según a qué edad, no acudir a determinados ambientes en horarios intempestivos).

- Claras, comprensibles para el adolescente que en todo momento debe saber qué hacer y qué no.
- Dictadas por el afecto, no por nuestro capricho, ni por los nervios del momento o por el afán de dominarles o someterles a nuestra voluntad.
- Formuladas de manera positiva. No se trata de elaborar un “catálogo de prohibiciones”, sino de insistir en cómo debe uno comportarse y hacer las cosas en su propio beneficio.
- Razonadas y razonables. Es importante que vayan pensando y decidiendo por sí mismos. Para ello es necesario que les expliquemos los motivos y las razones en que se basan, les pidamos su opinión sobre ellas y la tengamos en cuenta y les ayudemos a comprender los valores a los que está asociada.
- Exigidas con coherencia, es decir con cierta firmeza y constancia. Evitar que el cumplimiento dependa del estado de ánimo para ser o no exigentes. Como es también necesario que entre los dos cónyuges haya una cierta unidad y coherencia entre lo que exigimos y el modo de hacerlo. Esta coherencia implica también que los padres asuman y cumplan aquellas que son generales para toda la familia, ya que el ejemplo es la primera vía de educación.

Todo esto supone un estilo educativo establecido en un ambiente de diálogo, cariño y confianza. Los valores deben informar a las normas: la honradez, decir la verdad, el esfuerzo personal, el respeto y la tolerancia deben presidir todos los actos de la familia y deben ser fomentados con la conducta de todos los miembros. A veces se exige el respeto y no se respeta la intimidad, se pide esfuerzo pero sólo se ven las notas, se pide puntualidad pero los padres no la ejercen, ...

No obstante debemos recordar que desafiar o quebrantar las reglas es normal en la conducta del adolescente sin importar lo estrictas o amplias que sean. La mayoría de los autores consideran que lo mejor es poner reglas estrictas inicialmente y permitir mayores privilegios a medida que el adolescente vaya madurando de manera gradual. Si tiene todos los privilegios al principio, se pierden oportunidades de premiarlo por su buena conducta o responsabilidad.

En muchas ocasiones los padres, desbordados por el incumplimiento de normas establecidas, comienzan a pasar de su control y surge una situación especial: *se siguen manteniendo las normas, el adolescente pasa de ellas y se establece un clima de falta de confianza en la que los padres saben que se están incumpliendo, pero no lo dicen, y el adolescente “guarda su secreto”* con más o menos repercusión en su autoestima.

Situación muy frecuente es que a muchos padres les cuesta asumir determinadas costumbres de los jóvenes actuales y por tanto no pueden aprobarlas: “el botellón”, fumar a los trece o catorce años, tener relaciones sexuales antes de formar una pareja estable, salir con una pareja no deseada, ... Prefieren de forma consciente o inconsciente no saberlo, incluso se escandalizan de otros adolescentes que no son sus hijos. Posiblemente aunque lo reconocieran y quisieran tomar medidas, no siempre podrían imponerse, con el riesgo de aumentar el conflicto.

Por parte de los chicos se genera, a su vez, una cultura de la desobediencia como parte del sentimiento de autoafirmación, compartida por el grupo de iguales: “Mis viejos se creen que ... mientras yo paso y hago mi vida”¹². El refrendo a esta situación es tema habitual de conversación entre los chicos y chicas, creando un mecanismo de racionalización, a la vez que supone un aprendizaje para la superación de la ansiedad ante los conflictos con los padres. Cuando existen hijos mayores, sirven de referencia

¹² Ver apartado 3.3.2.- Cartas de jóvenes a sus padres.

importante y ellos mismos ayudan o interfieren, en función de la relación establecida en la familia.

En ocasiones surge la amenaza del abandono de casa, que es percibido por los padres con auténtico terror y por el adolescente como un medio de chantaje, si no se afronta con claridad la situación. Suele surgir como reacción a determinadas normas concretas y en muchos casos puede ser una reacción impulsiva momentánea sin trascendencia. En otros la causa es mucho más profunda y consiste en una búsqueda de algo que le falta y que no siempre sabe definirlo. La reacción emocional en la familia es en todo caso brutal y la necesidad de consejo inmediata.

2.5.10. La comunicación dentro del sistema familiar

La comunicación existe para el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento. Las relaciones entre los miembros de la familia están cuajadas de mensajes. Especialmente estudiada ha sido la relación madre – hijo en la formación del apego; Ajuriaguerra (1978) entre otros autores considera que el mismo amor materno es ya un producto de la comunicación. En opinión de Rof Carballo (1976), se genera en la familia un “ambiente internalizado” que constituye el núcleo central de las relaciones.

La teoría sistémica ha estudiado profundamente la dinámica de la comunicación. Siguiendo a Ríos (1994), la comunicación tiene dos partes: un **mensaje explícito**, casi siempre verbal y uno **oculto** que lo expresamos mediante gestos, miradas o hechos. El mensaje verbal podemos considerarlo un **mensaje de contenido**, que siempre significa lo mismo, por el contrario el mensaje no verbal puede estar indicando **la relación** entre las personas que se comunican. Se dan simultáneamente y pueden complementarse y favorecer el mensaje o, por el contrario, pueden interferirse y anularse. En psicoterapia es fundamental este análisis. En el

consejo orientador debe conocerse para que los padres reflexionen sobre su estilo de comunicación.

Un ejemplo del mismo autor es muy explícito y útil para reflexionar con los padres. Ante el mensaje del hijo adolescente de que se “*encuentra triste o deprimido*” el padre puede adoptar diversas situaciones:

- “*Mi hijo necesita de mí. Voy a estar más con él y me pondré a su disposición para que me perciba cercano y sienta apoyo. Valoraré sus cualidades y le demostraré cariño*”
- Se acepta a nivel racional, se entiende – “*es propio de la edad*” – pero no se toman actitudes. En consecuencia el mensaje de ayuda se queda sin respuesta.
- Se rechaza por no encontrar razón a su situación. “*yo creo que no estas deprimido*”, “*son figuraciones tuyas*”, “*no tienes motivos para estar triste*”, ...
- Se ignora. Ni se registra ni se reacciona ante él.

La verdadera comunicación sólo se asegura en el primer caso. Cuando se adopta cualquiera de las otras tres, es muy posible que se genere una búsqueda de otro tipo de comunicación por parte del hijo en forma de *mensajes de relación*. En consecuencia puede comenzar a tener problemas en el colegio, tener actitudes con sus hermanos para llamar la atención de otra forma, e incluso producir una sintomatología física.

Es frecuente que los hijos perciban un doble mensaje, o **doble vínculo**, en el mensaje paterno: por una parte se presume de liberal, generoso y flexible, mientras que por otra no se permite el menor atisbo de autonomía y libertad. El análisis de estas situaciones debe ser objeto de reflexión por parte de los padres para no anular la bondad de sus intenciones.

El padre o la madre deben ser conscientes de lo que en realidad están transmitiendo y de lo que quieren transmitir. Los prejuicios de los padres sobre lo que piensan los hijos, y al revés, es el primer factor que impide la comunicación. Debemos evitar que nuestro mensaje *oculto* anule el que realmente queremos dar. Con frecuencia lo que primero tenemos que aclarar es el objetivo *real* del mensaje. (Difícilmente podremos hablar con nuestro hijo de valores de esfuerzo, superación, etc si lo que *realmente* nos interesa es que apruebe.)

Una forma de utilización de mensajes ocultos en las relaciones personales es “**el juego**”, no en el sentido lúdico, sino según la interpretación del Análisis Transaccional (Berne, 1974) y recogidos y adaptados a la familia por Brunet y Negro (1994).

Muchos encuentros humanos se realizan entretejidos en forma de “juegos psicológicos”. Son situaciones que se repiten frecuentemente, suceden de la misma forma y al final todos se sienten mal, incluso “si han ganado”. Los autores ponen un ejemplo de una situación concreta que explica claramente el proceso:

El: “esta carne está fría” (Perseguidor)

Ella: “Claro. Yo nunca hago nada bien” (Víctima)

El: “Lo único que he dicho es que está fría. No he dicho que hagas las cosas mal” (Ha entrado en juego el Salvador)

Ella: “Sí. Pero te las arreglas siempre para molestarme y herirme” (Se convierte en perseguidora)

El: “En esta casa no se puede abrir la boca. Lo mejor será que me calle” (Él juega a víctima)

En las familias en ocasiones se delimitan papeles predominantes: hay quien juega a Víctima, quien a Salvador y quien a Perseguidor. En virtud del concepto de *Simbiosis*, una persona que habitualmente juega a Víctima, tenderá a buscar un compañero Salvador o Perseguidor y, a su vez, el Salvador buscará víctimas a las que salvar.

El Perseguidor tenderá a censurarlo todo. Utilizará el reproche, el desprecio, la ridiculización, la amenaza. Sólo él tiene la verdad. Desarrollará en el otro actitudes de Víctima o de “Perseguidor-rebelde”. En el primer caso predominará la sumisión y en algunos casos el miedo; en el segundo la confrontación puede llegar a ser brutal. Es notable la probabilidad de que una actitud de este tipo en los padres se transmita a uno o varios de sus hijos.

El Salvador predominantemente protegerá, proporcionará excusas, disimulará lo que no está bien, adulará, evitará sufrimientos. Pero las caricias que le envía a la Víctima serán de lástima y compasión: le impedirán resolver sus problemas de forma adulta. En la educación de los hijos a veces se producen “entradas salvadoras” que impiden la resolución del problema en profundidad.

El papel de Víctima es más reconocible desde el exterior. Sufre, se agota, se queja, se siente mal... sin recibir nada a cambio. En realidad espera obtener la compasión, el afecto y el agradecimiento de los demás por todos los sufrimientos. Necesitará la sensación de desgracia, así el otro podrá sentirse culpabilizado ante sí mismo o ante los demás. Un ejemplo sería una madre en el papel de víctima que transmite a su familia continuamente mensajes culpabilizadores. En consecuencia, los hijos pueden incorporar a su autoconcepto esta culpa y menoscabar su autoestima; por otra parte, en virtud del proceso de identificación, alguno de sus hijos tiene mayor probabilidad de adoptar esta posición ante otros grupos sociales.

Algunos de los juegos más usuales entre la pareja, en los que se presentan los papeles antes descritos son:

“Si no fuera por tí”. Uno de los jugadores se queja de lo que no ha hecho en la vida por el otro.

“No vas a aguantar eso ¿verdad?”. Uno incita a otro a una posible confrontación para satisfacer su propia postura.

“*Abrumado*”. ¡Bastante trabajo durante el día para que cuando vengo a casa me encuentre con el problema del niño!).

“*Buscar defecto*”. Haga lo que haga el otro, siempre habrá algún defecto que indicar. Con hijos adolescentes puede ser el juego predominante en una familia.

El juego psicológico es siempre negativo porque bloquea toda posibilidad de comunicación auténtica. Es la razón por la que es muy útil analizarlo en la familia para entender las razones de la dificultad en la comunicación.

Desde el punto de vista de la profundidad en la comunicación podemos considerar tres niveles de comunicación:

- **Informativo.**- Se transmiten los datos sin más. Importante utilizarlo para generar confianza y empatía.
- **Racional.**- Al tiempo que se transmiten datos o hechos se comunican consideraciones de tipo especulativo, reflexivo o intelectual. Se utiliza en la familia como vehículo transmisor de pautas, valores o normas que se estiman como importantes. “*La actitud de Luis me ha parecido importante porque...*”. “*He terminado mi trabajo y he cogido el de.... porque se encuentra en una situación difícil ...*”
- **Emocional.**- Al tiempo que se dan datos se transmiten sentimientos, afectos, emociones, estados de ánimo del que comunica. Hay una cierta manifestación de la intimidad personal. Debe ser captada con sensibilidad para apreciar en lo que significa: alguien se está abriendo hacia mí y debo respetar por encima de todo esa actitud. Se da con frecuencia en el nivel no verbal: actitudes, caricias, miradas, pueden ser objeto de esa comunicación.

En función del tipo de mensaje predominante, podemos establecer cuatro tipos de sistemas o estilos de comunicación. (P. Shiller en su Programa de Comunicación de las Parejas, citado por Ríos, 1994)

- **Estilo convencional y sociable.**- Predomina el mensaje informativo. Los miembros se relacionan para manejar realidades superficiales en la que nadie entra en los sentimientos de los demás.
- **Estilo directivo.**- Es un diálogo manipulativo. Se busca por muchos procedimientos, en ocasiones muy sibilinos, que los otros hagan los que uno pretende.
- **Estilo especulativo, reflexivo.**- Hay posibilidad de comunicar sentimientos, pero marcado por factores muy racionales. Se habla, se razona, se busca una causa a todo, pero lo emocional queda bloqueado.
- **Abierto, auto-revelador** .- Es el tipo de comunicación más positivo. Se revelan sentimientos propios. Verdadero contacto con los sentimientos de los demás, poniéndose en su lugar y clarificando las emociones. “Me siento mal cuando llegas tan tarde...”, “Me apetece ir estas vacaciones a la playa, pero si vosotros pensáis otra cosa, podemos tomar otra decisión”.

La ausencia de un lenguaje verbal, de contenido claro y comprendido por todos, origina la aparición de los mecanismos psicológicos implícitos en la comunicación no verbal, en la que cada miembro interpreta cada situación según la vinculación oculta que tiene con el comunicador. Es pues muy importante enseñar a los padres no solamente a clarificar el tipo de mensaje que predomina en la familia, sino a practicar formas de comunicación clara donde los hijos entiendan lo que los padres quieren transmitirles. Así mismo el tipo de mensaje que esperan recibir en el momento evolutivo en el que se encuentran.

En la comunicación verbal con hijos adolescentes existen múltiples recomendaciones en la abundante bibliografía, revistas de difusión ordinaria y páginas web, citadas algunas de ellas al final de la Bibliografía. Constituye el tema central de cualquier escuela de padres, forma más usual y eficaz de aprender las técnicas de comunicación.

El **ANEXO VII** recoge un texto elaborado en la “Escuela de Padres” con abundantes instrucciones claras y prácticas y un lenguaje directo y comprensivo. En la entrevista orientadora puede entregarse para que sirva en una reflexión conjunta entre los padres.

2.5.11. El estilo de ser padres

Anteriormente hemos hablado de diferencias en la posición de los miembros en la familia y en las características de la comunicación entre ellos. Así mismo también hemos puesto de manifiesto la dificultad en la sociedad actual de aplicar los que cada padre recibió de su Sistema Familiar de Origen. No obstante los padres generan un estilo unas veces adaptando conductas que vivieron de hijos, otras adquiriéndolas por el tanteo y la intuición de pautas educativas que les parecen más adecuadas.

Muchos han sido los estudios en el marco de la investigación educativa que han relacionado el estilo de educación parental y el comportamiento de los hijos. Baldwin (1945, 1949) estudia el comportamiento de los padres teniendo en cuenta la tolerancia y el control, distinguiendo, según la primacía de estos términos, un estilo democrático y otro autoritario. Los resultados de estudios afirmaban que los hijos de padres tolerantes presentaban una mayor tendencia a la curiosidad, al inconformismo y desobediencia y que, por el contrario, un estilo autoritario, basado en la intolerancia, castigo o inflexibilidad en las normas, daba lugar a hijos respetuosos, adaptativos, carentes de curiosidad y espontaneidad.

Shaefer y Bell (1958) combinan la dimensión *afecto* con *control*, dando como resultado tres dimensiones: *Permisividad – autoritarismo*, *aceptación – rechazo*, y *autonomía – protección*. Su objetivo fue conocer qué pautas corresponden a cada dimensión y cuáles más indicadas en la educación de los hijos.

Harvey, Hunt y Schroeder (1961) estudian las condiciones en que puede fomentarse la agresividad en los hijos, posibilitando la aparición de conductas predelictivas. Encontraron que puede darse esta correlación ante un estilo de educación caracterizado por un *autoritarismo arbitrario*. Asocian cada estilo con un tipo de identidad personal que surge como respuesta al estilo de educación recibido. Así, por ejemplo, estiman que un *autoritarismo estable* corresponderá una personalidad conformista, de escasos conflictos y con poca creatividad.

Sin pretender ser exhaustivo, Baumrind (1967, 1971) estudió la relación entre estilo de educación y competencia cognitiva. Establece el factor control paterno y lo relaciona con el éxito académico. De entre las categorías que establece destacamos tres que se han convertido en las más citadas: estilo autoritario, permisivo y autoritativo.

Frente a la autoridad rígida y la permisividad sin compromiso, el estilo autoritativo o con autoridad permite un diálogo de las normas y una aceptación de las reglas en las relaciones interpersonal con participación de todos en su implantación. Es el estilo asociado con el éxito académico según sus estudios. Dornbusch y cols. (1987) confirmarán estos resultados en adolescentes, aunque hallan diferencias entre la etnia familiar y el sexo.

En España, Esteban y cols.(1986), estudian la influencia de estos mismos estilos incorporando el papel de la percepción que tienen los hijos de los estilos educativos de sus padres. Llegan a la conclusión de que el complejo entramado de relaciones que supone el sistema familiar hace que estilos semejantes produzcan efectos distintos en los distintos elementos personales del sistema.

Brunet y Negro (1994) citando a Valdivia-Ruiz y Tausch y Tausch, utilizan una tipología basándose en la combinación de dos actitudes básicas de los padres:

- Afecto, atención y cariño
- Directividad, normas y reglas

Señalan cuatro tendencias que los padres deben identificar y conocer sus consecuencias. Posiblemente todos los padres tengan un poco de cada tipo según las circunstancias que concurren, pero se trata del predominio de una tipología que debe ser evitada. Por otra parte y siguiendo a Esteban y cols. (1986), dentro de una misma familia los efectos pueden variar de unos miembros a otros. El mayor valor que le adjudican los autores es ayudar a descubrir hacia qué tipo se acerca cada familia y los peligros que tiene. Tales tendencias serían las siguientes:

- **Padres superprotectores.** Aunque parezca lo contrario, según los autores se da una dirección variable y un mínimo afecto. En realidad a quien se quieren es a sí mismos. El hijo siempre es pequeño y desvalido. Los frecuentes regalos expresan el amor que se siente por él. Los padres están para satisfacer las necesidades de su entorno y le recuerdan frecuentemente todo lo que hacen por él. Con frecuencia los padres, de alguna forma, necesitan reafirmarse en el hijo: no se entiende la pareja y se consagran al hijo. En ocasiones se trata de un niño no deseado o enfermo desde pequeño.

Las *consecuencias para el hijo* de este tipo de actitudes son graves: Fuera del ambiente familiar es incapaz de defenderse por sus propios medios. Se muestra inseguro y se angustia ante las dificultades. Frecuentemente es egoísta, incapaz de agradecer porque considera normal que estén pendientes de él.

- **Padres autoritarios.** Máxima dirección y mínimo afecto. Programan al mínimo detalle las actividades de sus hijos. La mayoría de los comentarios que tienen con los hijos es para darles órdenes. Cuando critican, lo hacen, no sobre las acciones mal realizadas, sino de la persona de su hijo: “eres un inútil”.

Las consecuencias: Culpabilidad ante la imposibilidad de cumplir todas las normas y deseos de sus padres. Resignación. “Máscara”, es decir, ante sus padres aparentan una cosa y luego hacen otra diferente. No es extraño que una de las características de estos niños sea la agresividad: cuando la descargan sobre sí se

muestran huraños, culpables y se minusvaloran, aunque también pueden descargarla sobre sus hermanos o compañeros de clase, repitiendo esquemas que se dan en casa. Es posible que sus compañeros se aparten y tengan dificultad para consolidar amistades. Otras veces son tendentes a desarrollar fobias, terrores nocturnos, úlceras, etc.

- **Padres indiferentes.** Mínimo de dirección y mínimo afecto. Viven como si no tuvieran hijos. Excesivamente liberales. Dejan hacer a sus hijos desde muy pequeños lo que quieren. Les atienden pero no establecen normas de control. Desde el lado afectivo no existen ni valoración ni alabanza, ni siquiera desde el lado negativo.

Las *consecuencias en los hijos* son desastrosas tanto para los niños como para la sociedad: Los hijos buscan fuera el afecto que no encuentran en casa. Toman riesgos externos para saber donde está su límite. Susceptibles de ser captados por grupos de riesgo.

Coincide con el modelo permisivo de Baumrind (1967). Para la psiquiatra Mardomingo (2002) ha sido, y tal vez es, uno de los males de nuestros días. Los padres suelen acudir a su consulta cuando consideran que la situación es insostenible y han perdido el control de la conducta de sus hijos. A veces, ante esta situación, optan como remedio por castigos desproporcionados que, por supuesto, no se cumplen, con un desprestigio añadido de la autoridad paterna, suponiendo que aún quedara alguna.

- **Padres inconsecuentes.** Son difíciles de clasificar porque su característica principal es la variabilidad. Continuo cambio: unas veces controlan, otras, sin motivo, ceden. Carecen de pautas y criterios fijos. A veces es por el carácter irritable de las personas, otras por la falta de seguridad en sí mismos. Puede suceder que los padres sean coherentes de forma individual pero que padre y madre se contradigan. Se da con frecuencia en casos en los que el matrimonio no

se lleva bien o existe separación y los padres, con sentimiento de despecho, intentan llevar al hijo a su terreno, dándole concesiones y haciéndole cómplice frente al otro.

La *consecuencia principal* para los hijos es la desorientación. no saben cuándo algo esta bien y cuándo mal. Se convierten en seres inseguros porque no puede predecir las consecuencias de sus actos. Inestable en cuanto a sus ideas, nervioso y desconfiado.

¿Cuál sería la pauta a seguir?

Siguiendo las dos variables iniciales, deberíamos tener el máximo afecto y la directividad variaría en función de la evolución y madurez del niño. Al principio nuestra dirección le aportaría seguridad que sería aumentada en la medida que sus propias acciones tienen una consecuencia lógica en la mayor libertad y en el mayor esfuerzo nuestro en explicarle las normas. La madurez personal estaría acompañada de una mayor responsabilidad e implicación en las decisiones familiares. Es lo que para muchos autores se denomina la tendencia “**democrática**”.

Especificando pautas a seguir, podríamos decir que los padres “*democráticos*” dejan claro a sus hijos que les quieren siempre *porque son sus hijos, no por lo que hagan*. Les valoran. Les ayudan a encontrar sus posibilidades. Les dan confianza. Les aceptan con sus virtudes y defectos. Controlan las conductas desviadas sin generalizar a la persona. Establecen normas discutidas con los hijos y aceptadas. Padre y madre son congruentes en sus conductas y no se contradicen. Reclaman un esfuerzo según las posibilidades y no sobre los resultados.

Las *consecuencias en los hijos* más probables es que se muestren seguros y no teman al fracaso. Se relacionen con los demás sin dependencias. Gran estabilidad emocional porque perciben aceptación incondicional. Sinceridad en sus relaciones con los padres y hermanos. Autoestima alta.

En el consejo orientador a padres considero que es importante tener en cuenta los diferentes estilos de ser padres haciendo especial énfasis en aquellas actitudes que más inciden en la conducta adolescente. No obstante insisto en que cada tipología descrita es una referencia y que las tendencias pueden variar, entre otras por las siguientes causas:

- El tipo que corresponde a una familia no suele ser puro. Es frecuente encontrar a familias que en determinados aspectos predomina el tipo autoritario (ej: salir con amigos) y en otros son permisivos (Ej: organizar sus estudios).
- A lo largo de los ciclos por los que pasa la familia puede variar su estilo en función de las circunstancias. En consecuencia la influencia recibida por el niño no es pura. Circunstancias como el trabajo de la madre, separaciones, características de los propios hijos, etc pueden hacer variar las consecuencias.
- La existencia de otras personas en la familia que ejercen de “mediadores”, como los abuelos, la cercanía de otros familiares, el lugar físico en que se vive... Pueden variar las posibilidades de relación con otras personas ajenas a la familia y modelar la influencia del estilo familiar. En la adolescencia ya se han producido identificaciones secundarias muy importantes.
- La propia percepción de cada hijo del funcionamiento del sistema. Es posible que un hijo o hija pueda percibir a su familia como autoritaria, y su hermano o hermana tener una percepción democrática del estilo paterno. Las consecuencias serían distintas.

2.6. El fracaso escolar

2.6.1. Concepto

El noventa por ciento de los alumnos que los tutores derivan al orientador, solicitando su ayuda, en Secundaria tienen como característica común tener un bajo rendimiento académico. Las expresiones con las que describen el motivo de la derivación suelen ser recurrentes: *trabaja pero no llega a los mínimos exigidos, tiene capacidad pero no rinde, se muestra pasivo en clase, no atiende y se dedica a molestar, su comportamiento es inadmisibile y suspende todo...* En la mayoría de los casos ya habían tenido problemas en Primaria, pero también hay un grupo importante de alumnos que han comenzado a *tener malas notas* a partir del cambio de etapa.

El concepto de *fracaso escolar* es controvertido. Las definiciones existentes consideran no solamente los resultados y el rendimiento, sino también la relación con las capacidades del alumno, sus consecuencias o su nivel de aspiraciones. Algunas son:

Vall (1970) lo define como “una discrepancia entre lo que se podría rendir en circunstancias relativamente favorables y lo que de hecho se rinde”.

Ríos González (1973), considerando las consecuencias, lo entiende como “la situación en la que el sujeto no consigue alcanzar las metas normales para el grado de inteligencia que posee, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona y en su adaptación sana y eficaz al tipo de vida que le rodea”.

Avanzini (1979) entiende que “el fracaso no es un estado puramente objetivo que corresponde a unos datos rigurosos y universales, sino a una situación creada por las malas notas, la repetición del curso, el retraso o el suspenso; no se vive

necesariamente, ni se siente, como una situación penosa si el individuo y su familia, con razón o no, son indiferentes al rendimiento escolar”

Portellano (1989) lo considera como “el desfase negativo entre la capacidad intelectual del alumno y su rendimiento escolar”.

Tierno (1997) diferencia entre fracaso escolar y suspenso y afirma que las malas notas no siempre son signo de fracaso escolar. Además, para hablar de fracaso escolar hay que tener en cuenta la relación entre: capacidad intelectual y rendimiento personal, nivel de rendimiento exigible oficialmente y rendimiento personal, capacidades individuales y rendimiento personal y nivel personal de aspiraciones.

Marchesi, A. (2003) considera que el término es ya inicialmente discutible porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado nada durante los años de escolaridad, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde a la realidad. En segundo lugar destaca la calidad de etiqueta que afecta al alumno en su autoestima, dificultándole las posibilidades de mejora. En una tercera consideración estima que el concepto se centra en el alumno, olvidando la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o el colegio en el que estudia.

Para muchos especialistas no existe: Negro Fernández, J. L., (2004) afirma que más que un fracaso escolar es un fracaso social, en tanto que la sociedad por una parte descuida los valores que conducen al éxito y por otra no ofrece las alternativas adecuadas a los intereses y capacidades de los individuos. Por otra parte los objetivos en los que se fracasa los impone la sociedad y no siempre son asumidos por el adolescente: *diffícilmente podemos considerar que fracasa quien no se ha planteado alcanzar unas determinadas metas*, aunque posteriormente sean muy importantes para la inserción social futura.

También la perspectiva es variable. Siguiendo los criterios del informe de la OECD (2000) sobre fracaso escolar, podemos considerar tres manifestaciones diferentes de este fenómeno: La primera abarcaría a los alumnos con bajo rendimiento académico; la segunda afectaría a los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente, en el caso de España sin el título de E.S.O.; la tercera apuntaría a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada. Las tres tienen una estrecha relación aunque el momento en que se producen – durante el proceso de aprendizaje, al final o posteriormente – sea diferente y sus implicaciones, por tanto, también. Existiría también una dimensión universitaria, si consideramos el abandono de los estudios sin terminar la carrera elegida.(Pompa, A.L., Ponz, N., Rama, V., Ríos, J.A., 2003)

Marchesi (2003), incidiendo en las consecuencias sociales del aprendizaje, considera que los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios. El fracaso no estaría siempre ligado a la consecución de un título, aunque en la gran mayoría también se dé, sino a la ausencia de compromiso con nuevos aprendizajes en las diferentes esferas de la actividad humana, una vez terminada su permanencia en el sistema educativo. En consecuencia también abarcaría a titulados que se apartaran de tal compromiso. Se trataría de reconocer la importancia que tiene desarrollar la capacidad de aprendizaje en una sociedad moderna en proceso de cambio permanente.

A todo esto hay que añadir que la presión social hacia los estudiantes es cada vez más fuerte: la competitividad y la necesidad de preparación académica para llevar a cabo los trabajos más brillantes exigen unas titulaciones sin las cuales aumenta el riesgo de fracasar en la sociedad (Beltrán S. G. y Téllez J. A., (2003). Esta presión se

hace especialmente evidente en la Enseñanza Secundaria, antesala de los estudios universitarios y profesionales.

2.6.2. Incidencia social

Independientemente de los criterios adoptados y la adecuación de unos y otros en función del objetivo que pretendamos, la coincidencia general se produce en la importancia social que tiene el fracaso escolar y la magnitud de los datos. Un estudio comparativo realizado por Eurostat, la Oficina Estadística de la Unión Europea, sobre el porcentaje de jóvenes que abandonaron los estudios en el año 2001 sin haber concluido la enseñanza obligatoria con su correspondiente titulación, sitúa a España como el segundo país de la UE con más fracaso escolar detrás de Portugal. Un índice del 28,3 % en este apartado lo corrobora.

Para el conjunto de la comunidad de Madrid y para el período 1997 – 2001, el número de alumnos que no obtienen la titulación de E.S.O. es del 26,41%, oscilando entre el 17,95 de la zona socioeconómica de nivel más alto y el 31,67 para la de nivel más bajo. Así mismo, el nivel de abandono se estima en el 8%, afectando también más a las zonas de nivel socioeconómico más bajo (Bernalte, A.; Cunchillos, Ch.; Martínez M. J.; Rodríguez, F. (2002).

En nuestro centro, en el curso 2002 – 2003, el porcentaje de alumnos de 4º de E.S.O. que obtuvieron el título fue del 73 %, aunque dentro del 27 % restante han repetido un porcentaje significativo con muchas posibilidades de obtenerlo este curso, antes de los 18 años, edad tope para la obtención del título en el régimen diurno del instituto. No puede ser comparable este dato con el de Eurostat porque antes de llegar a 4º, entre un 10% y un 15%, a partir de los 16 años, se incorporan a los programas de Garantía Social y algunos se ponen a trabajar abandonando el sistema educativo, otros compaginando trabajo con estudios en las escuelas de adultos.

Son abundantes los trabajos que han buscado las causas al bajo rendimiento académico de los alumnos. Algunos han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. Otras perspectivas han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. El hecho de que las zonas socialmente desfavorecidas tengan un porcentaje superior de fracaso refuerza esta posición. Existen también visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales y atribuyen la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores,(Marchesi, 2003)

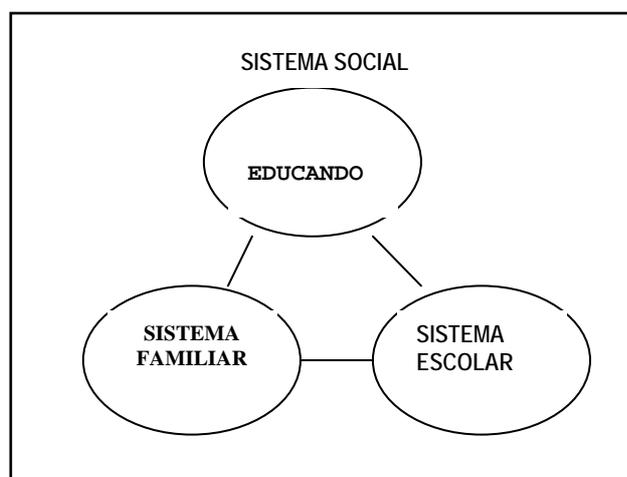
Para profundizar en el sentido y la importancia del *fracaso escolar* podemos recurrir a trabajos de autores (Marchesi, A, Hernández Gil, C. (Coords.) (2000); Pallarés, E (1989); Marchesi, A. y Lucena, R. (2003), Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), Molina, S. (Coo) (1999)etc. y a informes que periódicamente hace la OCDE, El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

Independientemente de los datos y de los distintos enfoques, en nuestro trabajo nos interesa resaltar el problema social, educativo, familiar y personal que significa y la forma de abordarlo desde nuestras modestas posibilidades. No en vano es una demanda muy significativa al orientador y también constituye el principal motivo de consultas psicológicas de niños y adolescentes (Pallarés, 1989).

Haremos especial hincapié en la relación del alumno con sus padres y con el centro escolar, en tanto que la vivencia de su *fracaso* está incidiendo en su motivación y por tanto en su rendimiento. Pero tampoco el rendimiento en sí es lo más importante de nuestra intervención, sino que el principal objetivo es que los padres y los profesores no conviertan *las notas* en la única, ni principal referencia en la relación con su hijo o alumno, olvidando otras variables que están detrás de cada *suspense* impidiendo la satisfacción de otras necesidades más importantes como son la aceptación y confianza mutuas.

2.6.3. El sistema familiar y el escolar ante el fracaso del alumno

Desde una perspectiva sistémica, y como no podía ser de otra manera, el fracaso escolar, lo mismo que el éxito, es considerado como el resultado de la confluencia de los tres sistemas que confluyen en el educando: las propias características personales, el sistema familiar y el sistema escolar. Todo ello inmerso en el marco más amplio del sistema social da lugar al esquema sistémico clásico (Beltrán S. G. y Téllez J. A., (2003).



Además en la adolescencia y estudiando Secundaria estos factores hunden sus raíces en la infancia, siendo en muchos casos la consecuencia de la superación, o no, de aspectos evolutivos dentro de los sistemas citados. Debemos tener en cuenta que si siempre es importante diferenciar el ambiente familiar objetivo y el ambiente familiar percibido (Pallarés, 1989), la percepción del adolescente tiene nuevos motivos para distanciarse de la esperada por sus padres. Es corriente oír “tiene todo lo necesario para estudiar”, “está a gusto con nosotros”, “no tiene motivos para suspender porque tiene capacidades”,... y sin embargo el joven se siente que está

fallando a sus padres y que estos no comprenden su situación. En ocasiones la percepción es radical:

“Gente que no soportas porque nadie te entiende y que hacen las cosas para molestar, tal vez sea culpa nuestra porque no nos abrimos a ellos”¹³

Tampoco la percepción del alumno sobre el sistema escolar es compartida con sus padres y profesores. El adolescente con fracaso siente que los contenidos y los ritmos impuestos por el currículo correspondiente se estructuran a espaldas de su realidad psicológica y biológica de este ciclo vital. El supuesto pensamiento formal en el que se basan está teñido por una afectividad que le interfiere, sus ansiedades le descentran y la presión de los exámenes le agobian. No fracasa la mayor parte de las veces por falta de capacidades o aptitudes, sino que el fracaso aparece como consecuencia de las interferencias que ocasionan problemas de personalidad, de relación interpersonal y afectiva, de tensiones en el contexto ambiental de la familia o la institución docente. Otras veces suspende porque no sabe estudiar por falta de aprendizaje de técnicas de trabajo intelectual, en muchos casos por la poca importancia que se les da en la práctica docente.

“El adolescente se sentirá motivado para el estudio no por lo que objetivamente valgan los conocimientos adquiridos, sino por lo que tales conocimientos le proporcionen la posibilidad de sentirse satisfecho y seguro de sí mismo. En el estudio del adolescente como tarea intelectual hay una parte afectiva que no puede despreciarse y que depende de la relación con el que enseña y de la comprensión de sus padres. En el ámbito familiar hay un alto porcentaje de conflictos derivados de su interacción con el propio ambiente familiar, ya sea en forma de tensiones, conflictos intrasistémicos, inseguridades derivadas de malas identificaciones, angustias

¹³ Respuesta de un alumno a la pregunta ¿Qué es para ti la familia?, en un trabajo sobre la representación social de la familia para los cursos de doctorado con E. Enesco en 1997.

provocadas por un alto nivel de aspiración en el seno de la familia o actitudes rígidas que bloquean el buen uso de las capacidades”, (Ríos, 1994, p. 145).

En cuanto a la familia, la mayoría de las investigaciones constatan la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos. Hay que señalar, sin embargo, que el nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar, que es mucho más amplia y variada. El lenguaje y la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales etc. son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en sus estudios. En ocasiones, además, un bajo nivel educativo puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos.

Por esto, lo más importante es analizar qué tipo de relaciones se establecen entre los sistemas familiar y escolar y su influencia en el alumno. Desde esta perspectiva, lo relevante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital cultural pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la disposición ante el centro escolar, lo que les ayuda a alcanzar una buena escolaridad. En este sentido es de destacar el rendimiento positivo de alumnos procedentes de áreas rurales, de escaso bagaje cultural y con excelente motivación, determinado por una actitud paterna de admiración por la gente de estudios y por una mejor expectativa laboral y social para sus hijos.

Mucho se ha escrito sobre los factores pedagógicos y organizativos de la institución docente que inciden en el fracaso escolar. Los autores citados anteriormente dedican siempre una parte a su consideración. Recursos, currículo, horas y jornadas lectivas, metodología de los profesores y organización de los centros

escolares han sido profusamente evaluados y se han presentado múltiples propuestas de modificación para disminuir el fracaso escolar.

La progresiva diversidad del alumnado en España, desigualmente distribuida por zonas y centros escolares, convierte a muchos centros públicos en lugares donde se estrella cualquier metodología comprensiva que pretenda una preparación académica y, lo que es peor, donde se hace muy difícil la convivencia en valores socialmente reconocidos. El debate está en estos momentos en manos de los legisladores, mientras los docentes esperan una resolución rápida y consensuada, no sujeta a cambios rápidos, para mejorar la eficacia de su trabajo.

La colaboración entre la familia y el instituto se hace mucho más difícil que en Primaria y menor en los centros públicos. El tutor intenta coordinar un equipo docente de diez profesores, la mayoría de los cuales sólo imparte dos o tres horas semanales al grupo de alumnos, y la rotación anual hace muy difícil el seguimiento de los alumnos para adoptar acciones coordinadas. Puede pasar el primer trimestre sin concretar las necesidades educativas de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Los padres demandan acciones concretas e inmediatas y apelan a la profesionalidad de los docentes a los que encargan principalmente la educación de sus hijos. Los docentes por su parte piensan que gran parte de las demandas son injustas en tanto proceden de una situación escolar y un estilo familiar anteriores muy difíciles de modificar. La demanda de orientación por parte de unos y otros se produce y la intervención del Departamento de Orientación es requerida para concretar las actuaciones.

El volumen "Orientación y Tutoría" de las Cajas Rojas, editadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, desarrolla una serie de estrategias para llevar a cabo actuaciones que tienen como objetivo una mayor eficacia en la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal del alumno. Tales actuaciones interviniendo conjuntamente con profesores y tutores se llevarán a cabo dentro de las funciones del

Departamento de Orientación a través del Apoyo al Proceso de Aprendizaje, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional, que constituyen los pilares fundamentales de la acción orientadora y que no vamos a desarrollar por razones obvias.

En la aplicación de las estrategias descritas cobra una importancia primordial la colaboración entre las personas que participan en la acción educadora. La entrevista del tutor con los padres es fundamental e imprescindible; sin embargo, en ocasiones, el tutor requiere un apoyo ante situaciones que superan sus recursos. Entonces es donde adquiere su sentido la intervención del orientador, intentando de forma indirecta actuar sobre la motivación del alumno con dos actuaciones muy importantes en la orientación educativa: La mediación entre los sistemas familiar y el escolar y la motivación en la práctica docente.

2.6.4. El orientador como agente relacional entre los sistemas familiar y escolar

El orientador puede mejorar la participación de la familia en el proceso de aprendizaje de su hijo facilitándole pautas para organizar el estudio en casa e incidiendo sobre las características familiares que condicionan la motivación del alumno. Teniendo en cuenta la edad y las características del bajo rendimiento escolar y de su motivación, en la entrevista orientadora pueden conseguirse mejoras mediante las siguientes actuaciones:

- Comunicar los resultados de la evaluación psicopedagógica concretando las dificultades de aprendizaje y sus posibles motivos: capacidad intelectual, trastorno de aprendizaje, momento evolutivo, relación familiar, relación IES-alumno, relación con sus compañeros o los profesores. Intentaremos que los padres construyan una percepción realista siempre con carácter abierto y positivo proporcionando pautas para mejorar el rendimiento académico.

- Valorar las expectativas y las posibilidades reales. Siempre con un criterio potenciador en función del apoyo de los padres y el esfuerzo del alumno.
- Hacer de puente entre el sistema familiar y el escolar favoreciendo una comprensión mutua. Explicar la dificultad de aplicar determinadas estrategias por parte de los profesores, así como manifestar su actitud favorable a reconocer cualquier progreso. Posteriormente a los profesores se expondrá la situación familiar, guardando la necesaria intimidad, para comprender mejor la posición global del alumno.
- En el proceso de reflexión intentar que los padres descubran posibles conflictos o mecanismos relacionales que influyan en la desmotivación, ensayando conductas compensatorias.
- Implicar a los dos padres. En muchos casos los padres delegan en la madre el seguimiento de la marcha escolar del hijo. En la adolescencia es muy importante la participación de los dos, sobre todo en situaciones de fracaso, en las que es más difícil adoptar medidas eficaces. Existen estudios que constatan la mayor eficacia de esta participación compartida (Winsquist, 1999). Especialmente es útil en el caso de padres separados.
- Reflexionar sobre estilo parental mediante la puesta en común de las situaciones familiares conflictivas o que favorezcan la ausencia de normas claras. Poner de manifiesto las actitudes autoritarias que se perciban y las excesivamente permisivas.
- En cuanto a la comunicación ensayar la expresión de sentimientos, poner de manifiesto la comunicación no verbal que exista y surja de forma inconsciente. Considerar qué modelo de comunicación están proporcionando a sus hijos, ensayando conductas que la potencien.

En general todas las actuaciones para mejorar la autoestima inciden positivamente en la motivación y por tanto en la mejora del rendimiento académico.

2.6.5. La motivación en el aula y su relación con el fracaso académico.

La intervención orientadora actuará con el equipo docente en la línea que marcan los numerosos estudios sobre la motivación del alumnado. Barriocanal, L, en su página web, citando a Alonso Tapia (1991), Burón,(1994) y Watkins y Wagner(1991),considera que hay cuatro grupos principales de teorías, complementarias entre sí, que podrían explicar el estado motivacional del alumnado después de una evaluación con pobres resultados académicos: la indefensión aprendida, la teoría del “lugar de control”, la atribución causal y el efecto Pigmalión.

2.6.5.1. La indefensión aprendida

En las juntas de evaluación es frecuente oír expresiones como “*voy a suspenderle para que se esfuerce más*” o “*no se merece el aprobado por su actitud, le voy a suspender para que aprenda*”. Recurrir al suspenso parece haberse convertido en un medio para hacer estudiar a los alumnos, sin embargo, en muchas ocasiones, el resultado parece ser el opuesto al que se desea.

Suspender alguna vez puede ser positivo para el alumno que tiene fe en sí mismo (Bandura, 1978) porque le demuestra que puede superarse incluso ante las dificultades, pero el castigo repetido e insoslayable lleva a la indefensión y a la apatía. Sin embargo, para el alumno que, a su juicio, ha estudiado - aunque sea poco objetivo - y suspende una y otra vez, resulta difícil convencerle de que la forma de aprobar es estudiar. Más bien llegará a la conclusión de que estudiar no sirve para conseguir el ansiado aprobado.

Seligman (2000) comprobó que tanto las personas como los animales pueden aprender que existe independencia entre su conducta y los resultados que se siguen de ella. La indefensión aprendida consistiría precisamente en esto, en la falta de fe, debida al aprendizaje, en la eficacia de la propia acción para cambiar el rumbo de los acontecimientos. Las consecuencias más evidentes cuando un estudiante llega a esta situación son dos:

- La distorsión cognitiva: creerse más incapaz e indefenso de lo que realmente es.
- La falta de motivación: no esforzarse para conseguir algo si se sabe que no se va a lograr. Pero, además, los alumnos con una historia de fracaso, si luchan, lo hacen más por evitar el fracaso que por lograr el éxito o por saber, un tipo de motivación poco favorecedora del aprendizaje.

El remedio a esta situación estaría en cambiar las expectativas haciendo que el estudiante actúe y compruebe que su respuesta es realmente eficaz; proponer metas alcanzables y a corto plazo para hacer ver que el esfuerzo sirve para algo e ir elevando los objetivos progresivamente. La evaluación continua con pruebas personales o grupales de contenido reducido puede ser un recurso válido.

Pero también se puede intentar, desde un principio prevenir la situación logrando que desde el principio los sujetos tengan éxito en sus esfuerzos para que empiecen comprobando que el cambio en las situaciones depende de sus actos. Una posible regla a seguir sería no realizar el primer examen del curso hasta que no nos hayamos asegurado que una buena parte de los alumnos lo podrán superar.

La indefensión aprendida funciona también con los profesores si sienten que con su esfuerzo no consiguen sacar adelante a sus alumnos. Suele ocurrir cuando se plantean objetivos no acordes con el grupo de alumnos, o con alumnos concretos, y predomina la idea de alcanzar el *nivel* antes que el de *adaptación*, que supone proponer contenidos significativos.

Entre los muchos estudios sobre la motivación en el aula, Ashton(1985) comprobó como aquellos profesores que se creen capaces de sacar adelante incluso a los alumnos más difíciles si se lo proponen de verdad, son los que tienen alumnos más motivados. Por su parte, Gibson y Dembo (1984) llegaron a la conclusión que los profesores más eficaces son los que menos critican a sus alumnos y los que más persisten en sus esfuerzos en situaciones de fracaso.

2.6.5.2. El lugar de control (LC)

Las personas tienen la capacidad de prever resultados y no sólo de recordarlos; si un individuo no espera resultados positivos de su acción, no actúa, aunque su conducta haya sido premiada cientos de veces en el pasado, y eso independientemente de que sus expectativas sean acertadas o no (Rotter, 1966).

El LC hace referencia a la causa o la raíz en la que el individuo piensa que se encuentra el control de los resultados de su conducta. Si se tiene la sensación de poseer un mayor control sobre los resultados del estudio es lógico que se espere un mayor esfuerzo y un mejor rendimiento. Si se siente que el control no está en sí mismo sino fuera (dependiendo de factores externos como la suerte, las ayudas, los favores o el estado de ánimo o la voluntad del profesor) habrá un menor esfuerzo y un rendimiento más pobre.

Dudley, Marling y cols. (1982) encontraron que los alumnos calificados como de fracaso escolar están dominados por lo que se llama un LC externo, es decir, atribuyen el éxito a la suerte y los fracasos a sí mismos. Para superar el problema de la desmotivación no basta con que el alumno consiga aprobar. Es necesario cambiar su modo de autopercebirse y desarrollar en él el sentido de autoeficacia, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismo y sus posibilidades.

2.6.5.3. La atribución causal

Esta teoría está muy relacionada con la anterior y hace referencia a la tendencia humana a preguntarse por las causas o móviles que originaron un acontecimiento. Las explicaciones sobre la propia conducta que más desmotivan son aquellas que atribuyen el fracaso a factores que están más allá del control del sujeto (falta de habilidad, dificultad de la tarea, etc.) en contraposición a la atribución a factores más controlables como el propio esfuerzo (Dweck, 1975).

Pero, sin duda, el mayor problema, el más humillante, el que más desgasta la motivación, es el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna estable (no controlable) como es la falta de capacidad. ¿Trabajaríamos nosotros por un objetivo que previamente sabemos que no podemos alcanzar? ¿No es lo que conseguimos cuando con frecuencia hacemos ver a un alumno, de forma implícita o explícita, lo torpe que es? ¿No ocurre, a veces, que esta atribución la percibe una clase entera con un profesor determinado?

Cuando al final del curso nos vemos obligados a "levantar la mano" para suavizar los malos resultados de las primeras evaluaciones estamos favoreciendo la atribución causal que el alumnado realiza hacia factores no controlables: la ayuda externa recibida. El mensaje que transmitimos es *"no apruebas por tu esfuerzo ni tu capacidad, sino porque el profesor es muy bueno contigo"*

La frustración del fracaso académico se puede cambiar modificando las atribuciones de los alumnos, llevándoles hacia "causas" inestables y controlables, como por ejemplo el esfuerzo o las técnicas de aprendizaje e indicando la forma y los ejercicios necesarios para superar la nota. Habría que demostrar a los alumnos que en la primera evaluación es muy frecuente obtener calificaciones bajas, indicando claramente la forma de superarlas y mostrándose receptivo al esfuerzo y al progreso personal.

2.6.5.4. El "efecto Pygmalión" o la profecía que se autocumple

Este fenómeno se refiere al proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Rosenthal, 1966).

En un estudio clásico realizado en una escuela pública, Rosenthal y Jacobson (1980) aplicaron un test de inteligencia a todos sus alumnos; posteriormente dieron a los profesores los nombres de los niños que, según las pruebas realizadas, mostrarían un desarrollo intelectual destacado durante el curso (en realidad dieron el nombre de un 20% de los niños escogidos al azar). Ocho meses más tarde volvieron a medir el cociente intelectual de todos los alumnos y comprobaron que los niños que habían nombrado aleatoriamente (el 20%) habían conseguido un mayor desarrollo intelectual y eran además calificados por sus profesores como más curiosos, más felices y mejor adaptados.

Si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos el rendimiento se aproxima mucho a su capacidad intelectual, pero si lo que espera son malos resultados, el rendimiento de sus alumnos se corresponde poco con la capacidad intelectual que poseen (Stead, 1978).

Pero también podemos considerar a los alumnos como "profetas" con sus propias expectativas que repercuten en la conducta de los profesores. Esto podría explicar la respuesta de los alumnos cuando llegan a un grupo o curso en el que hay un profesor con fama de "duro". En este caso será muy probable que los alumnos comprueben finalmente su profecía.

Los profesores comunican sus expectativas a sus alumnos de muchas maneras, principalmente por medio de conductas rutinarias de las cuales el profesor generalmente no tiene consciencia y, por lo tanto, no puede controlar voluntariamente.

Por otra parte, Hargreaves (1967), Lacey (1970) y Woods (1979) han hallado como los posibles mensajes devaluadores y de infravaloración que se pueden estar enviando a una parte significativa del alumnado tienen una considerable relación con los problemas de disciplina que se dan en un centro escolar.

Frente a la creencia implícita de que no todos tienen el mismo valor debemos anteponer el mensaje de que todo el mundo tiene cabida en la escuela y de que en ella hay oportunidades de desarrollo y formación para todos.

2.7. Problemas afectivos del adolescente en el ámbito escolar.

Es relativamente frecuente que a lo largo del curso algún tutor muy preocupado quiera tu intervención de forma prioritaria: *“No viene desde hace quince días y los padres no pueden hacerle venir”, “se bloquea en el examen y no es capaz de hacerlo aunque su expediente es muy bueno”, “dice que no puede estudiar porque dos personas vestidas de época le acompañan en su habitación”. “no come y su delgadez es preocupante”, “bebe el fin de semana y luego no se concentra, es buen estudiante y este año lo tiene perdido”, “se ha marchado de casa y vive con la casa del novio” ...*

Los casos enumerados, que han ocurrido realmente en los dos últimos cursos en mi centro, demandan del orientador una ayuda que la mayor parte de las veces excede las posibilidades de su trabajo. No obstante, las primeras decisiones a tomar pueden ser asesoradas y en muchos casos, si la familia y el tutor son eficaces, permitirán afrontar con eficacia el problema. Por supuesto que esto no es óbice para solicitar la ayuda de especialistas externos, cuya intervención deberá ser el objetivo fundamental de nuestro asesoramiento.

A continuación se describen brevemente las que he tenido la oportunidad de conocer a la vez que se indican unas pautas para el consejo a padres.

2.7.1. Fobias y fantasías

Herbert (1988) Considera que una fobia tiene cuatro componentes distintos: el psicológico, el físico (o fisiológico), el de conducta y el social. El psicológico consiste en la ansiedad, bien por un miedo general o ante una situación (miedo anticipatorio), cuando el individuo se acerca al objeto temido. La aparición de taquicardias

(palpitaciones), sudoración o aumento de ritmo respiratoria marca el componente fisiológico. La evitación es la conducta consecuente y unida a ella el problema social.

El temor y la ansiedad se manifiestan presentando cuadros de terror y tensión emocional, a la vez que surgen manifestaciones psicósomáticas. Con frecuencia son producto de las presiones psicológicas inherentes a una sociedad muy competitiva y orientada hacia el éxito.

Entre las pautas que recomienda Herbert (1988) pueden ser utilizadas en la entrevista orientadora las siguientes

- Escucharle intentando concretar al máximo los detalles del objeto de su fobia.
- Demostración práctica de que la situación que genera ansiedad no es objetivamente peligrosa. Ejemplos de situaciones que él o sus amigos han vivido en situaciones similares.
- Hablar con otras personas acerca de las cosas que temen.
- Discutir consigo mismo acerca de la realidad o la irrealidad de las criaturas imaginarias o los acontecimientos fantaseados y terroríficos – la muerte, por ejemplo – que provocan sus miedos. (Utilizado en el caso de la niña con personajes que le acompañaban y le producían terror)

El rechazo escolar es uno de los cuadros fóbicos más temidos por los padres. Cuando se instala, la presión sobre el adolescente origina verdaderos síntomas psicósomáticos vividos como auténticas enfermedades. Aparece el malestar físico con dolores abdominales y cefaleas con náuseas y accesos de vómito. Remite los fines de semana y las vacaciones e incluso cuando los padres se resignan a que se quede en casa.

Con cierta frecuencia el rechazo escolar se produce a continuación de un período de no asistencia justificada, ante la percepción de que le va a ser imposible

recuperar lo perdido. La labor de los profesores es fundamental, aunque en muchos casos no es suficiente.

La participación del orientador en estos casos debe estar coordinada con el psicoterapeuta y se trataría de promover con la familia y los profesores *conductas de aproximación*. Las medidas concretas podrían ser: recibirle en la puerta del instituto, aunque no entre, felicitarle por ello, que le acompañen sus mejores amigos desde casa, que comience en las clases que mejor domina, preparar una situación de acogida con el tutor,...

2.7.2. Trastornos de la alimentación

La sutileza con que guardan su “secreto” las adolescentes con anorexia o bulimia produce que los tutores en los centros escolares sólo sean conscientes del problema cuando está en una fase muy adelantada. El tratamiento psicológico y psiquiátrico ha de ser aconsejado en cuanto se percibe una duda razonable porque las posturas dilatorias son muy peligrosas y pueden llevar a un desenlace trágico. Además, una intervención voluntariosa, simultánea con un tratamiento psiquiátrico, puede ser nefasta en tanto que puede interferir la labor del especialista.

La actuación de la actividad orientadora en este campo debe ser fundamentalmente preventiva. Dentro de las actividades de tutoría deben promoverse talleres sobre alimentación – normalmente colaboran el Ayuntamiento o la Comunidad Autónoma – cuya aportación es muy positiva. También en la entrevista orientadora pueden intercambiarse con los padres criterios ante una preocupación legítima sobre la forma de alimentarse de su hijo.

Las escuelas de padres tratan siempre la educación alimentaria como uno de sus temas imprescindibles. También en ésta, como en todas las crisis del desarrollo, actúan como medidas preventivas la comunicación fluida en la familia, la comprensión

y el apoyo, la confianza, en definitiva, todo lo que actúa sobre la autoestima del adolescente.

Siguiendo las orientaciones de la Consejería de Sanidad, sobre la prevención de la anorexia y la bulimia en la adolescencia, pueden ser significativos la aparición de alguno o varios de los siguientes comportamientos y actitudes:

- Cierran cada vez más su círculo de amigos y mantienen actitudes de aislamiento, de soledad, de tristes y melancolía, pero empiezan a aumentar obsesivamente las horas de estudio y de otras actividades “útiles”.
- Cambian sus hábitos en relación con la comida, de forma rígida y continuada – Por ejemplo, procuran no coincidir con la familia a la hora de comer, comiendo cada vez menos -, y se obsesionan con contar calorías.
- Aumentan de forma exagerada la práctica del ejercicio físico, con la única finalidad de perder peso.
- Se quejan de su aspecto físico, mostrándose disconformes con su peso o con alguna parte de su cuerpo (especialmente caderas y muslos).
- Cambio de carácter llamativo.

Si pensamos que en el centro hay una persona que pueda estar sufriendo un trastorno de este tipo debemos adoptar una actitud decidida y hablarlo con ella y con las amigas o profesores que le conozcan mejor. Haremos todo lo posible porque acuda al centro de Salud donde le asesorarán sobre la conveniencia de iniciar un tratamiento, teniendo muy claro que la intervención de los profesionales de la salud mental en este proceso es fundamental. Aconsejaremos el contacto con asociaciones ciudadanas, en especial los grupos de ayuda mutua, que pueden orientar al enfermo y a su familia a encauzar el problema.

En mayo de 2004 se han detectado páginas web donde se incita a las anoréxicas y bulímicas a asociarse y defender sus “derechos” a *perjudicar gravemente su salud* en aras de una pretendida libertad de elegir. Es un ejemplo más de cómo la sociedad de la información, en la que estamos inmersos, pone obstáculos a una educación en valores y creencias aceptados como favorecedores del desarrollo humano.

2.7.3. Consumo de alcohol, tabaco y drogas.

También la prevención y la acción institucional es lo mejor en este apartado. Desde el Plan de Acción Tutorial, como en el caso de la nutrición, deben proponerse talleres donde se eduque a los adolescentes en la importancia de una vida sana, a la vez que el currículo debe recoger contenidos relacionados en todas las áreas. Así mismo, desde la institución educativa han de adoptarse medidas de control y corrección siguiendo las normas del Reglamento de Régimen Interior y de la legalidad vigente.

Cuando aparece la evidencia de que un alumno comienza a consumir cantidades que interfieren su vida ordinaria, es cuando se requiere al orientador, tanto por parte del tutor como de los padres. El joven adolescente cambia su forma de actuar, suspende casi todo, no se puede centrar y los profesores le observan somnoliento y desmotivado en clase. Cambia los amigos de siempre por otros donde se sospechan riesgos evidentes de consumo.

En general, cuando entrevistas al chico, se muestra colaborador, incluso reconoce que consume, que controla, que no es tanto como dicen su padres, que está dispuesto a modificar su actitud ... Pero a la semana siguiente descubres que no controla y que todos los días busca consumir alcohol o fumar el porro correspondiente.

Su actitud se vuelve cada vez más lejana a los consejos y se instala en él la conformidad con una situación que detesta.

Los padres acuden a la entrevista orientadora con una gran ansiedad, muchas veces desproporcionada a la realidad de la situación. En la mayoría de los casos coincide con un estilo permisivo de los padres, pero también suele ocurrir como reacción ante una situación autoritaria.

La postura del orientador debe ser ante todo comprensiva con los sentimientos expresado por los padres, sin quitarle importancia ni tampoco exagerando. Pueden aplicarse los consejos para padres de la guía de prevención para familias, del Programa de Prevención de Drogodependencias, editada por el Ministerio de Educación y Cultura, la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento.

Los padres tienen que tener en cuenta que no es fácil saber cuándo un hijo consume. El primer consejo es que no deben obsesionarse con las primeras sospechas convirtiéndose en policías y rompiendo todo vínculo de relación con su hijo. La mejor manera de conocer los primeros consumos es que en la familia exista un clima que facilite la comunicación abierta y sincera y que los padres tengan capacidad de influencia sobre sus hijos. Algunos principios básicos para actuar en esta línea de la mejor manera posible son:

- Fomentar que los canales de comunicación se mantengan abiertos. Esto permitirá ir observando e influir sobre la relación que los hijos han establecido con las drogas.
- No actuar con indiferencia ante la evidencia de algún consumo; puede ser interpretado por los hijos como que “no importa el que consuman drogas”. Darle la importancia que tiene.

- No poner normas rígidas nada más constatar un consumo. Esto nos impedirá conocer las circunstancias del consumo y pueden provocar conductas de rebeldía y distanciamiento con los hijos.
- Estrechar la relación con otros adultos que influyan sobre los hijos, especialmente con el equipo educativo del instituto, así como con profesores o monitores que puedan estar relacionados con ellos a través de actividades de ocio y tiempo libre.
- Alcanzar acuerdos con los hijos para dificultar el mantenimiento del consumo o la aparición de consumos problemáticos. Para ello deben conocerse aspectos reales sobre las circunstancias en que se están realizando estos consumos. Los padres deben establecer una serie de medidas o acuerdos encaminados no solamente a evitar el consumo, sino también a conseguir que aprendan a tomar decisiones propias y saludables. Si los acuerdos estuvieran basados solamente en prohibiciones y no en argumentos, debates o reflexiones, no podríamos garantizar que los hijos no consuman drogas cuando los padres no están presentes.

2.7.4. El abandono del hogar

Todas las personas necesitan consolidar su autonomía con una independencia física de los padres. Cuando se realiza con la madurez adecuada, el joven que rompe con los padres tendrá una dependencia adulta, a los que no rechaza pero sitúa en el lugar exacto que han de tener en su relación interpersonal. A la vez se produce una independencia, también adulta, en tanto que tal desvinculación no crea mecanismos de pena, culpa, temor a haberlos dañado, agresividad, ...

Cuando el joven rompe tales vínculos sin haber estructurado su identidad personal y lo hace de modo brusco, violento, como una verdadera huida en la que se

ocultan frustraciones o búsquedas de una identidad no definida, puede encontrarse con una nueva dependencia, más infantil y peligrosa, en tanto está insertada en la culpa, la impulsividad y en la búsqueda de sensaciones que compensen su indefinición de metas. Se consideran “libres” de los padres, pero la dependencia continúa y se manifiesta en la búsqueda de figuras sustitutivas a las que se someten.

De esta segunda modalidad están llenas las consultas de psicoterapeutas familiares, con frecuencia llevadas con gran tensión por parte de los padres. En mis entrevistas he tenido la oportunidad de conocer algunos casos, cuyos padres angustiados han venido a pedir consejo.

El primer consejo en la mayoría de las ocasiones es la búsqueda de una psicoterapia familiar que les permita analizar la dinámica que ha desencadenado el problema, con frecuencia de confusa solución. Sin embargo no todos los padres tienen las posibilidades económicas para afrontarla. En otras ocasiones el problema se percibe como no dramático, esperan que vuelva por sí solo a su punto de partida y quieren un consejo ante la falta de entendimiento de los padres para afrontarlo. También se dan casos de amenazas de abandono sin producirse.

¿Qué hacer?

La postura del orientador escolar en estos casos no es fácil: no conoce las circunstancias profundas de la relación familiar y lo que te cuentan los padres es una “realidad percibida” por ellos donde predomina la idea de que *“la decisión del hijo o la hija no tiene razón de ser y que ellos lo han dado todo”*. Tampoco sería procedente indagar e intentar hacer una terapia sin recursos ni posibilidades técnicas, que despierte falsas expectativas. Por otra parte, no puede eludir una entrevista ante la ausencia de otros recursos. En estos casos y sabiendo que no existen fórmulas mágicas o recetas de fácil aplicación, pueden seguirse los criterios siguientes, adaptados de la terapia familiar sistémica (Ríos 1994):

- Conseguir una línea positiva en la forma de afrontar el problema. No tanto incidir en “¿de qué huye?”, “¿a qué se debe?”, “¿qué hemos hecho? Sino más bien “¿qué busca?”, “¿qué necesita?”, “¿qué echa de menos o qué no le hemos dado?”. Este planteamiento supone una reflexión de los padres que puede llevarles a encontrar medidas inmediatas. Supone siempre una ayuda a minorizar la angustia inicial.
- Si el abandono ya se ha consumado, intentar convertir el momento de la rotura en camino hacia un reencuentro renovado.
- Interpretarlo como un “modo de encontrarse a sí mismo” por parte del joven adolescente que requiere ser comprendido. Favorecer la percepción de esta comprensión para que siempre tenga en los padres la posibilidad de volver.
- Si tenemos posibilidades de una entrevista conjunta podremos intentar una mediación en los términos de la entrevista orientadora.

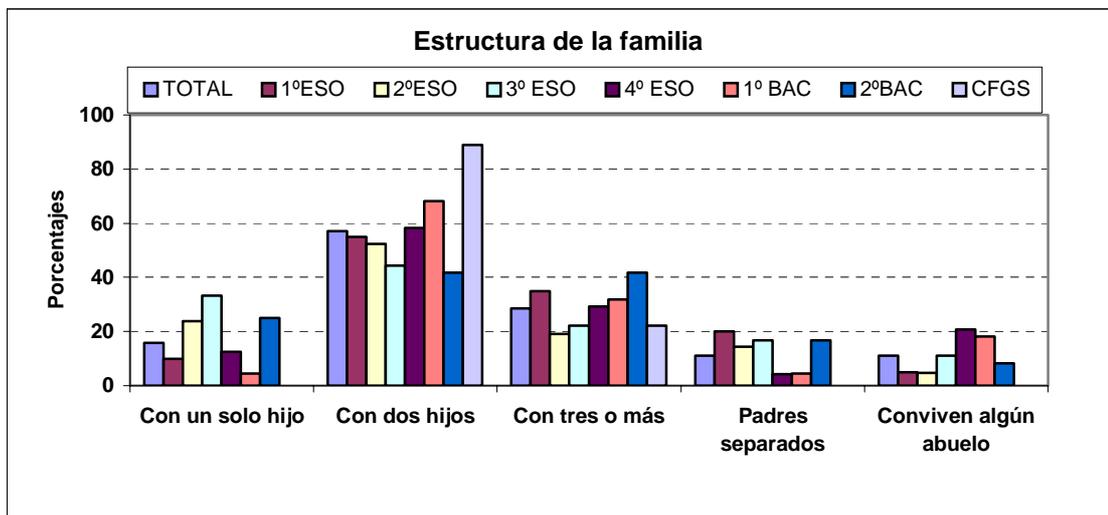
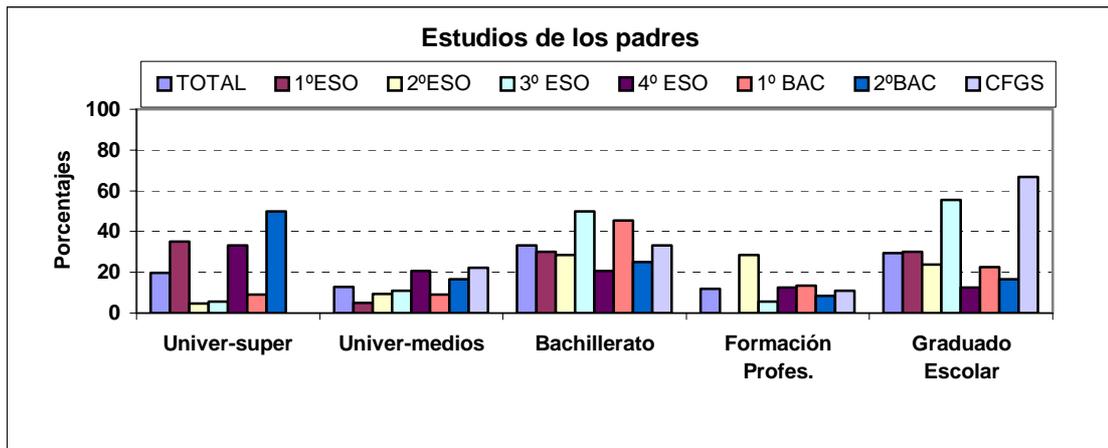
La actitud comprensiva debe evitar que el joven tome decisiones precipitadas que supongan un alto coste en su desarrollo personal: evadirse de la realidad, tener embarazos no deseados o aferrarse a una pareja con el único sentido de buscar protección.

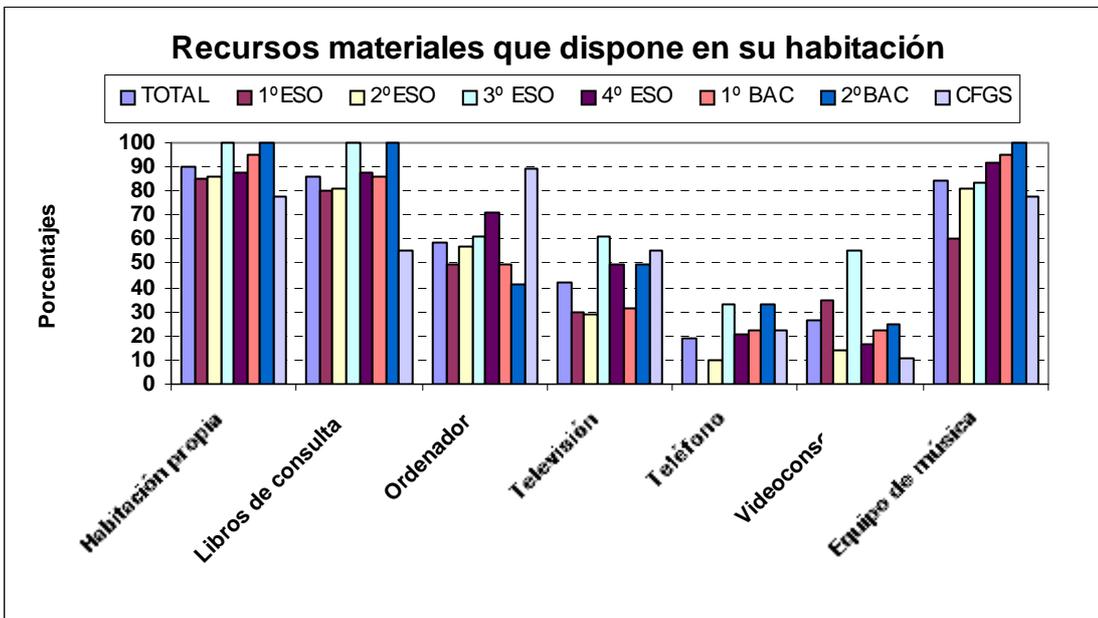
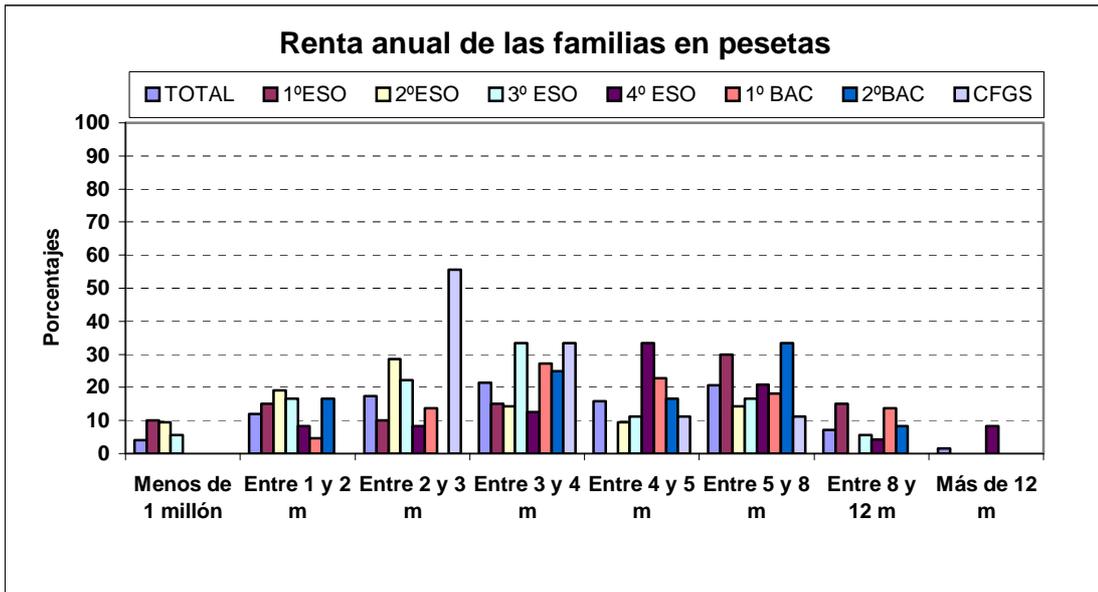
3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL PROPIO CENTRO

3.1. Características del centro

El Instituto Duque de Rivas está situado en Rivas Vaciamadrid, a 20 Km de Madrid, en una zona residencial donde predominan las viviendas unifamiliares.

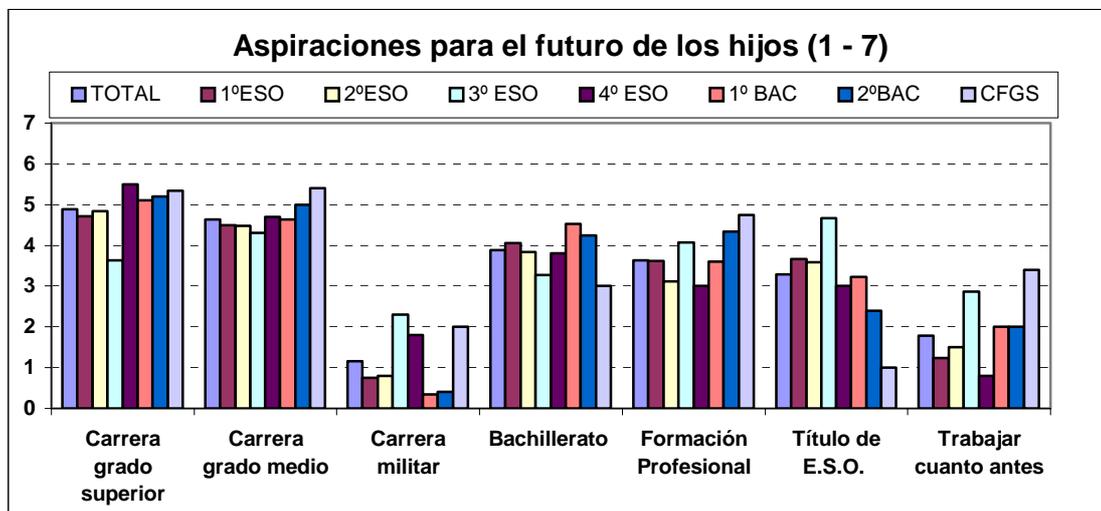
Del proyecto educativo obtenemos las siguientes gráficas, descriptivas de la situación familiar, distribuidas por conceptos y niveles educativos. Los datos están recogidos en 2002.





De las características socioeconómicas podemos deducir que la familia media está formada por los padres con dos hijos, con estabilidad económica

procedente de un trabajo especializado o funcional y con recursos suficientes para proporcionar a sus hijos los medios para el estudio. La mayoría aspira a que sus hijos sigan estudios universitarios.

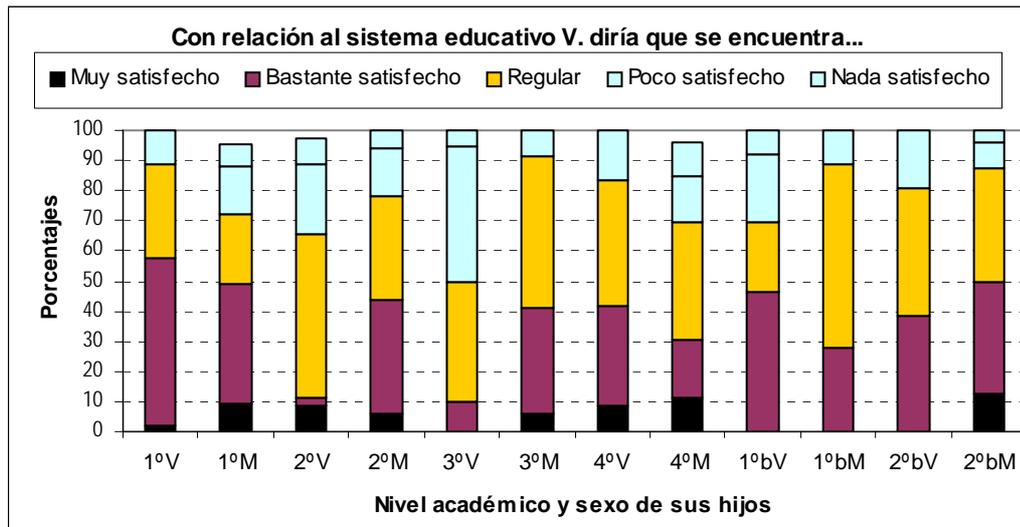


Conviviendo con esta situación se encuentra una población, entre un diez y un veinte por ciento, que padece una situación económica ajustada, con estudios básicos.

En cuanto a la estabilidad familiar, hay un porcentaje importante, entre un diez y un veinte por ciento, de padres separados, en la mayoría de los casos coincidente con el grupo del párrafo anterior.

En los últimos años aumenta la población de inmigrantes en la zona que no detecta significativamente la encuesta, realizada en 2002.

En cuanto a la satisfacción por el sistema educativo es variable y está muy relacionada con el rendimiento de los alumnos. La gráfica acumulativa, que se presenta a continuación, refleja un porcentaje en torno a un treinta y cinco por ciento de satisfechos o muy satisfechos en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y un 40,75 % en Bachillerato. Si incluimos la respuesta “regular” el porcentaje se eleva al 75 % en E.S.O. y al 82 % en Bachillerato.



Al referirse la pregunta a toda la trayectoria escolar del hijo la respuesta fácil es la intermedia: siempre recordaré algún curso en que no fueron satisfechas las expectativas educativas.

He dudado hasta el final de incluir este apartado. Recordando situaciones concretas en las que lo he utilizado, me he decidido a incluirla, en tanto que proporciona una visión global de las familias posibles de participar en las conferencias o en la entrevista orientadora. Conocer la situación socioeconómica, las expectativas académicas y la postura ante el sistema escolar de las familias del centro, proporciona claves importantes para programar cualquier intervención de orientación familiar.

3.2. Encuesta a los padres y madres del Instituto sobre la percepción que tienen de las características de sus hijos y de las situaciones que supone ser padres.

3.2.1. Procedimiento de recogida de datos

La encuesta se realizó a todos los padres que asistieron a las reuniones con el tutor en el primer trimestre. Pretende ser meramente descriptiva de sus experiencias y estado de opinión, y las conclusiones recogen tendencias objeto de posibles estudios posteriores. Respondieron un total de 336 padres y madres de alumnos, que fueron agrupados por el nivel académico (1º E.S.O. a 2º de Bachillerato), el sexo (Varón y Mujer) y los resultados académicos (brillantes, medios y con fracaso). Para todo el procedimiento tuve la ayuda inestimable de mis alumnos de Psicología de 1º de Bachillerato, que me ayudaron, no solamente a procesar todos los datos numéricos, sino también en las propuestas de preguntas y las interpretaciones de los resultados.

La selección de los ítems fue consensuada con los tutores de los distintos niveles buscando enunciados claros y acordes con los intereses de los padres y la necesidad de información de la orientación educativa. Tuvimos en cuenta especialmente las aportaciones de los alumnos de Psicología de 1º de Bachillerato al seleccionar aspectos de la relación y de la comunicación entre padres e hijos. En las preguntas 6, 9 y 10 recogimos las aportaciones de M. Esteban y cols. (1987) sobre “estilos de educación familiar y comportamiento de los hijos”)

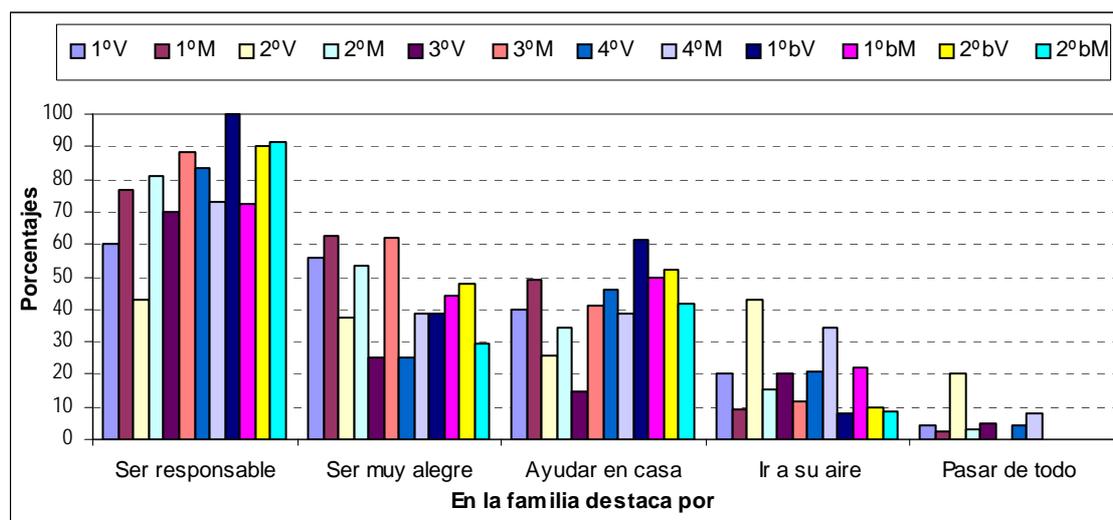
Nuestro objetivo no fue sacar conclusiones de validez científica y generalizable, sino sondear los aspectos más cotidianos de la relación padres / hijos en nuestro instituto para utilizarlos en la formación de padres, bien a través de conferencias, escuela de padres o en situaciones concretas de la entrevista orientadora. También hemos utilizado estos resultados en clase, sirviendo de contraste con las opiniones y percepciones de los alumnos.

Los datos técnicos y cuestionario figuran en el **ANEXO I**.

3.2.2. Datos más relevantes

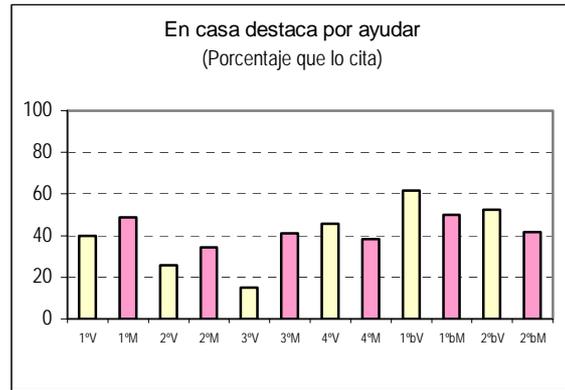
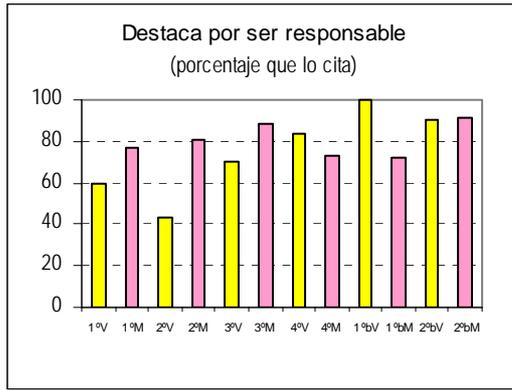
Las tendencias observadas en las respuestas se han agrupado en el mismo orden que las preguntas de la encuesta. Algunas se han suprimido por resultar no relevantes.

- En la familia este hijo destaca por



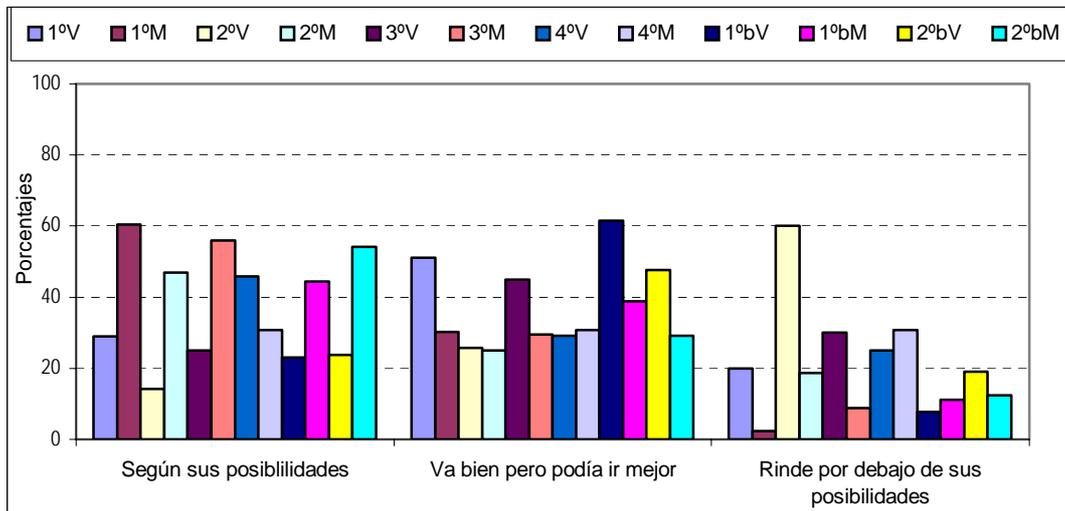
La característica más destacada es la **responsabilidad**, cuyos porcentajes de padres que la citan son más altos, aunque varía en función de la edad y el sexo: en general aumenta con la edad pero con los siguientes matices:

Hasta 3º de E.S.O. (16 – 17 años) la tendencia de los padres es percibir mayor responsabilidad en las hijas. A partir de 4º de E.S.O., donde se producen bastantes abandonos y derivaciones a iniciación profesional, sobre todo de chicos desmotivados, la percepción de mayor responsabilidad se equilibra, e incluso es mayor en los padres y madres de alumnos de 4º y 1º Bachillerato. La misma tendencia se observa en la percepción de ayudar en casa.



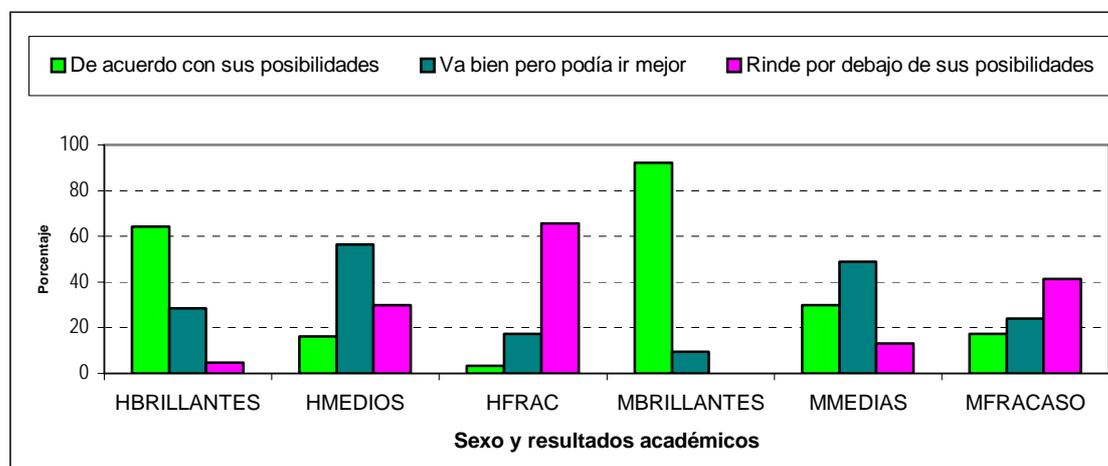
En el resto de las características indicadas, se perciben como más alegres las chicas e ir más a su aire los chicos hasta el término de la Secundaria Obligatoria.

– **En relación con los resultados académicos, usted considera que...**



En relación con la percepción de los resultados académicos, la tendencia es a estar más de acuerdo con el rendimiento de las chicas, considerándolo más acorde con sus posibilidades con la única excepción de 4º de E.S.O. Destaca especialmente el bajo rendimiento de 2º de E.S.O., quizá porque es el primero de la etapa en el que se repite, según LOGSE.

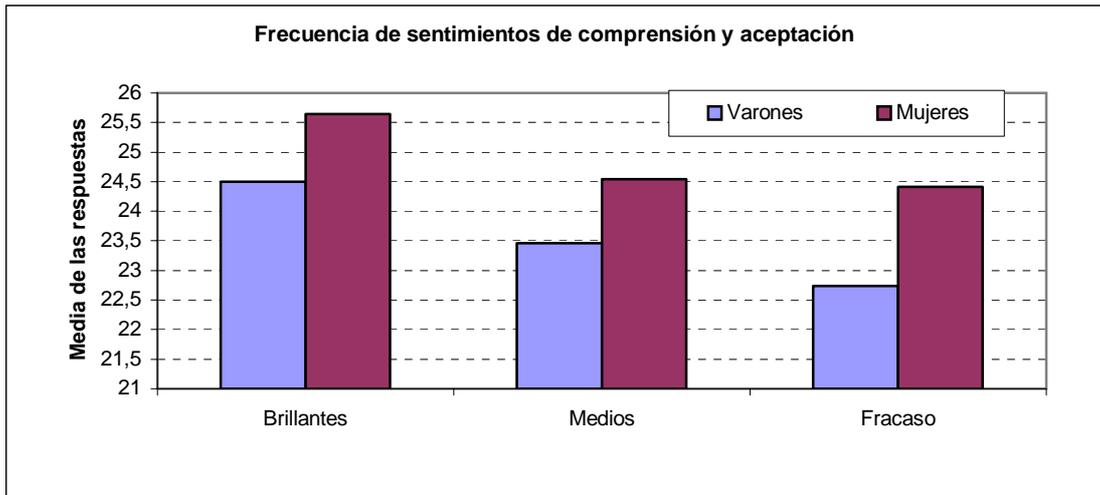
Incluso en varones brillantes, un porcentaje importante de padres y madres manifiesta la sensación de que su hijo podría rendir más, tal como refleja el gráfico siguiente. Podría significar una mayor exigencia en las expectativas hacia hijos varones o también una mayor motivación en general de las chicas para el estudio.



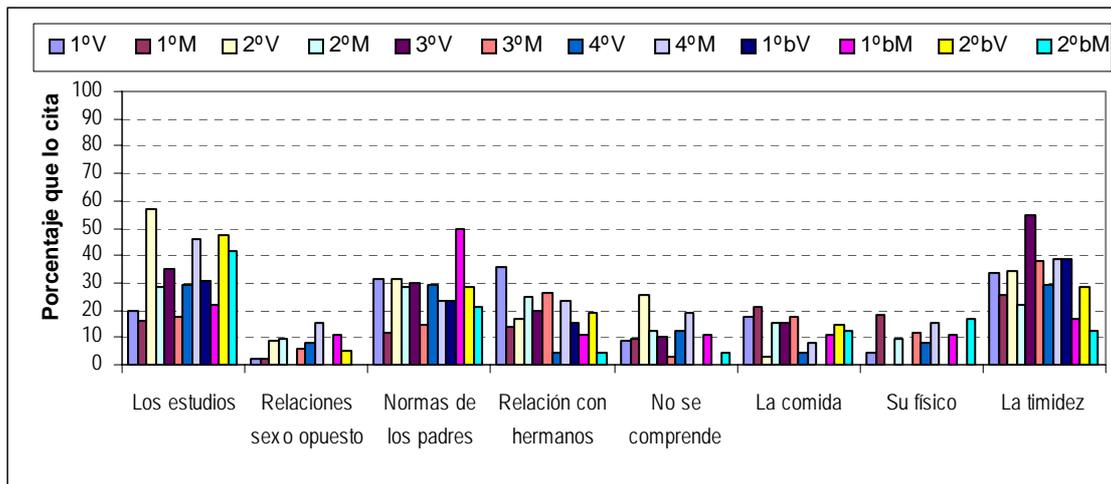
– ***Frecuencia de los sentimientos de comprensión y aceptación. Por sexo y resultados académicos.***

Se pidió a los padres que valoraran de 1 a 5 según la frecuencia con que se producían los sentimientos de comprensión y aceptación hacia su hijo. Los sentimientos fueron seleccionados de entre los más citados por los alumnos de Bachillerato en un trabajo previo. Siguiendo las normas de la escala de Likert, se adjudicó a cada padre una puntuación. Más detalles ver ANEXO I.

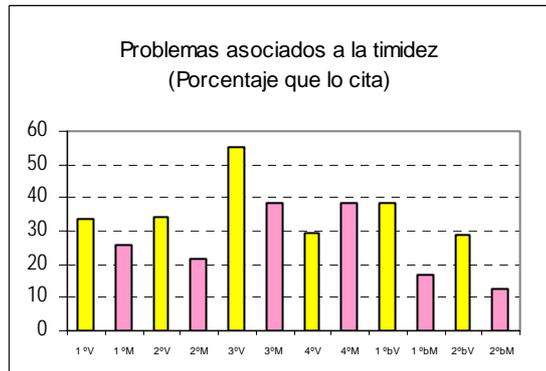
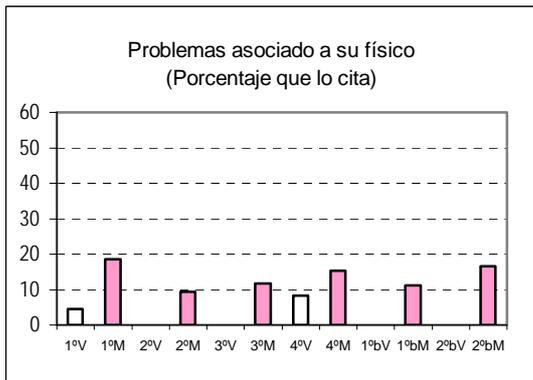
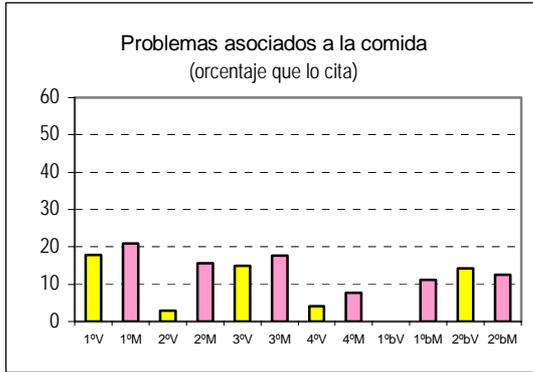
El gráfico siguiente muestra cómo los padres manifiestan más los sentimientos de comprensión y aceptación a las mujeres que a los hombres y que a su vez son más frecuentes con los alumnos brillantes que con los que presentan fracaso.



Los principales problemas que tiene mi hijo, considero que están relacionados con:

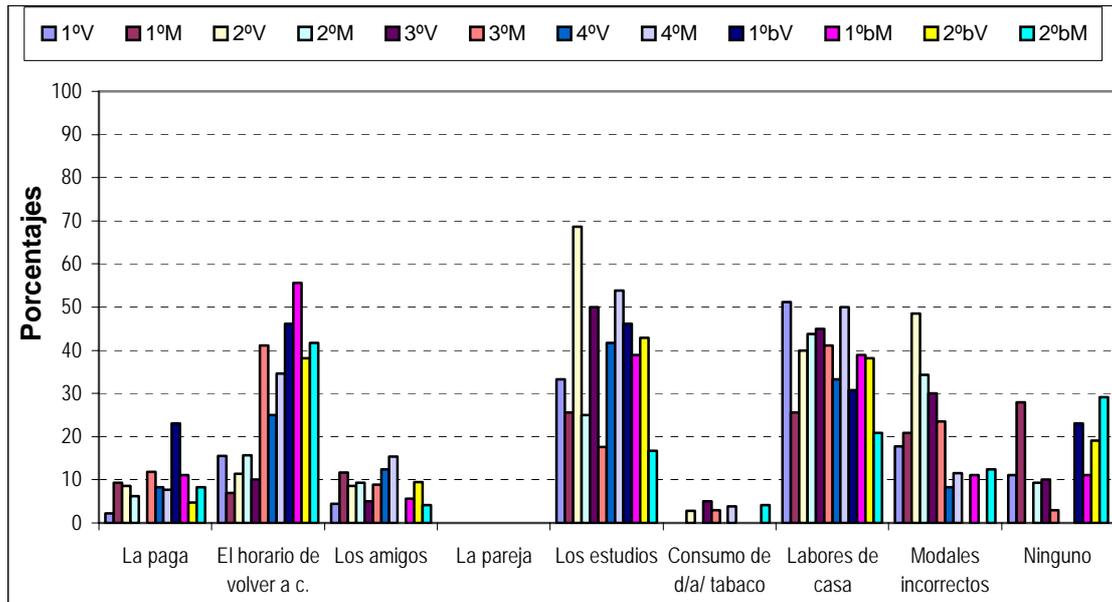


El gráfico general indica que los problemas que los padres perciben en sus hijos son, por este orden los estudios, las normas en casa y la timidez. Desglosado por los aspectos más destacados.

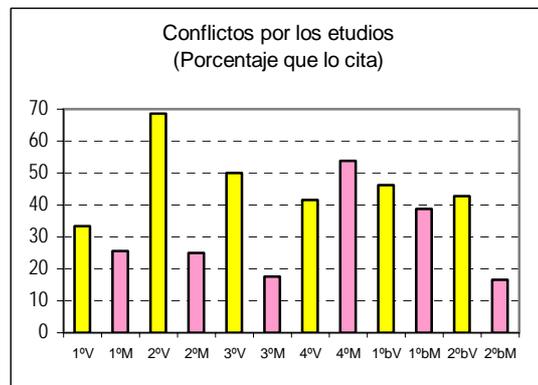
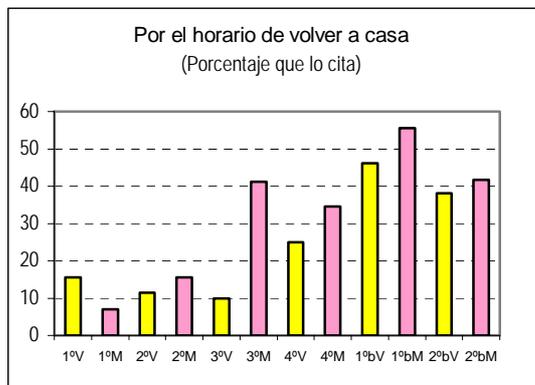


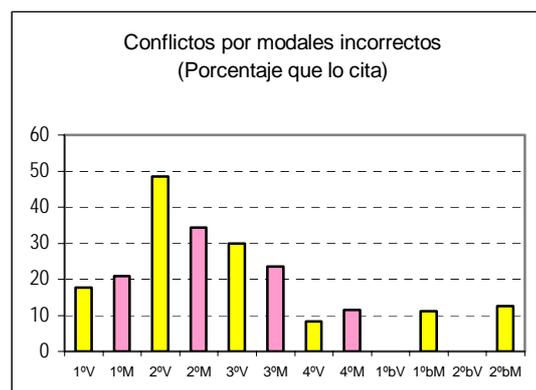
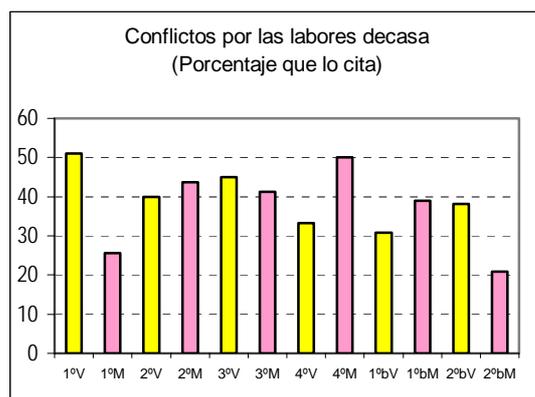
Perciben los padres mayores problemas en sus hijos varones en los estudios y en la timidez, mientras que en las hijas la percepción es mayor en los problemas con el físico y la comida. Aunque en estos dos últimos el valor es pequeño, no es menos importante. Es llamativo que perciban la timidez con mayor problema en los varones, excepto en 4º. No encontramos diferencias importantes por razones de edad, aunque los gráficos presentan “dientes de sierra” de difícil interpretación.

-Las principales fuentes de conflicto fueron motivadas por...



Las principales **fuentes de conflicto** citadas por este orden fueron los estudios, las labores de casa, el horario de volver a casa y los modales incorrectos. Pueden verse reflejados en los siguientes gráficos parciales:





El problema de los horarios de volver a casa es citado con mayor frecuencia por los padres de alumnas, excepto en 1º de E.S.O., y aumenta de forma espectacular en 3º de E.S.O. – 15, 16 años – bajando algo en bachillerato.

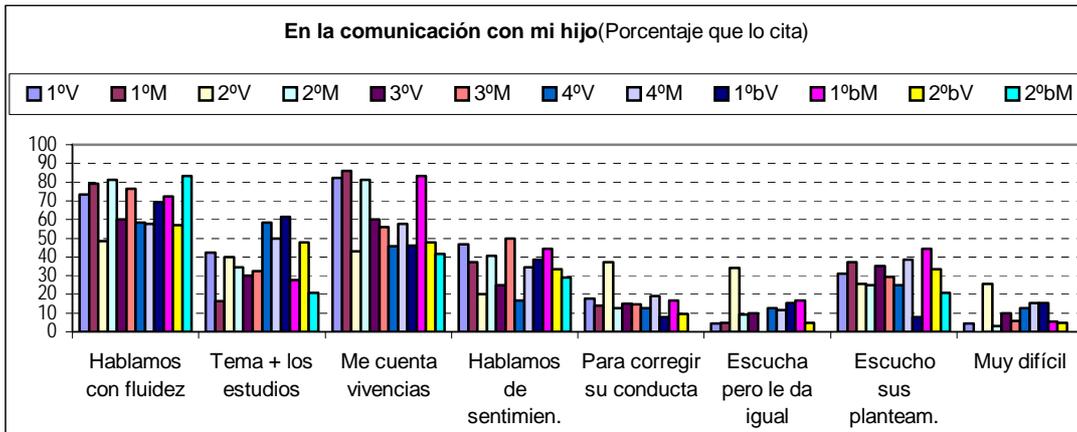
Los conflictos por razones de estudios son citados con más frecuencia por los padres de alumnos varones, con la única excepción de 4º. Sobre todo en los primeros cursos de E.S.O.

No hay diferencias generales en los conflictos por las labores de casa, siendo en algunos casos señalados con mayor frecuencia en el caso de los varones y en otros de las mujeres.

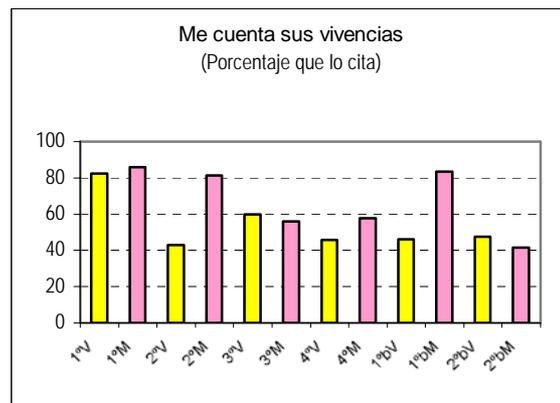
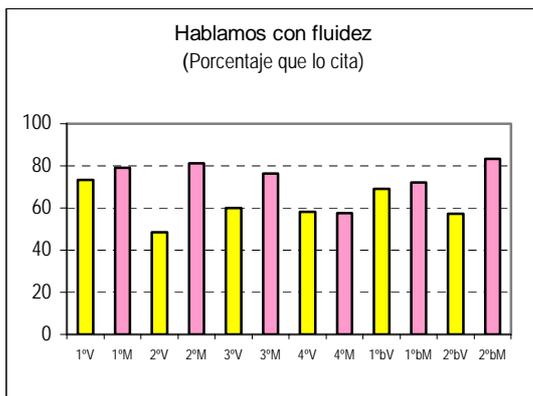
Los modales incorrectos son citados en los primeros niveles (1º, 2º y 3º de E.S.O.) y decaen a partir de 4º. Curioso es que las escasas frecuencias sólo se den en padres de mujeres.

Algunos padres confiesan no tener conflictos con sus hijos, en algunos niveles educativos llegan incluso hasta el 20 %.

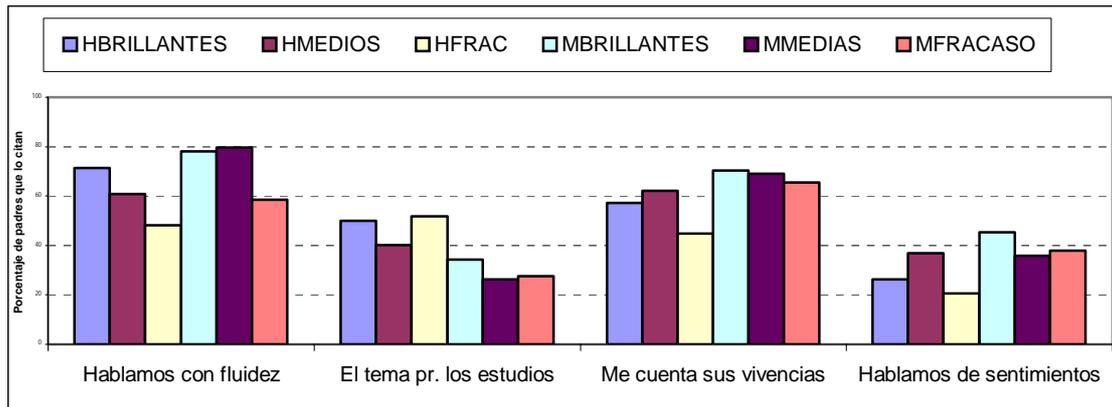
– **En la comunicación con mi hijo se dan las siguientes situaciones:**



Hay un porcentaje muy amplio de padres que manifiesta **hablar** con fluidez con sus hijos. Oscila entre el 48 % de los padres de 2º de E.S.O. (varones) y un 80 % padres de alumnas de 2º de Bachillerato. En todos los niveles, excepto en 4º, se manifiesta mayor comunicación con las chicas que con los chicos.

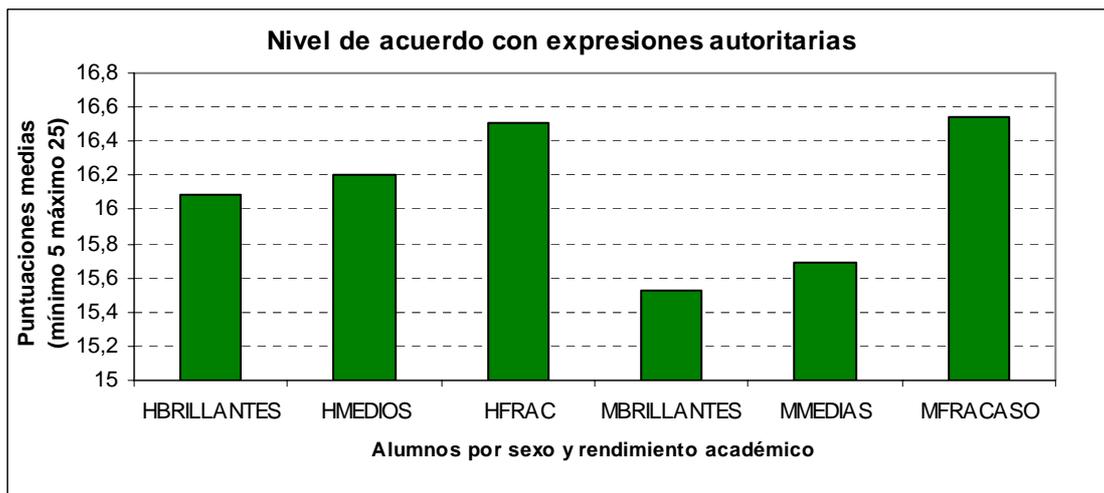


Los gráficos siguientes destacan las diferencias por rendimiento escolar:



Los padres de alumnos brillantes citan con más persistencia la existencia de una comunicación fluida con sus hijos, sobre todo con las chicas.

– **Nivel de acuerdo con expresiones autoritarias**



Los padres puntuaron de 1 a 5 según el nivel de acuerdo que tenían con cinco expresiones autoritarias (Ver ANEXO I), en consecuencia, cada padre tuvo una puntuación entre 5, mínimo, y 25, máximo. Según el gráfico, se percibe una tendencia de mayor puntuación y por tanto mayor autoritarismo en los padres de los hijos con

fracaso. Parece indicar que es más cómodo ser democrático y flexible cuando los alumnos son brillantes.

En cuanto al sexo, parece existir mayor tendencia al autoritarismo en padres de hijos varones que en el de hijas, aunque en el caso de padres de mujeres con fracaso se iguala e incluso se supera levemente la puntuación de los padres con hijos varones que presentan fracaso escolar.

3.2.3. Utilización de los resultados

Estas tendencias se han tenido en cuenta y se han citado en la práctica del consejo y en las charlas grupales a los padres. Sirven como apoyo a recomendaciones, sobre todo hacia padres de alumnos con fracaso, donde con frecuencia se genera una incomunicación y rechazo nocivo para el desarrollo personal del alumno.

Reitero, no obstante, que son datos no generalizables. Están hechos en un centro escolar con unas características definidas y el procedimiento seguido no es científicamente homologable. Sí es posible deducir tendencias que podrían ser objeto de estudio utilizando las técnicas estadísticas reconocidas.

3.3. Trabajo de campo con los alumnos

Conocer las preocupaciones y situación familiar de los adolescentes es fundamental dentro del contexto de la orientación en un instituto. Cuando los padres, profesores y alumnos solicitan el consejo, el orientador debe tener conocimiento de los factores que inciden en la motivación de los escolares para ser útil a sus demandas.

Está comprobado que enseñar a estudiar no es, por sí solo, suficiente para obtener el éxito. La concentración, producto de una motivación fundamentada en un clima de acogida por parte del centro y de la familia es indispensable. Los mensajes recibidos directa o indirectamente fundamentan la autoestima del estudiante y la convierten en factor principal de un desarrollo personal equilibrado.

Recojo a continuación un resumen de dos trabajos realizados con mis alumnos de Psicología de Bachillerato y que he utilizado en el consejo y en conferencias de padres. El primero es parte de otro más amplio, elaborado en los cursos de doctorado, en 1998. El segundo es una selección de cartas de jóvenes a sus padres, con motivo de la “Escuela de Padres”, en 2002, como apoyo a una de las actividades programadas.

3.3.1. Preocupaciones personales y en la familia del período adolescente. (Tal como lo recuerdan jóvenes entre 22 y 25 años)

El trabajo pretendió recoger la experiencia adolescente de jóvenes entre veintidós y veinticinco años. Nos parecía interesante porque, a esta edad, han dejado el instituto con un margen suficiente para el recuerdo, pero no tan grande que suponga vivencias de épocas poco comparables con la actual.

Es verdad que podemos decir que muchas características adolescentes perduran en los encuestados, sobre todo en aquellos que no se han independizado de

su familia - casi todos -, o no tienen trabajo, pero también es cierto que en la mayoría de los casos se ha producido un cambio fundamental en su forma de pensar, que les permite distanciarse de su problemática inmediata.

Nuestro objetivo fue doble: Por una parte nos permitió conocer el recuerdo de la etapa adolescente de personas que la habían pasado recientemente, y por otra nos servía como punto de partida del estudio de la adolescencia dentro del currículo de Psicología del Bachillerato.

Para confeccionar el cuestionario se tuvo en cuenta las principales inquietudes de los alumnos en cuanto a sus vivencias y la relación con sus padres, en la línea de otros encontrados en Brunet y Negro (1994). El ANEXO III recoge el modelo aplicado.

Cada encuestador debía pasar un mínimo de cinco encuestas a jóvenes entre 22 y 25 años cuya situación sociolaboral fuera variada: Deberían haber estudiantes universitarios, estudiantes de formación profesional y trabajadores. Para realizar las encuestas contamos con alumnos de la facultad de Psicología que participaron en el trabajo. Procesar los datos y obtener conclusiones fue trabajo de clase.

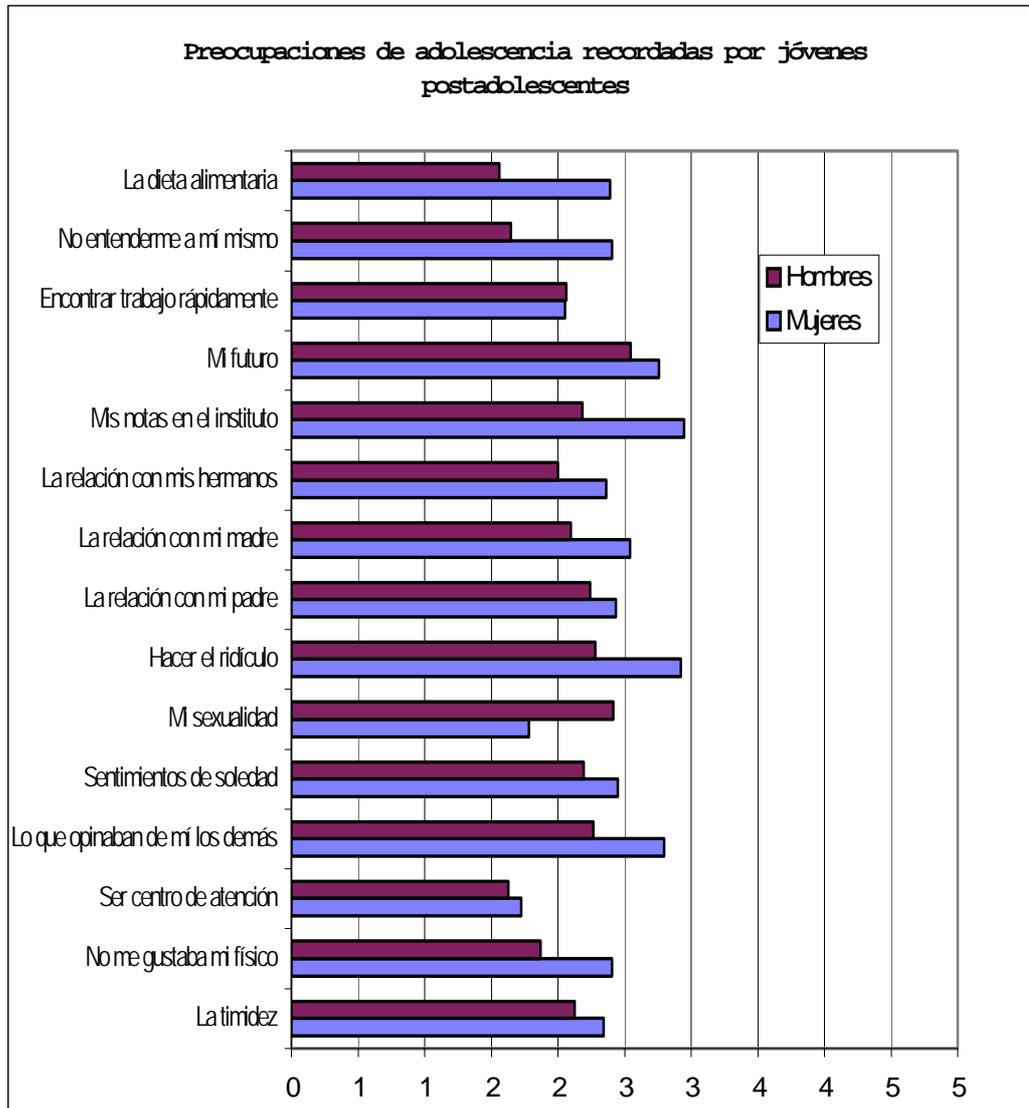
Conseguimos 68 encuestas con las características siguientes:

Varones	Mujeres	Est. Universt	Otros estud.	Trabajan
35	33	42	16	30*

(*)Muchos alumnos que estudiaban también realizaban un trabajo

De las conclusiones obtenidas, sólo vamos a describir la relacionadas con la familia y la adolescencia.

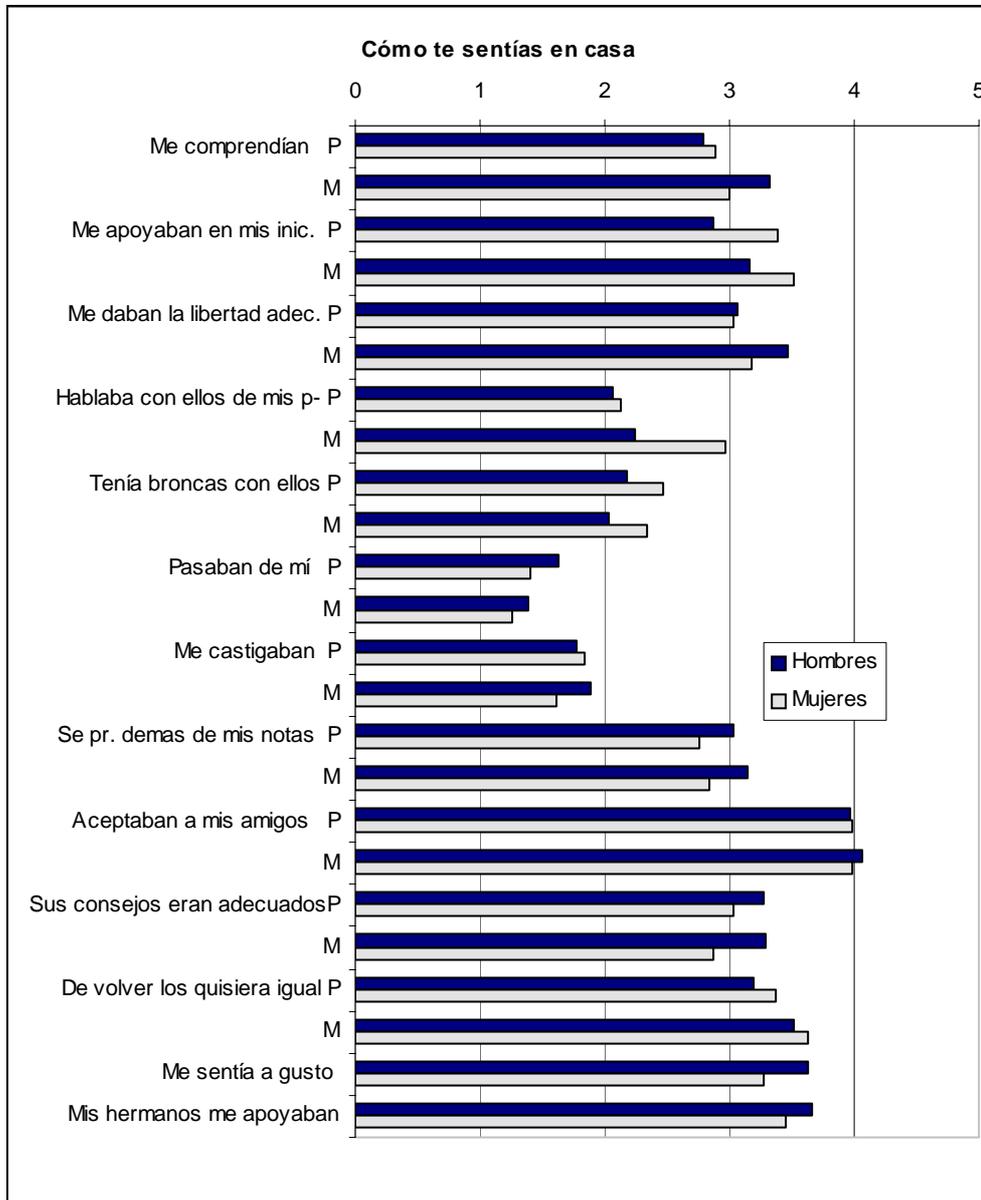
Pregunta nº 1.- Grado de preocupación que te producción los siguientes vivencias. (Puntuaciones medias utilizando la escala de Likert)



En general los datos manifiestan una adolescencia femenina más preocupada por todos los aspectos sugeridos, especialmente los relacionados con el físico, la opinión de los demás, hacer el ridículo, las notas, no entenderse a sí misma y la dieta alimenticia. Sólo en mi sexualidad se destacan los varones. Ninguna media supera el 3 (frecuentemente), tanto en hombres como en mujeres, por lo que suponemos que el

grado de percepción de sus preocupaciones no es tan intenso como en el momento en que ocurría.

Pregunta nº 2.- ¿Cómo te sentías en tu casa, con tu familia? Indica el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.



(Media de las respuestas según la escala de Likert: 1. Nada de acuerdo, 2. Algo 3. En general sí, 4. De acuerdo con excepciones, 5. Totalmente de acuerdo. P: Padre; M: Madre)

Las tendencias observadas son las siguientes:

- Los jóvenes perciben a su madre más comprensiva, se sienten más apoyados por ella, más comunicativa, sobre todo en las mujeres, y en general más cercana.
- Las mujeres han obtenidos medias más altas en sentirse apoyadas, hablar con los padres, sobre todo con la madre, y en ¡Tener broncas!
- Los varones han superado las medias de las mujeres en sentirse comprendidos por las madres, percibir la libertad que les permitía su madre, preocupación excesiva por sus notas, considerar los consejos adecuados (sobre todo de la madre), en sentirse a gusto en casa y en sentirse apoyados por sus hermanos.
- Se puede inferir en general que el grado de aceptación de la situación familiar es alta.

Resto de preguntas de la N°3 a la N° 9 con respuesta abierta

Las tablas que se presentan a continuación recogen el porcentaje de respuestas más frecuentes de los sujetos a las preguntas abiertas del cuestionario, diferenciadas por sexo. Sólo figuran las que superan el porcentaje de un 10 % para cada sexo.

Es difícil homologar las respuestas abiertas y complejo hacer un procesamiento numérico de los datos. Sin embargo quisimos que los jóvenes manifestaran sus experiencias con sus propias expresiones y buscar las coincidencias. Un trabajo posterior podría ofrecer estas respuestas en una encuesta cerrada.

	Nº.	3.- Definición de adolescencia como una etapa	4.- Me sentía mal cuando mis padres ...	5.- Agradecía mucho cuando mis padres ...	6.- Las mejores vivencias fueron las relacionadas con .
Mujeres	35	Conflictiva (29 %) Confusa (26%) De transición (20%)	No me comprendían (26%) Discutían (17%) No confiaban o no me valoraban (14%)	Me comprendían (40%) Me daban confianza y se interesaban por mí (17%)	Amigos y compañeros (79%) Relaciones con el otro sexo (21%) Proyec. per., música, etc (15%)
Varones	33	Conflictiva (27%) Bonita (24%) Confusa (12%)	Discutían (27%) Me ordenaban (21%) No me comprendían (15%)	Me comprendían (33%) Me daban confianza y se interesaban por mí (15%)	Amigos y compañeros (97%) Familiares (14%)

	Nº.	7.- Las peores vivencias fueron las relacionadas con..	8.- ¿Qué consejos hubieras dado a tus padres ahora?	9.- ¿Qué criterios deben tener los padres para educar?
Mujeres	35	Problemas de estudios (37%) Pr. con la familia (34%) Los amigos (26%) Conmigo mismo/a (14%)	Más libertad (23%) Comprens. y tolerancia (20%) Comunicac. y confianza (17%) Hicieron lo que debían (17%)	Comunicación (26%) Tener comprensión (23%) Adaptarse a la época (14%) Dar confianza (14%) Dar más libertad (14%)
Varones	33	Pr. de estudios (27%) Sexo-Fracasos amorosos (24%)	Comprens. y tolerancia (24%) Comunicac. y confianza (18%) Hicieron lo que debían (15%)	Comunicación (30%) Tener comprensión (30%)

Conclusiones que obtuvimos por cada pregunta:

Nº 3.- Definición. En ambos sexos predomina la definición de conflictiva y confusa. Un porcentaje de varones importante incorpora el concepto de bonita.

Nº 4.- Me sentía mal cuando ... Hay coincidencia en la falta de comprensión y en el malestar ante la discusión de los padres. Los varones citan esta sensación negativa cuando les ordenaban y en las mujeres destaca el concepto de la desconfianza o desvalorización.

Nº 5. – Agradecía mucho cuando mis padres ... Coincidencia en ambos sexos en agradecer la comprensión, la confianza y el interés de sus padres.

Nº 6.- Las mejores vivencias fueron las relacionadas con ... Coincidencia abrumadora en tener las mejores vivencias con los amigos y compañeros, más destacado en los hombres. Las mujeres citan las relaciones con el otro sexo, mientras que los chicos incorporan el aspecto familiar.

Nº 7. - En las peores vivencias coinciden ambos en los problemas de estudios. Un porcentaje importante de varones cita los fracasos amorosos, mientras que las mujeres tienden a incorporar las vivencias familiares (¿mayor control?) y los problemas “conmigo mismo”.

Nº 8. - ¿Qué consejos hubieras dado a tus padres ahora? Hay coincidencia general en la comprensión y tolerancia, la comunicación y la confianza, incluso hay un porcentaje importante que piensa que hicieron lo que debían. Como algo específico podemos señalar el mayor porcentaje de las mujeres que aconsejan “dar libertad”.

Nº 9. – Qué criterios deben tener los padres para educar hoy? Hay un acuerdo básico en tener como criterios la comunicación, la comprensión y el adaptarse a la época. De nuevo aquí se destacan las mujeres en tener como criterio el dar mayor libertad y confianza.

El estudio de las diferencias por estudios o trabajo no lo incluyo en el resumen porque muchos (10) compartían trabajo y estudio y no observamos diferencias significativas con las conclusiones ya expresadas.

3.3.2. Cartas de jóvenes postadolescentes a sus padres

Se desarrolló esta actividad dentro del análisis de la familia como primer grupo social del individuo y como un material de apoyo a la “escuela de padres”, que se imparte en nuestro Centro, promovida por el Departamento de Orientación y subvencionada por el Ayuntamiento.

Los participantes fueron los alumnos de 2º de Bachillerato de la clase de Psicología. Se les pidió que escribieran una carta a sus padres poniendo de manifiesto las dificultades y alegrías más importantes que habían vivido hacia los catorce años en la familia y cómo eran las relaciones en este momento. Por último debían darles un consejo imaginario que hubiera facilitado la comunicación y la convivencia en aquella época.

El grado de implicación lo eligió cada alumno. Asimismo eligió el tipo de saludo y de despedida. Se guardó silencio y se respetó a cada uno el tiempo que consideró necesario.

El resultado fue de una riqueza impensable para las condiciones en que se desarrolló. En casi todas las cartas se manifiesta la intensidad con que se perciben las relaciones paterno filiales y los sentimientos que generan, incluso en las que se consideran más “normales”. En algunos casos aparece el dramatismo de situaciones de separación o muerte del padre. En otros, este mismo dramatismo aparece cuando el adolescente percibe falta de aceptación, confianza y apoyo de sus progenitores, insensibles a las vivencias de sus hijos.

De entre todas he seleccionado ocho que responden a otras tantas situaciones que considero relevantes. Los nombres que aparecen han sido cambiados y se eliminó toda información que pudiera identificar al autor.

Carta nº 1.- Incomprensión. Imposición sin diálogo. Sensación de falta de confianza.

Queridos padres:

Me dicen que os cuente como me fue con vosotras hacia los catorce años. La verdad es que para ser la primera vez que hacíais de padres no fue mal. Me refiero a lo de la primera vez porque al ser la mayor, yo fui la primera, con la que pasasteis todo.

Creo que durante los catorce no me disteis toda la confianza que me merecía, incluso con dieciséis, siempre pensabais mal de mí. No os creíais nada. Pensabais que era una egoísta y lo repetíais todo el tiempo, llegué a creer que teníais razón pero luego me convencí de que no. Quizá si hubierais confiado en mí ahora me conoceríais mejor y no que ahora es como si no supierais nada de mí. Pienso que debíamos haber hablado más, no sólo de las cosas buenas, sino también de las malas. Es cierto que a esa edad eres inmadura y que apenas entiendes, pero ¿quién mejor que tus padres para entenderte?.

Ahora las cosas no es que hayan cambiado. Vosotros no habéis cambiado, pero yo sí y ahora me he dado cuenta de muchas cosas y he comprendido porqué hacíais algunas cosas, como por ejemplo criticar todos mis actos. Queríais que me pareciera a vosotros y lo siento pero nunca os tomaría por ejemplo, ya que dentro de todo lo bueno que tenéis también hay cosas malas.

Un padre tiene que llevarse bien con el hijo y no lo contrario. Quizá mi madurez viene dada desde que yo me eché novio. He aprendido como hay que tomarse la vida y cómo no hay que despreciar a las personas, porque eso, a la larga, puede ser un problema.

Sé que ser padre es difícil pero hay que aceptar que los hijos no siempre tienen que parecerse a ti y que si no te atrae lo mismo no es que sea un irresponsable. Las cosas no hay que hacerlas porque sí, sino que se tienen que hablar. Porque así nunca

entiendes porqué lo haces. Además de ese modo y con otro tipo de actuaciones hacéis que ahora yo me sienta inferior a todo el mundo.

Si tuviera que daros un consejo os diría que pasarais más de mí, que no soy una egoísta y que hablando se entiende a la gente. Os aseguro que en algunos aspectos hubiéramos salido ganando y nuestra relación no sería la que hoy llevamos, en la que aún ahora desconfiáis de mí cuando yo nunca os he fallado.

Bueno, nada más. Adiós

Carta nº 2. - Asumir responsabilidades en libertad. Aceptación

Padres:

Si bien los 14 años es una etapa muy importante, también es de las más complicadas para los padres, pues a mi no me gustaría tener un extraño en casa. Hicisteis bien en permitir una vestimenta de “guerrillero palestino”, como la definisteis, o en haceros los dormidos en algunas ocasiones cuando llegaba tarde. También fueron importantes las largas charlas sobre política en las que me vencías por mis propias vías, padre. Por otro lado, nunca se me consultaban ciertas decisiones que me iban a afectar, sobre temas que tampoco hubiese comprendido. Lo único molesto fue el exceso de protección que me impedía salir el fin de semana a campamentos, festivales, ... etc. Otra cosa que me dolió, fue que nunca vieses uno de mis partidos, y solo te enteraste de mi habilidad, de la que me siento orgulloso, a través de mi hermano.

Pero ahora todo es distinto. Yo ya no soy tan radical, de hecho los detesto, y en las largas charlas de política a veces eres incapaz de destruir mis premisas. Ahora me consultáis hasta la más mínima de las decisiones y sabéis que la libertad de la que gozo la aprovecho para bien, porque si no mi sentiría culpable.

Ahora no os quiero fallar, no sólo por todo lo que me habéis dado, sino por no agravar los achaque de la edad que ya os agobian.

Gracias a Dios..., no, gracias a vosotros por tener la suficiente disciplina y paciencia para educarme como hombre de razón y provecho, pero también por dejarme la suficiente libertad para probar experiencias y la noche y las drogas, de tal manera que ahora sé lo que rechazo.

Como consejo nada os podría decir, salvo que podrías pasarte algún día por uno de mis partidos ...

Carta nº 3. - Mentiras adolescentes. Falta de verbalizar el cariño. Confianza. Frialdad en la relación.

Queridos padres:

Me piden que os cuente cómo me fue con vosotros hacia los catorce años y lo recuerdo todo un poco confuso, porque en esa edad estás en un mundo bastante aislado.

Recuerdo que con catorce años empecé a mentir. Fue porque mis amigas y yo queríamos salir a Madrid y la verdad que, aunque no os lo pregunté, supuse que no ibais a dejarme, a juzgar por vuestros comentarios. En esa época me veáis completamente como una niña y, aunque ahora me doy cuenta de tantas cosas, con catorce años y en plena "edad del pavo" no eres tan inconsciente y recibes muchos mensajes de lo que te rodea que, aunque no os asombre, sí eres capaz de interpretar. Estuvimos un año saliendo a Madrid sin que vosotros lo supierais . No salíamos a beber, ni a discotecas, si no que, responsablemente, nos quedábamos en un burger a cenar o simplemente a ver tiendas. Cuando ya al año me dejasteis (me acuerdo) nos entraba la risa. ¡Que ingenuos son los padres al pensar en sus hijos como críos! Y no pensar en ellos como personas que empiezan a madurar. Se crean un mundo imaginario para ellos pensando que sólo pasan tardes en el parque o en el cine.

A los quince años maduré de golpe, porque empecé una relación sentimental con un chico y descubrí todo; y tampoco os percatasteis de mi maduración precoz... Por eso y tal vez porque siempre me habéis considerado responsable (algo que os

agradezco eternamente) he podido gozar de muy pocas prohibiciones, y, no sé si será mejor o peor una postura u otra, pero tengo amigas a las que siempre han controlado en todo y han hecho muchas más cosas que yo (no permitidas, me refiero). En mi casa no ha habido castigos, ahora tampoco me castigáis....

Ahora es tiempo de explicar lo que os reprocho, dentro de lo que se puede reprochar a unos padres que naturalmente han hecho lo que han podido. En casa no sois nada de demostrar aprecio. Nunca hay palabras de "te quiero", "te aprecio", ni besos ni abrazos. Lo que más falla es, sobre todo, el afecto carnal. Y creo que hemos creado un ambiente muy atípico y llega a ser a veces tan frío... que me molesta más, incluso por mi hermano, que ahora tiene 13 años. Creo que antes, cuando era una niña, sí lo hubo, pero pasó y no ha vuelto a suceder. Con mi padre no puedo hablar de nada personal. Mi madre, a veces intenta franquear esa barrera emocional preguntándome por mis amigos o mis relaciones, pero ya es tarde, siento vergüenza y la miento. Mi padre es un hombre frío con el que sólo hablo de estudios y de cosas culturales; nunca me cuenta lo que piensa. Creo que me he convertido en una persona que le cuesta mucho expresar sus sentimientos y emociones.

Padres no hay más que unos y nadie nace enseñado. Supongo que no tengo una experiencia del todo negativa, tal vez un poco atípica ¿o no? Un beso.

Vuestra hija

Carta nº 4. - Incomunicación. Sensación de abandono. Desazón. Dureza en la percepción de la conducta de la madre. Tragedia (murió el padre de infarto)

Queridos padres:

Me piden que os cuente cómo fue mi relación con vosotros hasta los dieciséis años. Bien, creo que los tres sabemos que fue una relación bastante distante. Aún recuerdo cómo el padre de Julián mi mejor amigo, me enseñó a montar en bicicleta, cómo el mismo era el que me llevaba a mis competiciones de tenis y, cómo Teresa, la madre de Julián, me ayudaba con las cosas del colegio. Nunca tuvimos una

conversación de padres e hija, nunca se hacía referencia a esta distancia, pero eso no significaba que no existiera. También recuerdo que en algún momento se os pasó la mano y fuisteis injustos conmigo, pero claro, es que lo tenías que ser conmigo o con mis hermanos, y a ellos si que no le ibais a tratar así. Nunca os conté mis problemas (ni preguntasteis), ni las cosas más importantes que pasaban en mi vida (chicos, amigos, fines de semana). Después nació Luis y parece que dejasteis más apartados a los otros (pero no demasiado).

Ahora que sólo estamos tú y yo, mamá, y que todo el mundo entiende que tenemos que estar más unidas, me pregunto cómo lo vamos a hacer si ni siquiera nos conocemos. Y no sólo eso, sino que hay mucho rencor por medio, por lo de la mudanza, porque te cuesta que yo tuviera razón y eres demasiado orgullosa. Sólo una vez me viste llorar porque echaba de menos mi pueblo (y en él mi novio y mis amigos) y me regañaste sin saber por qué, argumentando que no tenía razones para llorar. Pero sí, sí tenía razones: todo lo que quería estaba a más de doscientos kilómetros de mí. No se puede olvidar todo esto, no lo puedo dejar a un lado y hacer como si no pasara nada. Por eso discutimos un día sí y otro también, y me dices cosas que no son propias de una madre, pero no les doy mucha importancia ya que, afectivamente, nunca llegaste a serlo.

Por lo menos, nos hemos puesto de acuerdo en lo referente al futuro. Yo iré a estudiar a Valladolid, de donde no debí irme nunca, y tu irás a Salamanca, lo que deseaste siempre; te visitaré algunos fines de semana y hablaremos por teléfono de vez en cuando. Y, por una vez, las dos estaremos de acuerdo y no nos haremos mal la una a la otra.

Yo no voy a darte ningún consejo, sólo le pido a Dios que estas cosas no se den mucho y que esto no vaya a peor, porque es muy duro recordar que en muchos momentos mi mejor amiga fue la soledad.

(A pesar de pedir no firmar, escribió su nombre)

Carta nº 5. - Comprensión, cariño y admiración.

Querida mami:

Me piden que os cuente cómo me fue con vosotros hacia los catorce años. Bueno, más bien contigo mami, porque cuando yo tenía catorce, papá acababa de marcharse para cuidarnos desde arriba, aunque los recuerdos anteriores que tengo de él se resumen en pocas palabras: cariño y comprensión (entre otras). Con él siempre tuve mucha relación, aunque nunca llegué a contarle mis secretillos. Contigo tampoco llegué a hacerlo a esas edades. El problema no fue vuestro, ni mucho menos, lo que pasaba es que a esa edad me encerraba en mí misma y en mis amigos y no soltaba prenda, y ¡mira que me tirabais de la lengua!. Hay que reconocer que, al margen de esto, me sentía muy unida a vosotros. De hecho parece que fue ayer cuando tú y yo discutíamos y papá me decía: “si es que sois igualitas y chocáis”. Habéis estado ahí siempre que os he necesitado, y, como ya te dije la otra noche, estoy orgullosa y totalmente agradecida de la educación que me has dado.

Ahora estoy un poco más crecida y parece que las cosas han cambiado. Te cuento todas mis secretillos ¿eh? Y no sabes lo que me satisface hacerlo, porque además de encontrar en ti un desahogo (para lo bueno y para lo malo), encuentro en ti los mejores consejos que se puedan obtener: tú siempre miras por mi bien, cosa, que a lo mejor, hasta un amigo sin darse cuenta no lo hace. En fin que me alegro muchísimo de la mejoría y el apego en la relación que tengo contigo ahora y me gustaría darte las gracias por ello. ¡Eres la mejor! ¡Y tú también papi!

¡Ah! Antes de que se me olvide, lo mismo digo acerca de mi hermano Luis. Aunque hay que reconocer que está un poquillo más mimado que yo... Con saber que la diferencia está en el trato y que nos quieres a los dos igual, tengo más que suficiente.

Por último decirte que admiro muchísimo cómo tú sola nos has sacado adelante, dándonos una educación tan buena, haciendo de nosotros personas

autosuficientes (relativamente). Valoro la relativa libertad en cuanto horario y capacidad de obrar que me has dado. Así pues, gracias por la confianza que has depositado en mí y que me ha ayudado mucho a formarme como persona, al igual que a mi hermano.

Y sobre todo, por escucharme siempre y darme esos empujoncitos tan necesarios en los malos tragos, y por compartir los buenos... GRACIAS

Te quiero mami (¡y a ti papi!)

Carta nº 6. - Separación, pareja de la madre, comprensión final

Querida mamá:

Me piden que te cuente cómo me fue contigo hacia los 14 años. Recuerdo ante todo tu dulzura en todo lo que a mí se refiere, en tu forma de hablarme, de mirarme, en tu manera de hablarme sobre las cosas que no llegaba a entender, aunque fueran muy crudas o tajantes, o resultaran injustas. Tal vez no lo creas pero siempre he apreciado la forma en la que has intentado protegerme de las cosas malas, y hacerlas parecer más llevaderas.

Pero, si he de ser sincera, para mí esa época de mi vida fue un período de soledad enorme. Te veía distante, más en el lado de tu marido (segundas nupcias) que en el mío. A veces pensaba que me estabas traicionando, anteponiendo sus sentimientos a los míos. Dando por hecho en nuestra relación demasiadas cosas (cariño, afecto, lealtad). Para mí lo habías sido todo hasta entonces, de hecho en esa época empezamos a conocernos. No quería irme de casa de los abuelos, donde vivíamos, y te culpé por traerme contigo. Ellos fueron los únicos que yo reconocía como padres (claro que a ti también, pero ellos eran la figura autoritaria, no sé cómo explicar mejor esto), y sentí que me habían sacado de mi casa para llevarme a otra en la que tenía que aprender a convivir contigo y *aceptar a un extraño*, por el sólo hecho de que tú le querías y así lo habéis elegido. Su carácter me hizo separarme de él

desde el primer momento. Así es que me encerré en misma, en la lectura. Nadie podía hacerme daño porque no dejaba que nadie se acercara lo suficiente.

Hoy, mirando atrás, apenas si guardo rencor sobre todo aquello. Me ha hecho ser fuerte, ser independiente y tener claro lo que quiero. También me ha hecho sentir la necesidad de ayudar a los demás, de escucharles, de intentar estar presente, como punto de apoyo.

Ahora las cosas son distintas porque he aprendido a apreciar los momentos que pasamos juntas y, sobre todo, a aceptar nuestras diferencias como algo que forma parte de la convivencia.

Si tuviese que darte un consejo, sin duda te diría que deberías haber hablado con tus hijos cuando tu marido vino a vivir con nosotros, que hubieras probado un tiempo hasta descubrir si él era como un buen padre y podía darnos la estabilidad que supuestamente tú querías para nosotros. Pero las dos sabemos que no fu así. Fuiste muy egoísta anteponiendo tus pensamientos y sentimientos a los de tus hijos. Nosotros aguantamos por ti, por quererte. Algo que tú nos impusiste. Pero no te guardo rencor, en serio, porque no me disgusta del todo la persona en la que me he convertido, y porque la relación que hemos creado mi hermano y yo me encanta.

Y cuando descubro cosas tuyas en mi carácter..., no puedo sino sonreírme.

Carta nº 7. - Reproches. Sensación de incompreensión. Obsesión paterna por los estudios.

Hola:

Me han pedido que os cuente cómo me fue con vosotros hacia los catorce años. La verdad es que fue un infierno porque vosotros no os preocupabais más que por mis estudios y yo en esa época, la verdad, es que tenía muchos problemas que pasé ¡¡¡más sola que la una!!!

Tenía “amigas” que eran bastante mala influencia y si no hacía lo que ellas hacían me daban de lado ¿dónde estabais? ¿Por qué no pude contar con vosotros? Fue muy duro par mí darme cuenta de que no podía seguir así; tomé una de las decisiones más duras que he tomado nunca: las dejé!! Y ...¿qué pasó conmigo? Pues que me sentía sola, que no salía de casa y nunca nadie me preguntó el porqué de todo eso.

Siempre he estado sola, nunca me habéis arropado en nada, necesitaba cariño y ¿dónde estaba? ¡¡¡En ningún sitio!!!. Después de todo aquello me empecé a rebelar contra vosotros, a dejaros de lado al igual que hicisteis conmigo, así que así seguimos. Igual. Cada vez estoy más sola aunque tenga unos amigos estupendos, pero hay cosas que ellos no te pueden dar y no os dais cuenta. Me quiero largar lejos, no veros más, pero no puedo; porque, aunque no lo parezca, os necesito, aunque no me deis ningún apoyo, aunque sólo os preocupen los estudios, aunque no habléis conmigo de todos los problemas que pueda tener. MI VIDA NO SON SÓLO LOS ESTUDIOS, es algo más que no veis.

Carta nº 8. - Tensión normal. Superación y percepción final de eficacia.

Queridos padres:

Me piden que os cuente cómo me fue con vosotros hacia los catorce años. Supongo que mi experiencia no ha sido distinta a la de la mayoría de los otros chicos y chicas. Es verdad que hacia esa edad yo me sentí un poco sola porque, entre otras cosas, nosotros no nos llevábamos bien del todo. No es que nos lleváramos mal, pero la comunicación entre nosotros era más bien la justa y los temas eran siempre los mismos: “haz esto”, “no hagas aquello”.-..

Todos los días había “bronca” en la cena, sobretodo con mamá, yo no sé que pasaba, pero sentía que no nos llevábamos tan bien como antes. Yo te culpaba de todo y tú a mí. Sentía que me tratabas con inferioridad a mis hermanas. Yo notaba que

en casa siempre había tensión y no encontraba en vosotros, quizás, el apoyo que me hubiera gustado. Pero ahora no os reprocho nada. Sé que yo tampoco puse mucho de mi parte porque tenía la manía de pensar que podía pasar totalmente de una persona cuando algo me va mal con ella. Yo me convencía de que no se necesitaba pero en el fondo necesitaba que me hicierais un poco de más caso.

También por supuesto hemos tenido momento muy buenos, cuando nos reuníamos todos en cumpleaños, fiestas,... y estábamos todos de buen humor, era cuando me daba cuenta que nuestra familia no iba, ni mucho menos, tan mal, y cuando, alguna vez, hablábamos de las cosas sin gritarnos, ni decir las cosas con reproches, no con ironías, era cuando me daba cuenta de todo lo que hacíais no sólo por mí sino también por mis hermanas, y eso ya tiene mérito.

Ahora las cosas han cambiado. Hemos crecido todas un poquito y eso se va notando. Ahora da gusto volver a casa, porque, aunque todavía hay muchas broncas, sé que también tenemos momentos buenos. Ahora noto que puedo hablar con vosotros de todo. Con papá no ha cambiado mucho, porque siempre ha habido mucho cariño y nos hemos llevado bastante bien, pero con mamá sí. Nos llevamos mucho mejor (no dirás que no), y ya no noto que se me trate distinta a mis hermanas. Hablamos de todo mucho más abiertamente y eso me da seguridad en los demás aspectos de mi vida. Espero que sigamos así.

Besitos y hasta ahora

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Objetivos

Si consideramos los tres niveles de la orientación familiar, definidos por J.A. Ríos (1994, 2003): *educativo, de asesoramiento y terapéutico*, podemos ubicar nuestro trabajo en el primero de los niveles, con una importante labor de asesoramiento tanto a los padres como al tutor. El escaso horario que el orientador puede asignar a esta función – tres horas semanales para un alumnado total de 1200 alumnos – hace difícil atender con inmediatez la demanda y acompañar al tutor en el seguimiento del alumno, aunque muchos tutores lo realizan con gran eficacia. Es pertinente hacer una llamada a las autoridades educativas para que contemplen en el horario del Psicopedagogo esta función muy apreciada y requerida por los padres de alumnos.

Por esta razón lo primero que debemos aclarar son los objetivos que *no* aspiramos a conseguir:

- El primero es dejar claro que no es una terapia. Cuando el conflicto se percibe como importante, se deriva a un psicoterapeuta.
- Tampoco es una alternativa a las *escuelas de padres*, cuya formación dirigida a todos los padres es imprescindible como factor principal de orientación ante retos educativos que plantean la sociedad actual y la etapa evolutiva de sus hijos, (en nuestro centro se han impartido por entidades externas). Es complementaria.
- No es un programa dirigido a todo un centro educativo en el que se implique a tutores, padres y profesores, al estilo del Proyecto JUGAE (P. Berzosa Grande, J.A. Ríos y Gregorio Rodríguez, 2001). Sería muy complejo en un instituto público de Secundaria.

- Ni que el alumno apruebe de forma inmediata las materias pendientes. Se pretende más bien afrontar el fracaso con medidas de apoyo realistas, en muchos casos sin resultado inmediato.

El objetivo primordial es que los padres – imprescindible que asistan los dos – y, cuando se considera conveniente, el alumno o la alumna, *aprendan un método para analizar las relaciones entre los miembros de su familia. Que ejerciten una forma distinta de expresar sus sentimientos y comprender los de los otros. Que la comunicación entre los miembros de la familia se vuelva más fluida.*

Desglosando por objetivos concretos, podemos señalar los siguientes:

Objetivo nº 1. - Tranquilizar a los padres, oyéndoles y creando una situación favorable al encuentro con sus hijos, en el que la ansiedad no ejerza de barrera infranqueable.

Objetivo nº 2.- Romper el círculo de incomunicación que se genera entre padres e hijos: fracaso – rechazo en casa – desmotivación – actitudes disruptivas – nuevo rechazo – desdén a las indicaciones de los padres y refugio en el grupo de iguales – miedo en los padres que no conocen a su grupo de amigos – conflicto.

Objetivo nº 3. – Conseguir que la pareja inicie una forma nueva de analizar los déficit en mensajes favorecedores de la autoestima, desde la percepción de su propio hijo. En consecuencia, *“que se pongan deberes”* para mejorarlos.

Objetivo nº 4. - Poner de manifiesto de forma constructiva las discrepancias y rutinas del estilo de la familia, paso previo para comprender la postura de la pareja, y facilitando la expresión de sentimientos. Este objetivo es especialmente necesario, y a la vez difícil, con padres separados.

Objetivo nº 5. - Conseguir que salgan con alguna estrategia para afrontar la situación de su familia, motivando a los padres para que practiquen los criterios de análisis utilizados en el consejo y las conductas consecuentes.

Objetivo nº 6. – De no ser posible el objetivo anterior, porque la situación excede a los recursos de la familia, conseguir que les asesore un especialista externo.

Objetivo nº 7. – Favorecer una percepción más ajustada a la realidad de su hijo creando la necesidad de manifestarle la aceptación necesaria “*por ser mi hijo*” y no “*por lo que hace*”. En este sentido debemos intentar separar fracaso académico de fracaso personal.

Objetivo nº 7. – Cuidar muy escrupulosamente las intervenciones del orientador para no despertar falsas expectativas en los padres, siendo siempre consciente de las limitaciones de la entrevista orientadora.

4.2. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos descritos las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

Hipótesis nº 1. – La entrevista deberá tener un efecto esclarecedor de la situación relacional con su hijo y, en consecuencia, tranquilizador.

Hipótesis nº 2. – Deberá ser percibida por los padres como importante y útil para comprender mejor a su hijo, tanto inmediatamente después de realizada, como pasado un tiempo prudencial.

Hipótesis nº 3 . – Mejorarán y se darán con mayor frecuencia los mensajes favorecedores de la autoestima.

Hipótesis nº 4 .- En el caso de padres separados se conseguirá un acuerdo para comunicarse en momentos importantes.

Hipótesis nº 5 . – La entrevista se considerará necesaria por parte de los padres que la han realizado, dentro del programa de orientación familiar del Instituto.

5. METODOLOGÍA DEL CONSEJO ORIENTADOR

5.1. Consideraciones previas.

Con respecto a las posibilidades de toda entrevista orientadora, hay que tener en cuenta que orientar no significa decir al otro “lo que tiene que hacer”, o “lo que más le conviene”. Nuestra función estará en acompañar en el análisis de la situación, clarificar actitudes, sugerir posibles opciones pero sin suplantar el protagonismo a los padres y, en su caso, a los hijos, quienes libremente han de adoptar las decisiones por sí solos.

En cuanto a la actitud del orientador ha de ser ante todo comprensiva. Esto significa que ante las interpretaciones distorsionadas del problema ayudemos con datos a mejorar su percepción sin enjuiciarle previamente. Aunque en ocasiones conviene tranquilizar a los padres, agobiados por una situación que les desborda, tampoco conviene quitarle importancia que impida la implicación en la búsqueda de soluciones. Tampoco dar la sensación que puedes resolver tú el problema hablando con los profesores o con el alumno.

Las peculiaridades propias de la relación entre padres e hijos adolescentes han de tenerse siempre presentes. Con frecuencia en la entrevista surgen confidencias que debemos respetar, evitando interpretaciones precipitadas. Podemos decir que el orientador debe considerar los siguientes aspectos:

- El adolescente forma parte de un complejo sistema de relaciones que está en alguna medida en crisis, reformulando sus fronteras y recalibrando sus reglas.
- Aunque parezca que sus posturas a menudo están en contra de sus padres, tiene lealtades y afectos no siempre visibles. La mayoría de las veces comprenden las dificultades de los padres para tomar decisiones sobre su conducta.

- Debe armonizarse una relación de confianza con el adolescente con la asunción de un rol profesional cercano a los padres, que permita movilizar sus relaciones.
- Al establecer esta alianza con los padres debe tenerse en cuenta que es posible que ellos estén pasando también por momentos críticos personales o de pareja. Esto es especialmente importante en el caso de padres separados.
- El entorno escolar en el que se realiza la entrevista puede generar en los adolescentes y sus padres actitudes engañosas que perturben la percepción objetiva de las relaciones.

A lo largo de la entrevista se producen confidencias necesarias en el análisis de la relación entre los miembros de la familia. Es preciso dejar claro el uso de estos datos, y en el caso de considerar la conveniencia de compartirlos con otras personas pedir autorización.

En todo momento debemos tener en cuenta las limitaciones de la entrevista orientadora. Los objetivos que nos proponemos en cada caso han de ser claros y cuando la situación nos supera, en lugar de generar falsas expectativas, proponer la intervención de especialistas externos.

5.2. Fase de preparación

5.2.1. Espacio y tiempo.

Es muy importante determinar el lugar donde va a realizarse la entrevista, el horario acordado para que puedan asistir los dos padres y, en su caso, el alumno, y el tiempo previsible. No es recomendable el departamento de orientación en las horas lectivas porque se producen continuas interrupciones que interfieren la confidencialidad necesaria. Si el orientador dispone de horario de tarde, es sin duda el

más conveniente. La disposición de las personas más adecuada sería preferentemente en torno a una mesa de reuniones.

En cuanto al tiempo de dedicación es variable. Como norma se pueden establecer cincuenta y cinco minutos, pero puede ser aumentado sobre todo si participa el alumno con sus padres. En estos casos, se precisan como mínimo, noventa minutos. En la práctica, las entrevistas más laboriosas pueden citarse a última hora para no interrumpir situaciones interesantes a causa del horario.

5.2.2. Información en Secretaría de su expediente académico.

Aunque el tutor ya nos da una información académica muy completa – normalmente es el primero que revisa los expedientes de sus alumnos – es conveniente revisar su evolución escolar en Primaria, las posibles rehabilitaciones de problemas de dislexia, pruebas psicotécnicas o informes específicos de los equipos de orientación.

5.2.3. - Entrevista con el tutor

La mayoría de las entrevistas las solicita el propio tutor después de una entrevista con los padres y considerar con ellos su procedencia. Por tanto, su información es primordial. Se parte de los datos que el mismo tutor aporta en el informe por el que solicita la entrevista y en el que se incluyen, además de los datos personales, los siguientes:

- rendimiento académico,
- pruebas psicotécnicas si se han realizado,
- actitud en clase,
- actitud con los compañeros,

- actitud ante los profesores,
- características de su aprendizaje,
- absentismo escolar,
- colaboración y eficacia de los padres en el seguimiento y control del estudio de su hijo
- y en general cualquier información pertinente sobre el alumno o la familia. En especial la que se refiera a acontecimientos cercanos importantes, antecedentes de otros cursos y otros profesores, la estructura y relaciones dentro de la familia y el estilo parental predominante. (Adaptado del modelo cuatridimensional de Fishman, 1990)

Para no repetir la entrevista de los padres con el tutor, ni suplantar sus competencias en cuanto a orientarles en el seguimiento eficaz del aprendizaje de sus hijos, debemos conocer los aspectos esenciales tratados entre ellos y la recepción y respuesta de los padres a los mismos.

La recogida de datos con el tutor debe ser abierta, tomando nota de los aspectos que él considera más importantes y que generalmente proceden de la impresión propia y del equipo docente, al cual se le requiere información ante la visita de los padres. Como son datos que nos van a servir para encauzar nuestra propia entrevista, debemos huir de formularios cerrados o centrarnos en uno sólo de los aspectos señalados. Utilizamos el modelo que figura en el ANEXO VIII.

Hay que tener en cuenta que la entrevista de los padres con el tutor no siempre ha sido productiva. Las actitudes de unos y de otros, lejos de mostrarse comprensivas, en muchas ocasiones se polarizan. Como consecuencia, la percepción del tutor es muy negativa en cuanto a la colaboración de los padres y la de éstos muy crítica con el sistema escolar. Ante esta situación debemos llevar preparada una respuesta que, sin eludir las demandas lógicas de comprensión de los padres, no reproduzca tales factores en la entrevista orientadora e impida el análisis de la situación familiar, objeto

de nuestro consejo. No obstante, a lo largo de la entrevista podemos hacer referencias indirectas a la necesidad de colaborar y entenderse con el tutor. En estos casos es conveniente recoger la opinión de otros profesores que conozcan al alumno y nos proporcionen datos para descentrar la visión única de la situación concreta relatada por el tutor.

5.2.4. Entrevista con el alumno

Valen todas las consideraciones previas, enumeradas anteriormente, y los procedimientos de la entrevista comprensiva que consideraremos posteriormente. Muy importante es tener la precaución de no intentar sustituir al tutor, primer orientador del alumno, lo que no impide que sea conveniente asesorarle desde nuestra perspectiva.

Mucho cuidado deberemos tener en el momento de la cita: los adolescentes son especialmente sensibles a que se les llame ante sus compañeros para hablar con el orientador, sobre todo si consideran que es el psicólogo del centro y que algo relacionado con su capacidad o forma de ser tendrá que ver con la llamada. En general es conveniente buscar un espacio horario lógico, en el que no pierda clase y acordado previamente con el alumno, a través del tutor o de una nota personal.

El desarrollo de la entrevista puede seguir las siguientes fases:

- Clarificar el motivo de la entrevista. *“Tu tutor me ha pedido que hable contigo y con tus padres para comprender mejor tu actitud ante el curso e intentar ayudarte...”* (añadir datos concretos). Garantizar la confidencialidad y asegurar que sólo se comunicará a los padres aquello que se acuerde al término de la entrevista.
- Análisis de su rendimiento escolar, especialmente si el motivo de la intervención son los bajos resultados académicos. Ayudar a identificar las dificultades del alumno en las materias instrumentales, y en las demás si tienen

especial incidencia en su motivación. En cada materia anotar las calificaciones de los últimos controles realizados, la relación con el profesor, el análisis de las causas del fracaso o éxito y la forma en que pueden afrontarse las dificultades. Deducir el tipo de motivación que predomina, intrínseca o extrínseca, y las atribuciones más frecuentes de sus resultados.

- Descripción y reflexión de la organización del estudio y técnicas de trabajo que utiliza. Compromisos a que ha llegado o estaría dispuesto a llegar con sus padres y con el tutor.
- Relación con los compañeros y amigos. Contrastar las indicaciones dadas por el tutor con las percepciones del alumno. Suelen ser muy reservados en este aspecto. Debemos buscar situaciones en las que el alumno sea acosado por otros compañeros o exista un clima especial en la clase negativo para él. Ante una sospecha de pertenecer a grupos de riesgo o consumo de sustancias, comprobar si es consciente de los riesgos que asume.
- Intentar clarificar sospechas de problemas con la alimentación o consumo de alcohol para considerar con los padres medidas pertinentes.
- Proyecto de futuro. ¿Qué le gustaría hacer el día de mañana? ¿Cuáles son sus intereses inmediatos? ¿Conoce alguna profesión que le entusiasme? Adoptar un compromiso de información concreta en otro momento.
- La relación actual con su familia. ¿Quién es en su familia? ¿Cómo se considera tratado por sus padres y sus hermanos? ¿En qué aciertan y en qué considera que le desmotivan? ¿Le ayudan o le perjudican las actitudes de sus hermanos? ¿Qué sentimientos predominan en la relación con cada miembro de su familia? ¿Cómo actúan sus padres ante su situación escolar? ¿Qué mensajes recibe predominantemente de unos y otros?

Está claro que no se trata de establecer un interrogatorio estricto, debe ser más una conversación donde vayan surgiendo cada uno de los aspectos descritos. Pueden

tomarse notas pero la actitud predominante debe ser de escucha. Al final se anotarán los detalles, teniendo en cuenta sobre todo las frustraciones y sentimientos que exprese para luego contrastarlas con la opinión de los padres.

En muchas ocasiones el principal problema es la comunicación. Percibe que le tratan todavía como un niño y le prohíben acciones a las que se considera con derecho, a la vez que prevalece la sensación de no ser comprendido. En estas situaciones se pueden analizar las pautas clásicas de la negociación asertiva y pedirle que las adapte y las ponga en práctica¹⁴:

1. ¿Qué es exactamente lo que quieres conseguir? Piensa antes y plantea lo que quieres clara y asertivamente, sin agresividad. Si no es así te enfracas en una guerra de poderes donde seguramente perderás.
2. ¿Hay solamente una o existen más respuestas que satisfagan aunque sea parcialmente tus metas? ¿Es posible obtener tus metas en diferentes etapas? A veces nos obcecamos en una única solución y olvidamos *ser creativos* buscando otras quizá tan satisfactorias como la primera.
3. Negocia tus metas actuales y no otras cosas. No pases factura por cosas ocurridas anteriormente y no te desvíes de tu objetivo principal. Además una cosa muy importante que debes recordar es que no negocias *para ganarle a la parte adulta*, negocias para llegar a un acuerdo en donde tú obtengas algún beneficio.
4. Ponte en el lugar de tus padres y piensa en potenciales argumentos que puedan plantearte, así podrás desarrollar estrategias para afrontar los mismos. Intenta predecir las respuestas y reacciones del adulto. Piensa en compromisos que te van a pedir y la manera y el nivel de compromiso que estás dispuesto a afrontar.

¹⁴ Adaptado de "Mujeres del Tercer Milenio", por el doctor Ricardo Montiel Parra.
<http://www.mujaresdeltercermilenio.hpg.ig.com.br/negociarconlosadolescentes.htm>

5. Busca el mejor momento para negociar y el escenario más adecuado. Nunca negocies en caliente (cuando los ánimos están caldeados), tampoco cuando tus padres tengan poco tiempo. Busca aliados posibles – padre o madre – y procura evitar otras personas que distraigan nuestra reivindicación.
6. Establece algunas normas básicas de la negociación. Cuando detenerla, posponerla, reiniciarla, cuando alguna de las parte no está dispuesta a continuar, tono de voz, palabras o frases prohibidas, etc.

Al final debemos valorar la procedencia o no de proponer una reunión conjunta con los padres. En general nunca debe ser la primera, tampoco puede tomarse como norma debido a la escasez de tiempo disponible, aunque lo ideal es que se utilice en sucesivas entrevistas de seguimiento. Consideramos que resulta muy conveniente cuando se dan alguno o varios de los siguientes factores:

- Ambas partes aceptan la reunión conjunta. Fundamental e imprescindible.
- Hay una situación de bloqueo en la comunicación con un alto grado de ansiedad en el alumno o los padres.
- Cuando de las entrevistas por separado se deduce una distorsión muy alta en la percepción del problema entre las partes.
- Existe una situación de conductas de riesgo – violencia, consumo de drogas, etc - percibida por los padres, el tutor o jefatura de estudios y se solicita ayuda al orientador.

5.2.5. – Planteamiento inicial de hipótesis

De acuerdo con el motivo de la derivación, la recogida de información y de nuestra experiencia previa, plantearemos una hipótesis de trabajo sobre la situación del adolescente en su familia, sin predecir con certeza nada concreto y teniendo

siempre presente el menoscabo de autoestima que le supone. A lo largo de cinco cursos ejerciendo la entrevista orientadora hemos atendido peticiones de los tutores y de los padres por motivos muy variados. En la tabla siguiente figuran agrupados en cuatro apartados. Los más frecuentes han sido los relacionados con el fracaso escolar y el mal comportamiento, que en muchas ocasiones se dan combinados. Más esporádicos, aunque muy importantes, los motivados por crisis emocionales, aunque también hay un componente emocional en todos los casos. Al final recojo algunas derivaciones esporádicas cuya naturaleza excede la competencia y objetivos de nuestra entrevista. Procede más bien aconsejar la intervención externa.

Motivos	Hipótesis
<p>Asociados al fracaso escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación para las actividades escolares. - Mensajes de abandono. - Ansiedades en el alumno porque, a pesar de que pone interés, no supera los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de capacidad. - Necesidad de adaptaciones curriculares. - Falta de control y método de estudio. - Comparación con desventaja con otros - Excesivas expectativas de los padres - Problemas del lenguaje (dislexia, disortografía, ...) - Déficit de atención e hiperactividad. - Inadecuada aplicación de currículo: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
<p>Asociados al mal comportamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresividad. - Disrupción continuada en clase. - Consumo de alcohol o drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiperactividad. - Violencia en casa. - Desfase curricular pronunciado. - Llamadas de atención por familias desestructuradas - Estilo parental nocivo: autoritario o permisivo, ambos en exceso. - Inclusión en grupos de riesgo dentro y fuera del contexto escolar.
<p>Asociados a crisis emocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fobias al entorno escolar - Crisis de ansiedad en los exámenes - Dificultad en las relaciones con los compañeros. - Inseguridad y cuadros depresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Historia personal y conductas regresivas. - Situación emotiva en las relaciones familiares por diversas causas: separaciones, hermano enfermo, sensación de ser el "garbano negro" de la familia. - Mala organización del estudio. - Exigencias familiares y escolares excesivas. - Ruptura de pareja. - Falta de habilidades sociales en la propia familia y en los profesores.
<p>Derivaciones consultas externas (*)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas con la alimentación - Violencia en la familia - Sospechas de abuso sexual - Sospechas de cuadros psicóticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Intentar definir en la entrevista la gravedad de la situación. - Analizar y valorar con el tutor los recursos externos más apropiados para afrontar el problema. - Consultar instituciones sociales de apoyo. - Derivar a servicios psiquiátricos o de psicoterapia especializados

(*) Sin revestir tanta gravedad, y según las posibilidades de la familia, la intervención de servicios externos es aconsejable y debe sugerirse a los padres. Los más frecuentes son los apoyos al estudio y los servicios de psicología.

5.3. Desarrollo de la entrevista

Puede variar sustancialmente según la hipótesis inicial y desde luego varía entre la primera y las posteriores de seguimiento. No obstante no debemos olvidar **nuestro objetivo, que debe ser común a todas: provocar una reflexión sobre la comunicación en el seno de la familia y sobre las relaciones entre sus miembros, conseguir una percepción más ajustada de la realidad familiar, tanto grupal como individual, y favorecer un cambio en la forma de abordar el problema.**

5.3.1. - Presentación y encuadre

Comenzaremos dejando claros los objetivos que pretendemos y la diferenciación con la entrevista que han tenido con el tutor:

“De acuerdo con la información del tutor y de vuestro hijo, parece que este problema está teniendo una repercusión en la autoestima del chico y como consecuencia en su desmotivación. El tutor comunicará esta situación a los profesores para que la tengan en cuenta en el trato con vuestro hijo. En esta entrevista abordaremos la parte que os corresponde como padres”.

“En los primeros minutos vamos a insistir en lo que habéis hablado con el tutor sobre el apoyo al estudio – u otro motivo - y después entraremos en la parte específica de la entrevista: aplicar un método de análisis de las relaciones y la comunicación en vuestra familia para que vosotros mismos encontréis la forma de mejorarla”.

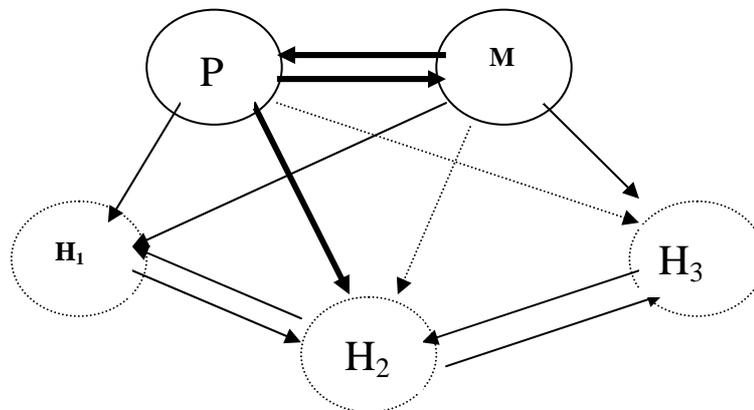
“Está claro que no se trata de que yo os dé recetas ni un diagnóstico concreto porque no tengo suficientes elementos de análisis. Os escucharé atentamente y, de acuerdo con vuestro discurso, comentaré formas positivas de actuar de acuerdo con

los principios de la psicología. Vosotros seréis los que intentaréis conservar las adecuadas y cambiar las que estiméis deban ser modificadas”.

“Nuestro objetivo último debe ser que incorporéis a vuestra comunicación como pareja un método de analizar la comunicación y las relaciones entre los miembros de vuestra familia, que están en la base de la motivación de vuestro hijo. He hablado con el tutor de las medidas posibles a adoptar con el equipo docente”.

5.3.2. Exploración de la estructura y vinculación entre los miembros de la familia.

En esta fase se trata de escuchar y redefinir situaciones utilizando preguntas abiertas que deben contestar ambos padres, dando además de su propia versión, su opinión sobre las manifestaciones del otro. Presentaremos el **esquema de la familia** y situando en los círculos el nombre de los miembros de la familia, pediremos que manifiesten su opinión sobre la vinculación entre ellos. Vamos marcando con trazos más gruesos cuando la relación es más profunda, sin trazo o con trazo débil si un miembro “pasa” de otro o su relación es débil.



Esquema de la familia

Las preguntas abiertas pueden ser las siguientes:

- *¿Quién es el alumno dentro de la familia? ¿Quién es quién en la familia?*
- *¿Qué mensajes más frecuentes suele recibir cada miembro de cada uno de los otros?*
- *¿Cómo piensan los padres que recibe el hijo tales mensajes?*

A continuación pasamos al análisis de la comunicación

- *¿Cómo se comunica tu marido con tu hijo? ¿Cómo piensas que lo haces tú? Poned un ejemplo en la última semana – Dirigida a cada uno de los padres.*
- *¿Se expresan sentimientos? ¿De qué tipo? ¿Cómo se expresa un enfado ante un incumplimiento del adolescente? Poned ejemplos.*

A partir de la información de los padres y simultáneamente utilizaremos las técnicas de terapia familiar adaptadas a la entrevista (Ríos, 2003):

- **Redefiniciones:** Se trata de expresar con otras palabras lo que expresan o intentan expresar los padres. Nuestra intención debe ser que perciban la realidad con mayor claridad sobre todo en aspectos más olvidados y considerados de menos importancia.

“Percibo, no sé si con exactitud, que ambos consideráis que vuestro hijo es muy simpático muy querido entre vuestra familia y vuestros amigos y eso es motivo de orgullo para vosotros”. (Intento desviar la atención a otras cualidades que compensen el fracaso escolar)

“Parece que estás de acuerdo con tu marido en que Juan no tiene unos límites claros a la hora de distribuir su tiempo”

“Tengo la impresión de que ambos coincidís en que tú – el padre - debes implicarte más en el establecimiento de normas en la familia. Según creo entender tu mujer se encuentra bastante desbordada por la situación”

“Creo que entramos en un círculo difícil de salir: Por una parte tu esposa piensa que se siente insegura porque no le apoyas tú (al marido) y tú le exiges a tu mujer unas acciones que no son posibles si ella no siente tu apoyo”

- **Connotaciones.** Se trata de aprobar o reforzar lo que hace la familia tanto positivo como negativo. Es muy conveniente en familias muy angustiadas cuando el problema les desborda. Aunque parezca una paradoja, una familia con angustia debe ser reforzada en cuanto a su actuación para conseguir un mínimo de eficacia y que no abandone. Por el contrario si entramos en la dinámica de acusaciones vendrá la ruptura.

“Es difícil vuestra posición. Por lo que contáis no hay duda que queréis a vuestro hijo pero le dejáis hacer porque os sentís desbordados”.

“De joven actuaste como tu hijo y ahora eres un profesional muy bueno. Seguro que te cuesta trabajo valorar el trabajo escolar, aunque los tiempos sean distintos”

“Le das a tu hijo todo porque le quieres. Sin darte cuenta ha comenzado a no valorar tus esfuerzos y eres víctima de una situación creada por ese cariño”.

- **Prescripciones indirectas.** Consisten fundamentalmente en proporcionar una información a los padres, que pretende apoyar su papel a la vez que les reporta una cierta seguridad en sus actuaciones. Deben producirse a raíz de las respuestas producidas y las demandas que presentan. Las más frecuentes son las que tratan la comunicación, las características de los adolescentes, el establecimiento de normas o el estilo parental. En otras ocasiones proceden cuando el hijo tiene alguna característica definida: sobredotación, déficit de atención e hiperactividad, etc. Pueden complementarse con algún texto de los elaborados para reuniones de padres (ANEXO VII), pidiendo que lo lean y lo reflexionen conjuntamente:

“La postura y la expresión mientras nos comunicamos con nuestros hijos son muy importantes. La expresión facial, el contacto visual, los gestos, la distancia, etc.

Mientras hacemos preguntas debemos acompañar con exclamaciones sus respuestas utilizando un tono de voz tranquilo. La percepción de nuestro hijo debe ser “el otro me escucha, me da importancia, lo que digo es interesante”.

“Hablemos de nuestros sentimientos. Si mi hijo ha hecho algo mal diremos: Soy tu padre y me he sentido muy mal ante esta situación, espero que tengas razones importantes para hacerlo. No calificamos sus sentimientos a priori, seguramente no volverá a hablar de ellos con nosotros: Seguro que te crees muy listo con estas acciones, que piensas que siempre llevas razón y sin embargo no sabes nada”

“Todos los estudios psicológicos coinciden en que actitudes excesivamente autoritarias o excesivamente permisivas son muy nocivas para el niño. Unos límites rígidos coartan su libertad y su creatividad, produciendo a la larga inseguridad; mientras que una actitud permisiva en exceso proporciona al niño la impresión de que no tiene límites y que podrá siempre hacer lo que quiera con la consecuencia del riesgo de tener una conducta sin control.”

Al final de esta fase confirmaremos nuestra hipótesis de trabajo de entre las detalladas en la tabla *de motivos e hipótesis*, que nos orientará en la fase siguiente. Ejemplos más frecuentes son:

- El hijo es “el trasto de la familia”, (“¡Qué diferencia con su hermano...”)
- Los padres le exigen por encima de su capacidad.
- Es inteligente pero se siente agobiado por la presión familiar.
- Los padres no establecen reglas y el hijo carece de fuerza de voluntad.
- El fracaso escolar del hijo es percibido como trauma en la familia.
- El grupo de iguales le domina y le enfrenta a las normas familiares.
- Hay sentimientos de culpa en el alumno. Etc.

5.3.3. Análisis y mejora de los mensajes de autoestima.

Nos proponemos mejorar las actuaciones de los padres para favorecer la autoestima del adolescente como base en la mejora de la motivación para el estudio y el equilibrio personal. Adoptamos el esquema de Jacobson y Rosenthal (1980), citado por Gil Martínez (1997), para el desarrollo de la autoestima en el marco escolar y lo aplicamos en el ámbito familiar. Estos autores consideran que las áreas más importantes a desarrollar en la personalidad del alumno, por lo que significan para la consecución de una alta autoestima, son *Pertenencia, Competencia y Valía Personal*.

De acuerdo con la hipótesis de trabajo y siguiendo los apartados de la tabla del **ANEXO V** para cada una de las áreas, nuestra entrevista girará en torno a las actitudes más favorables para desarrollar cada área, según el siguiente orden:

- Lectura del concepto de cada área
- En cada enunciado del esquema, pensaremos en la percepción por parte del adolescente del aspecto según la actitud más habitual de cada padre. A continuación se pronunciarán según su actitud y la de su cónyuge.
- Utilizaremos las técnicas descritas anteriormente: redefinición, connotación o prescripción indirecta, según proceda,

Como son muchos los enunciados para cada área, propondremos analizar algunos y el resto deben continuarlos en casa, siguiendo los mismos procedimientos. El orientador hábilmente elegirá los que están más cerca de la situación de la familia según la hipótesis de trabajo.

Unos ejemplos para cada área nos permitirá describir con detalles la técnica utilizada:

“Como os dije anteriormente la motivación en los adolescentes y en general en todas las personas, está relacionada con la autoestima. Dentro de una misma familia hay personas con una autoestima más alta que otras y en consecuencia se sienten

más seguras, se motivan con mayor facilidad, resisten mejor a las frustraciones, son más decididas y en términos generales se sienten más felices. Pensad en vuestra propia familia, con vuestros padres y hermanos y decid si estoy en lo cierto” – Según los casos podemos detallar algún aspecto de la autoestima.

“Para el análisis de los mensajes de autoestima en vuestra familia vamos a utilizar el esquema de Rosenthal y Jacobson. Como es una entrevista breve, yo no voy a realizar diagnóstico alguno, ni os voy a dar “recetas” concretas para cambiar la dinámica de vuestra familia. Como os he dicho antes, no es el objetivo de la entrevista. Si consideráis que necesitáis más ayuda debéis acudir a un psicólogo o una terapia familiar donde los especialistas analizan a fondo vuestras relaciones y concretan una dinámica de cambio”.

Pertenencia

“Comencemos con el concepto de **pertenencia** – leyendo en el esquema – **Se tiene cuando la persona siente que pertenece a un grupo en el que se le acepta de forma indiscutible.**

“Todas las personas, y en especial los adolescentes, tienen la necesidad de pertenecer a uno o varios grupos. El primero y más importante en la socialización y el desarrollo personal es el familiar. El sistema familiar, en consecuencia, debe transmitir al hijo seguridad, afecto, apoyo y aceptación”.

“¿Cuándo hablamos con él / ella trasmitimos que por encima de todo le queremos y que forma parte de nuestra familia de forma incondicional? ¿Vuestro hijo percibe los mensajes de aceptación que corresponden al concepto de pertenencia? – señalando la primera columna – Veamos alguno de ellos:

- “Le acepto como es, haga lo que haga, porque es mi hijo “ ¿Consideráis que de vuestras manifestaciones a vuestro hijo, él tiene esta percepción? – Se pide la

opinión a uno de los padres y luego al otro, tanto de su propia aportación como la de su cónyuge.

- *“Para mí es igual o mejor que sus hermanos”. ¿Tiene la sensación de que es igual ante cada uno de vosotros – Se cede la palabra a ellos.*
- *“Creo que se siente seguro en familia y le demuestro aceptación de forma explícita”. ¿En la última semana, le habéis mandado en alguna ocasión mensajes en este sentido? ¿Él los ha captado?*
- *¿Es considerado “la oveja negra de la familia”? En estos casos haremos hincapié en lo negativo que resulta para su autoestima. Intentaremos verbalizar situaciones en las que el hijo ha podido reafirmar esta posición en la familia.*
- *Le considero muy importante para mi familia y se lo digo - ¿Cuántas veces ha ocurrido esto en los últimos quince días? – Pediremos a cada padre que se pronuncie.*

Competencia

Ahora el concepto de **competencia: Se tiene cuando la persona se siente competente en sus actividades cotidianas. En general depende de la repercusión de los resultados en los demás** El sentirse competente es fundamental para la autoestima. A nivel escolar, generalmente, está condicionado por las notas. Los padres deben tener presente que no sólo este aspecto es importante en el adolescente, sobre todo en una época difícil y donde las exigencias académicas son altas. La familia debe buscar características personales en las que destaque y potenciarlas. Han de considerarse los fracasos académicos como una parte, y no la única de valorar la competencia del adolescente.

Siguiendo el mismo procedimiento del área anterior analizaremos los aspectos de la tabla que consideremos más pertinentes:

- “Le exijo que haga lo que pueda de forma honesta”. ¿Es la forma más habitual de afrontar los resultados escolares? – Se piden ejemplos de ambos padres.
- “Con frecuencia le digo que aprecio su esfuerzo”. ¿Cuándo fue la última vez?
- “Aunque suspenda, aprecio algún aspecto positivo”.
- “En qué otros ámbitos consideráis que destaca vuestro hijo” ¿Cuándo fue la última vez que disfrutaste con tu hijo?
- “Creo que es un/a vago/a y se lo digo con frecuencia”. – En estos casos procede una prescripción indirecta sobre el ser, que con frecuencia sustituye al *regañar por hacer algo mal*. Debemos censurar la acción mala pero no pasar automáticamente al *eres un...*
- “Le comparo con sus hermanos u otros adolescentes con desventaja para él / ella”.
- “Le recuerdo siempre las cosas que hace mal o le valoro lo que hace bien por poco que sea”.
- “Le confío determinadas tareas del hogar”.

En definitiva: ¿Tiene la sensación de ser **competente en lo que hace** porque le exigimos metas acordes con su esfuerzo y capacidad o, **permanentemente le exigimos niveles que no puede** conseguir y aumentamos su sensación de incompetencia?

Valía personal

“Por último nos corresponde analizar el tercer área personal según los autores citados, es el sentimiento de **valía personal**: – leyendo en la tabla - **Es la sensación de ser valioso como persona: sentirse bueno, generoso, responsable o, por el contrario, nefasto, mentiroso, que no cumple las expectativas de las personas que le quieren.** Todos tenemos la necesidad de percibirnos como una persona buena, aunque en ocasiones nos equivoquemos o hagamos cosas reprochables. Los padres deben evitar que predominen en sus hijos los sentimientos de maldad y de culpa, reprochándoles lo mucho que les dedican y lo crueles que son”.

De nuevo pidiendo la intervención alternativa de los padres:

- “Le valoro positivamente ante otras personas o digo sus defectos ante los demás, así se avergüenza y aprende”.- ¿Qué actitud predomina?
- “Le manifiesto lo importante que es en nuestra familia”.- Última vez que se produjo
- “Le reprendo delante de otras personas, así demuestro que el que manda soy yo”.
- “Demuestro interés cuando está conmigo y dejo otras cosas para atenderle”.
- “A veces le reprocho que no corresponde al esfuerzo que hacemos por él o le digo que es la causa de algunos de mis males, así se entera de las consecuencias de su comportamiento” – La repetición de estos mensajes genera sentimientos de culpa que menoscaban la autoestima en general. En ocasiones de actitudes despóticas del hijo puede ser útil expresarlos acompañados de otros que reconozcan otras satisfacciones que nos ha producido.
- Nos miente y le recordamos lo mentiroso que es. – Recordar las características de la mentira en los adolescentes
- “Siempre va con lo peor del barrio y se lo recordamos frecuentemente”

En definitiva, ¿conseguimos que nuestro hijo **se sienta valioso y bueno** con su familia o, por el contrario le **echamos en cara lo que nos hace sufrir?** ¿Recibe mensajes positivos en general y regañamos lo accidental o, **le calificamos globalmente como vago, inútil... ante cualquier desliz?**

El orientador elegirá en cada caso los mensajes procedentes dentro de la amplia gama sugeridos, que ampliará con sucesivas experiencias.

5.4. Situaciones especiales en la entrevista

A lo largo de la entrevista debemos estar atentos a la aparición de atribuciones disfuncionales que interfieren cualquier cambio. La forma de abordarlas es parecida: redefiniremos la situación, pediremos que sugieran alternativas y realizaremos alguna prescripción indirecta.

“Veo que a lo largo de la escolaridad de vuestro hijo consideráis que los profesores han sido los grandes culpables de la situación actual de vuestro hijo. ¿Estoy en lo cierto o han existido otras causas internas vuestras? A continuación se puede hablar de la dificultad de los profesores en atender alumnos con las características de su hijo.

En otras ocasiones se detectan problemas de fondo que necesitan una psicoterapia familiar intensa o familias al borde de la ruptura. En estos casos agradecen mucho la entrevista pero el orientador es consciente de que la situación familiar necesita de un cambio radical que no puede afrontar sin los medios terapéuticos adecuados.

Como ejemplo voy a transcribir una entrevista con una familia al borde de la ruptura, en la que la madre actúa de ***mantenedor homeostático***, (C.H. Fishman, 1990) consintiendo todo al hijo, el cual se aprovecha para saltarse todas las normas familiares. Mi objetivo fue implicar al padre para que apoyara a su esposa. (Estas afirmaciones deben ser consideradas como una mera hipótesis de trabajo en el contexto de la entrevista. La mujer estaba al borde de una crisis de ansiedad y la entrevista logró tranquilizarla). Los nombres no son reales:

Observo una gran discrepancia entre los padres: el padre achaca a la madre todos los males del hijo:

Padre: Ya te lo tengo dicho, (a la madre) si le permites todo, el niño piensa que en este mundo puede hacer lo que quiera. Si le mandas cosas y no las hace y cuando yo le riño te pones a su favor, no hacemos nada.

Madre: Tú no estás con él todo el día. Cuando vienes es muy cómodo enfadarse y reñirle y al día siguiente seguir yo sola con él. A veces me quitas la autoridad delante de él.

Orientador: ¿Le quita la autoridad? - Intento que ellos mismos descubran la raíz de su discrepancia para posteriormente intentar que actúen coordinadamente.

Madre: Sí, delante de Borja me dice que yo no sé mandarle, que no me hace caso porque soy débil, me dice los defectos delante de él.

Padre: Claro. Si le dices que venga a cenar tres veces, y sigue jugando a la videoconsola... tengo que intervenir y decirle "... ¿quieres que vaya yo a por ti? Y entonces viene. Tú debes imponerte por ti misma. Pero si no eres consecuente contigo misma en otras cosas ¿cómo lo vas a ser en esto? ¿No te quedas hasta las tres viendo la televisión y luego los sábados te levantas a las 12? ¿Cómo vas a exigirle a tu hijo si no te exiges a ti?

Madre: Es que yo quisiera pero me encuentro mal. Insegura. A veces te metes demasiado conmigo y pierdo confianza. Incluso te metes con mi familia.

El diálogo permite suponer que hay una gran discrepancia de fondo difícil de resolver. El orientador en estos casos informa que existen terapias que pueden ayudar, en caso de que el problema empeore y la ansiedad supere los límites de lo aceptable. Nuestro objetivo inmediato es obtener la mejor respuesta inmediata posible.

Orientador: (Intento redefinir la situación) Parece que entramos en un círculo difícil de salir: Por una parte Teresa piensa que se siente insegura porque no le apoyas tú (al marido) y tú le exiges a tu mujer unas acciones que no son posibles si ella no siente tu apoyo. (Ante los intentos de justificarse continuo). Los sentimientos no son discutibles; tienen más o menos lógica, pero están ahí. Sólo poniéndonos en el lugar del otro y empatizando con sus sentimientos, podemos ayudar. Creo que participáis ambos de un sistema del que Borja se aprovecha: observa vuestra discrepancia y su confusión aumenta.

.....

En contactos posteriores me enteré que el marido había intentado con poca intensidad apoyar a la esposa. Es indudable que precisaba más ayuda especializada.

En algunos casos como éste las dudas surgen en el orientador. Puede resultar que sin quererlo te conviertas en un bálsamo irreal de una situación que precisa soluciones radicales y despiertes falsas expectativa. Al final predominó la sensación de proporcionar a este matrimonio un mensaje de acogida de su problema en una institución educativa donde hasta ahora sólo se había considerado el fracaso escolar de su hijo y una conducta disruptiva continuada.

5.5. Entrevista conjunta con los padres y el hijo.

Si se han dado las condiciones expresadas anteriormente, después de la recogida de información o después de tener la primera entrevista con los padres, podemos plantearnos la entrevista conjunta.

En general, ya hemos tenido la entrevista con los padres sobre la autoestima y con el alumno en la fase previa. Hemos llegado a un acuerdo con padres e hijo/a y convenido en la necesidad mutua de tenerla, dejando claras algunas consideraciones:

- Compromiso de corrección y respeto para todas las personas.
- No se trata de dar charlas al hijo delante del orientador. Tampoco buscar culpables
- Tampoco que sea el orientador el que le "ponga las cosas claras al adolescente"
- Respeto total a las intervenciones de los demás. Cuando se emiten opiniones que parezcan absurdas debemos suponer que detrás de ellas está un sentimiento auténtico que no se está correctamente expresando.
- Nos proponemos comunicar nuestros sentimientos y comprender los de los demás. Intentaremos buscar soluciones poniéndonos en el lugar del otro.

Comenzada la sesión utilizaremos las técnicas antes descritas: *redefinición, connotación y prescripción indirecta*. También hemos adaptado algunas estrategias utilizadas en Terapia Familiar (Ríos, 1994. pp 618):

- "*¿Tú sabes por qué nos hemos reunido aquí?*" - Puede preguntarse a cada miembro de la familia.

- *"Yo quiero que tú nos ayudes un poco a comprender ... "* - Puede dirigirse a cualquiera pero especialmente al adolescente.
- *"Si tú quieres, me lo cuentas; si no, no"* - Considera el autor que es una estrategia tendente a que un miembro tome por sí mismo la decisión de dar información, respetando los posibles secretos.
- *"Por lo que he hablado contigo yo sé que tú entiendes a tus padres ... "*
- *"¿Qué te gustaría cambiar en tu casa?"*
- *"Dí a tu padre / madre qué necesitas, porque ellos no aciertan sin tu ayuda"*
- *"Dirígete a tu madre / padre y dile lo que me ibas a contar a mí ..."* - Intento que hablen entre ellos.
- Cuando alguien habla por otro, interrumpo diciendo: *"Espera. Nos lo va a contar él"*
- *¿Qué destacas de positivo en las actitudes de tu hijo / tus padres?*
 - A veces les cuesta trabajo verbalizar y hay que ayudar con una cierta dosis de humor : *"¿Tiene buena letra?¿Sabe arreglar la bici? ...* No admitir generalizaciones para salir del paso.
- Cuando surge una descripción negativa se puede preguntar: *"¿En la familia hay algún referente? ¿De dónde habrá surgido esta conducta?*
 - Se amplía la forma de contemplar los mismos datos.

Al final pedimos una "lluvia de ideas" para mejorar la comunicación. Se pueden elevar a compromisos entre ellos.

Esta modalidad, en la que participa el hijo juntamente con los padres, lleva un mayor tiempo de análisis previo de las relaciones familiares. También un mayor cuidado en despertar expectativas que

luego no podrás cumplir. En general el grado de satisfacción ha sido muy alto, excepto en algún caso en que sólo sirvió para confirmar las limitaciones de la propia técnica y la necesidad de una derivación externa. Es ideal su utilización para el seguimiento posterior, con todas las limitaciones de tiempo y de método expresadas.

6. EVALUACIÓN

6.1. Dificultades de una evaluación objetiva

Todo lo fácil de evaluar desde la respuesta personal de los padres al orientador se convierte en dificultad cuando se intentan aplicar métodos científicos de recogida de datos para una valoración objetiva de la entrevista orientadora.

Fácil de evaluar porque, después de cinco cursos realizando este procedimiento, la motivación principal para seguir con esta modalidad de apoyo a los padres es la respuesta que se recibe. No solamente después de la entrevista, cosa que sería razonable en todos los casos, sino que pasado un tiempo, independientemente de que los problemas que motivaron la entrevista se hayan o no encauzado, la mayoría de los padres siguen pensando que la reflexión de aquel día fue útil y necesaria.

Difícil por muchas razones, unas derivadas de las características de la propia investigación y otras asociadas a los instrumentos homologados para evaluar el consejo orientador.

6.1.1. Asociadas a la investigación

- Como ya se ha expuesto en la introducción, se trata de una innovación en un trabajo ordinario del orientador en un centro escolar concreto, con una motivación inicial de aprendizaje ante una demanda, y un olvido inicial de metodología científica.
- Cada entrevista supone un nuevo aprendizaje y una mejora para la siguiente. En consecuencia no es un método definitivo sino adaptativo y perfectible. Es difícil medir con los mismos criterios resultados de entrevistas muy dispares, en épocas también distintas.

- El hecho de que sea la misma persona que realiza la entrevista quien recaba los datos para la evaluación, supone un riesgo de contaminación en la interpretación de los resultados, sean cuales sean los instrumentos aplicados.
- La participación de personas externas, como los tutores, en la evaluación también esta sujeta a falta de objetividad. Si intervienen el tutor y los profesores pueden asociar la bondad de la entrevista con la evolución académica del alumno. Como hemos expuesto antes, no es ese el principal objetivo.

6.1.2. Derivadas de los instrumentos de evaluación

La más utilizada es la encuesta escrita. Las más asequibles son las utilizadas en las escuelas de padres. Les encontramos los siguientes inconvenientes en la evaluación de nuestro trabajo:

- Como no se adaptan a nuestro modelo, deberíamos pasar por un período de validación de incierto resultado.
- Enviar la encuesta de evaluación después de pasado un tiempo y que lo trajeran los mismos alumnos. Me parecía un método muy frío donde la información podría estar condicionada por el “*quedar bien*”, frente a la objetividad. También podría estar condicionada la respuesta por la situación escolar del alumno en ese momento.
- Menos adecuado me pareció hacer una encuesta al alumno para conocer si había cambiado en algo la relación con sus padres. Ya hemos planteado que no buscamos respuestas inmediatas.
- Tampoco me pareció lógico asociar cada entrevista orientadora con la necesidad de rellenar una encuesta; trámite ciertamente engorroso para determinados padres.

Quiero dejar bien claro, no obstante, que considero la encuesta escrita bien realizada, con unas condiciones experimentales previamente homologadas, como el mejor de los instrumentos de evaluación.

6.2. Procedimiento de evaluación

A partir del curso 2001 – 02 comencé a *llamar por teléfono* a los padres con los que había tenido la entrevista orientadora. Utilizando la tabla que figuran en el ANEXO VI, anotaba previamente el nombre, los motivos por los que solicitaron la entrevista con el orientador, la fecha y algún dato relevante del informe. Después de la imprescindible presentación, la conversación siempre tenía la siguiente estructura:

“Estoy evaluando este tipo de entrevistas para establecerla con carácter general en el centro o modificarla si fuera pertinente. ¿Podría responderme a tres preguntas sencillas con toda sinceridad? Recuerde que si no son sinceras no nos ayudarán:

- 1. ¿Cómo recuerdan la entrevista?**
- 2. ¿Aplicaron las pautas y consejos que comentamos?**
- 3. ¿Considera que debe continuarse y generalizarse este tipo de entrevistas en el centro?**

Me incliné por este método porque así podría oír directamente sus impresiones, y de su exposición deducir el estado de ánimo, la opinión de aquel encuentro y las consecuencias posteriores que tuvo.

Anotaba las respuestas más significativas en la tabla indicada. De paso me servía para volver a intervenir si se consideraba necesario.

Es evidente que las respuestas no resisten un tratamiento matemático, pero las consideré más acordes con el tipo de intervención, dentro del carácter descriptivo que caracteriza a este trabajo.

La tabla del **ANEXO VI** recoge una muestra representativa de **20** de las **48 entrevistas** telefónicas realizadas.

6.3. Resultados

Pregunta nº 1 . - ¿Cómo recuerda la entrevista?

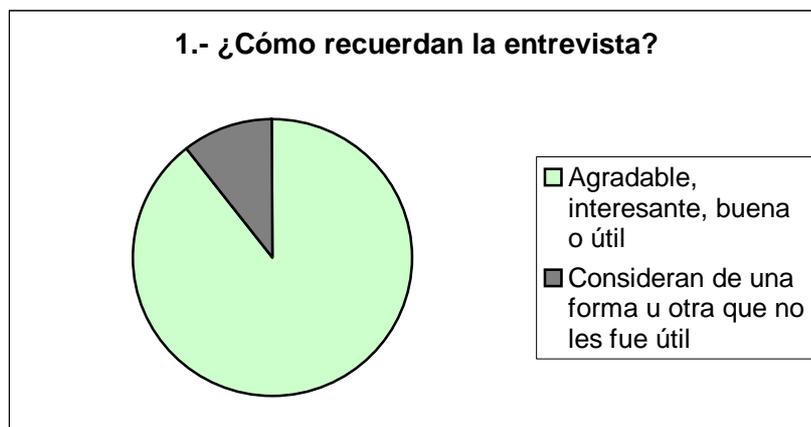
- Un 89,58 % (43) de los encuestados la recuerdan como agradable, interesante, buena o útil añadiendo alguna consecuencia:

“Vimos los problemas con otra perspectiva”; “Te marcas un camino”; “me hizo pensar”; “me sirvió”; “tranquilizadora, estábamos muy asustados”; “nos ayudó”; “fue constructiva” ...

Dos encuestados a pesar de considerarla útil, recuerdan un cierto enfrentamiento con su ex pareja.

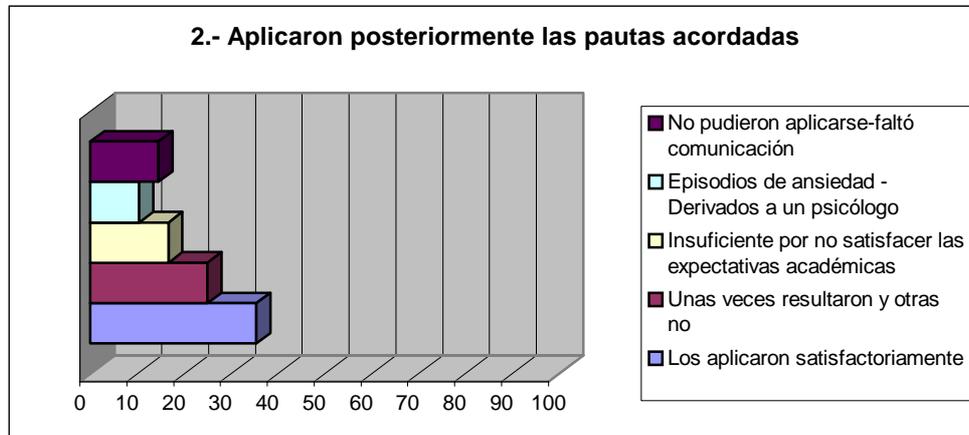
- El 10,42 % (5) consideran de una forma u otra que no les fue útil:

“Rápida. No puede expresarme. Esperaba un seguimiento más intenso de mi hijo”. “No me aportó nada nuevo”. Como dato interesante podemos resaltar que en todos los casos en que no ha funcionado había, de una forma u otra, descontento previo con el sistema educativo: “La tutora pasaba de mi hijo”; “Han sido injustos con la sanción impuesta”; “Ya le tienen marcado los profesores”; “Defiende a los profesores”...



Pregunta nº 2.- ¿Aplicaron posteriormente las pautas acordadas?

- **Un 35,42 % (17) Los aplicaron y se manifiestan contentos con las consecuencias de la entrevista:**



“Ha habido un cambio”, “dimos más libertad y nos tranquilizó”, “He hablado con mi mujer más de los problemas”, “intentamos ser más comprensivos”, “nos sirvieron las pautas comentadas”, “dimos más mensajes de aceptación”

- El 25 % (12) Intentaron aplicar las pautas que ellos mismos consideraron convenientes y unas veces resultaron y otras no:

“Intentamos al principio pero no dio resultado después” “seguimos los consejos pero no siempre responde”, “por más que lo intento, sólo algunas veces lo consigo”; “el padre no consigue la comunicación, la madre sí”

- Un 16,67 % (8) de los encuestados, que tenían las expectativas académicas como prioridad, consideraron que era insuficiente la entrevista.

“Seguimos los consejos pero los resultados académicos no cambian”, “ha sido tarde”, “estamos desanimados”; “a mí me sirvió y al chico también pero las

notas siguen siendo malas”; “debiera haber más seguimiento con los profesores”.

- **En el 10,42 % (5) de las parejas aparecen episodios de ansiedad tanto en los padres como en el joven adolescente.** En el consejo consideran necesario la **asistencia de un psicólogo**. Como norma general, e incluso en casos de duda, se les facilita el contacto.

“Intentamos pero el problema es mayor”; “vamos a un psicólogo, tal como lo hablamos”; “no sabemos como afrontarlo”; “nos preocupa porque lo está pasando muy mal”.

- En el 14,58 % (7) entrevistas no se consiguió el objetivo de mejorar la comunicación, aunque valoraron positivamente la entrevista en sí. Cuatro de las siete familias son separadas.

“No se pudo, cada uno fuimos por nuestro lado”; “no fue posible de forma conjunta por la incomunicación”; “Tenemos criterios distintos para enfocar el problema”

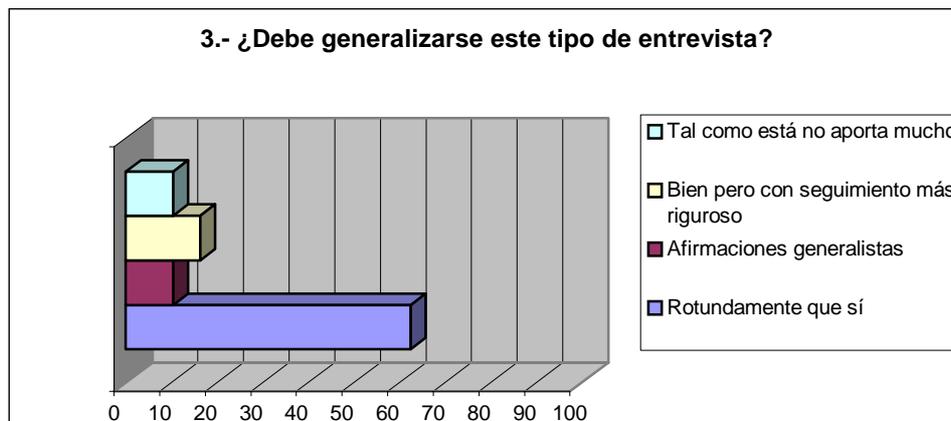
Pregunta nº3. - ¿Considera que debe continuarse y generalizarse este tipo de entrevistas?

- El 62,50 % (30) de los encuestados afirma rotundamente que sí.

“Por supuesto”; “la considero muy importante”; “Nos ayuda bastante a los padres, que estamos bastante desorientados”

- **Un 10,42 % (5) consideran positiva la entrevista, aunque sus afirmaciones son más generales:**

“Siempre es buena la intervención de una tercera persona”; “siempre es interesante”; “se agradecen este tipo de actuaciones”.



- **El 16,33 % (8) la consideran muy buena aunque piden que exista un seguimiento del alumno por parte del orientador (En nuestro caso lo hacen los tutores).**

“Me parece que es muy buena si después hay un seguimiento del alumno”; “Sí, pero se debió mejorar el seguimiento del alumno”; “Si se amplía más es necesaria”; “Tal como está me sabe a poco, aunque es un punto de inflexión”.

- **Un 10,42 % (5) consideran que tal como está no aporta mucho y que es imprescindible ampliarla.**

“Debe ampliarse para que sea realmente útil”; “defiende a los profesores”; “no pude expresarme como quería”

6.4. Conclusiones

En la línea ya indicada de no hacer afirmaciones concluyentes, dadas las características de la evaluación, marcaremos las tendencias observadas en el cumplimiento de las hipótesis, para que el lector pueda obtener sus propias conclusiones:

Hipótesis nº 1. – La entrevista deberá tener un efecto esclarecedor de la situación relacional con su hijo y, en consecuencia, tranquilizador.

La pregunta inmediatamente posterior a la entrevista es respondida afirmativamente, casi con unanimidad, por todas las parejas. Es verdad que hay mucho de agradecimiento que puede contaminar la respuesta, pero la sensación generalizada es que aclara a los padres la situación y proporciona una disminución del nivel de ansiedad.

También parece indicar esta tendencia el 89,58 % que aún pasado el tiempo la recuerdan útil, agradable, interesante o buena. (Pregunta nº 1)

Con las precauciones expresadas anteriormente, podemos dar por confirmada esta hipótesis

Hipótesis nº 2. – Deberá ser percibida por los padres como importante y útil para comprender mejor a su hijo, tanto inmediatamente después de realizada, como pasado un tiempo prudencial.

No es posible conocer la utilidad en la pregunta inmediata a la entrevista porque los padres aún no han puesto en práctica las pautas consensuadas. También es arriesgado obtener conclusiones en la encuesta posterior porque puede estar

condicionada por situaciones concretas del presente: *puede haber mejorado, pero si coincide la llamada con una situación conflictiva, la respuesta olvida logros anteriores.*

No obstante, si el 89,58 % la recuerda positivamente, y el 72,92% considera que debe continuarse, la conclusión más lógica es pensar que ha cumplido el objetivo que marca la hipótesis.

Con las precauciones expresada, podemos dar por confirmada esta hipótesis.

Hipótesis nº 3 . – Mejorarán y se darán con mayor frecuencia los mensajes favorecedores de la autoestima.

Un 35,42% responde a la pregunta número dos que aplicaron las pautas y se manifiestan satisfechos con los resultados. Otro 25% afirma que *“unas veces sí y otras no”*.

Si tenemos en cuenta las características de los padres de los alumnos que acuden al consejo orientador, el porcentaje es alentador. No obstante hay una gran diversidad en las respuestas y pueden estar contaminadas por un deseo de *“no quedar mal”*.

Algunos padres del 16,67% que no vieron cumplidas sus expectativas académicas responden que siguieron los consejos, a pesar de sentirse decepcionados por las notas escolares.

No se cumple la hipótesis claramente en el 25 %. Los padres no saben como afrontar la situación. Algunos acuden a un psicólogo, el 10,42%, haciendo un esfuerzo económico que no todos pueden permitirse.

La gran diversidad de respuestas impide hacer una valoración concreta de esta hipótesis. Parece que hay un determinado perfil de familias donde la entrevista es

claramente insuficiente. También influye el momento: el ansia de autonomía de los adolescentes les hace pasar por épocas de difícil comunicación.

Hipótesis nº 4.- En el caso de padres separados se conseguirá un acuerdo para comunicarse en momentos importantes.

El 27, 08% (13) de los padres que han respondido a la encuesta de evaluación están separados. Las respuestas recogen la gran diferencia entre ellas según su estabilidad en el momento de la entrevista. En algunos casos, donde la separación está reciente, el objetivo de comunicarse no trasciende al momento de la entrevista. En otros, los juicios en curso, donde participa el adolescente como testigo, impiden cualquier medida de aproximación. En alguna sólo hemos conseguido una asistencia presencial sin intercambio de información.

En las que conseguimos una cierta comunicación, asumen la necesidad de ponerse en contacto posteriormente y tomar decisiones coordinadas, sin embargo no podemos deducir la continuidad de estos intercambios en las respuestas a la entrevista de evaluación.

En algunos casos recuerdan interesante la entrevista por haberle permitido hablar con su ex-pareja después de mucho tiempo.

No podemos considerar confirmada la hipótesis

Hipótesis nº 5. – La entrevista se considerará necesaria por parte de los padres que la han realizado, dentro del programa de orientación familiar del Instituto

El 72,92% consideran que debe generalizarse, de los cuales la mayoría, (62,50%), lo afirman rotundamente. Parece que es suficiente para confirmar la hipótesis.

El resto de los padres requiere un seguimiento del orientador más cercano al alumno, aunque reconociendo siempre aspectos positivos.

Puede considerarse confirmada la hipótesis en la línea descrita.

6.5. Discusión de los resultados

Aunque mi primera intención era atender a todos los padres que solicitaran la entrevista, el tiempo disponible no lo permite. En las reuniones de padres de principio de curso se fijan unos criterios por los que es el tutor quien deriva al orientador los casos pertinentes, después de haber recibido a los padres. No obstante hemos tenido entrevistas con padres que directamente la han solicitado.

Este filtro en la demanda supone que la mayoría de los padres que acuden al consejo lo sean de ese aproximado 25 % de alumnos con problemas académicos. Esta circunstancia condiciona mucho la entrevista y sus resultados. Sería un milagro que consiguiéramos cambiar la motivación de los alumnos y el estilo de la familia de repente. Nos conformamos con que sea un *punto de inflexión*, expresión utilizada por los padres en algunas de las encuestas, donde las medidas posteriores adoptadas por los padres y el tutor consigan los verdaderos cambios.

Por tanto la valoración de los resultados no puede ser homogénea, sino más bien aplicada a las circunstancias específicas que han motivado la entrevista. Puede haber un buen resultado con una familia donde *simplemente* has conseguido un contacto entre los padres, después de no verse en mucho tiempo, y provocado una reflexión sobre la situación de su hijo.

Por consiguiente, la eficacia de la entrevista orientadora, y también su evaluación, estará sujeta a tres factores:

- La **naturaleza y la gravedad del problema planteado**. Alguno excede de las posibilidades de la entrevista, como ya hemos indicado.
- La **eficacia de la familia**. Algunas acuden sorprendidas del cambio tan grande en un hijo que ha sido un *cielo desde pequeño*. En muchos casos es una situación transitoria vivida por los padres como un final en el futuro de su hijo.

Estos casos de familias eficaces, dispuestas a entender a sus hijos, que pasan un mal momento, son las más gratificadoras. Otras veces la mayor demanda de seguimiento encubre una expectativa imposible de compensar ante una situación deteriorada desde hace mucho tiempo.

- La **eficacia del tutor y del equipo docente** para captar las necesidades planteadas por el alumno y acogerle con empatía. Ya hemos hablado de la dificultad de coordinar un equipo de diez profesores, pero a veces es suficiente una actitud del tutor y algunos de los profesores para operar un cambio. He comprobado con emoción situaciones de extraordinaria implicación y profesionalidad.

En cuanto a la petición de los padres de mayor seguimiento por parte del orientador no hay más remedio que admitir que es un objetivo a conseguir, si la proporción de alumnos por orientador bajara. Sin embargo no debe nunca sustituir al de un tutor motivado, que le imparte clase, y cuya ascendencia hacia el joven adolescente es más apropiada dentro de la normalidad que preside la relación profesor alumno.

ANEXOS

ANEXO Ia.

CUESTIONARIO

La presente encuesta nos permitirá conocer mejor la **relación padres/hijos** en nuestro Instituto. Servirá para contrastar opiniones y sus resultados se utilizarán con carácter global en actividades con los alumnos o en reuniones y entrevistas con padres, dentro de las competencias de la tutoría y del Departamento de Orientación.

Le ruego la rellene y la entregue al tutor o la tutora. Para guardar el anonimato, prescindimos del nombre y grupo de su hijo/a. Será corregida con las de los otros grupos del curso por personas distintas al tutor/a.

CONTESTE TENIENDO COMO REFERENCIA EL ALUMNO O ALUMNA DE ESTA CLASE

Sexo: V M	Curso;	Rellena la encuesta: Padre – Madre – Ambos
-----------	--------------	--

1. **En la familia este/a hijo/a destaca por:** *(Señale las que se den, una o varias)*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ser responsable. | <input type="checkbox"/> Ir a su aire |
| <input type="checkbox"/> Ser muy alegre. | <input type="checkbox"/> Pasar de todo |
| <input type="checkbox"/> Ayudar en casa | <input type="checkbox"/> Ser la oveja negra. |
| <input type="checkbox"/> | |

2. **Situación académica del alumno hasta ahora** *(Señale una, la más cercana a la de su hijo/a).*

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ha tenido siempre notables y sobresalientes | <input type="checkbox"/> Ha repetido algún curso pero sigue adelante. |
| <input type="checkbox"/> Ha tenido buenas notas en general sin destacar | <input type="checkbox"/> Suspende casi todo y se encuentra desmotivado |
| <input type="checkbox"/> Ha sacado sus cursos pero con alguna pendiente | <input type="checkbox"/> |

3. **Con relación a los resultados académicos de su hijo/a, V considera que:**

(Señale una, la más cercana):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ha rendido de acuerdo a sus posibilidades | <input type="checkbox"/> Trabaja mucho y obtiene escaso rendimiento |
| <input type="checkbox"/> Va bien pero podía ir mejor si quisiera. | <input type="checkbox"/> Es desastroso su rendimiento |
| <input type="checkbox"/> Rinde por debajo de sus posibilidades | <input type="checkbox"/> |

4. **Indique el grado de importancia que tiene cada uno de los siguientes aspectos en los resultados académicos de su hijo/a** 1.- Ninguna 2.- Poca 3.- Bastante 4.- Mucha 5.- Máxima

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • Su esfuerzo personal..... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • El grupo de amigos | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Estar pendientes los padres | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Su capacidad | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • La eficacia de los profesores/as..... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • La organización de su tiempo de estudio | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. **Con relación al Sistema Educativo hasta ahora V. Diría que se encuentra:**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Muy satisfecho | <input type="checkbox"/> Poco satisfecho |
| <input type="checkbox"/> Bastante satisfecho | <input type="checkbox"/> Nada satisfecho |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> |

6. **En las siguientes afirmaciones marque del 1 al 5 según la frecuencia con que se den en la relación con su hijo/a:** 1.- No se da 2.- Alguna vez 3.- Bastante 4.- Casi siempre 5.- Siempre

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • Considero que comprendo a mi hijo/a lo suficiente | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Le doy la confianza necesaria..... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Tiene la libertad adecuada para su edad | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Le acepto tal como es, con sus defectos y virtudes | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Es una persona competente dentro de sus posibilidades ... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Considero que es bueno con los demás. | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. **Los principales problemas que tiene mi hijo/a considero que están relacionados con:** (Señale todas las que considera que se dan)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Los estudios | <input type="checkbox"/> No se comprende a sí mismo. |
| <input type="checkbox"/> Las relaciones con el sexo opuesto | <input type="checkbox"/> La comida |
| <input type="checkbox"/> Las normas de los padres | <input type="checkbox"/> Con su físico |
| <input type="checkbox"/> La relación con sus hermanos/as | <input type="checkbox"/> La timidez |
| <input type="checkbox"/> | |

8. **Los principales conflictos que tengo con mi hijo/a son por:** (Señale todas las que se den)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> La paga | <input type="checkbox"/> Los estudios |
| <input type="checkbox"/> El horario de volver a casa | <input type="checkbox"/> Consumo de alcohol, tabaco o drogas |
| <input type="checkbox"/> Los amigos | <input type="checkbox"/> Participar en labores de casa |
| <input type="checkbox"/> La pareja | <input type="checkbox"/> Modales incorrectos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. **En la comunicación con mi hijo/a:** (Señale todas las que se den)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Hablamos frecuentemente con fluidez. | <input type="checkbox"/> Casi siempre es para corregir su conducta. |
| <input type="checkbox"/> El tema preferente son los estudios. | <input type="checkbox"/> Me escucha pero le da igual. |
| <input type="checkbox"/> Me cuenta sus vivencias con sus amigos. | <input type="checkbox"/> Preferentemente escucho sus planteamientos. |
| <input type="checkbox"/> Hablamos de sentimientos mutuos | <input type="checkbox"/> Es muy difícil comunicarse con el/ella |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. **En las siguientes afirmaciones marque del 1 al 5 según el grado de acuerdo que tenga con ellas:**

1.- Nada de acuerdo 2.- Algo de acuerdo 3.- Regular 4.- Bastante 5.- Totalmente

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| • En la familia quien toma las decisiones son los padres | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Los padres han perdido autoridad frente a sus hijos | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Mientras viva en casa el joven debe acatar las normas familiares | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Deben ponerse normas claras y hacerlas cumplir a rajatabla | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Lo más importante en la educación es la libertad del joven | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

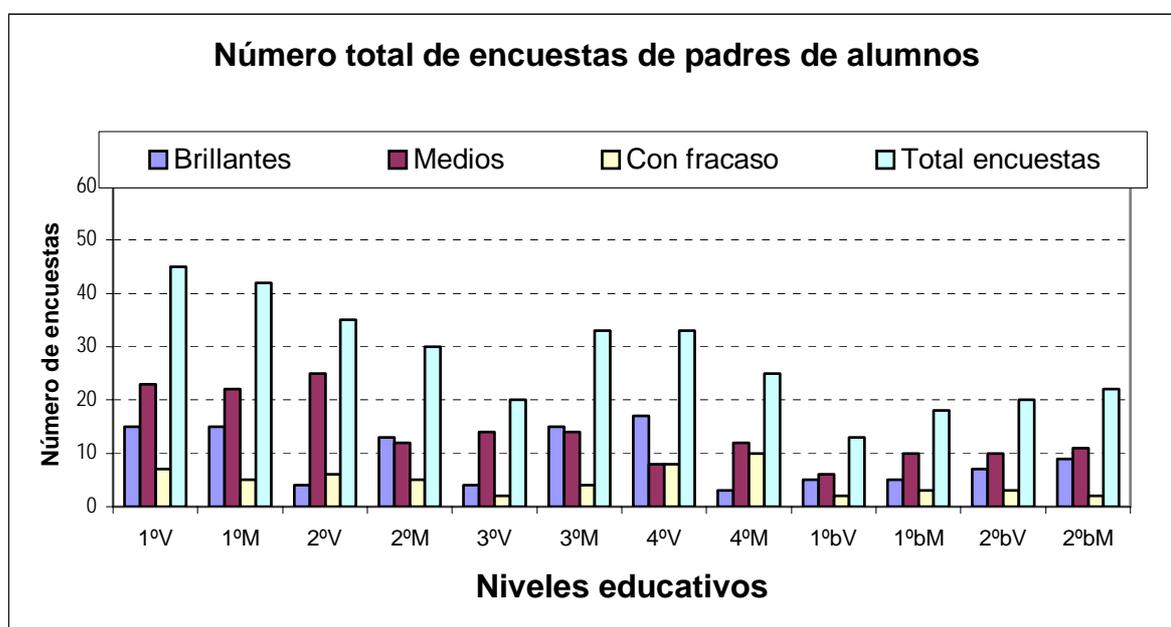
Gracias por su colaboración

DATOS TÉCNICOS DE LA ENCUESTA

Percepción de los padres de las características de sus hijos y de las situaciones que supone ser padres

Respuestas de los padres asistentes a las reuniones de tutores en noviembre de 2000.

	1º E.S.O		2º E.S.O		3º E.S.O		4º E.S.O		1º BTO		2º BTO		TOTALES		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	T
Brillantes	15	15	4	13	4	15	17	3	5	5	7	9	52	60	112
Medios	23	22	25	12	14	14	8	12	6	10	10	11	86	81	167
Con fracaso	7	5	6	5	2	4	8	10	2	3	3	2	28	29	57
Total encuestas	45	42	35	30	20	33	33	25	13	18	20	22	166	170	336
Total por cursos	87		65		53		58		31		42				
Total de alumnos	148		174		199		181		130		182				



Recogida de datos

Se entregaron las encuestas en las reuniones de padres con los tutores y tutoras. En general la respondieron y entregaron en la misma sesión. En algunas tutorías la llevaron a casa y la enviaron con sus hijos cumplimentada.

Denominación de variables:

- Se agrupan las encuestas por **cursos, sexo y resultados académicos**.
- **Niveles educativos:** Desde 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta 2º de Bachillerato. En cada curso hay entre 4 y seis grupos.
- **Sexo:** Dentro de cada curso entre Varones y Mujeres
- **Resultados académicos.-** Se denominan según la respuesta a la pregunta nº 2 de la encuesta según el siguiente criterio:
 - **Alumnos brillantes:** "Han tenido siempre notables y sobresalientes"
 - **Alumnos medios:** "Han sacado sus cursos sin destacar o con algún insuficiente"
 - **Alumnos con fracaso:** "Han repetido curso" (Hay alumnos que han repetido curso y pueden perfectamente hacer estudios universitarios con éxito, sin embargo, nuestra intención es recoger estas situaciones de forma diferenciada porque con frecuencia generan tensión en el seno de la familia)

Pregunta nº 6. - Comprensión y aceptación.

Cada padre obtiene una puntuación según la frecuencia con que se dan las afirmaciones de comprensión y aceptación. (Afirmaciones obtenidas de la encuesta de alumnos 1998 – Apartado 3.3.1.)

En las siguientes afirmaciones marque del 1 al 5 según la frecuencia con que se den en la relación con su hijo/a: 1.- No se da 2.- Alguna vez 3.- Bastante 4.- Casi siempre 5.- Siempre

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • Considero que comprendo a mi hijo/a lo suficiente | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Le doy la confianza necesaria..... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Tiene la libertad adecuada para su edad | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Le acepto tal como es, con sus defectos y virtudes | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Es una persona competente dentro de sus posibilidades ... | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Considero que es bueno con los demás. | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La puntuación mínima es 5 y la máxima 25.

Pregunta nº 10. - Grado de identificación con expresiones autoritarias

En las siguientes afirmaciones marque del 1 al 5 según el grado de acuerdo que tenga con ellas:

1.- Nada de acuerdo 2.- Algo de acuerdo 3.- Regular 4.- Bastante 5.- Totalmente

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| • En la familia quien toma las decisiones son los padres | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Los padres han perdido autoridad frente a sus hijos | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Mientras viva en casa el joven debe acatar las normas familiares | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Deben ponerse normas claras y hacerlas cumplir a rajatabla | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Lo más importante en la educación es la libertad del joven | • | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Los cuatro primeros enunciados puntúan directamente mientras que el último invierte la puntuación. La puntuación máxima es 25 y la mínima 5.

ANEXO I b

PERCEPCIONES DE LOS PADRES DE SUS HIJOS ADOLESCENTES

1.- En la familia destaca por		Nº de encuestas por curso y sexo >												45	43	35	32	20	34	24	26	13	18	21	24
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
Ser responsable	60	76,7	42,9	81,3	70	88,2	83,3	73,1	100	72,2	90,5	91,7	27	33	15	26	14	30	20	19	13	13	19	22	
Ser muy alegre	55,6	62,8	37,1	53,1	25	61,8	25	38,5	38,5	44,4	47,6	29,2	25	27	13	17	5	21	6	10	5	8	10	7	
Ayudar en casa	40	48,8	25,7	34,4	15	41,2	45,8	38,5	61,5	50	52,4	41,7	18	21	9	11	3	14	11	10	8	9	11	10	
Ir a su aire	20	9,3	42,9	15,6	20	11,8	20,8	34,6	7,69	22,2	9,52	8,33	9	4	15	5	4	4	5	9	1	4	2	2	
Pasar de todo	4,44	2,33	20	3,13	5	0	4,17	7,69	0	0	0	0	2	1	7	1	1	0	1	2	0	0	0	0	
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												Nº de Respuestas por curso y sexo													
3.- En relación a los resultados académicos		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
Según sus posib	28,9	60,5	14,3	46,9	25	55,9	45,8	30,8	23,1	44,4	23,8	54,2	13	26	5	15	5	19	11	8	3	8	5	13	
Bien , podía ir m	51,1	30,2	25,7	25	45	29,4	29,2	30,8	61,5	38,9	47,6	29,2	23	13	9	8	9	10	7	8	8	7	10	7	
Por debajo posib	20	2,33	60	18,8	30	8,82	25	30,8	7,69	11,1	19	12,5	9	1	21	6	6	3	6	8	1	2	4	3	
Trab. Escs. rend	4,44	4,65	0	3,13	5	5,88	4,17	7,69	7,69	5,56	9,52	4,17	2	2	0	1	1	2	1	2	1	1	2	1	
Desastr rend.	2,22	0	5,71	3,13	0	0	0	3,85	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												Nº de Respuestas por curso y sexo													
5.- Con relación al sistema educativo V. Diría que se encuentra		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
Muy satisfecho	2,22	9,3	8,57	6,25	0	5,88	8,33	11,5	0	0	0	12,5	1	4	3	2	0	2	2	3	0	0	0	3	
Bastante	55,6	39,5	2,86	37,5	10	35,3	33,3	19,2	46,2	27,8	38,1	37,5	25	17	1	12	2	12	8	5	6	5	8	9	
Regular	31,1	23,3	54,3	34,4	40	50	41,7	38,5	23,1	61,1	42,9	37,5	14	10	19	11	8	17	10	10	3	11	9	9	
Poco satisfecho	11,1	16,3	22,9	15,6	45	8,82	16,7	15,4	23,1	11,1	19	8,33	5	7	8	5	9	3	4	4	3	2	4	2	
Nada satisfecho	0	6,98	8,57	6,25	5	0	0	11,5	7,69	0	0	4,17	0	3	3	2	1	0	0	3	1	0	0	1	
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												Nº de Respuestas por curso y sexo													

7.- Los principales problemas que tiene mi hijo/a están relacionados con																								
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Los estudios	20	16,28	57,14	28,13	35	17,65	29,17	46,15	30,77	22,22	47,62	41,67	9	7	20	9	7	6	7	12	4	4	10	10
R. sexo opuesto	2,222	2,326	8,571	9,375	0	5,882	8,333	15,38	0	11,11	4,762	0	1	1	3	3	0	2	2	4	0	2	1	0
Normas padres	31,11	11,63	31,43	28,13	30	14,71	29,17	23,08	23,08	50	28,57	20,83	14	5	11	9	6	5	7	6	3	9	6	5
Rel. hermanos	35,56	13,95	17,14	25	20	26,47	4,167	23,08	15,38	11,11	19,05	4,167	16	6	6	8	4	9	1	6	2	2	4	1
No se comprend	8,889	9,302	25,71	12,5	10	2,941	12,5	19,23	0	11,11	0	4,167	4	4	9	4	2	1	3	5	0	2	0	1
La comida	17,78	20,93	2,857	15,63	15	17,65	4,167	7,692	0	11,11	14,29	12,5	8	9	1	5	3	6	1	2	0	2	3	3
Su físico	4,444	18,6	0	9,375	0	11,76	8,333	15,38	0	11,11	0	16,67	2	8	0	3	0	4	2	4	0	2	0	4
La timidez																								
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												<i>Nº de Respuestas por curso y sexo</i>												

8.- Los principales conflictos que tengo con mi hijo/a son por:																								
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
La paga	2,22	9,3	8,57	6,25	0	11,8	8,33	7,69	23,1	11,1	4,76	8,33	1	4	3	2	0	4	2	2	3	2	1	2
Horario volver c	15,6	6,98	11,4	15,6	10	41,2	25	34,6	46,2	55,6	38,1	41,7	7	3	4	5	2	14	6	9	6	10	8	10
Los amigos	4,44	11,6	8,57	9,38	5	8,82	12,5	15,4	0	5,56	9,52	4,17	2	5	3	3	1	3	3	4	0	1	2	1
La pareja	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los estudios	33,3	25,6	68,6	25	50	17,6	41,7	53,8	46,2	38,9	42,9	16,7	15	11	24	8	10	6	10	14	6	7	9	4
Drogas/ tabaco	0	0	2,86	0	5	2,94	0	3,85	0	0	0	4,17	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1
Labores de casa	51,1	25,6	40	43,8	45	41,2	33,3	50	30,8	38,9	38,1	20,8	23	11	14	14	9	14	8	13	4	7	8	5
Modales incorr	17,8	20,9	48,6	34,4	30	23,5	8,33	11,5	0	11,1	0	12,5	8	9	17	11	6	8	2	3	0	2	0	3
Ninguno	11,1	27,9	0	9,38	10	2,94	0	0	23,1	11,1	19	29,2	5	12	0	3	2	1	0	0	3	2	4	7
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												<i>Nº de Respuestas por curso y sexo</i>												

9.- En la comunicación con mi hijo/a...																								
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Habl. con fluidez	73,33	79,07	48,57	81,25	60	76,47	58,33	57,69	69,23	72,22	57,14	83,33	33	34	17	26	12	26	14	15	9	13	12	20
+de los estudi.	42,22	16,28	40	34,38	30	32,35	58,33	50	61,54	27,78	47,62	20,83	19	7	14	11	6	11	14	13	8	5	10	5
Me c. vivencias	82,22	86,05	42,86	81,25	60	55,88	45,83	57,69	46,15	83,33	47,62	41,67	37	37	15	26	12	19	11	15	6	15	10	10
Habl. sentimien.	46,67	37,21	20	40,63	25	50	16,67	34,62	38,46	44,44	33,33	29,17	21	16	7	13	5	17	4	9	5	8	7	7
Corregir conduc	17,78	13,95	37,14	12,5	15	14,71	12,5	19,23	7,692	16,67	9,524	0	8	6	13	4	3	5	3	5	1	3	2	0
Es y le da igual	4,444	4,651	34,29	9,375	10	0	12,5	11,54	15,38	16,67	4,762	0	2	2	12	3	2	0	3	3	2	3	1	0
Escuch plantea	31,11	37,21	25,71	25	35	29,41	25	38,46	7,692	44,44	33,33	20,83	14	16	9	8	7	10	6	10	1	8	7	5
Muy difícil	4,444	0	25,71	3,125	10	5,882	12,5	15,38	15,38	5,556	4,762	0	2	0	9	1	2	2	3	4	2	1	1	0
<i>Porcentajes por curso y sexo</i>												<i>Nº de Respuestas por curso y sexo</i>												

6.- Mensajes de comprensión y aceptación. (medias de las puntuaciones asignada por los padres)																
	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º Bto		2º Bto		MEDIAS			
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	TOTAL	
Brillantes	24,7	26,5	25,8	25,2	23,5	24,4	24,1	26,3	23,8	26,2	25,3	26,4	24,50	25,64	25,11	
Medios	23,3	24,6	22,5	25,1	25,5	26	22,9	22,4	25	23,3	22,9	25,4	23,46	24,54	23,98	
Con fracaso	23,3	25,4	21,5	24,6	23,5	24	24,4	24	24	23,7	18,3	25,5	22,74	24,41	23,59	
													MEDIAS	23,66	24,09	24,28

La puntuación máxima es 30 y la mínima 5

10.- Acuerdo con mensajes autoritarios por niveles, sexo y resultados académicos																				
	1º E.S.O.						2º E.S.O.						3º E.S.O.							
	HOMBRES			MUJERES			HOMBRES			MUJERES			HOMBRES			MUJERES				
	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED
<u>Media de puntuaciones</u>	15,9	15,6	17,3	16,5	16,3	17,8	17,1	16,6	15	16,5	16,6	15,8	16	17	18	14	15	17		
	4º E.S.O.						1º BACHILLERATO						2º BACHILLERATO							
	HOMBRES			MUJERES			HOMBRES			MUJERES			HOMBRES			MUJERES				
	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED	FRA	BRI	MED
<u>Media de puntuaciones</u>	16,9	17,4	17,6	14	15,6	15,3	16,5	17,8	15	14,4	14,7	19,3	15	14	15	17	15	16		

La puntuación máxima es 25 y la mínima 5

LA FAMILIA. 75 encuestados de 3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato (1998)			
¿Qué es para ti la familia? (Respuestas abiertas)			
MUJERES 14-15 (11)	MUJERES 16-17-18(19)	VARONES 14-15 (23)	VARONES 16-17-18 (22)
<ul style="list-style-type: none"> • Lo más importante ++++++ • Te apoyan en todo +++++ • Te ayudan++++ • Te alimentan y te cuidan+++ • Te quieren++ • Se preocupan por ti ++ • Te comprenden ++ • Unidad+ • Vigilancia + • Necesaria+ • Te dan lo mejor para ti+ • Seguridad de futuro+ • Amigos + • Aprecio+ • Hablar con los hijos+ • Daría casi todo por ella+ • Sin familia aumentan los problemas + • Te dicen la verdad de todas las cosas + • Si no te entienden es porque han vivido otra época.+ • Si discutes es por tu bien+ 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo más importante ++++++ • Te apoya+++++ • Convivencia+++++ • Afecto y cariño+++++ • Te ayudan++++ • Soporte de una persona+++ • Refugio ante problemas++ • Necesaria ++ • Te dirán lo mejor para ti ++ • Comprensión++ • Forma parte de mi vida++ • Estabilidad+ • Respeto+ • Confianza+ • Te cuidan+ • Lo único que tenemos verdaderamente+ • Te aconsejan+ • Buen ambiente+ • Te sientes a gusto+ • Sin ella no podríamos vivir en paz, armonía y por el camino adecuado+ Especie de amigos con más experiencia y con los que convives mucho tiempo + 	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno de vida. Convivencia+++++ • Te dan cariño +++++ • Vínculo y unión +++++ • Te apoyan y confían+++++ • Cubrir necesidades +++ • Te comprenden++ • Es lo mas importante++ • Personas con las que puedes conta, te ayudan r ++++++ • Te enseñan a comportarte ++ • Con los que tienes que convivir, te guste o no.+* * • Te aprecian+ • Te respetan+ • Garantía de vida+ • Protección+ • Amistad+ • Sinceridad+ • Ánimos para enfrentar la vida+ • Recurso por si la vida no te va bien+ • Es una obligación+ • Ambiente positivo+ • Grupo de gente cuya vida en común son las comidas, bautizos y comuniones.+* • Gira en torno a una tele+* 	<ul style="list-style-type: none"> • Te ayudan y apoyan ++++++ • La base de la vida o punto de apoyo para seguir adelante +++++ • Están a tu lado toda la vida+++++ • Personas que te quieren+++++ • Lo más importante++++ • Se preocupan por ti+++ • Convivencia++ • Bonito+ • Siempre contigo+ • Te enseñan+ • Puedes preguntarles y pedirles ayuda • Castigan y se vuelven inaguantables+ • Te cuidan+ • Gente que no soportas porque nadie te entiende y que hacen las cosas para molestar, tal vez sea culpa nuestra porque no nos abrimos a ellos+

* Es el mismo alumno

ANEXO III

El presente cuestionario pretende recoger datos sobre la experiencia de jóvenes que han pasado recientemente la etapa comprendida entre los 14 y los 20 años, edades en que se ejerce la orientación educativa y profesional en los Institutos.

La finalidad de esta investigación es aplicar las conclusiones a la orientación personal y familiar dentro del marco de las funciones del orientador.

Te ruego sinceridad en tus respuestas

Edad:Sexo:..... Estudios universitarios: Otros estudios: Trabaja:

1.- Marca el grado de preocupación que te producían los siguientes aspectos: (X)

1 Nada - 2 Algunas veces - 3 Frecuentemente - 4 Mucho - 5 Estaba obsesionado/a

Me preocupaba	1	2	3	4	5
La timidez					
No me gustaba mi físico					
Ser centro de atención					
Lo que opinaban de mí los demás					
Sentimientos de soledad					
Mi sexualidad					
Hacer el ridículo					
La relación con mi padre					
La relación con mi madre					
La relación con mis hermanos					
Mis notas en el Instituto					
Mi futuro					
Encontrar trabajo rápidamente					
No entenderme a mí mismo/a					
La dieta alimenticia					
Otras:					

2.- Cómo te sentías en tu casa, con tu familia: (X)

Indica el grado de acuerdo que tienes con las siguientes afirmaciones especificando padre/madre:

1.- Nada 2.- Algo 3.- En general sí 4.- De acuerdo con excepciones 5.- Totalmente de acuerdo

Mis padres	Padres	1	2	3	4	5
Me comprendían	Padre					
	Madre					
Me apoyaban en mis iniciativas	Padre					
	Madre					
Me daban la libertad adecuada	Padre					
	Madre					
Hablaba con ellos de mis problemas	Padre					
	Madre					
Tenía broncas con ellos	Padre					
	Madre					
(Continuación) Mis padres	Padres	1	2	3	4	5
	Pasaban de mí	Madre				
Me castigaban	Padre					
	Madre					
Se preocupaban demasiado de mis notas	Padre					
	Madre					
Aceptaban a mis amigos	Padre					
	Madre					
Sus consejos resultaban adecuados	Padre					
	Madre					
De volver atrás quisiera que fueran igual	Padre					
	Madre					
En general						
Me sentía a gusto						
Mis hermanos me apoyaban						

3.- **Estás de acuerdo en el tópico de que la adolescencia es una etapa conflictiva:**

 SI

 NO

• ¿Cómo la calificarías?.....

4.- **En general me sentía muy mal cuando mis padres**

5.- **Agradecía mucho cuando mis padres**

6.- **Las mejores vivencias entre los catorce y los veinte fueron las relacionadas con:**

7.- Las peores, en la misma época, tuvieron que ver con:

8.- Desde tu experiencia actual qué consejos hubieras dado a tus padres en tu época de adolescente.

9.- ¿Qué criterios consideras que deben tener en cuenta hoy día los padres para comprender y educar a sus hijos?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO IV

PARA MEJORAR EL ESTUDIO DE TUS HIJOS

El objetivo en Secundaria es que sean autónomos en el estudio. Esto no se consigue fácilmente: lagunas anteriores, distracciones por la edad en la que se encuentran, falta de concentración por "vivir de las rentas" en Primaria, situaciones personales, etc. La superación exige un entrenamiento que frecuentemente necesita el apoyo de los padres, quienes deben compaginar firmeza y comprensión. Algunas orientaciones pueden ser las siguientes:

A.- Organizar la sesión de estudio:

- En el mismo sitio y a la misma hora.
- Apartar todo lo que pueda distraer: música, televisión, ordenador, etc
- Planificar lo que se va a estudiar, comenzando por las actividades más imprescindibles y difíciles de realizar y terminando por las materias que hay que memorizar.

Por ejemplo:

1. Deberes de Matemáticas
2. Revisar y hacer los deberes de Historia, etc
3. Estudiar la historia
4. Parte de las cosas pendientes de otros días. Ejemplo: estudiar Ciencias Naturales

B. Sesión de estudio

1. **Comprobar el trabajo de clase.** Si el estudiante sabe que está trabajando y en casa van a revisar sus ejercicios, se sentirá

estimulado a realizarlo mejor. Esta función, que normalmente la hacen los profesores, en secundaria es muy difícil de que sea continuada y cuando nos hayamos dado cuenta nuestro hijo ha perdido mucho tiempo.

2. **Seguir el plan** establecido. Es muy interesante que trabaje solo pero al principio, hasta que se acostumbre, es importante que se le **supervise el trabajo cada vez que termine una actividad**. Puede darse un descanso cada una o varias actividades, en función de su dificultad.
3. Si se trata de estudiar en el libro de texto, donde los contenidos están muy estructurados, puede **ser suficiente que subraye, estudie y compruebe** que lo sabe repitiendo en voz alta lo que ha estudiado; si no lo sabe, volver a repasarlo. El alumno comprobará que cuando comprende un texto lo asimila más fácilmente y se acercará a nuestro objetivo de un *aprendizaje comprensivo*. Una vez conseguida la eficacia, puede hacerse en silencio, repasando mentalmente.
4. En principio es mejor que otra persona lo compruebe, no de forma literal sino que deberá escuchar la **coherencia de su discurso**. (Esta persona deberá siempre tener en cuenta las recomendaciones de la parte última de estas instrucciones). A veces es recomendable que el alumno **busque preguntas** que pueda hacer el profesor y responder a ellas de forma hablada o escrita, en función de la dificultad.
5. Si el problema es "me lo sé pero en los exámenes me pongo nervioso" o "no sé como expresarme y tengo faltas de ortografía", entonces los deberes escritos deben ser hechos como si fueran exámenes, con respuestas amplias. Incluso en el apartado anterior puede **ejercitarse en la respuesta escrita**.

6. En los primeros días, hasta que se consiga el hábito, una persona debe comprobar que el plan se cumple, revisando los trabajos y preguntando lo estudiado. Si existe un problema como el descrito en el punto 3, entonces debe **corregirse a diario** y localizar los errores, estimulando su corrección.
7. Es posible que los primeros días no pueda realizarse completamente el plan: comenzar con menos **objetivos que puedan cumplirse** y aumentar progresivamente.

C. Actitud de la persona que comprueba el estudio

- Debe ser **firme y comprensiva**: el estudio es difícil y no puede pasarse de suspender todo a ser eficaz. Se precisa constancia y firmeza para llevar a cabo el trabajo como si fuera un entrenamiento deportivo. Única forma de que se convierta en un hábito.
- Se debe **valorar fundamentalmente el progreso** y premiar con palabras de aliento cada signo de mejora: "*Creo que últimamente te veo más centrado*", "*aunque está el resultado mal, el desarrollo esta mejor que ayer*", "*Veo cierta actitud tuya que me gusta esta tarde*". Se trata de que compruebe que su trabajo es apreciado y **asocie el esfuerzo con el progreso**.
- Los **errores han de señalarse** de forma puntual con la respuesta correcta y no hacer referencia al alumno como "*un despistado*" "*pareces tonto*", etc. **Deben ser motivo de percibir otros momentos de eficacia**: "*te has equivocado en algo que antes lo has hecho bien*", "*no te preocupes que es difícil*"
- Si el estudiante va a una **academia**, debemos tener en cuenta que **nunca sustituye al estudio personal ni a la clase**. De hecho, en muchos casos, se debería empezar, como en casa, por revisar el trabajo del día en el Instituto. Un error muy frecuente es "en

la academia lo hace todo bien, la profesora se extraña de que suspenda". Es conveniente en estos casos **ponerse en contacto con el profesor** para saber los contenidos en que fundamentalmente falla. Lo que estudia en la academia lo debe **comprobar de forma personal**, sin ayuda. Es muy frecuente adquirir el hábito de "no atiendo en clase, no me esfuerzo solo, porque después me lo explican y me solucionan el problema".

- **Paciencia.** A veces un buen entrenamiento no desemboca en un suficiente. Es muy útil **hablar con el tutor pasado un tiempo**, o cuando vienen las notas, para saber **si ha habido un progreso independientemente de que tenga insuficiente**. Si es así, considerar un éxito y premiar el progreso.

ANEXO V

FACTORES DE LA AUTOESTIMA Y SITUACIONES QUE LA FAVORECEN

(Rosenthal y Jacobson)

PERTENENCIA		COMPETENCIA		VALÍA PERSONAL	
Descripción.- <i>Se tiene cuando la persona siente que pertenece a un grupo en el que se le acepta de forma indiscutible.</i>		Descripción.- <i>Se tiene cuando la persona se siente competente en sus actividades cotidianas. En general depende de la repercusión de los resultados en los demás.</i>		Descripción.- <i>Es la sensación de ser valioso como persona: sentirse bueno, generoso, ... o, por el contrario, nefasto, mentiroso, que no cumple las expectativas de las personas que le quieren</i>	
<i>Me pongo en el lugar de mi hijo: MI HIJO SIENTE QUE</i>					
Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
<ul style="list-style-type: none"> - Le acepto como es, haga lo que haga, porque es mi hijo - Para mí es igual o mejor que sus hermanos. - No le comparo con desventaja - Se siente seguro en familia - Le demuestro aceptación de forma explícita. - Es considerado "la oveja negra de la familia" (*) - Le considero muy importante para mi familia porque se lo digo - Su opinión es muy importante para tomar decisiones familiares - Se aprecia su colaboración en tareas de casa. - Se siente orgulloso de su familia. - Se le encargan tareas de confianza - Confío en sus salidas - Confío en sus amigos/as - Le creo lo que me dice - Me intereso por sus estudios - Me intereso por sus amigos - Hablo con el/ella de mis cosas suficientemente - Hablo con el/ella de sus gustos e intereses suficientemente 		<ul style="list-style-type: none"> - Le exijo que haga lo que pueda de forma honesta. - Le considero muy responsable en su trabajo - Que aprecio su esfuerzo y se lo digo - Aunque suspenda, aprecio otros aspectos positivos. - Yo creo que puede rendir más - Yo creo que es un vago porque se lo digo con frecuencia.(*) - Yo creo que se esfuerza lo que debe - Lleva mucho retraso y no puede recuperar todo de golpe. - Le exijo que obtenga buenas notas principalmente (*) - Le exijo notas según su capacidad - Le comparo con su/s hermano/s con desventaja para él/ella.(*) - Le comparo con otros adolescentes con desventaja par él/ella.(*) - Le recuerdo siempre las cosas que hace mal.(*) - Le valoro lo que hace bien por poco que sea. - Confío en él para determinadas tareas del hogar. 		<ul style="list-style-type: none"> - Le valoro positivamente ante otras personas. - Le manifiesto lo importante que es en nuestra familia. - Le reprendo delante de otras personas, y le dejo en ridículo(*) - Voy diciendo sus defectos ante los demás,(así se averguenza y aprende).(*) - Cuando está conmigo y dejo otras cosas para atenderle. - Le reprocho que no corresponde al esfuerzo que hacemos por él.(*) - Le digo que es la causa de algunos de mis males, así se entera de las consecuencias de su comportamiento.(*) - Le consideramos un mentiroso sin escucharle sus motivos.(*) - Siempre confío en que me dice la verdad. - Para mí, sus amigos son lo peor del barrio (*) - Alabo algunas aficiones que tiene y se lo manifiesto 	

(*) Aspectos que inciden especialmente de forma negativa.

ANEXO VI**EVAUACIÓN DE 20 ENTREVISTAS DE LAS 48 EVALUADAS QUE RECOGEN UNA MUESTRA AMPLIA DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS PADRES**

Nº	Curso E.S.O.	Fecha	Motivo	1.- ¿Cómo recuerda la entrevista?	2.- ¿Aplicaron posteriormente los consejos?	3.- ¿Considera que debe continuarse y generalizarse?
1	2º	07/11/99	Hiperactividad y bajo rendimiento.	Sinceramente, no me fue útil. Estaba ya informada. No se cumplieron expectativas de seguimiento.	Nosotros sí. La tutora no. Me dedico a la psicología y a la parapsicología.	Me pare que es muy buena si después hay un seguimiento en el instituto.
2	2º	14/11/00	Fracaso escolar. Se desvaloriza. Separación de padres reciente	Agradable. No fue posible establecer comunicación entre nosotros.	No fue posible de forma conjunta por la incomunicación.	Sí, creo que sí, incluso más a menudo. Ayuda al alumno.
3	2º	13/02/01	Fracaso escolar. Malas compañías. Madre separada, no puede con él.	Sí, me sirvió.	Intenté. En principio bien, luego no fue posible.	Sí, desde luego.
4	3º	22/02/01	Bajo nivel académico. Buena actitud	Interesante. Otro punto de vista que te aporta cosas nuevas. Me hizo pensar.	Sí. Sobre todo los mensajes. Ha habido un cambio.	Sí, debe continuar
5	3º	09/04/02	Desmotivación. Mal momento familiar	Bien. Hicimos una valoración distinta y vimos los problemas con otra perspectiva.	Dimos más libertad y nos tranquilizó. Nos vino bien	Sí, por supuesto
6	2º	16/04/02	Bajo rendimiento.	Fue útil. Te marcas un camino	Se intentó ser más comprensivos. He hablado con mi mujer más los problemas.	Sí debe continuar.
7	2º	04/06/02	Problemas de conducta	Muy bien. Nos ha servido de mucho pero el problema es mayor.	No lo hemos podido aplicar. Vamos a un psicólogo.	Sí debe continuar.
8	3º	22/01/02	Fracaso escolar desde Primaria. Problemas de relación.	Tranquilizadora. Estabamos muy angustiados	Sí, hablamos más. Por supuesto que los aplicamos.	Sí, por supuesto.

	Curso E.S.O.	Fecha	Motivo	1.- ¿Cómo recuerda la entrevista?	2.- ¿Aplicaron posteriormente los consejos?	3.- ¿Considera que debe continuarse y generalizarse?
9	3°	30/01/02	Bulimia. Fantasías. Fracaso escolar	Me resultó interesante aunque un poco tarde.	Hemos seguido los consejos pero estamos desanimados.	Creo que sí. Siento que tenía que haber sido antes.
10	2°	26/02/02	Desmotivación y fracaso escolar. Padres separados que forman una nueva familia aportando hijos de ambos.	Bien.	Fue insuficiente. No aprobó y en este sentido no fue práctica.	Sí. Con más seguimiento.
11	3°	14/02/03	Fracaso escolar y absentismo. Separación. La madre no puede con el hijo.	Fue un enfrentamiento con mi ex mujer.	A mí me sirvió y al chico también. He intentado comunicar más con él. En cuanto a resultados no	Siempre es bueno la intervención de una 3ª persona. Aunque las notas siguen siendo malas.
12	3°	21/04/03	Separación de los padres traumática y fracaso escolar.	Bien Pude comunicarme con mi ex esposa mejor.	No se pudo. Cada uno fuimos por nuestro lado conforme se agravaron los problemas de la separación.	Sí, aunque se debió mejorar el seguimiento del alumno en el centro.
13	2°	26/02/03	Fracaso escolar. Desmotivación. Conductas agresivas	Bien agradable.	Intentamos. El padre no puede porque le enerva la actitud del chico. La madre sí	Siempre es interesante.
14	2°	06/01/03	Bajo rendimiento. Déficit de atención	Bien. Agradable. Muy interesante	Nos sirvieron las pautas comentadas . Muy agradecidos	Sí. Por supuesto.
15	4°	25/02/03	Fuma porros. Ansiedad de los padres. Bajón en el rendimiento académico.	Muy interesante. Nos tranquilizó.	Sí, en la medida que pudimos, pero el problema no se ha resuelto del todo	La considero muy importante.
16	1°	16/01/03	Ansiedad en el centro después de suspender por primera vez en la 1ª Ev	Nos Ayudó. Está además recuperando.	Sí. Muy bien dentro de lo que podemos.	Sí. Nos ayuda bastante a los padres que estamos desorientados.
17	2°	10/04/03	Alumna con problemas de carácter	Amena y constructiva	Los hemos aplicado pero el carácter de mi hija lo hace difícil. Hemos ganado confianza y se integre más	Sí. Es útil.

	Curso E.S.O.	Fecha	Motivo	1.- ¿Cómo recuerda la entrevista?	2.- ¿Aplicaron posteriormente los consejos?	3.- ¿Considera que debe continuarse y generalizarse?
18	2°	10/03/04	Problemas de aceptación y autoestima. Conflicto con profesores.	Rápida. No me pude expresar . No se llegó al trasfondo de la cuestión.	Sí. Ya los estaba aplicando. No siempre viene el chico con humor del instituto.	Defiende a los profesores. Debe dejar expresarse libremente para tener una visión completa.
19	2°	5/02/04	Ansiedad ante los exámenes. Alumna muy brillante con baja autoestima. Se encierra. No le gusta su físico	Muy bien. Ha sido extraordinario el cambio de mi hija	Si los aplicamos y estamos muy contentos. He venido a hablar con el tutor a decírselo.	Por supuesto que sí. A nosotros nos ha servido de mucho.
20	2°	5/02/04	Mal comportamiento. Conductas extrañas. Sanción del Consejo Escolar	Bien. Corta. Con ganas de más. Esperaba más, " <i>quizás la piedra filosofal</i> "	Hemos intentado pero me resulta difícil. Suspende y no veo cambio de actitud. Vamos a ir a un psicólogo	Si se amplía más sí. Tal como está me sabe a poco. Interesante como punto de inflexión.

ANEXO VII

(Textos elaborados en, y para, la Escuela de Padres 2001-2002. Incluidos con la colaboración y el permiso de las monitoras. Se pueden entregar en la entrevista a padres cuando están acorde con los problemas detectados. También se han distribuido en reuniones de padres con tutores. De entre todos he seleccionado tres muy significativos)

ANEXO VIIa.

LA COMUNICACIÓN CON NUESTRO HIJO ADOLESCENTE

Las personas nos comunicamos para transmitir sentimientos o emociones, peticiones o elogios, hablamos, sonreímos, gritamos, gesticulamos, lloramos ... Unas veces esta comunicación es directa y verbal y otras veces nos comunicamos con nuestras actitudes de forma indirecta, en un lenguaje no – verbal.

Para que exista comunicación de manera apropiada, el emisor y el receptor deben de participar de códigos comunes. Esto precisa una cierta habilidad por parte del emisor para hacerse entender y una disposición en el receptor, que no siempre se consigue. Muchas veces se opta por el silencio de forma imprecendente porque, aunque en ocasiones es beneficioso y desde luego mejor que la charla continua y repetida, la ausencia de mensajes pueden ser interpretados como falta de aceptación por los hijos. Además necesitan mensajes positivos para saber a qué atenerse.

En la familia como sistema ya aportamos algunas de las interferencias más comunes que se dan por la propia naturaleza del sistema y los vínculos existentes entre emisor y receptor, así mismo hablamos de los niveles de comunicación. En este apartado recogemos pautas a tener en cuenta, trabajadas en la escuela de padres, y que podemos utilizarlas en la entrevista orientadora: Comenzamos con la detección de errores, después veremos la forma de aprender técnicas de comunicación y terminaremos con el análisis de las actitudes frente al diálogo que condicionan su eficacia.

Errores más frecuentes que dificultan la comunicación:

- Utilización excesiva de referencias al pasado o a un futuro hipotético. “Cuando eras pequeño eras ...”

- “Si estudias esto que te gusta, el día de mañana no encontrarás trabajo”.
- Hablar de un asunto que no muestra una conexión clara con el objeto inmediato de la discusión: “Está la habitación desordenada... ¡Eres muy desordenado y además un irresponsable porque ayer llegaste tarde ...”
- Fijarse siempre en la parte negativa de lo que el otro dice o hace y obviar lo positivo. En nuestra relación con adolescentes lo fácil es “echar en cara lo negativo”.
- Hablar en exceso, esforzarse por explicar todo con detalles irrelevantes o interrumpir y no dejar hablar.. Nuestro hijo lo más fácil es que “desconecte”, o se fije, como nosotros, en el primer error que expresemos, aunque sea lo menos importante.
- Realizar afirmaciones radicales o dogmáticas. Favorecemos que el otro siga el ejemplo.
- Generalizar en exceso. Un hecho puntual se da por hecho que sucede continuamente.
- Tener ciertos temas tabúes que no queremos afrontar, sobre todo si somos tajantes y cortamos sin admitir discusión alguna. Favorecemos que nuestro hijo tenga los propios.
- Insistencia en un tema. Nos obcecamos en el estudio y nuestro hijo es más que eso. Sobre todo cuando hay fracaso escolar no tocamos otro.
- Exceso de conducta emocional. Nos acaloramos, rápidamente elevamos la voz y el contraste de opiniones se transforma en un “quedar por encima”. Esto lo imitan muy bien nuestros hijos.
- Acostumbrarse a no admitir ni reconocer ninguna afirmación del otro, aunque sea parcialmente.

- Responder a una queja de nuestro hijo sobre nosotros con otra queja de nosotros hacia él, en lugar de admitir o aclarar el asunto.
- Dirigir a nuestro hijo una expresión ofensiva. “Tú lo que eres es un ...”
- Suponer que uno sabe lo que el otro está sintiendo o pensando y quiere decirnos. “Claro, tu piensas que yo ...”
- Repetir información ya dada o conocida. “Ya me ha dado otra vez la misma charla ...”
- Cuando intentamos aclarar un conflicto, pensar previamente que siempre es el otro quien debe ceder.

Aprendizaje de las habilidades de comunicación

Para aprender habilidades de comunicación en nuestra familia debemos comenzar por analizar el patrón que predomina. Una vez analizados los problemas de comunicación en nuestro contexto familiar, nuestro objetivo será eliminar o reducir las conductas inadecuadas y profundizar en aquellas que se consideran básicas y constructivas. Nuestro objetivo será que todos los componentes de la familia aprendan una forma correcta de hacerse entender, respetando la opinión de los demás, sabiendo escuchar y fomentando el diálogo.

En definitiva, se trata de conseguir que cada uno utilice un “vocabulario interpersonal” correcto, donde los mensajes asertivos predominen: saber escuchar, expresar sentimientos sin herir, rebatir las ideas independientemente de las personas que las representen, ... y, muy importante y difícil, se debe aprender a expresar nuestros sentimientos sin miedo a exponerlos y sin herir a los demás.

Los padres deberán tener esto en cuenta porque en la medida que practiquen estas habilidades se las transmitirán a sus hijos. Veamos por partes:

a) Aprender a utilizar un lenguaje operativo.

El lenguaje operativo debe estar basado en mensajes fundamentalmente basados en descripciones observables para que nuestro hijo sepa qué es lo que ocurre y qué es lo que se debe cambiar “Tienes el volumen de la música muy alto ...”, “ayer llegaste media hora más tarde de la acordada”... Lo contrario: “Tenía que ser ahora, cuando estoy trabajando, siempre estás molestando” ... o “siempre llegas tarde... eres un irresponsable”.

Si no somos claros y esperamos que el otro “interprete nuestras intenciones” podemos generar incomunicación y fomentar sentimientos no deseados.

El diálogo ya clásico entre adolescentes y padres podría ser el siguiente:

Madre: “A tu padre y a mí nos gustaría que intentases comprendernos ... que comprendieses nuestra situación”.

Hijo: “Mamá, lo intento. Pero ¿Qué tengo que comprender?”

Madre: “Tú ya lo sabes ... Parece mentira que no nos quieras ... Que no te importemos. Eres un egoísta”

Hijo: “Me importáis mucho. Pero ¿qué queréis exactamente?”

Madre: “¡Ves! Sólo piensas en ti. Nunca piensas en tus padres. ¿Estás escuchando a tu hijo?”

Padre: “Sí”

Hijo: “¡No entiendo nada! La verdad es que no hay quien os entienda. ¡Siempre tenemos que terminar a gritos! ¡Dejadme!”

En este “diálogo” se espera que el otro interprete lo que se quiere decir, lo que se desea. Esto conduce a un alejamiento gradual y a la sensación de que “no hay nada de que hablar” y voy a contárselo a mis amigos que me entienden...

El lenguaje debe ser oportuno y conveniente según la situación y el contexto en que tiene lugar. Un ejemplo típico que odian los adolescentes es la broma ante sus amigos: “con ese piercing pareces un ...”. Este tipo de situación suele crear un sentimiento de frustración que tarda en desaparecer, ya que los amigos para nuestro hijo son muy importantes y quedar en ridículo ante ellos genera sentimientos profundos.

Cuando intentemos corregir una conducta el mensaje debe ser concreto y con énfasis en lo positivo: “Baja la música que no me deja trabajar”, en lugar de “No pongas ese trasto tan alto”. Esta segunda información acompaña un sentimiento de desprecio hacia el mundo que para nuestro hijo es importante, la música. La comunicación no verbal que estamos manifestando es captada y favorece el resentimiento y el aislamiento.

b) Aprender habilidades para establecer y continuar una conversación

Los elementos básicos de la conversación son: hacer preguntas, dar información adicional, escuchar, llevar la conversación (cambiar de tema, tomar la palabra, pasar la palabra), cerrar la conversación.

Comienza en general con una pregunta, que debemos procurar que no se zanje con un “bien” o un

“sí” o un “no”. Pero a continuación lo importante y la habilidad a desarrollar es la de escuchar.. “El mejor conversador es el que mejor escucha”. Saber escuchar no supone sólo recibir pasivamente la información, sino que implica dar señales al que habla de que se le está escuchando.

Ciertas características de la conducta no verbal (postura, la expresión facial, el contacto visual, los gestos, la distancia, etc), unidas a las verbales (hacer preguntas, exclamaciones, tono de la voz, la entonación, ...) ejercen sobre el que habla un efecto estimulador: “El otro me escucha, me da importancia, lo que digo es interesante”. El emisor se siente motivado para volver a repetir la conversación. Con frecuencia los padres estamos leyendo o haciendo algo y nos mostramos distantes ante el requerimiento de nuestros hijos. La percepción que tienen es de que sus cosas son poco importantes para nosotros y por tanto no merece la pena utilizarnos como interlocutores.

c) Aprender habilidades de expresión

Las habilidades para expresarse están en la base de la conducta asertiva. Las personas lo aprenden en general de lo que perciben a su alrededor y de los modelos a los que intentan imitar. Una persona con estas habilidades adquiridas es capaz de expresar por una parte sentimientos, peticiones y elogios, que facilitan la relación interpersonal, y por otra es capaz de comunicar los sentimientos negativos o críticas adecuadas para conseguir cambios positivos en la misma.

En consecuencia hay que entrenar nuestra conducta expresando emociones que sean del agrado del otro y reconocer aspectos positivos en su conducta: “estoy muy satisfecho del esfuerzo que has realizado este trimestre”, a la vez que también debemos expresar las críticas y sentimientos negativos (enfado, frustración, ...), sin provocar discusiones separadoras. Para conseguirlo podemos tener en cuentas las siguientes pautas:

- Especificar claramente la conducta de nuestro hijo que ha motivado los sentimientos negativos: “Que hayas venido después de las doce los dos últimos días ...”
- Expresar y admitir como propios los sentimientos negativos: “Me causa un gran malestar tu retraso ... soy tu padre y siento que has incumplido lo acordado”.
- Hacer una petición al otro que contribuya a mejorar la situación y los sentimientos: cambiar ciertas acciones en el futuro, encontrar un consenso, comprometerse a estudiar el problema,

... “Podemos revisar la hora de llegada en determinadas situaciones que acordemos ... Llama si surge algo imprevisto ...”

- Reforzar a nuestro hijo cuando manifieste voluntad de acuerdo. “me alegra que me des estas alternativas ...”

d) Acogida a la persona, independientemente del mensaje

El respeto auténtico lleva consigo la aceptación y acogida del otro. Muchas veces el desacuerdo con nuestro hijo puede generarle percepciones de que no se le acepta. Es necesario ofrecer una aceptación incondicional a la persona que habla para facilitar que se exprese con comodidad. A veces, en el caso de adolescentes, si somos capaces de escucharles y ser receptivos, ellos mismos modifican sus conclusiones en la medida que se dan cuenta de los errores, propios de la inseguridad y la inexperiencia. Si enseguida perciben una descalificación, se asientan en posturas radicales y rechazan el razonamiento. Hay familias donde se producen situaciones de verdadero abuso verbal, criticando continuamente a los hijos, especialmente a alguno, o diciéndoles “motes”, gritando o amenazando..

El respeto y la acogida suponen que expresamos nuestro desacuerdo sin crítica del otro. Excluye frases que con frecuencia se nos escapan: “Menuda tontería acabas de decir”, “qué aburrido eres”, frases de ese tipo descalifican al que habla, a su persona y no al contenido de su mensaje. Hay otras expresiones que manifiestan nuestro desacuerdo con lo emitido y no hacen referencia alguna de rechazo o crítica: “no estoy de acuerdo con tu opinión”, “no comparto tu idea”, “tengo una visión distinta a la tuya”. En ocasiones, el padre o la madre deben adoptar decisiones en contra de la opinión de los hijos. Es muy habitual. En estos casos es bueno explicar las razones, a la vez que incluimos un halago de los aspectos positivos que tenga su opinión: “Sé que no quieres venir a ver a los abuelos porque allí no tienes a tus amigos y lo comprendo, pero debemos ir porque nos necesitan como tú a nosotros”.

e) El olvido de sí mismo

Es una actitud imprescindible en un buen dialogador. Se trata de escuchar sin estar pensando en lo que voy a decir, sino intentando comprender la postura del otro en todos sus matices. A veces con nuestros hijos sólo somos capaces de captar los matices irracionales y nos perdemos lo profundo, lo que

realmente quieren decirnos, por no oír su relato completo con una actitud abierta. A la primera idea que no concuerda con la nuestra, cortamos y rebatimos todo su discurso. Esta apertura incluye el no juzgar ni condenar. En ocasiones se genera una dinámica de discutir por discutir sin oír los argumentos del otro.

e) Evitar las “frases asesinas”

En la comunicación con nuestros hijos y entre la pareja solemos utilizarlas. Hay que detectarlas y evitarlas. Si se nos escapan, matizarlas o pedir perdón. Entre otras podemos señalar:

- Ya lo hemos intentado todo ...
- Ya tendremos ocasión de volver a tratarlo
- No entiendo por qué lo haces todo tan difícil
- Eso no puede ser y punto ...
- Ya estás otra vez con tus tonterías ...
- No hay nada que hacer contigo ...
- No das más que trabajo y preocupaciones ...
- Por ahí no vamos a ninguna parte ...
- Nada de opciones: O esto o esto ...
- Como siempre estoy perdiendo el tiempo contigo ...
- Eso no tiene futuro, tu sueñas

El efecto que produce en nuestro interlocutor es cortante, supone un abandono del razonamiento y, si es nuestro hijo adolescente, una sensación de que no hay nada que hacer: “con mi padre no hay quien se entienda”. Si además repetimos periódicamente este tipo de frases, el refuerzo de esta sensación es total y muy difícilmente podremos acceder a su confianza.

Actitudes cuando hablamos y escuchamos a los demás

Nuestra actitud va a determinar la respuesta que demos a los demás y la percepción del otro como acogedora y promotora del diálogo. Tomando el ejemplo comentado en la “escuela de padres”, si nuestra hija de 16 años nos dice: “las cosas con Víctor no van bien, discutimos continuamente, no nos entendemos, no sé que nos pasa, creo que lo mejor será cortar con él ...”, podemos escuchar y responder de seis maneras diferentes:

a) Valorativa

“Me parece que esa medida es muy drástica. Piensa que las relaciones de pareja son así, no vas a romperlo todo por una simple pelea. Creo que deberías esperar y pensar mejor esa decisión” ...

Se hace referencia a lo que se “debe hacer”, pero claro, con nuestros criterios de valoración que con frecuencia son diferentes en la otra persona. Nuestros hijos adolescentes están creando su propia escala de valores e invadir sin más la libertad de elección, sin una reflexión previa pueden tomarla de dos maneras: Una con una actitud sumisa que le saca del apuro sin más; desde mi punto de vista poco enriquecedora. Otra con un sentimiento de autoafirmación y, en consecuencia, mostrando rechazo a la nuestra valoración. A veces puede ser útil cuando el nivel de indecisión acosa al otro.

b) Interpretativa

“Por lo que me dices, veo que los problemas que te plantea tu relación te angustian tanto que prefieres huir, cortar por lo sano, antes de enfrentarte a ellos”...

Tratamos de develar los “verdaderos motivos” que subyacen a la conducta del otro, que les suponemos inconscientes o semi-inconscientes para él. Puede servir como “espejo” de lo que el otro nos cuenta para que el mismo interprete sus propias intenciones. Sin embargo hay que ser cuidadoso porque con frecuencia nuestra interpretación no es correcta y le podemos sumir en mayor confusión. Puede pensar “tampoco es que me angustien tanto”.

c) Consoladora

“Bueno mujer, no te lo tomes así. En todas las relaciones de pareja se dan momentos como los que vosotros estáis pasando. Y luego se superan, así que no te preocupes y ánimo...”

La actitud consoladora produce respuestas tranquilizantes pero en el fondo el problema queda sin resolver. Si añadimos que a nosotros nos pasó algo parecido y lo superamos, podemos obtener respuestas en sentido contrario cuando realmente el problema es importante y nos preocupa de verdad.

d) Identificativa

“¿Sí? No me digas, ¡qué desgracia hija! Te tienes que sentir muy mal con este problema. Yo desde luego estaría fatal. Comprendo cómo debes sentirte...”

No le ofrecemos soluciones. Es una postura, sin embargo, acogedora y en algunas ocasiones

necesaria. Falta un punto de iniciativa para fomentar el autoanálisis de la situación.

e) Exploratoria o investigadora

¿Cuáles son generalmente vuestros motivos de discusión? ¿Cuántas veces habéis discutido en los últimos días? ¿Qué situaciones le molestan más a él?

Cuando intentamos indagar el motivo de preocupación de nuestro hijo, a veces le forzamos y le hacemos sentir que está siendo sometido a un interrogatorio. Puede ser un motivo de cortar el diálogo.

f) Comprensiva o empática

“Por lo que me cuentas, las dificultades de comunicación en tu relación te preocupan, te angustia bastante el no saber qué puede significar, y parece que la única solución que ves es la ruptura...”

El “espejo” procura ser lo más objetivo posible sin interpretar. La clave está al final; se deja abierta la posibilidad de que surjan nuevas soluciones. Se favorecería una continuación: “Bueno, tampoco es que sea esa la única solución” ... La comprensión manifestada invita a tranquilizar a nuestra hija y a la vez no insertamos juicios ni valoraciones. Le proporciona libertad y confianza para encontrar la solución.

Consideraciones finales para el éxito de la comunicación padres – adolescentes

Como resumen de todo lo anterior, la actitud inicial imprescindible para tener éxito en la comunicación con nuestros hijos adolescentes debe reunir como mínimo las siguientes consideraciones:

- Debemos escoger el momento y el lugar apropiados para hablar. Descartar momentos en que nuestro hijo esté en una actividad que le interese o que los padres tengamos un estado de ánimo exaltado
- Escuchemos en vez de culpar o fijarse en defectos.
- Pensemos antes de hablar y escojamos concienzudamente las palabras y las acciones. Es frecuente que una conversación se corte por una afirmación nuestra poco afortunada.
- Hablemos sólo de nosotros mismos, usando los llamados mensajes "YO..." , "Siento ...” (describir los sentimientos propios); “cuando tú ...” (decir el comportamiento específico que les molesta)

“porque ...” (describir el efecto que tiene ese comportamiento en nosotros) y “me gustaría ...” (detallar el cambio que queremos que se produzca).

- Pongámonos en el lugar de nuestro hijo e intentemos comprenderle más allá de sus palabras.
- Seamos respetuosos y dispuestos a aceptar opiniones e ideas.

A pesar de los momentos difíciles propios de la adolescencia, con sentido común y siendo perseverantes en los procedimientos de comunicación reseñados, podemos crear un clima familiar donde la comunicación sea posible.

I.E.S. Duque de Rivas - Escuela de padres 2002

ANEXO VII b. APRENDIZAJE Y MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

1. Los hijos/as aprenden a comportarse:

Cuando vuestros hijos/as nacieron, no sabían jugar, practicar deportes, hablar castellano o inglés, escribir, relacionarse, pensar, expresar emociones o afectos, asumir responsabilidades, estudiar, etc. Dichas habilidades de comportamiento las han ido aprendiendo en función de las circunstancias y el tiempo. Los padres y los educadores, hemos intervenido e intervenimos, de manera decisiva, en todo este complejo proceso. Los hábitos tales como:

- a. Responder agresivamente, las peleas, la no observancia de normas, las actitudes antisociales,
- b. La incapacidad para mantener una conversación, integrarse en un grupo de jóvenes de su edad, enfrentarse al miedo, tomar decisiones, arreglárselas cuando le dejan de lado,
- c. La imposibilidad para compartir, para responder a las bromas o al fracaso, enfrentar la presión del grupo, establecer objetivos y concentrarse,
- d. No estudiar, o no saber estudiar adecuadamente, ver el televisor en exceso, distraerse, no saber leer, etc.,

Son actitudes o hábitos problemáticos con cuyas predisposiciones no han nacido, sino que han sido aprendidos, adquiridos. En dicho proceso, directa o indirectamente, participa la familia y todos los integrantes de la comunidad. Anteriormente se pensaba que nuestras conductas eran consecuencia de la herencia. Padres, abuelos o algún antepasado, transmitíamos genéticamente hábitos y estilos personales, formas de ser y comportarse. Hoy sabemos que lo que hacen, piensan o sienten los jóvenes no son sino comportamientos y hábitos aprendidos. Así lo establecen múltiples investigaciones experimentales.

Igualmente los comportamientos positivos se aprenden: ser puntual, ser sociable, ser respetuoso, saber mantener la calma, meditar las cosas, estudiar eficazmente, programarse (en el estudio, los asuntos personales y el ocio), cumplir un alto porcentaje de lo que se programa, etc.

Por todo ello y para que podáis comprender mejor a vuestros hijos, para que podáis ayudarles a solucionar sus dificultades, es conveniente conocer cómo tienen lugar los procesos de adquisición y mantenimiento de hábitos de comportamiento.

2. Comunicaciones y relaciones inadecuadas ante la conducta de los hijos/as.

- a. Recurrir al destino y a la herencia, señalando al joven como producto de algún antepasado de actitudes y hábitos poco deseables o inconvenientes.

Consecuencia: el joven interioriza y aprende, fundamentalmente, una incapacidad para cambiar esos hábitos negativos que en la actualidad le definen. Que se asemejen sus hábitos a los de algún familiar o antepasado, ahora es un dato irrelevante que tan solo nos indica que en su pasado, en su historia de aprendizaje, se ha relacionado significativamente, habitualmente, con el mencionado familiar.

- b. Uso constante de etiquetas, tales como: "¡Eres un vago!", "¡Eres idiota!", "¡Parece que estás tonto!", "¡Qué egoísta eres!", "¡No seas cerdo!", "Es un poco corto", "Es él así, tan tímido", etc.

Consecuencia: el joven o la joven va asimilando hábitos ajustados a la etiqueta con la que siempre se le asocia,

al tiempo que perdemos de vista, como educadores, lo que ha de ser nuestro auténtico objeto de observación para llegar a conocerles: sus hábitos comportamentales concretos.

- c. Las comparaciones personalizadas: "Tú mira que bien lo hace tu hermana", "Qué bien estudia, es muy responsable, no como su hermana que siempre está haciendo el vago", "¡Por qué no haces deporte como tu hermano!", "¡Habla algo hombre, no ves que los demás ya comentan cosas!", etc.

Consecuencia: *asunción de los hábitos precisamente contrarios a los que de hecho se pretenden implantar ("efecto inverso o rebote" que también suele darse en el caso de la utilización de los reproches).*

- d. Las generalizaciones fatalistas: "¡Nunca serás nada en la vida!", "Siempre te veo haciendo el vago!", "Siempre ha sido así".

Consecuencia: *bajada drástica de la motivación e incapacitación para desarrollar o producir comportamientos con la frecuencia adecuada. Se dan interiorizaciones tales como: "No, es que yo soy así".*

- e. Reproches: "¡Parece que sólo lo haces para hacer daño!", "¡Que antipática eres!", "¡Si pusieses más cuidado en lo que haces!", "¡Si hubieses comenzado a estudiar con antelación suficiente!", "Mientras los demás estudian, tú siempre estás viendo la tele", "Para un día que estás media hora leyendo un libro y ya te has cansado", etc.

Consecuencia: *es probable que se dé un aumento de la frecuencia problema acompañada, en algunos casos, de reacciones de enfrentamiento y/o agresivas.*

3. ¿Cómo conocer y cambiar adecuadamente la conducta de los hij@s?

Lo primero que has de hacer es definir por escrito con claridad y exactitud la conducta de tu hij@. Esta estrategia es alternativa a la utilización de las etiquetas (negativas). Merece la pena comenzar con este entrenamiento, con disciplina, desde hoy mismo.

Comparemos por un momento las dos formas de proceder (bien con etiquetas o con descripción de comportamientos), analizando algunos ejemplos:

- Etiqueta: "**Es un vago**".

Comportamiento: *"Frecuentemente, cuando llego a casa, la encuentro viendo el televisor; situación que se prolonga durante horas. Ni lee, ni sale, ni ayuda en las tareas de la casa, ni se interesa por nada".*

- Etiqueta: "**Es un desastre, un irresponsable, lo deja todo para última hora**".

Comportamiento: *"Muy habitualmente deambula por casa entre su cuarto, la sala y la cocina, erráticamente, hasta que llegan los días previos a los exámenes en los que se pone nervioso, moviéndose de acá para allá, estudiando gran número de horas, tomando mucho café para no dormirse, se desespera y se muestra con irritabilidad".*

- Etiqueta: "**Es agresivo y bruto**".

Comportamientos: (1) *"Le indicaron que tenía que realizar una tarea urgentemente y se puso furioso llegando a utilizar frases amenazantes",* (2) *"Desafía frecuentemente a sus compañeros en el colegio".*

- Etiqueta: "**Es retraída y tímida**".

Comportamientos: (1) *"Ante la posibilidad de salir con sus amigas o quedarse en casa viendo la tv. prefirió la segunda posibilidad",* (2) *"Muy a menudo evita iniciar conversaciones, prefiere estar en silencio".*

- Etiqueta: "**Es inmadura y caprichosa**".

Comportamientos: (1) *"Actúa muy habitualmente como si todo el mundo tuviese que*

estar pendiente de ella, llevando con especial dificultad las situaciones de grupo en las que hay que compartir y los momentos de dificultad, del tipo que sean", (2) "Estando ella y otra amiga, al llegar otra amiga común, de manera injustificada, decidió que tenía que irse".

De cada situación debemos conocer la frecuencia con que se produce, así podremos establecer la gravedad de la conducta. Una vez conocido el comportamiento, desglosado en acciones concretas, incidiremos sobre cada acción, evitando la etiqueta, sancionándola o, mejor, gratificando la contraria.

¿Podrías con tu cónyuge, definir alguna de las "etiquetas" , positivas o negativas, que tiene tu hijo/a?

4. La conducta de los hijos depende de las consecuencias que produce.

Si habéis observado con registros escritos, el comportamiento de vuestro hijo/a durante varios días o semanas, os empezareis a dar cuenta de que *no aparece de manera casual*, sino que las conductas aparecen y se mantienen dependiendo de las consecuencias que se derivan tras su realización.

Es importante hacernos una pregunta: después de que tenga lugar un comportamiento (correcto o incorrecto) ¿cómo actuáis, qué decís, cómo procedéis o qué circunstancias posibilitáis a vuestro/a hijo/a?

Analicemos la cuestión. Si le encontráis leyendo o estudiando (comportamiento) y acto seguido os interesáis por el contenido de su lectura y la valoráis positivamente (consecuencia), en el futuro dicho comportamiento se repetirá más frecuentemente. Si hay repetición del comportamiento, está habiendo aprendizaje y ello es así en la medida en que tal comportamiento está siendo "reforzado". Más específicamente, decimos que la operación es de refuerzo positivo, pues tras el comportamiento aparece (presentamos) un

estímulo o varios que hacen que éste se repita en el futuro.

Algunos reforzadores habituales son: atención (conversaciones, interés, escuchar, valoraciones, reconocimientos, elogios), los regalos y la posibilidad de realizar actividades gratificantes (salir a dar un paseo, leer algo interesante, hacer deporte, ver la tv., escuchar música, etc.). La atención de los padres, en cualquiera de sus múltiples formas y versiones, bien distribuida sobre los comportamientos positivos de los hijos/as, suele ser un poderoso reforzador.

Cuando un comportamiento no va seguido habitualmente por ninguna clase de atención de los miembros de la comunidad en la que vive, comienza a debilitarse pudiendo llegar a extinguirse. Por ello, los padres han de estar atentos y favorecer las conductas deseadas, sobre todo hasta que se consoliden. Después es suficiente con un refuerzo esporádico. Si después de que nuestros hijos realicen comportamientos correctos no reaccionamos, presuponiendo que "es natural que así lo hagan" o "está cumpliendo con su deber", tales conductas se debilitarían, sobre todo en su fase de consolidación.

Si reforzáis a un/a hijo/a sistemáticamente por: (a) sus comportamientos correctos, positivos, (b) por saber autoadministrarse moderadas y sanas gratificaciones (refuerzos), (c) por valorarse a sí mismo (auto - elogios) tras la realización de buenos hábitos, éste, con el tiempo y la práctica, mejorará en independencia, autonomía y autoestima.

5. Cómo inadvertidamente, en ocasiones, apoyamos conductas inadecuadas.

Como decíamos los problemas de comportamiento no se heredan sino que se aprenden, se adquieren, si van seguidos de consecuencias reforzantes. Dichos comportamientos los reforzamos en ocasiones,

simplemente porque no nos damos cuenta de que lo estamos haciendo. Así se dice que en algunos casos procedemos inconscientemente".

- Pepita deambula distraídamente por casa (comportamiento), como tiene por costumbre, tras lo cual sus padres irritados le echan interminables y sensatos sermones sobre la conveniencia de estudiar y lo bueno que ello resulta para labrarse un buen futuro (atención como consecuencia de refuerzo). En el futuro es muy probable que dicho comportamiento vuelva a repetirse. Esta joven está aprendiendo a comportarse de determinada manera pues así le están enseñando.
- Si una hija o hijo no sabe programarse y olvida las cosas dejando el estudio de las materias para última hora y "cada vez que le vemos apurado/a, intentamos razonar con él sobre la conveniencia de programarse" (refuerzo) estaremos agravando su problema; dicho de otra manera: "La atención está siendo focalizada sobre comportamientos negativos y no sobre los positivos".
- El hijo o la hija estaba leyendo (comportamiento) al lado de su padre que permanecía en silencio (consecuencia). El lector deja de leer y, precisamente en ese instante, el padre (o la madre) le larga una plática irritada sobre lo razonable que sería que el interesado continuase leyendo: "¡No paras un momento, pero que holgazana eres!"
- Algunas de las consecuencias de refuerzo (atención) que de forma incorrecta suelen presentarse son: sermones, razonamientos, recriminaciones, etc., sobre la inconveniencia de haber actuado de una determinada manera. Si a un hijo parece que se le pega mejor "lo malo que lo bueno", eso, muy probablemente nos está indicando que preferentemente le estamos reforzando comportamientos negativos, al tiempo que ignoramos sus mínimos comportamientos (hábitos) positivos.

- Si una hija desea llegar más tarde de lo habitual a casa injustificadamente tras ir a divertirse con sus amigas y amigos, y para conseguirlo, ante la negativa de uno de sus padres, organiza un follón considerable y en esos momentos cedemos, estaremos reforzando su comportamiento de enfadarse cada vez que quiera conseguir algo, y comenzará a controlar a sus padres.

6. Cómo al posibilitar ciertos "alivios", fomentamos ciertas conductas.

Cuando un comportamiento (responder con impropiedades, simular que se está enfermo, gritar o bocear, etc.) tiene como consecuencia el fin de una situación desagradable (principio de regañina, tener que ir al colegio, tener la obligación de presentarse a un examen, etc.) ese comportamiento tenderá a repetirse en el futuro o lo que es lo mismo, se aprende.

- La alumna tiene un examen que no ha preparado (señal) y le indica a su mamá que se encuentra mal del estómago (comportamiento), ante lo cual la responsable de la casa le indica "Es preferible que no asistas a clase, métete en la cama y te traeré una manzanilla" (consecuencia de alivio, en la que se evita la circunstancia molesta inicial).
- El alumno tiene que estudiar para un examen próximo (señal) pero le apetece salir a la calle a divertirse con sus amigos/as por lo que le indica a su madre (o padre) que necesita ir a pedir unos apuntes a un compañero (comportamiento) ante el cual la responsable de la familia asiente (evitación y alivio de la situación aversiva inicial).

7. ¿Qué ocurre cuando nos mostramos con ellos de manera contradictoria?

En condiciones normales, los hijos/as aprenden que de un mismo comportamiento pueden seguirse diferentes consecuencias

dependiendo de dónde, cuando, ante qué o quién ha tenido lugar dicho comportamiento.

Ejemplos: (1) Hablar y comunicarse es un hábito necesario, pero no es lo mismo hacerlo cuando se ha tomado la palabra que cuando alguien está ya hablando. (2) Estudiar es un hábito importante y necesario, pero no es lo mismo realizarlo en ciertos momentos prefijados que tener que estudiar siempre que unos padres le indican a su hijo/a que tiene que contribuir a alguna de las responsabilidades de la casa.

Ahora bien, hay ocasiones en las que a los chavales no consiguen diferenciar con facilidad. Si ante un mismo comportamiento y dependiendo de nuestro humor, un día respondemos con complacencia y en otra ocasión con enfado, crítica o castigo, podemos crearle confusión.

En otras ocasiones la contradicción se presenta por la distinta forma de proceder del padre y de la madre, ante un mismo comportamiento. Aun cuando uno de los dos haga algo mal, el otro no ha de desautorizar su actuación.

Ante ciertas conductas deben darse parecidas consecuencias con regularidad. Si el hijo no puede anticipar con seguridad las consecuencias que se van a derivar de sus actuaciones, experimentará desconcierto, temor e inseguridad. En estos casos de incapacidad para ejercer control sobre el ambiente que le rodea puede llegar a manifestar actitudes contradictorias o desconcertantes.

8. La importancia del refuerzo social.

Para que los hijos desarrollen conductas y hábitos adecuados necesitan del refuerzo social. Algunos refuerzos sociales son: la atención, la aprobación, el interés, las valoraciones, los elogios, el afecto, etc. Si unos padres desean influir adecuadamente en sus hijos, deben convertirse en buenos dispensadores de refuerzo social sobre sus comportamientos adecuados. Si tal cosa no sucede o se da de modo insuficiente, aparecen deficiencias en el

desarrollo, como la vida de un ser vivo se extingue si no recibe alimento. En estos casos pueden darse problemas de motivación, incluso de depresión, por la escasez de alegrías sociales (refuerzos sociales) en su vida.

En estos casos pueden darse algunos aprendizajes no deseados:

- (1) Si por hacer las cosas bien no le apoyamos puede llegar a descubrir que comportándose mal capta la atención de sus padres. Algunos ejemplos de comportamientos negativos los veíamos en la sesión 1. Así se irá convirtiendo en "la oveja negra de la familia", por la gran cantidad de atención social que recibe por ello.
- (2) Si los comportamientos negativos o inconvenientes van en aumento repitiéndose cada vez más, sus padres llegarán a evitarlo por dichas actitudes molestas y problemáticas. Si tal circunstancia ocurre, las ocasiones en las que pueda recibir refuerzo social, cada vez se reducen más.
- (3) En circunstancias límites, si no encuentra el apoyo de sus mayores, éste lo buscará entre individuos de su edad que tengan actitudes antisociales similares a las suyas. Con ellos encontrará apoyo y atención por la realización de todo tipo de comportamientos problemáticos. Así las cosas, sus hábitos problemáticos irán en aumento, reduciéndose la probabilidad de que aparezcan conductas positivas, aceptables en y para la comunidad.

9. ¿Cómo emplear el refuerzo y los reforzadores?

Antes que nada, señalar que para que un refuerzo funcione como tal sobre una conducta de un joven, éste ha de encontrarse motivado o "necesitado de" tal alegría (refuerzo). Si un alumno/a recibe al apoyo de su padre o su madre, tanto si actúa bien como si actúa mal, al cabo de un tiempo, puede llegar a "no necesitar

comportarse bien" para obtener el apoyo y la atención ocasional de sus padres.

- Los refuerzos ante las conductas adecuadas o positivas que se están aprendiendo, han de presentarse, a ser posible, en el momento en que aparecen éstas, no después de que haya pasado un tiempo demasiado largo.
- Al principio cuando queráis instaurar una conducta deberéis apoyarla frecuentemente; cuando esta ya se haya consolidado con que la valoréis ocasionalmente será más que suficiente.
- Los comportamientos complejos (programarse el tiempo de estudio, comunicarse en distintos ambientes sociales, leer habitualmente, practicar deportes, ser constante y resistente ante los avatares, etc.) han de ser aprendidos poco a poco, con objetivos que puedan ser cumplidos. Los mayores errores educativos suelen venir dados cuando no percibimos y apoyamos los pequeños progresos. Pongamos por caso, pedir a un/a hijo/a que logra aprobar seis (suspende cuatro) cuando en la evaluación anterior sólo aprobó una.
- Cuando utilicemos reforzadores materiales (algún alimento especial, ciertas ropas esperadas, un libro o una grabación musical, etc.) o de actividad (dejarles salir con los amigos/as, dejarles ir al cine, permitirles ir a practicar algún deporte apetecido, etc.) debemos acompañarle de unas palabras de elogio (refuerzo social). De este modo nuestros apoyos (en ese clima positivo) irán tomando para ellos un valor motivacional o motivaste.

Ante un comportamiento problema, habremos de valorarlo, siempre que sea posible, la conducta adecuada opuesta y antagónica al comportamiento problema, "ignorando" la conducta problema. Pongamos por como ejemplos:

- a. Si el comportamiento problema es "que no estudia", intentemos pillarle cada vez que esté estudiando para valorar tal actividad provechosa,
- b. Si el comportamiento problema es que "solo se preocupa de sus asuntos ("es un tanto egoísta)", intentemos pillarle sistemáticamente en comportamientos que supongan interesarse y ayudar a los demás (familiares, amigos, etc.),
- c. Hemos de apoyarlos cuando se interesen por la realización de actividades culturales (que no sea necesariamente ver la televisión...) y deportivas, frente al "no hacer nada".

Si persiste el comportamiento entonces es conveniente retirar otros reforzadores temporalmente, no definitivamente, según progrese en el control de la conducta (tv., salidas, etc.). Son castigos "de retirada de...". También debemos Indicarles que ante el comportamiento errado han de hacer algo que les resulta molesto (ej.:).

Advertencia: Los castigos consistentes en dar bofetadas, insultar, reprochar, etc. no son convenientes, en tanto el chico los asocia con el poder y el control de las personas.

10. Los hijos también aprenden por imitación.

Los padres y sus comportamientos constituyen el principal motivo de aprendizaje para los hijos/as. Es realmente curioso pero en ocasiones no hacen lo que les decimos que deben hacer sino lo que nos ven hacer. Dicho de otra manera, no podemos pedirles que no fumen, pongamos por caso, con un cigarrillo en la mano. Somos en muchos casos modelos a imitar. Si queremos que realicen cierto comportamiento, "leer" por ejemplo, empecemos por realizar tal comportamiento habitualmente en casa. Si queremos que sean educados con nosotros empecemos nosotros por serlo con ellos. No conviene que pretendamos que hablen en voz baja cuando nosotros les pedimos tal cosa levantando de forma significativa el tono. No

conviene pedirles que nos atiendan cuando nosotros no les escuchamos habitualmente.

El aprendizaje por imitación se da con mayor frecuencia si existe una buena comunicación entre los padres y el/la hijo/a

11. Las emociones también se aprenden.

La depresión, el desánimo, el miedo, la desgana, la agresividad, la tensión, la relajación, la alegría, la timidez o la sociabilidad, son comportamientos emocionales que también se aprenden. El miedo es una conducta emocional (...) que permite a los jóvenes, y también las madres, escapar de situaciones de las cuales se pueden derivar consecuencias muy desagradables.

¿Cómo aparecen las conductas emocionales de **miedo**? Fundamentalmente de 3 maneras:

- (1) Por haber tenido una experiencia desagradable con relación a una determinada circunstancia o persona.
- (2) Por haber visto comportarse así a personas significativas.
- (3) Por haber recibido una atención indebida ante tales formas de actuar.

¿Cómo aparecen las conductas emocionales de **depresión**? Fundamentalmente por los siguientes factores:

- (1) Falta de atención social (familiar)
- (2) Falta de habilidades sociales de comunicación que le permitan relacionarse (escuchar, atender, ordenar el discurso, evitar los comentarios improcedentes, saber captar la atención, etc.),
- (3) Falsas creencias ("siempre hay que estar contentos y alegres", pongamos por caso),
- (4) Escuchar y ver constantemente a sus familiares infravalorarse ("no merece la pena vivir", "siempre me salen las cosas mal", "nunca saldré de esta situación", "lo que hago no me sirve para nada", etc.),
- (5) Recibir una atención inadecuada ante tales comportamientos "depresivos".

12. ¿Qué hacer ante un problema de conducta?

- Lo primero que hemos de hacer es intentar mantener la calma y la serenidad. Los dramas, la irritación y el ponerse nervioso, lo único que normalmente consiguen es agravar los problemas.
- En segundo lugar tras informarnos adecuadamente, hemos de sopesar varias alternativas de cambio para posteriormente decidirnos por una de ellas.
- Si el problema de comportamiento fuese grave entonces quizá hemos de solicitar la ayuda de un profesional (psicólogo) para que nos asesore.

Y sobre todo recordar que en estas edades se darán situaciones que parecen definitivas pero que son sólo pasajeras, indicadoras de un momento de reafirmación de la identidad del adolescente.

Adaptado de JUAN MAYOR Y LABRADOR (1986); FELIU Y GUEL (1992); CLEMES Y BEAN (1993). MCKAY Y ESHELMAN (1985)

Escuela de padres. Duque de Rivas, 2002.

ANEXO VII c

QUÉ DEBEN HACER LOS PADRES CUANDO DESCUBREN QUE "EL REY DE LA CASA" ES
UN TIRANO: APRENDED A MIRAR POR VOSOTROS

Las habilidades de comunicación y negociación os serán muy necesarias para poner en marcha una *estrategia general* que os permita poder abordar una serie de conductas que atentan contra las reglas de respeto y convivencia necesarias en el contexto familiar. Las más frecuentes son:

- No ordena su habitación.
- Le insulta y le habla mal.
- Es un vago, ni estudia ni trabaja.
- Le pide dinero continuamente y se enfada si no se lo da.
- Coge sus cosas sin permiso.
- Se deja platos y vasos sucios por el salón sin recoger.
- Deja su ropa y toallas tiradas por el cuarto de aseo.
- Pone la música todo volumen. Etc.

Muchos padres (sería más preciso decir madres) comentan cómo el comportamiento de sus hijos parece indicar que no les consideran como personas, sino que, por el contrario, se sienten como un objeto útil, «padre/madre objeto», pero objeto, sin sentimientos, sin derechos. Y, ciertamente, al escuchar alguna descripción de lo que está ocurriendo con el comportamiento de su hijo, uno se cuestiona seriamente *¿cómo puede estar soportando todo esto?* - Sin embargo, los padres no saben como terminar con esa situación a la que sin duda se ha llegado de forma progresiva.

Por lo general, los jóvenes que se comportan de la forma anteriormente descrita *no agradecen lo que sus padres hacen por ellos*. Por el contrario, les puede parecer incluso insuficiente, *les sienta mal que su asistente no haga más todavía*. En un momento determinado, estos jóvenes pueden estar realmente irritados, ofendidos porque sus padres no les compran una prenda de *marca* o la mejor y mas cara videoconsola o motocicleta.

Estos jóvenes están absolutamente convencidos de su postura, han *aprendido* que tienen derecho a que se les mantenga, se les cuide y se les mime en el trato, sin dar nada a cambio, y por ello se

sienten decepcionados estafados, respecto a sus padres si lo que éstos les ofrecen no se ajusta a sus pretensiones

Ciertas conductas que consideras problema en tu hijo se deben, sin duda, a que *se ha establecido la relación de «asistente», de «vasallo», entre tu y él y ya debes ir pensando en que es hora (y nunca es tarde) de que plantees tu propia acta de independencia, tu propia declaración de derechos:*

1. En casa todos los miembros de la familia tenemos los mismos derechos como personas
2. Los mejores padres no son ni amos ni esclavos de sus hijos, la relación ha de establecerse de igual a igual.
3. Los jóvenes son los responsables de sus actos, los padres de los suyos.
4. Las obligaciones son recíprocas y la más importante es favorecer las condiciones para que todos seamos felices.
5. Lo mejor que podemos ofrecerle a nuestro hijo es un referente, un modelo para que aprenda cuanta antes a cuidar de sí mismo.

Cuando su hijo realiza alguno de los comportamientos anteriormente enumerados deja traslucir actitudes del tipo: «Es tu obligación hacerlo», «No me importas», «Para mí no tienes valor como persona etc. Has permitido que te tomen por un objeto útil («Acércame con el coche al cine», «Vuelve a darme dinero, que se me ha terminado», «Prepárame la cena», etc.), pero cuyos derechos como persona no cuentan:

- Tu derecho a un tiempo de descanso.
- Tu derecho a no soportar actitudes agresivas de tu hijo.
- Tu derecho a cierta intimidad, paz y tranquilidad.
- Tu derecho a que te traten con respeto y amabilidad.
- Tu derecho a exigir equidad en el reparto de ciertas tareas.
- Tu derecho a mantener relaciones con tus amistades.

– Etcétera.

A partir de ahora tendrás que hacer un esfuerzo para modificar las relaciones con tu hijo y restablecerlas en un plano de igualdad, y para ello deberás *reclamar tus derechos como persona y estar dispuesto/a a defenderlos*.

A estas alturas, muy probablemente no te será una tarea fácil. Tu hijo intentará que prevalezca el *derecho consuetudinario* (es justo lo que se ha hecho siempre). Si hasta ahora usted se ha ocupado de ciertas cosas (hacerle de cenar el plato que pida y a la hora que sea, recoger la ropa del aseo al terminar de ducharse, etc.), su hijo pensará que es su deber hacerlas. Al no ejercer sus derechos durante un tiempo determinado, ha favorecido que su hijo crea que no tiene usted ninguno.

Si vamos a pasar a la acción, no tengas miedo al enfrentamiento (las miradas de desaprobación, enfado, etc. serán el arma a utilizar por tu hijo para no perder terreno). Ningún joven le dará las gracias (aunque debería) tras recoger la mesa, y considere que ahora se enfrenta a una labor de *reeducación* lenta, que tendrá que ser muy *elaborada* y *gradual* (paso a paso) y persistente.

Dicho lo anterior, es el momento de marcar una *estrategia* de actuación ante estas conductas. Los siguientes pasos servirán como pauta para enfrentarse a dichos comportamientos:

1. Empezaremos con la *negociación*. Muy posiblemente el problema quede resuelto con esta táctica; en cualquier caso, dé o no resultado habrá conseguido un primer paso muy importante: *clarificar lo que quieres conseguir y lo justo de dicha pretensión*. Advertimos que será una negociación dura y deberás prepararte a soportar la presión de tu hijo por vencerte y hacerte desistir de tu intención (de tu lícita y meditada intención).
2. Debemos estar decidido a *pasar a la acción*, de forma que nuestra conducta deje claro que estamos dispuestos a hacer lo que decimos para conseguir lo que es justo.
3. Cómo última medida, estaremos preparados para iniciar una *“huelga de padres”* o *“cierre patronal”*.

Con los dos primeros pasos desaparecerán la mayoría de los problemas; sin embargo, debemos reservar una medida excepcional para un problema excepcional.

Vamos a poner un ejemplo, importante en sí mismo por su frecuencia, pero que además lo aprendido en el mismo podrá ser posteriormente adaptado al resto de problemas enunciados con anterioridad: *ayudar en la tareas de la casa*.

Primera táctica: negociación

Elijamos un momento adecuado para iniciar la negociación; ha de ser un momento en el que tanto tú como tu hijo dispongáis de tiempo, y en el que ambos estéis razonablemente distendidos. Inicie el contacto de forma firme y amistosa para comunicarle:

1. Que no te agrada la situación actual:

“Carlos, no me agrada la forma en que están distribuidas las tareas de la casa”.

2. Que quieres que cambie la situación:

“Quiero que cambie la situación de forma que sea justa para todos”.

3. Y que quieres que le ayude a cambiarla:

“Quiero que me ayudes a cambiar la situación y me des alguna sugerencia”.

Debes tener la seguridad de que le estás planteando algo justo. Como hemos dicho antes, esto posiblemente no esté claro para tu hijo. Al presentárselo sin hacer ningún tipo de acusación, sino como una reivindicación razonable, tu hijo se enfrentará a un problema de solidaridad, no a un problema de *“gloriosa resistencia a la autoridad”*, y sí no te hace caso, al menos tendrás la conciencia tranquila para seguir, sabiendo que reivindica algo justo.

Ante este planteamiento tu hijo podrá optar por acceder a hablar del tema, buscar una solución (un acuerdo) o negarse incluso a hablar (esto es lo más probable). Por si eres afortunada y estamos en el primer caso, seguiremos las actuaciones en esta dirección; así que empecemos a *trabajar por el acuerdo*. Podría ser más o menos así:

Madre: *“Carlos, no me gusta la forma en que está distribuido el trabajo en esta casa, me disgusta ver cómo dejas siempre desordenada tu habitación, cómo dejas el aseo y luego que*

sea yo quien tenga que recogerlo todo. Quiero que cambie la situación de forma que sea más justa para todos. Quiero que me ayudes a cambiarla y me des alguna sugerencia para ello”.

Si hemos conseguido un acuerdo verbal, es bueno que la resumamos de la forma más clara posible.

Pero incluso en el caso hipotético, en que parece resolverse el conflicto de forma positiva, pueden aparecer posteriores incumplimientos: observa, no pierdas la calma, insiste con una frase muy escueta (elimina la atención excesiva sobre el incumplimiento), y utiliza el refuerzo positivo (palabras de elogio cuando lo cumpla.

Tu hijo necesita aprender que usted está dispuesta a insistir y a mostrarse firme en la defensa de tus justas reivindicaciones. Haz una afirmación: “Carlos, no has recogido el aseo”. No preguntes (“por qué no has recogido el aseo?”

- **Si tu hijo le dice algo más o menos acertado,** “¡Es verdad, lo había olvidado, ahora lo hago!”, **refuerza esta conducta:** “Me gusta que lo digas” (**recuerda que avanzaremos de forma gradual.**
- Si, por el contrario, la frase suena a evasiva: “luego lo haré, que ahora estoy haciendo los deberes”, no empiece a discutir, dé un mensaje claro: “Sé que tú tienes deberes y yo quiero que estés recogido”, en el que no utilices el *pero* (expresaría un conflicto entre intereses), sino el *y* (expresa dos deseos que pueden coexistir)

Si todo ello está acompañado de una conducta correcta y distendida, sin acusaciones y discusiones, podrás conseguir ¡incluso! que tu hijo se sienta incómodo. Todas las personas (y lo hijos lo son) nos sentimos incómodos al negamos a una petición justa y solicitada de forma amistosa.

Como es probable que desde el principio no te haga caso, debes insistir en tu objetivo de conseguir un acuerdo justo, sin amenazas, ni chantajes, negociando:

- “Tú ordenas tu habitación y yo te incremento la paga, tal como me solicitaste el mes pasado”.
- “Yo hago el desayuno y tú recoges la mesa cuando terminemos”, etc..

Tómese todo el tiempo necesario, hable de forma sosegada. Si insiste, podrá entrever alguna buena declaración de intenciones, acompañada de un intento de que rebajes tus pretensiones. Insiste.

Si después de varios intentos no se consigue ningún progreso, deja el tema y retómalo cuando pasen unos días. Intenta dos o tres veces más en días sucesivos. Si no consigues nada, al menos habrás dejado claro lo que consideras justo y podrás utilizar la segunda táctica.

Segunda táctica: paso a la acción

Has intentado negociar. Has informado a tu hijo de lo que querías, sin embargo el intento ha sido en vano. Él estará convencido con toda seguridad (siempre antes fue así) *de que si persiste con su mal comportamiento, con aquellas conductas que no te gustan, terminarás cediendo.* Por tanto, en esta segunda táctica nos marcaremos como objetivo el que tu hijo se convenza de que cuando tú dices algo, sea lo que sea, seguirás firme en tu decisión, que nada te hará desistir cuando plantees algo que consideres justo, hasta que se resuelva.

Esta táctica restablecerá tu credibilidad como padre/ madre. Una vez empieces a ponerla en práctica, tus palabras volverán a tener valor, porque cumples lo que dices. Al principio puedes considerar algo absurdas las propuestas que siguen, te pedimos que las veas como algo divertido y estés dispuesto/a a poner mucha imaginación, ¡valor! e ingenio.

En primer lugar, elige una situación frecuente, más o menos importante, con la que quieres terminar y en la que la negociación ha demostrado no tener resultado (por ejemplo: al terminar en el baño tu hijo, la ropa sucia queda esparcida por toda la habitación, el peine, tijeras, etc., fuera de su sitio, la pasta dentífrica abierta, toalla húmeda por los suelos, etc., ¿te recuerda algo?).

Bien, piensa qué podría hacer cuando esto ocurra (por ejemplo: recoger la ropa y amontonarla en una cesta preparada al efecto en el cuarto de baño, o en la misma bañera, y escribir en el espejo con la pasta de dientes “¡Hay que recoger las cosas!”).

Puede recurrir a cualquier respuesta que se te ocurra (ya hemos dicho que ha de ser algo imaginativo), con la única precaución de elegir una que sepa que no perjudicará a nadie. Puede ser absurdo sorprendente, llamativo inesperado para tu hijo, pero

ha de estar relacionado con la conducta que desea eliminar y, sobre todo, ha de dejarle a usted tranquilo una vez lo haya realizado:

- Diga a su hijo lo que quiere (recuerde que ya habrá intentado la negociación).
- Anuncie lo que pasará si no es atendida su petición (“*Quiero ordenado y recogido el aseo al terminar el baño; si me lo encuentro todo sin recoger, lo amontonaré y ahí se quedará*”).
- Cuando se dé la situación problemática, ¡pase a la acción!, actúe con firmeza y seguridad, puede ser hasta divertido; no se dejé llevar por su "seriedad" es más importante la educación de su hijo que la pasta en el espejo.

Observe que las acciones han de ir dirigidas a cosas u objetos, no a personas, esto evitará culpabilidades y violencias innecesarias. Otras posibles respuestas a situaciones no resueltas podrían ser:

- “*Quiero el salón recogido. Si no recogéis vuestras cosas, las recogeré y amontonaré en la bañera del aseo*” .
- “*Quiero que no os peleéis en la mesa. Si no lo hacéis, comeremos por turnos*”.
- “*Quiero que recojáis los platos de la mesa. Si no lo hacéis, comeremos bocadillos*”.
- “*Quiero que cuando te dirijas a mí lo hagas correctamente (sin tacos ni insultos). Si no lo haces...*”

Ten la seguridad de que cuando hayas hecho varias cosas como las anteriormente descritas, tu palabra, de cotizarse en bolsa, rompería el índice Dow Jones. Tu hijo empezará a mirarte con otros ojos, empezará a ser considerado/a como una persona con sus propios derechos en tu casa. No te cortes por formalidades ni por ver ¡lógicas tus respuestas!, sé atrevido/a y menos formal.

Tercera táctica: huelga de padres o cierre patronal

Con todo lo que hemos visto hasta ahora, es muy probable que muchos de tus problemas se hayan resuelto. Esta tercera táctica, excepcional, sólo la recomendamos en casos muy extremos y puede utilizarla sólo si se comprueba que todo lo anterior no da resultado y persiste algún problema muy grave:

- *Niéguese a hacer nada. Sólo lo que a usted le incumba. Su ropa, su comida, etc. No haga nada más. Incluso no hable.*

I.E.S. Duque de Rivas. Escuela de Padres, 2002

ANEXO VIII

Fecha:	Tno:
Nombre:	Fecha nac:
Curso: Grupo	Tutor/a:
P. Pst: H.M.V. p = H.M.noV:p = (Pruebas aplicadas en 2º ESO (Badyg.M))	
Otros datos:	
Cursos repetidos: Repite el actual: Áreas pendientes:	
.....	
Padres: y Situación familiar:	
.....	
Profesiones de los padres: y Hermanos:	
Solicita: Motivo:	
.....	

Informe del /la tutor/a: (En el impreso original los apartados siguientes tienen más espacio.)

- a) Nivel académico y trabajo en clase:

- b) Conducta:

- c) Observaciones sobre la relación con sus compañeros:

- d) Datos familiares de interés:

- e) Otras observaciones:

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ramos, M.C.** (2000): *Un nuevo estilo de organización familiar*. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Diciembre. Granada.
- Aguilar Ramos, M.C.** (2000): *La construcción del autoconcepto en la interacción escuela familia*. Tesis Doctoral. Publicada. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Aguirre Baztán, A.** (1994): *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M.** (1970). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño, Vol. 1*, 1978. Madrid: Alianza.
- Ajuriaguerra, J.**(1978): *La primera infancia*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre,
- Alberdi, I.** (1999): *La nueva familia española*. Madrid: Taurus
- Alberdi, I.** (1995): *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alonso Tapia, J.** (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J.** (1997): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Aminah, C., Clemes H. y Bean R.**(2000): *Como desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Anderson, M.**(1980): *Sociología de la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, M.**(1988): *Aproximación a la historia de la familia occidental, 1500-1914*. Madrid: Siglo XXI.

- Andersson, B.E.** (1992): Effects of day-care on cognitive and sociemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36
- Ashton, P., Knsen, P. y Frances, D.**(1980): *Los objetivos en la práctica educativa: una orientación para profesores*. Madrid: Anaya
- Avanzini, G.** (1979): *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Baldwin, A.L. et al.**(1945): *Patterns of parent behaviors*. *Psychological Monography*, 59, (3)
- Baldwin, A.L.**(1949): *The effect of home environment on nursery school behavior*. *Child Development*, 20, 49-62
- Bandura, A.** (1979) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barrera, P.L.**(2001): Guía para padres. Una sana comunicación con su hijo. Artículo de la Página <http://www.mamaldia.cl>
- Barret, M.** (1996): *La consulta del profesor a los subsistemas escolares*. En Dowling, E. y Osborne, E.: *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Ed. Paidós. Temas de Educación (pp. 177-190)
- Bartau, I.** (1995): *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación*. Bibao: Universidad País Vasco.
- Bartholomew, K.**(1990): *Avoidance of intimacy: An attachment perspective*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

- Bartholomew, K., y Horowitz, L. M.** (1991): *Attachment styles among young adults: A test of a four-category model*. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 226-244.
- Bayard, R.T. Bayard,** (2001): *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente*. Madrid: Temas de hoy
- Baumrind, D.** (1971): *Currents patterns of parental authority*. Developmental Psychological Monography, 4, 1, 1-102.
- Baumrind, D.**(1973): *The development of instrumental competence through socialization*, en A.D. Pick (Ed.). Minnesota Symposium on child Psychology. Vol. 7. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Baumrind, D.** (1978): *Parental disciplinary patterns and social competence in children*. Youth and Society, 9, 239-276
- Beavers, W.R. y Hampson, R.B.**(1995): *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.
- Bell, S.M. y Ainsworth, M.D.** (1972): *Infant crying and maternal responsiveness*. Child Development, 43, 1171-1190.
- Belsky, J. y Rovine, M.** (1988): *Nonmaternal care in the first year of life and infant-parent attachment security*. Child Development, 59, 157-167.
- Beltrán S. G. y Téllez J.A.** (2001): *El fracaso escolar desde una perspectiva sistémica: ¿Fracasa sólo el alumno?* En Actas de las Jornadas de Orientación y Educación Familiar (22, 23 y 24 de noviembre de 2001). 251-267. UNED.
- Beltrán, J. y Pérez, L** (2000): *Educación para el siglo XXI. Crecer pensar y convivir en Familia*. Madrid: CCS

- Benoit, D. y Parker, K.** (1994): *Stability and transmission of attachment across three generations*. Child Development, 65, 1444-1456.
- Berdún, L.** (2000): *En tu casa o en la mía: todo lo que los jóvenes quieren saber para un sexo sin dudas*. Madrid: Aguilar.
- Bergman, J. S.**(1995): *Pescando barracudas. Pragmática de la terapia sistémica breve*. Barcelona: Paidós.
- Bermúdez, M.P.** (2000): *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Bernalte, A. et al**(2002): *Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O. dentro de la Comunidad de Madrid*. Comunicación presentada a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, (septiembre de 2002)
- www.colectivobgracian.com/articulos
- Berne, E.** (1974): *Juegos en que participamos*. México: Diana
- Berscheid, E. S., Walster, E y Bohrnstedt, G.** (1973) : *The happy American body, a survey report*. Psychology Today, 7 (6), 119-131.
- Bertalanffy, L. Von** (1954): *Teoría General de Sistemas*. Méjico F.C.E. (1976)
- Berzosa Grande, P., Ríos, J.A, y Rodríguez, G.**(2001): *El modelo sistémico en el contexto escolar: ¿Puede ser un método eficaz de prevención?* Cuadernos de Terapia Familiar 48-49. 117-132
- Blos, P.** (1962): *On adolescence, a psychoanalytic interpretation*. Nueva York: Free press.
- Bonet, J.V.**(1997): *Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. Santander: Sal Terrae.
- Bowlby, J** (1969): *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

- Bowlby J.**(1980): *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J.** (1989): *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N.**(2000): *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós
- Bretherton, I.** (1985): *Attachment Theory: Retrospect and prospect*. In I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment: Theory and research*, Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (1-2 serial N° 209), 3-35.
- Brock, G.W., Oertwein, M. y Coufal, J.D.** (1993): *Parent Education. Theory, Research and Practice*, en M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J.
- Bronfenbrenner, U.**(1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, M., y Hillman, C.** (1965): *Parent-daughter relationship as factors in nonmarriage studied in identical twins*. Journal of Marriage and the Family, 27(3), 383-385.
- Brunet, G.** (1999): *La crítica de C. Gilligan a Kohlberg: ¿una moral femenina?* En *Ética para todos*. México: Edebe, pp. 60-63
- Brunet, J. y Negro, J.L.** (1994) *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Vol. I. Madrid: San Pío X.(1ª Ed 1985).
- Burns, D.** (2001): *Autoestima en 10 días*. México: Paidós.
- Burón, J.**(1994): *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cancrini, L.** (1973): *Esperienze di una ricerca sulle tossocomanie giovanili in Italia*. Milano: Mondadori.
- Canton, J. y Cortes, M.R.** (2000): *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Psicología y Educación.

- Carrasco, E** (2000): *Relación médico-familia. En La supervisión de Salud del Niño y del Adolescente*. Mediterráneo, Unicef y P. Universidad Católica de Chile.
- Clark-Stewart, K.** (1989): *Infant day care: Maligned or malignant*. American Psychologist, 44, 266-273.
- Clemes, H. y Bean, R.** (1993): *Cómo desarrollar la autoestima en los hijos*. Madrid: Debate.
- Clemes, H. y Bean, R.** (1993): *Cómo inculcar disciplina a sus hijos*. Madrid: Debate.
- Comas, D(Dir)** (2002): *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE y FAD
- Combrink-Graham,L.**(1991): *La sexualidad del adolescente en la espiral vital de la familia*. En *Transiciones de la Familia*, de Celia Jaes Falicov (Ed). Buenos Aires: Amorrortu
- Chaefer CH. E., Digeronimo T.F.** (1.996): *Cómo hablar de temas difíciles a los adolescentes*. Mexico: Selector.
- Chess, S y Thomas, A.** (1984): *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Davis, M, McKay, M y Eshelman, E.** (1985): *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca
- Dawson, N y Hugh, M. C.**(1996): *Padres e hijos: Participantes en el cambio*, en E. Dowling y E. Osborne: *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Barcelona: Paidós pp. 115-128
- Delval, J.; Moreno, M. C.** (2002): *La cultura infantil y juvenil*. En Cuadernos de Pedagogía. 326, 25-33.

- Dinkmeyer, D. y McKay, G.D.**(1990): *Systematic Training for Effective Parenting of Teens*. Minnesota: American Guidance Service.
- Dornbusch et al.**(1987): *The relation of parenting style to adolescent school performance*. Child Development, 58, 1244-1257
- Dowling, E. y Osborne, E.** (1996): *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Barcelona: Paidós.
- Dubow, E., Huesmann, L., y Eron, L.** (1987): *Childhood correlates of adult ego development*. Child Development, 58(3), 859-869.
- Dudley-Marling, C., Snider, V. y Turner, S.** (1982): *Locus of control and learning disabilities: A review and discussion perceptual and motor skill*, 54, 503-514
- Dweck, C. S.** (1975): *The role of expectation and attribution in the alleviation of learned helplessness*. Journal of Personality and Social Psychology. 31, 674-685.
- Egan, G.** (1994): *The skilled helper. A problem-management approach to helping*. Pacific Grove, California: Brooks/cole.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. y Sroufe, L.A.** (1988): *Breaking the cycle of abuse*. Child Development, 59, 1080-1088
- Elzo, J. et al.**(1999): *"Jóvenes Españoles 99"*. Madrid: S.M. Fundación Santa María.
- Elzo, J.**(2000): *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Temas de hoy.
- Erikson E.** (1980): *Identidad, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Esteban, M.**(1985): *Percepción social de la escuela por los adolescentes*. Valencia: NAU Libres
- Esteban, M. y cols.** (1986): *Los estilos de educación: un viejo problema con una nueva perspectiva*. Revista de Educación 1, 18-23

- Esteban, M y cols.** (1987) *Hacia un modelo de Integración de variables cognitivas en los estilos educativos*. En *varios: Psicología Social de los Problemas Sociales*, Granada: Actas del Primer Congreso Nacional de Psicología Social, pp. 233-243.
- EURYDICE** (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Comisión Europea. Bruselas.
- Feeney, J.A. y Noller, P.** (1990): *Attachment style as a predictor of adult romantic relationships*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.
- Feliu, M. H. Y Güel, M. A.** (1992): *Relación de pareja: Técnicas para la convivencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Ferreira, A.** (1963): *Family Myths and Homeostasis*. *Archs. Gen. Psychiat.* 9, 457-463
- Fierro, A** (1985): *Adolescencia: Edad de transición*. *Cuadernos de Pedagogía*, 130 43-46
- Fishman H.C.** (1990): *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Flaquer, L.**(1998): *El Destino de la Familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L.**(1999): *La estrella menguante del Padre*. Barcelona: Ariel.
- Fonagy, P., Steele, H. y Steele, M.** (1991): *Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age*. *Child Development*, 62, 891-905.
- Gil Martínez, R.**(1997): *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española
- Gilligan, C.** (1993): *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Gimeno, A.** (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Goleman, D.**(1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J.M.** (2000): *Cómo hablar con los hijos temas de familia*. Madrid: Edimat.
- Goodnow, J. J., Burns, A. y Rusell, G.** (1985): *The family context of development*, en N.T. Feather (Ed). *Australian Psychology: Review of research*. London: Allen & Unwin
- Goody, J.** (2001): *La familia europea*. Barcelona: Crítica.
- Gordon, T.**(1993): *Padres Eficaz y Técnicamente preparados*. México: Diana
- Gottman, J. y Declaire, J.**(1997): *Los mejores padres. Cómo desarrollar la inteligencia emocional de sus hijos*. Buenos Aires: Vergara.
- Gracia Fuster, E. y Musitu Ochoa, G.**(2000): *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J.**(2000): *Aclaraciones a la ética del discurso*. (Traducción de J. Mardomingo). Madrid: Trotta
- Haley J.**(1974): *Tratamiento de la familia*. Barcelona: Toray
- Haley J.**(1976): *Técnicas de Terapia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu
- Haley J.** (1.980): *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley J.** (1.985): *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, Stanley** (1975): *Adolescence*, vol. I, Nueva York: Ayer Company Publishers, pp. VIII-XIX. [Primera edición en inglés, 1904.]

- Hammer, T.J. y Turner P. H.**(1990): *Parenting in contemporary society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Hargreaves, D. H.** (1967): *Social relations in a secondary school*. Routledge and Kegan Paul.
- Harris, C. C.**(1986): *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.
- Harrison, M.** (1995): *Cómo abordar los temas del amor y la sexualidad con sus hijos*. Madrid: Debate.
- Harvey, O.J; Hunt, D.E. y Schroeder, H.M.**(1961): *Conceptual system and personality organization*. New York: Wiley
- Haynes, J.M.** (1995): *Fundamentos de la Mediación Familiar. Cómo afrontar la separación de pareja de forma pacífica. Manual práctico para mediadores*. Madrid: Gaia.
- Heilbrun, A.**(1973): *Parent identification and filial sex-role behavior: The importance of biological context*. Nebraska Symposium on Motivation, 21, 125-194.
- Heilbrun, A., Wydra, D., y Friedberg, L.** (1989): *Parent identification and gender schema development*. Journal of Genetic Psychology, 150(3), 293-300.
- Henderson, R. W.** (1981): *Parent-Child interaction: Theory, research and prospect*. Mew York: Academic Press.
- Herbert, M.** (1988): *Vivir con adolescentes*. Barcelona: Nueva Paideia.
- Herbert, M.** (1999): *Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones*. Madrid: Pirámide
- Hernán,M; Ramos,M. Y Fernández, A.** (2002): *Salud y juventud*, Madrid; Consejo de la Juventud de España.

- Hill, J. P. y Holmbeck, G. N.** (1986): *Attachment and autonomy during adolescence*. En G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*. 3, 145-189). Greenwich: CT. JAI.
- Hill, R.** (1965): *Decision-making and the family life cycle*. "Social Structure and the Family Generational Relations" E. Shanas et C.F. Streib. Englewood Cliffs N.J: Prentice-Hall, 1965.
- Hoffman, L.W.** 1989): *Effects of maternal employment in the two-parent family*. American Psychologist, 44, 283-292
- Howes, C.** (1990). *Can the age of entry and the quality of infant child care predict adjustment in kindergarten?. Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Imber-Black, E.** (1999): *La vida secreta de las familias. Verdad, privacidad y reconciliación en una sociedad del "decirlo todo"*. Barcelona: Gedisa.
- Inhelder, B y Piaget, J.:** *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent. Essai sur la construction de structures operatoires formelles*. Paris: P.U.F. , 1955. Trad. Cast. De M. T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós 1972.
- Jackson, D.D.**(1965): *The Study of the Family*. Family Process, 4 1-20
- Juan Mayor, F y Labrador, J** (1986): *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alambra Universidad
- Kagan, J.** (1982): *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. Nueva York: W.T. Grant Foundation.
- Kagan, J.** (1987): *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa Calpe
- Kagan. J. y Moss; H.A.**(1962): *Birth to maturity: A study of psychological development*. New York: Wiley

- Kohlberg, L et al.** (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa,
- Krumboltz J., Thoresen C.E.** (1.981): *Métodos de consejo psicológico*. Bilbao: Editorial DDB.
- Lacey, C.** (1970): *Hightown grammar*. Manchester University Press.
- Loizaga Latorre. F.** (1.992): *Grupos de entrenamiento para familias con adolescentes. Un modelo multimodal y terapéutico de escuela de padres y madres*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao.
- López Escribano, M.C.**(2002): *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis. Directora: Luz Pérez Sánchez. UCM. Facultad de Educación. Dep. de Ps. Evolutiva y de la Educación
- López Larrosa, S. y Escudero V.** (2003): *Familia, Evaluación e Intervención*. Madrid: CCS.
- López, F.** (1990): *Desarrollo social y de la personalidad*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- López, F.** (1993): *El apego a lo largo del ciclo vital*. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López, F. y Ortiz M.J.** (1999): *Desarrollo del apego en la primera infancia*, en López, F. et al. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Barajas E.** (1995): *La familia en el tercer milenio*. Madrid: Uned.
- Lurçat, L.** (1997) *El fracaso y el desinterés escolar. cuáles son sus causas y cómo se explican*. Barcelona: Gedisa.

- Maciá Antón, D.** (2000): *Un adolescente en mi vida*. Madrid: Pirámide.
- Main, M. y Solomon, J.** (1986): *Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. En T.B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Marcia, J.E.** (1980): *Identity in adolescence*. En J. Adelson (Ed) *Handbook of adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley
- Marchesi, A** (2003): *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo. 11/2003. Fundación Alternativas.
www.fundacionalternativas.com
- Marchesi, A. Carretero, y M.,Palacios, J.** (1985): *Psicología Evolutiva. 3. Adolescencia, Madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A, Hernández Gil, C.** (Coors.) (2000): *El fracaso escolar en españa*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R.** (2003), *La representación social del fracaso escolar*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E.** (2003): *La comprensión del fracaso escolar en España*, en Marchesi, A. y Hernández Gil, C., *El fracaso escolar*. Madrid, Alianza.
- Marcia Mcbeath (1981)**: *Como enseñar a los padres el modo de hacer una tarea mejor*. En Krumboltz, Thoresen (Eds). *Métodos de consejo psicológico*. Bilbao: DDB.
- Mardomingo, M.J. y Catalina M.L.**(1992): *Características de personalidad, medio familiar y rendimiento escolar en los intentos de suicidio en niños y adolescentes*. *Pediatrica*, 12, 5-15

- Mardomingo, M.J.** (1995): *La comunicación en el medio familiar: Los nuevos modelos educativos*. *Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 2, 69-72
- Mardomingo, M.J.** (1999): *Familia y escuela: interrogantes y controversias*. *Educadores* 41, 9-18
- Mardomingo, M.J.**(2002): *Psiquiatría para padres y educadores: Ciencia y arte*. Madrid: Narcea.
- Martín, M.; Velarde, O;**(2001): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE
- Martínez González, R. A.** (1996): *Familia y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez González R. A.** et al, (1998): *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados*. Oviedo: U. Oviedo y Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón.
- Martínez González, R. A.**(1999): *Orientación educativa para la vida familiar*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 115-127
- Martínez, B.**(1988): *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea.
- Martínez-Otero, V.** (1997): *Los adolescentes ante el estudio*. Madrid: Fundamentos.
- Maslow, A.** (2000): *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología el ser*. Barcelona: Kairós
- Mc Clelland, D.C.** (1989): *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McMahon R.J.** (1.991). *Entrenamiento de padres*. En Caballo V.E. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI. 1991.
- Mead, M** (1968): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.

- Mead, M.** (1997) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa
- Megías Valenzuela, E** (2002): *Hijos y Padres: comunicación y conflictos*. (Documento de investigación de la FAD, 11 de Diciembre). El documento puede descargarse de www.fad.es/estudios/hijos_padres.htm
- Merino Rodríguez, C Et al** (1997): *El taller de padres como recurso educativo*. Granada: Ayuntamiento de Santa Fe
- Millán, M.** (1996): *Psicología de la Familia*. Valencia: Promolibro.
- Minuchin, S.** (1999): *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa
- Minuchin, S. y Fishman, H.** (1988): *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Miron L., Otero J.M., Luengo A.** (1.988): *Un estudio de la influencia de las interacciones familiares sobre los distintos tipos de conducta desviada en los adolescentes varones*. Análisis y Modificación de Conducta, vol 14, 39, 5-23.
- Molero, D.** (2003): *Implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 14 (1) 61-82
- Molina, S. (Coor)** (1999): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Zaragoza: Egido
- Montemayor, R.** (1986): *Family variation in parent adolescent storm and stress*. Journal of Adolescent Research, 1, 15-31.
- Moratinos J.F.** (1.985): *La escuela de padres*. Madrid: Narcea.
- Musitu, G. et al.**(1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.

- Mussen P.H. y Jones, M.C.**(1957): *Self-conceptions, motivation, and interpersonal attitudes of late and early maturing boys*. Child Development, 28, 243-256
- Negro Fernández, J. L** (2004).: *Ponencia "La familia ante el fracaso escolar"*. (Jornadas sobre escuela y familia). Universidad de Alcalá. 5 de mayo de 2004.
- OECD** (2000): *Education at a glance, OECD indicators*. Paris, OECD.
- Offer, D. y Offer, J.** (1975). *From teenage to manhood*. New York: Basic.
- Offer D., E. Ostrov y K. Howard** (1981): *The adolescent: A Psychological Self-Portrait*. Nueva York: Basic Books.
- Offer, D., et al.** (1998). *Emotional variables in adolescence, and their stability and contribution to the mental health of adult men: Implications of early intervention strategies*. Journal of Youth and Adolescence, 27, 675-690.
- Oliva, A.** (1995): *Estado actual de la teoría del apego*. Apuntes de Psicología, 45, 21-40
- Oliva, A. y Palacios, J.** (1998): *Familia y Escuela: padres y profesores*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J.(Coords). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Olivares, J.; Méndez, F.X. y Maciá, A.** (1997): *Tratamientos conductuales en infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Oliveros F. Otero** (1996): *La creatividad en la orientación familiar*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Ortiz, M.J. y Yárnoz, S.**(1993): *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad País Vasco
- Otero, O.F.**(1989): *¿Qué es la orientación familiar?* Pamplona: Eunsa

- Palacios, J. y Moreno, M.C.**(1994): Contexto familiar y desarrollo social. En Rodrigo, M.J.: *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Pallarés, E** (1989): *El Fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero
- Papalia E. y Wendkos S.** (1987): *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Palmer, P. y Alberti, M.** (1992): *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- Pelechano V., Lopez de Silva M.C.** (1.975). *Modelos complejos de aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos*. La Laguna: ICE de la Universidad.
- Pérez Delgado, E.**(Coor.)(1994): *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Generalitat Valenciana.
- Piaget, J.** (1932): El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella (1971 la edición en español)
- Piaget, J.** (1970): *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. En J. Delval (comp.)(1978), *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza
- Pérez-Díaz, V., Chulia, E. y Valiente, C.** (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Pompa, A.L. et al.** (2003): *Fracaso universitario: ¿Ilusión o realidad?* Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 14 (2) 81-95.
- Portellano Pérez, J.A.**(1989): *Fracaso escolar: diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: CEPE.
- Pozo, J.I. y Carretero, M.** (1986): *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 133 15-19

- Ríos, J.A. y Perearnau, M. (1973): *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega.
- Ríos, J.A.(1986): *Familia y Centro Educativo*. Madrid: P.P.C.
- Ríos, J.A.(1993): *La Orientación Familiar: niveles, contenidos y técnicas*. En Quintana, J.M. (1993): *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea. (Pp. 151-157)
- Ríos J.A.(1994): *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ríos, J.A. (Coord) (1998): *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Ríos,J.A.(1999):*¿Enfermos o familias que hacen enfermar?* Revista de Orientación y Psicopedagogía. 10 (17) 163-178
- Ríos, J.A., Chinchón, M.J. y Villar, Z (2001): *Hacia donde va la familia* "Familia: ¿Quo vadis?". Cuadernos de Terapia Familiar 48-49, 133-135
- Ríos J.A. y col. (2003): *Vocabulario básico de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: CCS.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rof Carballo, J. (1976): *La familia, diálogo recuperable*. Madrid: Karpos
- Rogers, C. (2000): *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Roudinesco, E. y Plon, M. (1998): *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Marcos, L. (1998): *Retos sociales para una educación innovadora*. En Cuadernos de Pedagogía, 268.
- Rosenthal R. Y Jacobson, L, (1980): *Pygmalión en la Escuela*. Madrid: Marova.

- Rosenthal R.** (1966): *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton.
- Rotter, J.B.**(1966): *Generalized Expectancies or internal versus external control Reinforcement*. En Psychological Monographs, New York, 80 (1) 1-28
- Rutter, M. et al.**(1976): *Adolescent turmoil: Fact or fiction?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 35-56.
- Rutter, M** (1980): *Changing youth in changing society*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Sagi,A, et al.**(1985). *Security of infant-mother,-father,-metapelet attachments among kibbutz reared Israeli children*. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, N° 209.
- Sagi, A.**(1990): *Attachments Theory and research from a cross-cultural perspective*. Human Development, 33, 10-22.
- Sagi, A., et al.** (1994): *Sleeping out of home in a Kibbutz communal arrangement: it makes a difference for infant-mother attachment*. *Child Development*, 65, 992-1004.
- Sánchez-Sandoval, Y. Y Palacios, J.** (2001): *Cuestionario de Estilos Educativos*. Sevilla: Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Sanz Yaque A.** (1987): *Terapia familiar* . En J.A. Carroble. *Análisis y modificación de conducta* 1. Madrid: Publicaciones UNED.
- Satir, V.** (1991): *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Savater, F.** (1997): *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

- Schafer, E y Bell, R.**(1958): *Development of a parental attitude research instrument*. Child Development. 29, 339-361
- Schaffer, H.R. y Emerson, P.E.** (1964): *The development of social attachments in infancy*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29.
- Seligman, M.**(2000): *Indefensión : en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate
- Selvini-Palazzoli, M. et al** (1974): *The treatment of children through the brief therapy of their parents*. Family Process, 13, 4.
- Selvini-Palazzoli, M et al**(1977): *Una prescrizione ritualizzata nella terapia della famiglia. Giorni pari e giorni dispari*. Arch. Psicol. Neurol. Psichiatr. 2, 293-302
- Selvini Palazzoli M. Et al.**(1987): *El Mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Shaefer, E y Bell, R.**(1958): *Development of a parental attitude research instrument*. Child Development, 29, 339-361.
- Stead, J. A.** (1978): *The effect of teacher-pupil relationships and perception on classroom performance*. Tesis. Universidad de Birmingham
- Steinberg, L. y Levine, A.** (1987): *You and Your adolescent. A Parent's Guide for Ages 10-20*. Nueva York: Harper Collins
- Stierlin, H.** (1973): *Group fantasies and family myths some theoretical and practical aspects*. Fam. Proc. 12 (2), 111-125
- Thomas, A. y Chess, S.** (1977): *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Tierno, B.** (1997): *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Plaza y Janés,

- Tierno, B.** (2002): *Educación a un adolescente: la guía con todas las Respuestas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Thompson, R.A.** (1988). *The effects of infant day care through the prism of attachment theory: a critical appraisal*. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 273-282.
- Vall, W.D., Schonell, F.J. y Willard, C.O.** (1970): *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidós
- Vallejo Nájera, A.** (1997): *La edad del Pavo*. Madrid: Temas de Hoy
- Van der Zanden, J. W.** (1989): *Human development*. New York: Knopf.
- Van Ijzendoorn, M.H.** (1990): *Developments in cross-cultural research on attachment: some methodological notes*. *Human Development*, 33, 3-9.
- Voli, F.** (1993): *La autoestima del profesor: Manual de Reflexión y Acción*. Madrid: Centro de Investigación y Promoción de la Autoestima.
- Wagner A. y col** (2003): *Cómo transmite la familia sus modelos*. Madrid: CCS.
- Wall, W.D., Sconesll, F.J., Willard, C.O.** (1970): *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidos.
- Walters, J. y Walters, L.**(1980): *Parent-child relationships: A review of research*. *Journal of Marriage and the Family*, 33: 70-103
- Watkins, C.; Wagner, P.** (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Watzlawick, P. Y Nardone, G** (Comp.)(1997): *Terapia Breve estratégica*. Barcelona: Paidos.

Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1976): *Teoría de la Comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Wayne W. Dyer y Vriend, J. (1989): *Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico*. Barcelona: Grijalbo.

Wiener, N. (1948): *Cybernetics*. New York: Wiley.

Winsquist, C. (1999): Participación de los padres en las escuelas. En la base de datos ERIC –Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education - University de Illinois. <http://ericce.org>

Woods, P. (1979): *The divided school*. Routledge an Kegan Paul

Zuk, G. H. (1971): *Family Therapy: A Triadic-Based Approach*. New York: Behavioral Publ.