

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACIÓN

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE FAMILIAS  
DOMINICANAS Y ESPAÑOLAS CON HIJOS EN  
EDUCACIÓN INFANTIL, BASADO EN LAS DIMENSIONES  
DE ESTILO EDUCATIVO Y COMPETENCIA

ISABEL ESPINAL DURÁN

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2002

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 25 de Octubre de 2002 davant un tribunal format per:

- Dr. D. Antonio Clemente Carrión
- Dra. Dña. Consuelo Cerviño Vazquez
- Dra. Dña. Amparo Martínez Sánchez
- Dr. D. Manuel Aleixandre Rico
- Dra. Dña. Pilar Oñate García

Va ser dirigida per:  
Prof. Dra. Adelina Gimeno Collado

©Copyright: Servei de Publicacions  
Isabel Espinal Durán

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5613-6

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

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de uno u otro modo han contribuido con su apoyo y dedicación a la consecución de este trabajo. De antemano pido mis excusas a cualquier persona que por olvido involuntario pudiera no ser mencionada.

Deseo agradecer en primer lugar a la Dra. Adelina Gimeno Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y Directora de este trabajo; entre otras cosas por la sugerencia de esta tesis; su lealtad en la palabra dada de llevar a término esta labor, a pesar de las dificultades dadas las circunstancias de mi habitual residencia en Santo Domingo; su seguimiento y constante interés; así como el proporcionarme las pautas metodológicas y la discusión de los resultados, imprescindibles para llevar a cabo esta investigación. Además por la motivación, el entusiasmo inculcados y la confianza depositada en mí para emprender y dar continuidad al trabajo.

Al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la persona de su actual Directora Emilia Serra. Agradezco todo el apoyo ofrecido para ingresar al Programa de Tercer Ciclo "Desarrollo Humano y Psicología de la Educación".y la formación recibida a través de los cursos impartidos en el mismo.

De manera especial, deseo agradecer al Dr. Antonio Clemente su interés por la realización de esta tesis, quien me ha manifestado sus gestos de apoyo, confianza y cercanía; así como el ánimo, y la motivación para seguir adelante con el trabajo.

También manifiesto mi gratitud sincera y afectuosa a la Dra. Consuelo Cerviño quien ha sabido ofrecerme su ayuda siempre que la he necesitado. Su cariñosa acogida al llegar a Valencia, ha contribuido a sentirme como "en casa"; también sus amplios conocimientos me han ayudado a incrementar mi formación personal, tanto en el ámbito académico como en la integración y el conocimiento de esta nueva realidad.

También expreso particular gratitud a la Dra. Ana Jesús Hernández, profesora de Ecología de la Universidad de Alcalá y muy conocedora de la realidad dominicana, por su inestimable ayuda y colaboración en lo relativo a la fundamentación estadística; y además, su aclaración en la discusión del aporte sistémico a la investigación científica. También quiero agradecerle su gran semblante humano, manifestado en su sincera disponibilidad siempre que lo he requerido.

Mi gratitud va dirigida también a la profesora Amparo Martínez de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Porque su identificación con este trabajo ha estado manifiesto en todo momento, demostrándolo con gran interés en la dedicación de tiempo para compartir conmigo sus conocimientos y gestos de apoyo solidario, que son frutos de su rica y larga experiencia profesional. Sin duda, los encuentros con la profesora Martínez me han enriquecido mucho; quedando plasmadas en este trabajo, algunas de sus sugerencias de carácter técnico y metodológico.

Al profesor Juan Carlos Meléndez debo expresarle mi gratitud por las ayudas ofrecidas, su apoyo siempre que lo necesite, fue una asesoría útil para aclarar funciones y configuración en el uso de algunos programas informáticos.

Quiero manifestar también especial agradecimiento a todos los Centros Educativos que colaboraron para apoyar esta investigación, facilitando incondicionalmente el trabajo mediante la participación de las personas, en la fase de recogida de los datos; información imprescindible para la realización de este trabajo. A todas esas instituciones, tanto las de la Comunidad Valenciana como las de República Dominicana que participaron les debo sincera gratitud. En este aspecto quiero también subrayar la colaboración ofrecida por el Centro Cultural Poveda de Santo Domingo, en lo referente al aporte sobre documentación bibliográfica, amplia y actualizada en temas relacionados con la realidad social y educativa dominicana.

Por último, y no por ello menos importante, quiero agradecer a toda mi "gente dominicana", sobre todo, su paciencia y apoyo constante. Y también a mis compañeras de la residencia universitaria en Valencia, con quienes he compartido tantas horas de trabajo.

## INDICE

Introducción .....	XI
Primera Parte: Fundamentación Teórica	
I.- Evolución del concepto de familia y sus funciones en la sociedad actual	3
1.- Hacia un nuevo concepto de familia .....	3
2.- Funciones de la familia .....	10
3.- Tipos de familia: .....	19
4.- Familia y cambio social .....	23
4.1. Influencia de los cambios sociales en la vida familiar .....	23
4.2. La familia en el contexto español .....	28
4.3. La familia en el contexto dominicano .....	29
5.- Enfoques teóricos que han contribuido al estudio de la familia .....	32
5.1. Los modelos sobre el desarrollo humano aplicados al estudio de la familia .....	32
5.2. La dimensión temporal en el ciclo vital de la familia .....	36
II.- El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia .....	43
1.- La Teoría General de Sistemas .....	43
2.- La familia como sistema abierto .....	46
3.- Los subsistemas familiares .....	49

3.1. Concepto de subsistema .....	49
3.2. La fratría o constelación fraterna .....	51
4.- La pareja: subsistema básico de la familia .....	53
4.1. Etapa de inicio y consolidación de la pareja .....	53
4.2. Factores que amenazan la estabilidad de la pareja .....	59
4.3. La funcionalidad de la pareja a partir de la reciprocidad .....	63
4.4. La pareja con hijos pequeños .....	67
III.- Indicadores de Competencia familiar .....	73
1.- La satisfacción familiar .....	73
2.- Los vínculos familiares .....	77
2.1. Tipos de vínculos .....	77
El afecto .....	77
El apego .....	79
La cohesión .....	83
2.2. Relación entre estilo familiar, competencia y vínculos .....	85
3.- Los roles en función de la competencia familiar .....	89
3.1. El concepto de rol .....	89
3.2. El rol de autoridad y liderazgo en la familia .....	91
4.- El conflicto: un reto para la funcionalidad del sistema familiar .....	95
IV.- Educación Familiar .....	101
1.- Características de la educación familiar .....	101
2.- La educación familiar desde la perspectiva socio-cultural .....	105

3.- La comunicación en la educación familiar .....	111
3.1. La comunicación verbal y no verbal: incidencia en la educación familiar .....	111
3.2. El lenguaje en el estilo comunicativo de los padres .....	116
4.- Aprendizaje y socialización de normas familiares .....	120
5.- Los estilos educativos de los padres .....	124
6.- La escuela: un sistema complementario para la educación familiar .....	132

Segunda Parte: Desarrollo de la Investigación Empírica.

V.- Diseño metodológico de la investigación .....	137
1.- Propósitos de la investigación e hipótesis .....	137
Propósitos .....	137
Hipótesis .....	138
2.- Universo y muestras del estudio .....	140
2.1. Descripción de la muestra española .....	141
2.2. Descripción de la muestra dominicana .....	145
3.- Instrumentos utilizados en la realización de este trabajo .....	150
3.1. Elaboración del cuestionario Estilos Educativos .....	150
3.2. Elaboración del cuestionario Relaciones de Pareja .....	151
3.3. Inventario Familiar de Autoinforme .....	152
4.- Procedimientos .....	154

VI.- Estilos Educativos: análisis de datos .....	157
1.- Análisis factorial del cuestionario Estilos Educativos .....	157
2.- Estudio comparativo entre los sujetos de las dos muestras, en función de los factores del cuestionario Estilos Educativos .....	167
3.- Los Estilos Educativos en la muestra dominicana .....	169
3.1. Estudio comparativo en función del sexo de los hijos .....	169
3.2. Resultados de los análisis de varianzas y estudios compara- tivos en función del nivel de estudio de las madres .....	170
3.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las ma- dres .....	177
3.4. Estudios comparativos en función de la edad de las madres	178
3.5. Estudios comparativos en función del número de hijos .....	182
3.6. Estudio comparativo en función del tipo de familia .....	185
3.7. Análisis de las interacciones entre tipo de familia y las distin- tas variables agrupadoras .....	186
3.7.1. Interacción entre tipo de familia y edad de las madres	187
3.7.2. Interacción entre tipo de familia y estudios de las ma- dres .....	189
3.7.3. Interacción entre tipo de familia y profesión de las ma- dres .....	190
3.7.4. Interacción entre tipo de familia y número de hijos ....	195
4.- Los Estilos Educativos en la muestra española .....	197



4.1. Estudio comparativo en los Estilos Educativos en función del sexo de los hijos .....	197
4.2. Comparación en Estilos Educativos en función de los estudios de las madres .....	199
4.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las madres	206
4.4. Resultados de los análisis de varianzas en función de la edad de las madres .....	308
4.5. Resultados de los análisis de varianzas en función del número de hijos .....	213
VII.- Análisis de datos y resultados del cuestionario Relaciones de Pareja .....	
Pareja .....	217
1.- Análisis factorial del cuestionario Relaciones de Pareja .....	217
2.- Estudio comparativo entre los sujetos de la muestra Española y la muestra Dominicana en Relaciones de Pareja .....	220
3.- Estudios comparativos en la muestra Dominicana, en función de las variables del cuestionario Relaciones de Pareja .....	221
3.1. Estudio comparativo en función de la variable sexo de los hijos	221
3.2. Estudios comparativos en función del nivel de estudio de las madres .....	222
3.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las madres	224
3.4. Resultados de estudios comparativos en función de la edad de las madres .....	225

3.5. Resultados de los estudios comparativos en función del número de hijos .....	226
4.- Estudios comparativos de las Relaciones de Pareja en la muestra Española .....	228
4.1. Estudio comparativo en función del sexo de los hijos .....	228
4.2. Resultados comparativos en función de los estudios de las madres .....	229
4.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las madres .....	229
4.4. Resultados de los análisis de varianzas y estudios comparativos en función de la edad de las madres .....	230
4.5. Resultados de los análisis comparativos en función del número de hijos .....	233
VIII.- Resultados del cuestionario Competencia Familiar .....	237
1.- Competencia Familiar: estudio comparativo entre la muestra española y dominicana .....	237
2.- Análisis de la Competencia Familiar en la muestra dominicana .....	239
2.1. Estudio comparativo en función del sexo de los hijos .....	239
2.2. Análisis comparativo en función del nivel de estudio de las madres .....	240
2.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las madres .....	242
2.4. Estudio comparativo en función de la edad de las madres .....	243
2.5. Estudios comparativos en función del número de hijos .....	248

2.6. Estudios comparativos en función del tipo de familia .....	248
3.- Las variables del cuestionario Competencia Familiar en la muestra española .....	249
3.1. Estudio comparativo en función del sexo de los hijos .....	249
3.2. Estudio comparativo en función del nivel de estudio de las madres .....	250
3.3. Estudio comparativo en función de la profesión de las madres	253
3.4. Estudios comparativos en función de la edad de las madres	254
3.5. Estudios comparativos en función del número de hijos .....	254
IX.- Conclusiones .....	257
1.- Los Estilos Educativos .....	257
1.1. Comparaciones entre la muestra española y la dominicana	258
1.2. Resultados comparativos en cada una de las muestras, a partir de las características del sistema familiar .....	260
1.3. Interacciones en la muestra dominicana entre el tipo de familia y características familiares .....	266
2.- La Competencia Familiar .....	267
2.1. Comparación entre la muestra española y la muestra dominicana .....	268
2.2. Resultados comparativos en cada una de las muestras, a partir de las características del sistema familiar .....	269
3.- Relaciones de pareja .....	271

3.1. Comparación entre la muestra española y la muestra dominicana .....	271
3.2. Resultados comparativos en cada una de las muestras a partir de las características del sistema familiar .....	272
X.- Bibliografía .....	277
XI.- Anexos .....	293

## INDICE DE ANEXOS

I.- Anexos Impresos .....	293
I.1.- Perfil geográfico y social de la República Dominicana	
I.2.- Instrumentos usados para la recogida de los datos .	
II.- Anexos en soporte informático.	
<u>Carpeta Estilos Educativos (EE)</u>	
VI.1.- EE. Análisis factorial	
VI.2.- EE Dom T v sexo	
VI.3.- EE Dom v estudios	
VI.4.- EE Dom v profesión	
VI.5 - EE Dom v edad	
VI.6.- EE Dom v N hijos	
VI.7 - EE Dom. tipos de familia	

- VI.8.- EE Dom interacciones
- VI.9.- EE Esp Pruebas T
- VI.10.- EE Esp estudios
- VI.11.- EE Esp Pruebas T
- VI.12.- EE Esp v edada
- VI.13.- EE Esp v N hijos

#### Carpeta Relaciones de Pareja

- VII.1.- pareja factorial
- VII.2.- pareja T nacionalidad
- VII.3.- pareja Dom
- VII.4.- pareja Dom
- VII.5.- pareja Dom.
- VII.6.- pareja españolas
- VII.7.- pareja españolas
- VII.8.- pareja españolas
- VII.9.- pareja esp N de hijos

#### Carpeta Competencia Familiar (CF)

- VIII.1.- CF T de ambas muestras
- VIII.2 - CF Dom pruebas T
- VIII.3 - CF Dom pruebas T
- VIII.4 - CF Dom v edad

VIII.5.- CF Dom v N hijos

VIII.6.- CF pruebas T

VIII.7.- CF esp estudios

VIII.8 - CF esp profesión

VIII.9.- CF esp v edad

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la familia es un reto hoy día para psicólogos, educadores, sociólogos, antropólogos y demás profesionales implicados en el conocimiento del comportamiento humano, por lo que supone este grupo en el crecimiento y desarrollo de las personas. Es claro que la familia constituye uno de los contextos más importantes para el desarrollo humano por el significado que adquieren las relaciones próximas determinadas por la convivencia que se genera en el entorno familiar. Los vínculos que unen a los miembros del grupo familiar y las características de las relaciones que fluyen del contacto cotidiano, son determinantes básicos para que surjan los primeros contactos con los demás contextos de relaciones de los sujetos.

También es un desafío en el conocimiento de la realidad familiar, plantearse qué significa la familia en el momento actual, qué aporta ésta a la sociedad y qué exigencias demanda de la misma, también es importante preguntarnos hoy día qué entendemos por familia y cuáles son las perspectivas hacia las que este grupo encamina sus esfuerzos, de cara a sus miembros y a la sociedad a la que pertenece.

En la familia, los modos y estilos que adopta la educación de los hijos es una cuestión muy importante para analizar y comprender, especialmente si se toma en cuenta que la función de los padres en cuanto al cuidado y crianza de los hijos no se limita a brindar atención y apoyo físico para que éstos crezcan sanos y saludables; consideramos también que, además de asegurar la supervivencia de los hijos, los padres deben facilitarles un clima de apoyo y afecto, lo cual asegura ser la garantía necesaria para el sano

desarrollo psicológico de los mismos. Este clima favorable también se constituye en un elemento indispensable para la apertura de las puertas que han de conducir a los niños y jóvenes a la integración con los demás contextos con y en los cuales deben compartir las experiencias educativas, afectivas, culturales y recreativas.

Desde este marco de referencia nos planteamos el propósito de este trabajo, el cual pretende profundizar en el estudio empírico de la familia en dos contextos socioculturales distintos, aunque con vínculos comunes a lo largo de la historia. Se trata de un grupo representativo de la sociedad Española y otro que representa a la Dominicana; en ambos casos nos referimos a familias con hijos escolarizados en el nivel de Enseñanza Infantil. Dicho estudio se basa en el análisis de tres dimensiones que consideramos relevantes para la comprensión del sistema familiar: El estilo educativo la funcionalidad del sistema y las relaciones de pareja. Procedemos a comparar ambos grupos en las tres áreas mencionadas a partir de las variables Estudios de las madres, Profesión, Edad, el Número de Hijos el tipo de Pareja y el sexo del hio/a tomado como referente al ser entrevistada la madre.

El trabajo consta de dos partes: La primera contiene la fundamentación teórica, de la cual partimos como referencia para la parte empírica. El contenido de este primer bloque temático se recoge en cuatro capítulos que vienen a tratar los aspectos característicos que definen a la familia hoy día; en los mismos se presenta la idea del cambio que ha experimentado el grupo familiar durante las tres últimas décadas; y cómo a partir de esos cambios, la realidad familiar que asumimos actualmente nos lleva a un nuevo concepto en cuanto a sus funciones, formas de comportamiento, los estilos y modos de educar a los hijos; así como el reto y



desafío que afronta este grupo al tener que integrar la diversidad y complejidad de tareas que se derivan del continuo proceso evolutivo tanto personal como de la sociedad en sí misma.

En la descripción de las características del sistema familiar partimos del enfoque sistémico porque entendemos que la familia es un sistema en interacción; por una parte al interior del grupo, donde sus componentes experimentan y viven un tipo de relación vital; en otro sentido este sistema propicia el intercambio de los individuos con el entorno próximo e inmediato. Desde la teoría sistémica subrayamos la importancia de los vínculos familiares ya que éstos constituyen características fundamentales que posibilitan el desarrollo afectivo y social de los individuos afianzando la integración y pertenencia de los miembros al sistema, y potenciando la dimensión afectiva de éstos a través del desarrollo y crecimiento de la autonomía personal. Consideramos los vínculos como indicadores de la Competencia Familiar o funcionalidad, dimensiones analizadas en el modelo empírico trabajado en la segunda parte de este trabajo.

También se analiza la pareja como subsistema básico de la familia. A este subsistema le corresponde la responsabilidad mutua del desarrollo adulto de los sujetos. Nos ha parecido importante dedicar un espacio amplio al estudio de la pareja porque creemos que es el subsistema clave para la funcionalidad del sistema familiar, sobre todo tratándose en nuestro caso, de estudiar la familia con niños en la etapa del desarrollo infantil. A la pareja corresponde trazar las directrices y normas educativas. Asumimos además, que siendo un grupo vulnerable a los cambios que se han introducido en la sociedad actualmente, es imprescindible en el conocimiento de la familia, como dichos cambios afectan directamente a la pareja.

Otro aspecto que destacamos en el presente estudio se refiere al de la educación familiar, porque tiene gran relevancia la función educativa de la familia si partimos de la base de que es en este contexto donde los seres humanos iniciamos nuestro desarrollo; por lo tanto, en el ámbito familiar tienen origen los primeros aprendizajes. Creemos además, que la educación familiar, es un punto clave a la hora de diseñar programas de intervención con familias en la dirección de formación de padres. Desde esta perspectiva nos ha parecido de gran interés en la función educativa de la familia destacar el tema de la comunicación; con lo que aporta y significa el lenguaje como elemento esencial en la interacción de los seres humanos. Nos hemos fijado también en el aprendizaje de las normas y la implementación de estrategias para trazar las pautas de comportamiento, pues de ahí se derivan muchos actos de la vida familiar que tienen que ver con los estilos educativos de los padres y la disciplina del hogar; haciendo, en definitiva la funcionalidad del sistema.

La segunda parte del trabajo presenta el desarrollo del diseño empírico; donde se describe el proceso seguido en la presente investigación; y también se explicitan las hipótesis y el propósito de del trabajo. Hemos tomado una muestra representativa de la población dominicana y la española. El ideal hubiera sido poder entrevistar igual número de madres en ambos casos, pero en la República Dominicana la muestra es algo más reducida; debido principalmente a que las respuestas de las madres por centros proporcionalmente era bastante más baja; y no se pudo acudir a otros porque ya el calendario académico no lo permitía.

También contiene esta segunda parte los análisis de los datos obtenidos. Los mismos se presentan en el orden de las variables estudiadas en los cuestionarios que hemos factorizado: Estilos Educativos, Relaciones

de Pareja y Competencia Familiar. En cada caso aparecen en primer lugar los estudios comparativos, entre las dos muestras estudiadas, es decir, las pruebas T atendiendo a la nacionalidad de los grupos; le suceden los estudios comparativos realizados atendiendo a la nacionalidad de los dos grupos estudiados: la muestra dominicana y a continuación la española, en función de las variables: Estudios de las madres, Profesión, Edad, Número de hijos y Tipo de familia. En los capítulos de resultados solo hemos incluido las tablas con los respectivos comentarios de los análisis cuyos datos han reportado niveles de significación estadística en sus medias o perfiles de medias con tendencias a mostrar diferencias relevantes. Los demás datos nos ha parecido conveniente incluirlos en los Anexos. Debido a la amplitud y el volumen que ocupan los hemos puesto en soporte informático.

También incluimos en los anexos unos datos breves sobre las características de la realidad social y demográfica de la República Dominicana, porque nos ha parecido que pueden aportar una visión general del contexto del país. Y figuran también en los anexos los cuestionarios utilizados en el trabajo. Ambos materiales se presentan en el volumen impreso.

# **I. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE FAMILIA Y SUS FUNCIONES EN LA SOCIEDAD ACTUAL.**

## **1.- HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE FAMILIA.**

No hay duda de que en la actualidad, la familia constituye uno de los contextos más importantes para el desarrollo humano, por el significado que tienen las primeras interacciones que desarrolla el recién nacido con los adultos más próximos desde el nacimiento, (Triana,1993; Triana y Simón,1994). Esta afirmación nos lleva a pensar en la trayectoria que ha recorrido este grupo social a lo largo de la historia, como también nos ayuda a situarnos en el presente mirando hacia atrás para buscar el origen de las relaciones familiares y así poder entender su evolución a través del tiempo. Naturalmente que, al hacer tal recorrido, se supone que hemos de contar con las características de la evolución histórica en los distintos contextos; como bien indican (Simón et al., 2001), el interés por el conocimiento del concepto de familia es algo que viene desarrollándose a lo largo de todo el siglo XX. Por ello, desde la perspectiva histórica se podrá abordar la evolución familiar y entender su significado, sus atribuciones, así como también la manera en que se ha ido comportando el grupo familiar a lo largo del tiempo.

También debemos situarnos en esta perspectiva para analizar cual es el papel que la sociedad actual le otorga a la familia como grupo que ejerce una determinada y gran influencia en la misma, sobre todo, respecto a las funciones directamente relacionadas con la transmisión de valores, creencias, tradiciones y pautas educativas, pues todo individuo vive a lo largo de su vida inmerso en una red de relaciones y actividades que de algún modo están

conectadas por lazos familiares. De acuerdo con Goode, (1996) "La familia puede evaluar la distribución que cada uno hace de sus energías y recursos, y actuar como eficaz agente de control de la sociedad". Estos aspectos alcanzan mucho mayor interés cuando, desde las Ciencias Humanas queremos conocer la realidad de la estructura familiar.

Consideramos de gran importancia los esfuerzos que en los últimos años se están realizando desde la Psicología y las Ciencias de la Educación, encaminados a conocer, ampliar y profundizar sobre los factores que intervienen en los procesos educativos intrafamiliar (Boutin y Durning 1997); especialmente los esfuerzos dirigidos a descubrir los vínculos que se experimentan en el interior de la familia en los casos de perturbaciones e inadaptaciones de los niños. Con ello se avanza hacia la búsqueda de un mejor entendimiento y comprensión de las nuevas organizaciones familiares y las relaciones que se desarrollan dentro del grupo.

A la hora de querer diseñar y realizar modelos de programas educativos no debemos olvidar que este grupo ha vivido una trayectoria marcada por importantes cambios en su evolución social y cultural. Dichos cambios han ido suscitando procesos en la toma de conciencia y han despertado una mayor sensibilidad para aceptar la diversidad. Desde este punto de vista podemos decir que se han desarrollado procesos adecuados para que se analicen las relaciones y los niveles de convivencia que surgen al interior de la familia, (Musitu y Herrero,1994), con una mayor sensibilidad y nueva conciencia por parte de sociólogos, antropólogos, psicólogos y trabajadores sociales.

Tomar conciencia del impacto y significado que tiene la familia en el proceso del desarrollo individual y social de las personas, es una realidad de la cual no podemos prescindir. El papel fundamental que ésta juega en la asimilación y valoración de la cultura, hace que se le atribuya una gran responsabilidad en la transmisión del legado a las nuevas generaciones, pues a partir de la interacción vivida al interior de la familia el niño asimila las reglas que gobiernan la interacción social, (Molpeceres et al., 1994). Como

consecuencia de ello, este grupo se convierte en el más vulnerable para la permanencia de los pilares y ejes que forman parte en el conjunto de elementos constitutivos de las culturas de los pueblos. Los conocimientos que los padres transmiten a los hijos forman un conjunto de teorías, creencias y prácticas que están presentes en cada cultura y en cada una de las sociedades que la integran, (Palacios et al., 1998).

Además, decimos que dentro del grupo familiar es donde mejor se garantiza la confluencia de distintas generaciones unidas por vínculos específicos que no encontramos dentro de otra agrupación social, según nos dicen estos autores. Por esta razón creemos que los niños y jóvenes tienen derecho a recibir de la familia la herencia que los ha de convertir en sujetos activos de lo que se quiere sean las sociedades futuras. Para comprender la naturaleza y significado de la familia, tenemos que remontarnos a sus orígenes como grupo estructurado que participa de unas funciones las cuales son atribuidas generalmente por su mismo rol social dentro de cada época y cada cultura determinada.

Esto quiere decir que las relaciones familiares han evolucionado acordes con los procesos históricos y sociales de los diferentes contextos, por lo que las funciones y las características de las familias actuales difieren en muchos aspectos de las de otros tiempos; no obstante, continúa siendo el grupo de mayor relevancia por el tipo de respuesta social y educativa que está llamado a dar actualmente. Desde el enfoque de nuestro trabajo es interesante plantearnos qué es lo que ha cambiado y qué características fundamentales se mantienen para definir la familia actual y son las que permiten que el grupo mantenga su identidad a pesar de la diversidad que se experimenta desde el punto de vista relacional y estructural.

Creemos que nadie duda del papel primordial de los padres en el hecho de asegurar la supervivencia de los hijos; pero tenemos más claro aún su función en cuanto al deber de procurarle a éstos la ayuda necesaria para su integración sociocultural. Para ello es evidente que los padres han de poner en acción una

serie de conductas interactivas, y usar las estrategias y recursos tácticos adecuados, con el fin de dirigirse hacia la búsqueda del éxito, en la adaptación al entorno material y social, (Garrido y Gil Calvo, 1997). En este hecho interactivo existe por parte de los padres una intencionalidad educativa.

También pensamos que no hay duda de que las formas de organización familiar han sufrido cambios importantes a lo largo de la historia. Al centrar la atención en el giro que ha dado la familia en occidente durante las últimas décadas, son varios los autores (Millán 1996); (Flaquer 1998); (Palacios y Rodrigo 1998), entre otros, que coinciden en señalar que los cambios han ocurrido a lo largo del tiempo y por lo tanto no son hechos exclusivos del momento actual. No debemos caer en el error de creer que sólo en este período, de acuerdo con los últimos autores citados, el grupo goza de esa vulnerabilidad y flexibilidad para adaptarse a los cambios que la sociedad le ha ido imponiendo.

Desde esta perspectiva consideramos importante subrayar la dimensión temporal unida al sentido histórico que queda implícita en esta idea porque es cierto que en las últimas décadas hemos experimentado una creciente transformación en la vida familiar. Creemos que dicha transformación ha sido reflejo de los cambios sociales. Pero también es una realidad que si echamos una mirada hacia el pasado, descubrimos que la familia ha estado siempre sujeta a una constante evolución. También es cierto que en siglos anteriores estos cambios se sucedieron de forma lenta en su proceso; lo que hacía difícil, por no decir imposible, que éstos fueran percibidos entre una generación y la siguiente, como sucede en la actualidad. En este sentido Palacios y Rodrigo (1998), al referirse a esta idea, dicen que en el pasado la familia fue una institución caracterizada por una gran flexibilidad y apertura para adaptarse a los contextos reales. Además, comentan los autores, podemos apreciar que gran parte de la diversidad en la estructura familiar vivida durante el siglo xx en occidente tiene cierto paralelismo con la diversidad que existió en las culturas antiguas.

Hoy día el concepto de familia ha sido transformado, sobre todo desde que hemos tomado conciencia que algunos elementos característicos considerados casi absolutos en otro tiempo, en la actualidad han ido desapareciendo, sin que por ello desaparezca la esencia y lo fundamental de lo que hoy entendemos por familia. Es cierto además, que al definir la familia, nos tendremos que identificar más con la familia que percibimos (Gimeno,1999), que con aquel grupo que se define desde una determinada teoría. Cabe aquí la consideración planteada por (Rodrigo, 1993), quien afirma que las personas en lugar de teorías acumuladas, tenemos sistemas de experiencias de dominio, a partir de los cuales sintetizamos una determinada teoría.

Por otro lado sabemos que la realidad es más amplia que nuestras posibilidades para conceptualizarla (Millán, 1996). A pesar de esto, como observadores de la realidad que queremos conocer, este hecho no nos impide la formulación de unos principios teóricos, que son al mismo tiempo los que nos permiten sintetizar el nivel de conocimiento y el nivel de creencia que se opera en nosotros a partir de la observación estructurada de tal realidad.

Bajo esta perspectiva podemos preguntarnos qué se entiende por familia, y sobre todo, qué hay de común en la diversidad de formas y manifestaciones de este grupo, para determinar los rasgos que lo definen y caracterizan. Si retrocedemos a los orígenes de la organización de los grupos humanos, cabría fijarnos en el modelo de estereotipo de familia tradicional, según Palacios y Rodrigo, (1998). De acuerdo a dicho modelo se entendía por familia un agrupamiento nuclear formado por un hombre y una mujer vinculados por el matrimonio y con unos hijos en común, conviviendo en un mismo techo. El hombre encargado en este caso, de aportar los medios para la manutención; y la mujer encargada del cuidado de los hijos.

En la actualidad este concepto de familia pasa por aceptar una serie de modificaciones que, necesariamente nos llevan a prescindir de algunos aspectos característicos en el pasado y sin embargo, ahora quedan en un segundo plano, dejando entrever al mismo tiempo que otros nuevos elementos



y rasgos han sido incorporados a la nueva conceptualización que hoy día asumimos. Atendiendo a la diversidad y complejidad de la estructura familiar que nos encontramos actualmente, la definición que consideramos más aceptable hoy, desde nuestra concepción psicológica y socio-educativa debe tomar en cuenta la realidad más próxima. Es la que todos percibimos como algo que forma parte de nosotros. Para que exista la familia no es esencial que haya un vínculo de matrimonio, es decir, hay otros vínculos que legan y son objeto de unión entre las personas que se sienten próximas y comparten afecto, emociones, intimidad, gozo y alegría, (Gimeno, 1999). Tampoco es esencial que los hijos sean del matrimonio, pues pueden ser adoptivos o provenir de matrimonios anteriores.

Igualmente podemos afirmar que en el momento actual, no necesariamente hemos de referirnos a la madre con la mirada de que es quien está dedicada en exclusividad al cuidado de los hijos, puesto que cada vez es más frecuente que ésta desempeñe otras actividades fuera del hogar, (Rodrigo y Palacios, 1998). Lo que queda entonces como núcleo básico del concepto de familia es, de acuerdo con estos autores que "se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y establecen ciertas relaciones de intimidad, reciprocidad, y dependencia".

La cuestión anterior nos ayuda a comprender el modelo de la diversidad en la estructura familiar, el cual tuvo su origen, especialmente con la transición demográfica que hubo en el periodo correspondiente a la industrialización, cuando a partir del mismo empezó a notarse un cambio significativo en la organización de la vida familiar (Flaquer, 1998).

Realmente, dicho cambio se introdujo cuando los países capitalistas, influenciados por el cambio que se derivó del proceso de la industrialización, de manera gradual, asumieron y aceptaron la concepción de lo que pudo ser el inicio de la democratización familiar, (Musitu y Herrero, 1994). Dichos cambios

incluían, por una parte, disminuir la segregación social a la que estaba sometida la mujer hasta entonces; y además se buscaba como objetivo el reconocimiento de la socialización indulgente para los hijos, (Flaquer, 1998). Es decir, la socialización afectiva y racional, en sustitución del autoritarismo y rigidez, rasgos predominantes en la organización familiar tradicional. De este modo empezó a valorarse en sentido negativo a la familia tradicional proyectándose el interés hacia la familia democrática.

Aunque nos estamos refiriendo al período posterior a la Segunda Guerra Mundial, no es menos relevante resaltar aquí que es a partir de los años setenta cuando se destaca la mayor fuerza e importancia de esos cambios positivos en el modelo familiar, por la trascendencia que tiene en los países occidentales las modificaciones significativas que introducen los nuevos modelos que de aquí surgieron. Sobre todo los modelos políticos y económicos, los cuales sientan las bases para las nuevas formas de agrupamientos familiares, (Fihman, 1988) y (Musitu y Herrero, 1994). Por esta razón las nuevas formas de familias están impregnadas del pluralismo ideológico que empezó a fluir como resultado de la gran diversidad de pensamiento, característica importante que aflora en la sociedad y que flexibiliza los esquemas que gobiernan las relaciones interpersonales.

De acuerdo con Flaquer (1998), de hecho existe un conjunto de cambios que se dan al interior de la familia, al referirse a los mismos el autor dice que éstos actúan a la vez como agentes que producen alteraciones en su estructura interna, además de manifestarse, como dice él, de manera muy rápida. El autor habla en este caso de proceso de nuclearización, para describir y destacar los fenómenos importantes que desde su visión se producen al interior de la familia, y agrega que tal hecho constituye el puente que da lugar a la transición de la familia tradicional a la nuclear. Cita entre otros hechos importantes la inserción de la mujer en el mundo laboral como factor decisivo para alcanzar poco a poco un cierto grado de igualdad con el hombre; también la reducción del número de hijos por pareja; así como los hijos nacidos fuera del matrimonio, además de la cohabitación.

## 2.- FUNCIONES DE LA FAMILIA

Las funciones que se le han asignado a la familia desde el inicio de la historia, han sido muy diversas. Si nos fijamos en la evolución que a través del tiempo ha ido experimentando y asumiendo este grupo social, podremos comprender cómo a medida que los pueblos han ido configurando su entramado social, la familia ha formado parte de esos procesos; asumiendo y desempeñando un papel importante en la sociedad en cada momento. Por el hecho de asumir un rol activo, asegura la transmisión de la cultura para dar continuidad a la sociedad a través de las distintas generaciones, (Musitu y Herrero,1994). En las sociedades patriarcales la familia reunía unas características específicas, dirigidas a la crianza y la recolección o a la producción agrícola, o artesanal, la familia constituye dentro de este modelo económico una unidad de producción, en la mayor parte de los casos, producción para la subsistencia en la que se implican el padre o ambos progenitores y bien pronto los hijos.

Por la razón económica, a la familia como grupo social se le otorgaban unas determinadas funciones, las cuales estaban orientadas a dar respuestas a las necesidades propias de la misma estructura social que regía entonces. Es evidente que según la concepción que tengamos respecto a una realidad, se le asigna uno u otro rol; puesto que éste en gran medida dependerá de la finalidad de dicha realidad.

En el contexto histórico en el cual estamos situando este trabajo, además nos interesa referirnos a las funciones que competen a la familia desde un sentido amplio, como grupo que tiene sus propias responsabilidades, y las mismas derivan muchas veces del rol social; debido a que en diferentes circunstancias éstas son reclamadas por la sociedad a la que pertenece. Es decir que la familia no sólo debe ocuparse de la crianza y la socialización de los hijos, sino que su proyección va más allá, jugando un papel importante en la

dimensión política y económica de los grupos sociales. En este sentido, la familia además de núcleo de asistencia primaria, debe ofrecer pautas educativas y facilitar a sus miembros la reflexión y valoración, haciendo posible la comprensión del mundo, (Podall, 1993).

Para Flaquer (1998), la finalidad primordial de la familia es criar y socializar nuevos seres. Según el autor esta finalidad nos lleva a entender la familia como un conjunto de valores y normas, los cuales se tejen en torno a un eje horizontal y otro vertical; ambos ejes constituyen dos dimensiones entre las cuales se entrecruzan las relaciones del grupo. Por un lado está la pareja adulta, la cual forma una unidad y, en otro sentido están los hijos, entre los cuales se mantiene también un nivel importante de interacción; además, la familia representa el ajuste entre los intereses de miembros de distintas generaciones.

Algunos pueblos de las sociedades antiguas se organizaron a partir del principio de filiación. Los sistemas familiares tradicionales contaban con una fuerte estructura institucional, (Flaquer, 1998) y su finalidad era la garantía de la supervivencia del grupo. Una de las notas características era el predominio de los intereses económicos por encima de los afectivos. Tradicionalmente, a la mujer se le asignaba el papel de la reproducción de la especie, con lo cual ya era suficiente para estar dedicada casi de manera exclusiva a la gestación y cuidado de los hijos, (Musitu y Herrero, 1994). Por otro lado, la presencia del varón en la familia se reclamaba, tanto para proporcionar los medios de manutención como para otorgar la legitimidad de los hijos, puesto que un hecho necesario para que estos entraran a formar parte de la sociedad era el reconocimiento paterno, (Flaquer, 1998).

Queda claro pues, según los autores aludidos anteriormente, que con la necesidad del reconocimiento paterno surgen los mecanismos institucionales, siendo el matrimonio el medio para institucionalizar la paternidad social. Con el matrimonio el hombre asume el compromiso de garantizar la estabilidad y legitimidad en la familia. De esta manera se garantiza la seguridad de

manutención y también queda regulada la transferencia de derechos a través del vínculo legal. Las formas de establecer relaciones de parentesco son el matrimonio y la filiación (Alberdi, 1999). Por esta razón cobraba gran interés la alianza, ya que mediante ella se reforzaba el vínculo de la legitimidad. Además, con la institucionalización de la familia, continuando con el planteamiento de Flaquer, el hombre se comprometía de manera estable a la protección y mantenimiento de los hijos, regulándose de este modo las transacciones de derechos sociales y económicos.

En el período caracterizado por la economía de recolección, la familia patriarcal tuvo mucha participación en el modelo económico y social del momento. Más tarde, cuando las empresas y las fábricas se convirtieron en los ejes sobre los cuales se organizaron los sistemas económicos de la sociedad, la función productiva de la familia se modifica; con ello se inicia una nueva etapa en la que también el desempeño de sus roles y funciones se alteran. Según Goode, (1996), la familia empezó a perder su función productiva debido al papel asumido por la industria.

Varios autores como Coloma, (1993), Flaquer, (1998) o Alberdi,(1999), coinciden en señalar que la familia pasa a ser de una unidad básicamente productiva a constituirse en unidad de consumo. Como es lógico suponer, con este proceso algunas funciones que podríamos decir fueron casi patrimonio del grupo familiar, se han ido modificando a lo largo de la historia; mientras que otras funciones han pasado a ser menos relevantes o incluso algunas no son atribuciones propias del grupo familiar exclusivamente, (Musitu y Herrero, 1994) y han pasado a manos del Estado o a instituciones sociales, como en el caso de las funciones educativas y religiosas.

Siguiendo la exposición realizada por Flaquer (1998), la familia tradicional era multifuncional, por el hecho de asumir funciones que hoy día corresponden a otras instituciones sociales como es el caso de la educación, el cuidado de enfermos o el ocuparse de la producción de bienes y servicios. Con la crisis del estado de bienestar muchas de estas funciones, dice el autor, vuelven a la

familia, como pueden ser por ejemplo, una situación de paro laboral, un post operatorios, atención a menores con minusvalías, asistencia a ancianos en los casos de reducido número de residencias para este servicio, pensiones de jubilaciones limitadas, etc.

Sin embargo, a pesar de las reformas que se introdujeron en la sociedad a partir de la industrialización y el fenómeno de la privatización, hasta hace poco tiempo las sociedades occidentales han mantenido el régimen patriarcal. Se puede constatar siguiendo la historia de las naciones, cómo los principales recursos han estado administrados y gobernados por los hombres. Este hecho es importante para comprender el sentido de la estructura jerárquica dentro de la cual hemos crecido y nos hemos desarrollado. Tal situación, afirma el citado autor, tiene su origen en el modelo de la familia patriarcal. Aunque bien es cierto que en la actualidad sabemos que nos regimos por sistemas más democráticos, no hay duda que todavía encontramos grupos e instituciones sociales que conservan algunos elementos de la estructura patriarcal en su organización.

Además, el fenómeno sociológico de la privatización ha originado, en cierta medida, la especialización de las tareas en la sociedad actual. Esto nos ayuda a comprender la relación que existe entre este hecho y lo que se vive al interior de las familias. Al intervenir el estado asumiendo funciones que en otro momento no salieron del ámbito familiar, como consecuencia se deriva la diferenciación entre la esfera pública y la privada; por lo tanto, la familia pasa a un plano más íntimo. De acuerdo con Alberdi, (1999), al perder la familia el papel predominante de la producción, amplía y profundiza más su dimensión afectiva. Y además podemos añadir que la privatización, que nace como consecuencia de la revolución industrial, facilita que la familia se convierta en un espacio de relación básicamente emocional, según Requena y Díez (1997). En este orden de ideas, también comenta Carabaña, (1997), que la familia de la sociedad moderna ha dejado de lado funciones económicas y educativas para convertirse en “dispensadora de servicios afectivos”.

A nivel normativo, la privatización tiene consecuencias en el ámbito familiar porque, a partir de este hecho, surge un nuevo comportamiento en los individuos con unos principios de regulación distintos entre el ámbito familiar y el de la esfera pública. Hecho que se refleja por ejemplo, en la separación de la Iglesia y el Estado, con lo cual se amplía la dimensión de libertad personal, en el sentido de poder optar por las creencias una vez que se pasa desde lo público al ámbito de lo más subjetivo. Como resultado de ello se perfila una mayor amplitud en el modo de asumir las normas que rigen los principios de moralidad, (Gimeno, 1999).

La nueva perspectiva para plantear la comprensión de las normas morales trae consigo mayor tolerancia para aceptar actitudes y comportamientos que diversifican el modo y la forma de relación en la convivencia de los individuos. Así mismo la dimensión íntima de las personas y el nivel de libertad se refuerzan, se amplía la posibilidad de elección para los sujetos, y como resultado se flexibilizan los patrones de los principios que regulan las normas. Todo ello ha contribuido para que la familia también se abra a nuevas expectativas en sus funciones reforzando cada vez más la dimensión psicológica de sus miembros.

Algunos autores, (Garrido y Gil Calvo, 1997; Alberdi, 1999 y Flaquer 1998), al analizar las transformaciones que han tenido lugar al interior de las funciones familiares, se refieren a este hecho como una pérdida de funciones; sobre todo cuando comparan la familia moderna con el modelo tradicional. Sin embargo, en lugar de hablar de ello como una pérdida o ausencia de funciones lo que cabe decir es que hay un cambio sustancial en el modo de asumir las funciones en los grupos sociales. Esto se debe al proceso de especialización que caracteriza la sociedad de nuestro tiempo. Tampoco debemos hablar de pérdida de funciones porque se ganan otras competencias, y cobran más relevancia las dimensiones afectivas, (Alberdi, 1999), las cuales vienen a reforzar la estructura relacional. Además, reflexionando un poco en lo que supone la tarea educativa, no se puede decir que ha desaparecido como

función importante en la familia sino al contrario, debemos ver este hecho, como bien alude Goode, (1996), indicando que la familia ha pasado algunas de sus funciones educativas a la escuela.

Dentro de las sociedades humanas la familia tiene una gran importancia, ya que todo individuo vive inmerso en una red de relaciones y actividades a lo largo de su vida, (Musitu et al., 1996), de algún modo conectadas por vínculos familiares. Tanto desde el punto de vista biológico como social, toca a la familia, por una parte la función de reproducción de la especie y, por otra, la transmisión de la cultura. Como dicen Palacios y Rodrigo, (1998) la familia se convierte en escenario sociocultural y es el "filtro" por el cual los niños reciben las herramientas propias de la cultura. Estas funciones aseguran la continuidad de la sociedad en el paso sucesivo de las generaciones.

Para nuestro fin específico nos interesa estudiar la familia cuyo modelo implica la presencia de hijos por lo que esto supone en término educativo dentro del proyecto vital de la pareja, así como por la complejidad que esto comporta en el aspecto de las relaciones que se derivan de dicho entramado. Desde la perspectiva de los hijos la familia se convierte en un contexto de desarrollo y socialización; mientras que desde las funciones de los padres es un contexto de desarrollo y realización personal que va unido al proceso de madurez humana. Además, otra cuestión importante en el contexto de nuestro trabajo, es que la familia es el punto de referencia psicológico para los niños y niñas que crecen en ella. Este apoyo se constituye también en un elemento básico para el soporte de las relaciones de apego, proporcionando así una relación emocional privilegiada.

Según Palacios y Rodrigo, (1998), podemos citar una serie de funciones básicas de la familia en relación con los hijos, al menos, mientras éstos se encuentran en etapa previa a la independencia de las influencias directas de la familia y que recogemos, de forma esquemática: En primer lugar, la familia debe asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y la socialización de conductas comunitarias básicas; es decir, que va más allá de



lo estrictamente proporcionar la supervivencia física. En segundo lugar, los autores se refieren a la función de asegurar también el clima de afecto y apoyo. Además, plantean como tercera función básica, el respecto a los hijos y proporcionarles estímulo para hacer de ellos sujetos capaces de relacionarse con su entorno físico y social.

En la actualidad, el estudio de la familia como agente de socialización se afronta desde el conjunto de las relaciones que se establecen entre los distintos miembros que la componen, (Pardo y Herranz, 1999); de lo cual se deduce igualmente que la familia es un espacio de preparación donde se aprende a enfrentar retos, así mismo también se aprende a asumir responsabilidades y compromisos, (Goodnow et al., 1991). Ello es debido al escenario de encuentro intergeneracional al confluir en el mismo, convivencia de personas de distintas generaciones; así, los adultos forman un puente entre pasado y futuro. También mediante este encuentro se establece una red a través de la cual circula el afecto como base que sustenta los vínculos entre los miembros y los valores que rigen la vida del grupo.

Lo expresado anteriormente contribuye a que la familia se constituya en una red importante de apoyo personal y social en la vida de sus miembros, porque, como dice Beltrán, (2001), la familia es un ámbito donde se institucionalizan los vínculos de parentesco configurando lo biológico y lo social sirviendo al mismo tiempo como garantía para la adquisición de pautas de adaptaciones básicas para la persona integrarse al medio socio cultural. En este sentido, al crecer y desarrollarse juntos niños y adultos, transforman el mundo y el entorno en el cual les toca vivir (Lacasa, 1997 y Lacasa et al., 1994). Actualmente se atribuye a la familia la función de apoyo a sus miembros, como algo que cobra gran fuerza, sobre todo, porque como ya hemos dicho, se considera de mucho más valor la dimensión afectiva hoy día que en el pasado, de acuerdo con Alberdi, (1997), por lo que el grupo alcanza mayor relevancia desde el crecimiento y desarrollo personal de los miembros.

Al considerar a los padres como sujetos encargados de promover el desarrollo de los hijos, al tiempo que ellos mismos están en constante desarrollo, y por lo tanto, son socializados como padres (Palacios y Rodrigo, 1998); (López Larrosa, 2001), nos planteamos una serie de funciones que la familia como grupo social está llamada a desempeñar. En este sentido asumimos las ideas de Palacios y Rodrigo, (1998) con relación a las funciones de la familia que se derivan de considerar a los padres además de agentes promotores del desarrollo de los hijos, como sujetos que están también ellos mismos en proceso de desarrollo. Los autores citan cuatro funciones las cuales consideramos de gran interés, por lo cual las enumeramos:

- a) La familia es un escenario donde se construyen personas adultas con autoestima y sentido de si mismo. Para los autores el sentido de sí mismo lleva a los sujetos a experimentar cierto bienestar que relacionan con la calidad de las relaciones de apego que los adultos han vivido en la niñez.
- b) Es un escenario de preparación para afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos orientados hacia la dimensión productiva y la plena realización.
- c) Es un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte y se construye el puente entre el pasado y el futuro.
- d) Es una red de apoyo social para las distintas transiciones del adulto.

Para concluir este apartado, diremos que los padres tienen una responsabilidad directa sobre la socialización de los hijos, en la cual además de ajustarse a sus propios valores deben incorporar los de la sociedad en que viven. Dicho ajuste supone aceptar la elaboración personal por parte de los padres, por lo tanto los hijos están así contribuyendo al aprendizaje de los padres mediante un aprendizaje recíproco, (Warton y Goodnow, 1991). Según Cataldo, (1997), refiriéndose a los padres dice la obligación de cuidado y

protección a los hijos se ha de manifestar no solo en el plano material sino que, además la familia es la primera escuela donde el niño aprende a socializarse desde unos valores y éstos son los que le confieren las bases necesarias para la adaptación social, la apertura hacia los otros más próximos y el intercambio con la cultura del entorno.

### 3.- TIPOS DE FAMILIA.

Actualmente, al estudiar la familia haciendo una clasificación sobre su tipología, en la literatura que se interesa por este tema encontramos diferentes criterios y puntos de vistas para hacer un tipo de clasificación. Por lo general el criterio para denominar un grupo u otro, dependerá de la dimensión que abarca el área científica que maneja el autor a la hora de fijarse a una tipología familiar. Unos autores subrayan la visión sociológica; otros pueden destacar más la dimensión antropológica, mientras otros centran más su atención en el aspecto psicológico o educativo.

(Musitu y Herrero, 1994) y (Musitu et al., 1996) se fijan en tres tipos de familia: la familia extensa, la troncal y la familia nuclear, haciendo un paralelismo entre la extensa y la patriarcal. Mientras que Millán, (1996) hace una clasificación en la cual incluye la familia interna, además de la extensa y la nuclear. Esta última clasificación responde a criterios relacionados con la naturaleza de los miembros que componen las unidades de los grupos, así como a la pertenencia dentro de los mismos. Aunque bien es cierto que en estas distinciones no agotamos las diferencias que existen entre los diversos tipos de familias.

Intentando definir y comprender la estructura familiar; son muchas las cuestiones importantes a las cuales hemos de responder, como por ejemplo, cuantas parejas pertenecen a un subsistema o cuantas generaciones están representadas en la familia. Las respuestas a estas cuestiones son valaderas tanto para la comprensión de la actuación de los miembros como también en la implicación de la asignación de bienes y servicios, (Musitu y Herrero, 1994); estos autores ofrecen tres grupos de familia en los cuales cada denominación tiene una significación muy precisa y sin oponer un grupo ante el otro, nos expresan claramente los rasgos que definen a cada uno y que exponemos a continuación.

La familia extensa. Corresponde a aquella que representa, como su término indica, un número amplio de parentesco que se extiende tanto en el eje vertical, como en el horizontal. Desde el plano vertical nos da la posibilidad de extendernos al menos hasta tres generaciones y en el orden horizontal incluye el parentesco de los primos hermanos. Desde este punto de vista la familia extensa constituye y representa la mayor proliferación del conjunto familiar; es la que se constituye alrededor de la parentela, (Millán,1996). Este tipo de familias puede compararse con lo que fueron las patriarcales en épocas anteriores, las cuales ponen de manifiesto una línea de ascendencia.

La familia nuclear. Es aquella que establece unos límites más estrechos y definidos que la extensa. Representa el grupo constituido por los padres y los hijos, quienes suelen convivir en el hogar familiar, sin otros parientes. Este es el modelo de predominio en la sociedad occidental post-industrial. En este contexto cultural es normativo que la familia viva en el mismo hogar, (Gimeno, 1999), el hecho de convivir en un mismo techo ayuda a configurar la unidad familiar y permite que la interacción sea más frecuente, además de fortalecer los límites externos; aspectos que marcan más la diferencia con la familia extensa. Bajo esta perspectiva la familia nuclear es el modelo que cuenta con las expectativas más favorables cuando se piensa en la estabilidad y la permanencia.

Un tercer tipo en esta clasificación corresponde a la familia troncal. Se refiere al modelo de familia que enfatiza el hecho de que uno de los hijos/as al casarse continúa viviendo con los padres mientras éstos vivan; mientras los demás pasan a formar parte de otros sistemas familiares o forman los suyos propios. Lo más frecuente en esta forma de agrupamiento, es que las hijas se incorporen a la unidad familiar del marido y los hijos formen la nueva familia, constituyendo en tal caso la rama familiar. Los miembros de la nueva rama familiar constituida, mantienen relaciones con la familia principal, sobre todo para mantener la sucesión.

En otro orden, también se puede hablar de la tipología familiar que está basada en la línea de ascendencia. De acuerdo con este criterio de selección se define a la familia patriarcal y la matriarcal. Este tipo se define tomando en cuenta sobre quien recae la autoridad; si en el padre, o sobre la madre, respectivamente. La estructura de este tipo de familia queda reflejada de manera directa en el apellido. Este modelo está dentro de la familia nuclear y el mismo podría compararse con la familia extensa, (Jiménez Blanco, 1978). En la actualidad este parámetro prácticamente ha desaparecido, debido a los cambios vividos en la sociedad, con repercusiones en la familia, que han ido modificando desde su concepción hasta su estructura.

Para algunos antropólogos, dentro de los modelos familiares que predominan actualmente en la sociedad occidental, no se puede hablar en términos específicos de familia patriarcal ni matriarcal puras; pues si bien predomina el patriarcado en cuanto que la autoridad reside en el padre, realmente en la vida cotidiana quien decide es la madre (Musitu y Herrero, 1994). A esto cabe añadir que cada día surgen familias más democráticas en las cuales la autoridad no está centrada en uno de sus miembros sino de manera compartida.

También existen otros criterios de clasificación con los que podemos hacer referencia a los tipos de familias que encontramos en la actualidad. Si atendemos a los vínculos psicológicos y sociológicos distinguimos la familia educadora y la familia adoptiva. Por su estructura encontramos la familia nuclear intacta, reconstituida y monoparental, (Gimeno 1999). En esta clasificación subrayamos el carácter flexible y la gran diversidad que predomina en el grupo familiar en el momento presente. Dicha diversidad juega un importante papel en la sociedad y constituye una respuesta a la necesidad que todos sentimos de pertenecer a un determinado grupo. Cada vez es más frecuente encontrarnos mayor número de divorcios, y se incrementa el número de familias monoparentales; así mismo vemos que el crecimiento de los

hogares con familias reconstituidas cada día son más frecuentes (Belart y Ferrer 1998).

Es bastante general el hecho de que actualmente se experimenta un aumento en el número de parejas estables con domicilios diferentes, (Gimeno, 1999). Esto nos hace tomar conciencia de los riesgos y situaciones conflictivas que esta realidad plantea, consecuencias derivadas de los diversos y complejos estilos de convivencia.

## **4.- FAMILIA Y CAMBIO SOCIAL**

### **4.1. INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS SOCIALES EN LA VIDA FAMILIAR.**

La familia es un grupo social, o si se prefiere, un sistema abierto a las influencias del entorno social con el cual interactúa. No es pues de extrañar que los cambios sociales, políticos, económicos e ideológicos vividos en las últimas décadas hayan modificado la estructura y funciones de la familia y que al tiempo ésta tenga un nuevo papel que desempeñar como agente de cambio social. Los agentes externos de cambio empujan a una reorganización interna y, precisamente, la flexibilidad de la familia para adaptarse de modo organizado al cambio, es una garantía para su funcionalidad y competencia.

Los objetivos y las funciones de la familia están enmarcados en dos vertientes: por una parte un aspecto de las funciones está directamente relacionado con el hecho de proporcionar a sus miembros las bases de protección psico-social, es decir, al interior de sí misma; mientras que en la otra dimensión de estas funciones está el elemento de la adaptación al medio socio-cultural. Esto se logra dependiendo de la capacidad para armonizar las fuerzas que tienden a la estabilidad y al cambio, originando el verdadero equilibrio familiar según afirma Gimeno, (1999).

Como unidad social la familia enfrenta una serie de tareas y funciones, las cuales son universales, pero las modalidades de familias se relacionan con las características y los cambios de la estructura vigente en la sociedad a la cual pertenece, (Tejada Holguín 1996). Desde todas las épocas la familia ha ido experimentando cambios paralelos a las transformaciones de la sociedad; pero en los últimos años la vida familiar ha evolucionado de tal manera que las modificaciones al interior de su estructura revelan sus efectos en la sociedad; lo cual da a entender que el fenómeno se produce de forma circular y no desde el punto de vista causal. Esto se observa sobre todo cuando vemos las manifestaciones de dichos cambios en la sociedad, como es por ejemplo la



disminución del número de hijos, el aumento de los divorcios, la incorporación de la mujer al mundo laboral, hijos nacidos fuera del matrimonio, por citar algunos. Por otra parte los fuertes cambios económicos y sociales actúan a su vez en la propia familia.

En un organismo todo proceso de cambio provoca un reajuste hasta lograr adaptarse a la nueva situación. Mientras se asume la nueva realidad que trae consigo el cambio, se vive una etapa de transición, la cual posibilita ir integrando poco a poco las nuevas experiencias al sistema, hasta alcanzar el equilibrio. En este orden para Bandura, (1987), el aprendizaje de habilidades complejas requiere una retroalimentación, y además, dice el autor, refiriéndose ya a los cambios que implica el aprendizaje, que éstos suponen un desafío difícil de vencer. De acuerdo con muchos de los autores que aplican el enfoque sistémico al estudio de los sistemas vivos, para que éstos sobrevivan como unidad coherente, es preciso que tengan capacidad de “aprender” a cambiar su organización lógica. Musitu et al., (1994); teniendo este principio como base, se preguntan en qué medida la familia es un grupo cambiante o estable. Cuando nos referimos a cambio social, naturalmente estamos queriendo resaltar el proceso de transición en los modos de vida de una comunidad, nación o una generación, en un momento determinado de la historia.

Uno de los hechos importantes a subrayar dentro de la historia familiar es la transición de la familia tradicional a la moderna, (Flaquer, 1990), a pesar del contraste que estamos encontrando en la forma de vida actualmente derivada de que este hecho no ha supuesto una ruptura en la identidad familiar, sino más bien al contrario, se han consolidado nuevos vínculos. Por ello se puede decir que dicha transición ha servido para afianzar y asumir otros roles por parte del grupo familiar que han tenido y siguen teniendo gran incidencia en la sociedad moderna.

Lógicamente, la familia como grupo social no queda al margen del fenómeno transcultural del que todos de una u otra forma recibimos influencias. Con la gran proliferación de intercambio entre grupos de diferentes culturas,

han surgido nuevos modelos de relaciones en las sociedades, (Gimeno,1999). Esto ha posibilitado una mayor movilidad social, hecho que ha ido provocando que se asuman por parte de los grupos sociales, nuevos patrones en los modos de ver y aceptar la diversidad, lo que ha originado nuevas y diferentes formas de agrupamientos entre los seres humanos. La sociedad misma va caminando hacia tales procesos. Esto nos hace comprender la nueva composición y forma de interacción del grupo familiar, llegando a asumir con normalidad algunos de estos cambios; y otros que aunque cuesta aceptar, se respetan y toleran porque forman parte de la misma vida.

Siguiendo en la línea de establecer una relación del grupo familiar con la trayectoria de cambios permanentes que hemos vivido a nivel social, se puede considerar de interés subrayar que la raíz de ese proceso de cambio plantea la necesidad de buscar la causa en las mismas transformaciones vividas dentro de los procesos históricos, por lo tanto, en la sociedad misma y el dinamismo que caracteriza a la familia, (Flaquer, 1998). A medida que nos encontramos con diversos factores, de características culturales, sociales y psicológicas nos damos cuenta de la complejidad y diversidad de elementos que intervienen en el proceso de consolidación de una red familiar. Desde estas perspectivas se incluyen los aspectos demográficos, como factores importantes en el cambio de las estructuras y las relaciones familiares, (Gimeno, 1999; Alberdi, 1999).

Se constata, entre otros factores, la reducción del número de hijos de muchos hogares, además de la prolongación de la vida, gracias a los avances de la medicina, (Flaquer, 1998). Al ser mayor la prolongación de la vida de las personas, también aumenta el periodo de convivencia entre las generaciones. Además, se incrementa la posibilidad de nuevas nupcias y, por otro lado, indica el último autor citado, junto a las posibilidades de prolongar la vida, nos encontramos con la reducción del índice de natalidad. Es posible por ello comprender que las transformaciones al interior de la familia es un hecho real y el mismo obedece a los factores que van más allá del propio grupo.

Requena y Diez, (1997), corroborando la idea anterior, afirman que el fenómeno de la modernización es un elemento de gran incidencia en las causas de cambios significativos, especialmente si tomamos en cuenta la nueva forma de organización, que de ello se deriva “nuevas formas de familia” o “familias alternativas”, en expresión de dichos autores. Se observa que esta terminología es coincidente con la utilizada por Flaquer, (1998) y Alberdi, (1995b), al señalar que los modelos innovadores de convivencia intrafamiliar se distancian de los modelos clásicos o tradicionales. Según ellos en esta transición la familia sustituye las funciones de economía y educación por las afectivas. El generalizado descenso de la natalidad junto a las posibilidades de prolongar más la vida, además de favorecer los hogares unipersonales prolongan los períodos y fases vitales de las parejas que permanecen en hogares sin hijos, (Garrido y Gil, 1997).

El inicio de cambio en la organización familiar que se sitúa en el periodo de la industrialización, en un principio fue motivado por la necesidad de trasladarse a vivir próximo a los lugares de trabajos, (Gimeno, 1999). Por tanto, es un hecho que configura el modelo de la diversidad en la estructura familiar del momento, el cual se enfrenta a una realidad distinta y que marca una transición importante en la estructuración de los hogares; podemos decir que con ello se inicia el paso de la familia extensa a la familia nuclear como unidad funcional, dejando atrás el modelo de familia patriarcal, fundamentado en la recolección, (Musitu y Herrero, 1994).

En los países capitalistas se desarrolla con auge el concepto de familia democrática, incluyendo en sus funciones nuevos elementos como son la socialización de los hijos, en contraposición a la rigidez y el autoritarismo. Además, se incluye la igualdad de género y la liberación sexual. A partir de este momento, esos procesos de cambio en la estructura y la configuración de la familia han sido aspectos característicos en la sociedad moderna de final del siglo XX, (Requena y Diez 1997). Por tal razón, cuando Musitu y Herrero en el último trabajo citado se refieren a esta cuestión, atribuyen estos cambios a un

conjunto de factores asociados que, de algún modo, inciden y afectan la vida familiar, pues tienen que ver con la estructura de los hogares. Citan como indicadores “los hogares formados por un solo miembro”; “parejas unidas sin estar casadas”; “hogares monoparentales”; además, “las familias reconstituidas”. También dan importancia a los cambios demográficos, subrayando sobre todo, el cambio en las variables edad para contraer matrimonio, número de hijos y longevidad.

Además de los elementos característicos ya señalados, en la actualidad nos encontramos con una visión diferente en relación con la valoración de la sexualidad y menor influencia del campo religioso, lo que favorece mayor libertad, apertura y flexibilidad en el comportamiento de los grupos sociales, (Gimeno, 1999). La familia se constituyó en el núcleo esencial para regir los principios morales al tener cierta independencia de las iglesias. Como consecuencia, se aceptan los nuevos modelos con más normalidad; y así surgen situaciones familiares válidas, que en otros momentos eran rechazados, como es el caso de las madres solteras, las parejas divorciadas o separadas y el gran aumento de familias mixtas.

Por último, entre otras cuestiones que podemos considerar, cabe mencionar como acontecimiento muy importante por la incidencia en los hogares, el hecho de la incorporación de la mujer al mundo laboral; situación que da a la mujer la oportunidad de realizar tareas que trascienden a las exclusivas del hogar, y a la vez le otorga un papel diferente, no sólo en lo que respecta a la distribución de las tareas domésticas o en el nuevo papel de suministrar recursos económicos, sino sobre todo, porque supone una toma de conciencia de sus derechos como ser humano; y además sitúa a la mujer en un plano de igualdad respecto al marido. Y si bien es cierto que aún hay una gran distancia hasta lograr esa igualdad, supone una conquista ya alcanzada y los pasos dados en esta dirección valen para marcar una señal de cambio irreversible que, aunque incompleto, significativo para que se comience a percibir algo que apunta a una manera distinta en cuanto a concebir la distribución de roles y funciones dentro y fuera del hogar.

#### **4.2. LA FAMILIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.**

Dentro de la geografía española la nota característica que se puede destacar en el proceso de transición al interior de la familia, es la rapidez con que va ocurriendo la evolución en el cambio. Con respecto a ello, Palacios y Rodrigo (1998), se refieren a las últimas décadas del siglo XX donde, según ellos, es cuando se viven las experiencias novedosas en las formas de agrupamiento familiar. De acuerdo con Alberdi (1997 y 1999) este proceso de cambio rápido que se observa en la familia española ha estado influenciado por las reformas que modificaron las leyes del matrimonio y la familia, tanto las de la Constitución de 1978 como las leyes propuestas en el Código Civil de 1981. Dichas regulaciones legislativas marcan pautas que delimitan los derechos y obligaciones de los miembros de la familia, pero además diseñan el modelo de familia que la sociedad ha de alcanzar como objetivo.

Según la última autora citada, esas reformas explicitan las relaciones de manera regulada. Antes de 1981 el matrimonio era indisoluble y sagrado y los hijos eran un fin en esta vinculación; sólo el matrimonio legitimaba la filiación, lo cual tenía importantes consecuencias para los hijos. En cambio, con la promulgación del código civil en 1981, el matrimonio es un contrato igualitario, es disoluble por voluntad de uno de los cónyuges, o por ambos. Con respecto a los hijos, tanto aquellos nacidos dentro del matrimonio como fuera de él, tienen los mismos derechos a efectos legales, (Alberdi, 1997; Musitu y Herrero, 1994; Alberdi, 1995a). Los autores que han versado sobre esta temática señalan que dentro de lo más significativo que introduce como cambio el código civil se refiere a la igualdad que otorga tanto a los hijos del matrimonio como a los nacidos fuera de él. Así mismo, los derechos igualitarios para los cónyuges, aunque no estén casados ya que ambos tienen los mismos derechos y obligaciones, frente a sus hijos, y participan también del mismo nivel de autoridad.

Varios de los autores consultados en este trabajo coinciden en señalar que la familia, como hemos venido aludiendo en los apartados anteriores, siempre

ha gozado de una gran flexibilidad y por ello ha sido objeto de cambios y transformaciones a través de la historia, (Palacios, 1998; Requena y Diez, 1997; Iglesias, 1998; Flaquer, 1998 y 1990). Sin embargo, todos los estudios coinciden en la idea de que durante las últimas décadas la movilidad experimentada en el seno de las familias, especialmente en las sociedades avanzadas ha ocurrido de forma acelerada. Es fácil observar también los numerosos factores de índole económica, política y social que han estado presentes en estrecha relación unos con otros, contribuyendo a perfilar la sociedad y el tipo de familia que hoy día encontramos en España.

Relacionando este contexto con otros países europeos, los autores consultados manifiestan que en España se ha tardado algo más en percibir el cambio en la familia que la evolución surgida en las sociedades del norte y centro de Europa, atribuyendo la causa a que el proceso de la modernización de modo generalizado, en España, ha sucedido con retraso en relación con los demás países europeos, (Reher, 1996). En esta línea, (Palacios y Rodrigo, 1998) afirman que, a pesar de que la familia española muestra en la actualidad características de modernización, aún persisten en ella rasgos que la hacen diferir de las de otros países europeos. Esto nos lleva a afirmarnos en que este grupo tiene unas características esenciales propias y que las mismas van acordes con los contextos geográficos y sociales.

#### **4.3. LA FAMILIA EN EL CONTEXTO DOMINICANO**

Los estudios realizados sobre la familia dominicana son escasos y de corte marcadamente antropológico y social. Quizá los títulos de varios números de la Revista de Estudios Sociales en República Dominicana durante la década de los setenta, muestran un elenco de los aspectos que han sido trabajados en relación a la temática que nos ocupa: "Diferenciales del tamaño ideal de la familia en República Dominicana", "La familia nuclear de la subcultura de la

pobreza dominicana” o “Familia y economía campesinas en la frontera dominicana”. Pero sin duda, todos los trabajos recogidos en el nº 105 de dicha Revista en 1996, señalan muchas cuestiones de interés para contextualizar hoy la familia dominicana. Precisamente en la introducción del número aludido, se sintetiza lo que nos parece más esencial al respecto.

“Quizás la mayor novedad que acompaña el acelerado proceso de urbanización y modernización-globalización periférica de la sociedad dominicana de estos últimos años, es la toma de conciencia de la necesidad de hablar de “las familias”, en plural. Somos más sensibles a la complejidad y diversidad del espectro familiar, al mismo tiempo que percibimos lo ineludible y urgente de adentrarnos en él, hoy.

Esta urgencia sentida no nace únicamente de las crisis por las que atraviesa la institución familiar en muchos de sus modelos, y del esfuerzo de elucidación crítica siempre requerido para discernir lo positivo de lo negativo de toda novedad, y de su repercusión presente y futura.

La falta de seguridad socio-económica de todos los componentes del núcleo familiar y los bajos niveles educativos, constituyen quizás la mayor violencia ejercida sobre los sectores más pobres del país. El elevado número de madres adolescentes, la alta tasa de abortos provocados, el número impresionante de separaciones y la fuerte desintegración familiar, plantean serios cuestionamientos de grandes implicaciones”. (Estudios Sociales, nº 105, 1996).

Con el fin de ayudar a una mejor comprensión del contexto actual de la República Dominicana, se exponen en el anexo I.1 aquellos datos que juzgamos de interés con relación a la temática que nos ocupa. No obstante, mostramos a continuación algunas características que nos parecen tienen gran singularidad en las familias dominicanas en relación a las españolas y que pueden permitirnos un acercamiento más concreto a la institución familiar de este país.

En América Latina han sido más estudiadas las relaciones de parentesco y las modalidades de las sociedades primitivas, que de la familia actual. No obstante, el análisis efectuado por Tejada, (1996) para las familias dominicanas

en la actualidad, destaca la pluriformidad familiar, el rol de la mujer y de los/as jóvenes, la incidencia de la globalización, y los contextos socio-económicos del país. Este último factor en los años 80 y 90, ha tenido un gran impacto en el seno de las familias, dando como resultado un gran número de hogares dominicanos que no satisfacen sus necesidades básicas. De todas formas, se puede deducir del último trabajo citado, que los hogares encabezados por mujeres se encuentran en mejor situación socioeconómica que los encabezados por hombres. Existe una categoría de "jefas de hogar" invisibles: las subjefas del hogar, como ha denominado este autor dominicano que se refiere a una categoría de mujeres que trabajan, tienen hijos y, en su mayoría, están divorciadas, que viven en hogares no encabezados por ellas formalmente, pero que funcionan como una especie de subsistema familiar.

En la República Dominicana conservan gran fuerza las relaciones primarias y la valoración positiva de los lazos de parentesco. A pesar de que la tasa de fecundidad de las mujeres del estrato bajo es la más alta en este país, el promedio de personas por hogar se mantiene en niveles muy parecidos en los tres estratos sociales, debido a que las familias de los estratos medio y alto incorporan a miembros relacionados o no a la familia nuclear.

Otro aspecto característico de las familias dominicanas es el de las relaciones vecinales-familiares en base a la mezcla de lo familiar y no familiar, como muy bien expone Vargas, (1998). "Lo familiar" en su mezcla con la cultura de la vecindad en la calle implica una serie de pautas tales como: el intercambio y débito de servicios y bienes, asunción de roles masculinos de integración a redes relacionadas con ocio y a servicios técnicos, asunción de roles femeninos de integración a redes diversas, establecimiento de mecanismos de control de las relaciones vecinales y su contenido conflictivo así como de redes para la inmigración. Hablar pues de lo familiar en los barrios de la capital dominicana es partir no sólo de una relación de parentesco, sino de una pauta cultural, una norma que permea las relaciones en la calle independientemente de que existan relaciones consanguíneas.



## **5.- ENFOQUES TEORICOS QUE HAN CONTRIBUIDO AL ESTUDIO DE LA FAMILIA**

### **5.1. LOS MODELOS SOBRE EL DESARROLLO HUMANO APLICADOS AL CONOCIMIENTO DE LA FAMILIA.**

La familia desde el punto de vista psicológico ha sido analizada desde distintos modelos teóricos. En un primer momento la atención estuvo focalizada en una visión psicoanalista y en el aprendizaje social, (Rodrigo y Palacios, 1998; Musitu y Herrero, 1994). Estos enfoques no tardaron mucho en debilitarse por estar centrados en una postura personalista y a la vez carecer del marco de las relaciones propias de la vida familiar. A pesar de ello, una parte de los supuestos del psicoanálisis ha sido incorporada a posteriores estudios y planteamientos teóricos, (Musitu et al. 1996). Además, dichos autores plantean que el concepto psicosocial con énfasis en los estadios del desarrollo, ha sido uno de los aportes más significativo en las teorías evolutivas. También se destaca como un aporte en la corriente psicoanalítica el estudio del autoconcepto y la autoestima.

Los teóricos del aprendizaje se interesaron por el comportamiento de manera científica y objetiva. Así, se analiza el desarrollo como proceso cuantitativo y continuo, (Papalia y Olds 1999. Desde este punto de vista, la investigación se centra mejor en determinar cómo afectan las experiencias al comportamiento, (Bandura, 1987; Bandura y Walters, 1983). Encontramos en estas teorías los fundamentos de los conceptos como pueden ser las recompensas, los castigos y el aprendizaje vicario. Algunos supuestos básicos del aprendizaje social han ayudado a comprender el comportamiento de los hijos y las diferencias entre un grupo de hermanos; pero debido a sus limitaciones, sus planteamientos se han flexibilizado para dar paso a la

incorporación de nuevos elementos obtenidos en el estudio de los procesos cognitivos y de interacción.

En el último enfoque señalado cobra importancia la teoría social cognitiva de Bandura, construyendo de este modo, el puente entre el conductismo y la perspectiva cognoscitiva. Esto ha favorecido el reconocimiento del rol activo del sujeto en su propio aprendizaje. La perspectiva cognoscitiva, interesada en el desarrollo de los procesos del pensamiento (Papalia y Olds 1992), considera a los sujetos como seres activos y pone el énfasis en los cambios cualitativos antes que en los cuantitativos. Con el desarrollo de esta teoría se han puesto de manifiesto las limitaciones de otros estudios realizados cuya base estaba casi exclusivamente en el estudio de la conducta, (Delval y Padilla, 1999).

A partir de lo constatado anteriormente, se ha desarrollado con auge la teoría del conocimiento social, como forma de estudiar la conducta en relación con el conocimiento. En este sentido, cobra mucha fuerza desde la psicología cognitiva el pensamiento de Piaget, con sus aportes sobre el desarrollo social. Para este autor, el conocimiento se va construyendo en el niño a partir de la imagen y las representaciones de los otros y de sí mismo, como también con los distintos tipos de relaciones con los otros, (Piaget, 1973a y 1973b). Además, los aportes de Vigostki, constituyen en la actualidad modelos desde los cuales nos apoyamos en la psicología. Tomando en cuenta los planteamientos de esta última propuesta, se acentúa la dimensión sociocultural del aprendizaje, dimensión que enfatiza, de acuerdo con el autor, la construcción del conocimiento por parte del niño, en interacción con los adultos y su medio; lo que él define como zona de desarrollo próximo, (Vigostky, 1996).

De acuerdo con Musitu et al., (1996), los partidarios del interaccionismo simbólico, introdujeron las teorías del intercambio social y las teorías del conflicto. Estas corrientes contribuyen a desvelar importantes propiedades de la familia al compararla con otros grupos sociales.

No obstante, las dos teorías que han trascendido con mayor auge en el estudio de la familia desde el mundo de las relaciones y la conflictividad han sido la Teoría General de Sistemas y la Teoría de Campo. La segunda teoría aporta un marco conceptual para el estudio de las personas, de manera que supera el aislamiento, nos hace verlas como una constelación de variables independientes, para las cuales el todo constituye un campo, (Rodrigo y Palacios, 1998). Con relación a la teoría de sistemas, tendremos oportunidad de analizarla más extensivamente en el próximo capítulo. No obstante, diremos que entre ambas teorías se ha podido consolidar la base de los principios que sostienen el denominado “enfoque ecológico sistémico” en los estudios sobre la familia. La conexión de ambos enfoques ha proporcionado la base para una perspectiva evolutiva y educativa, ya que permite acceder a la familia como contexto de desarrollo de los adultos y niños, (Palacios y Rodrigo, 1998). Teniendo esto en cuenta, podemos entrar en las dimensiones cognitiva, social y cultural para reflexionar y comprender mejor las características del contexto familiar.

La dimensión cognitiva nos garantiza poder abordar a la familia desde las posibilidades de acción de los padres como sujetos pensantes (Triana, 1991), quienes se sitúan ante la realidad educativa de los hijos avalados por el cúmulo de experiencias respecto a su educación, porque los padres son sobre todo, el producto de su propia experiencia familiar. También influye en el modo de comportamiento ante sus hijos, el conocimiento sobre la infancia y el desarrollo que prevalezca en el dominio cognitivo de los padres. Gracias a estas concepciones, afirma la última autora citada, los padres se enfrentan al hecho educativo de los hijos y lo asumen dotados de ciertas teorías implícitas que de alguna manera inciden y guardan relación con la práctica de crianza que utilizan.

Se han realizado diversos estudios sobre las cogniciones de los padres para demostrar la importancia que ejercen sus conocimientos en el desarrollo y la educación de los hijos, (Palacios, 1990; Goodnow y Collins, 1990; Rodrigo y

Palacios,1998; Hidalgo,1999). Con las investigaciones realizadas por estos autores, se han obtenido explicaciones para entender el comportamiento humano y las situaciones que guardan relación con sus actitudes, creencias, atribuciones y expectativas. Las conclusiones a las cuales han llegado se basan en el hecho de la concepción que tienen los padres acerca del modo de educar a los hijos; si éstas se toman en cuenta es posible predecir aspectos importantes relacionados con los modelos de interacción que tienen lugar al interior de la familia.

A partir de los años sesenta se intenta explicar el funcionamiento familiar dando importancia a la relación padres - hijos como una relación recíproca, (Musitu y Herrero, 1994). Estos autores refieren que el campo de la investigación familiar entró con este hecho en un periodo nuevo, el cual se denominó La construcción de una teoría sistémica. Además, por los años setenta, la Teoría de Sistemas se consideraba el acercamiento teórico con más posibilidades en el futuro en los estudios sobre la familia porque ofrecía un esquema teórico de gran solidez y utilidad para comprender los sistemas familiares, entre otros sistemas sociales, (Musitu et al.,1996)).

## **5.2. LA DIMENSIÓN TEMPORAL EN EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA**

La perspectiva temporal en el estudio de la familia aporta información relevante para entender la estructura, funciones y funcionalidad familiar en un momento concreto del ciclo de vida familiar. Esta perspectiva evolutiva, que también comparten los enfoques psicoanalistas, se ha centrado sobre todo en el estudio del comportamiento familiar pasado y en la actualidad esta dimensión ha sido también incorporada a la investigación desde el paradigma sistémico. El análisis se centra en las interacciones presentes en la familia al tiempo que se orienta a ésta para que genere un cambio en un futuro próximo. Así, se considera a la familia como un sistema de larga duración, que resalta la importancia del legado familiar en la comprensión de los conflictos, al tiempo

que se orienta la terapia en una búsqueda de soluciones específicas para un futuro inmediato y no solo en el análisis y génesis de los conflictos. Desde la perspectiva evolutiva se considera que la familia cambia a lo largo del tiempo y cambia su estructura funcional y su estilo, adaptándose a fuentes de cambios internos, sobre todo debido a los cambios en su composición y a la evolución de los hijos y de los adultos que en ella viven, quienes plantean ante las demandas y exigencias de su desarrollo nuevas tareas instrumentales y organizacionales en cada etapa.

Aunque en el próximo capítulo nos centraremos en considerar el enfoque sistémico más detalladamente, nos parece adecuado constatar en este apartado algunas cuestiones que dicho enfoque ha permitido en los estudios de la familia respecto a su dimensión evolutiva. Ya que la configuración y consolidación de la familia atraviesa por diferentes etapas, de acuerdo con MacGoldrick y Carter, (1982), para cada fase del ciclo vital de la familia existen expectativas precisas que se esperan sucedan. Sin embargo, los momentos pueden variar, de acuerdo a las características culturales y a circunstancias concretas de la familia, por eso no se deben considerar como normas fijas, sino como sucesos normativos, los cuales se esperan que ocurran, en la generalidad a todas las familias. Cada período se define con unas características propias y plantea una serie de necesidades y exigencias que deben ser satisfechas, de ahí la gran relevancia de conocer el ciclo de vida familiar, (MacGoldrick y Gerson 2000). Con ello se pretende indagar sobre los acontecimientos del pasado los cuales nos ayudan a interpretar y dar sentido al presente de la vida familiar, de modo que la familia progresa a través de distintas transiciones en su desarrollo. Dichas transiciones constituyen un hito en la vida de la familia porque supone una nueva adaptación, en la que tiene que reorganizarse para pasar a la siguiente etapa.

Considerando el tiempo como factor cronológico en estas etapas, los anteriores autoras mencionadas señalan que hemos de fijarnos en aquellos sucesos vividos por la familia desde la primera generación. Si se quiere

conocer el impacto de aquellos que hayan sido importantes en la vida de la familia conviene estudiar dichos sucesos, al menos en tres generaciones sucesivas, puesto que estos tienden a repetirse con cierta regularidad y, aunque puedan parecerse coincidencias, conocerlos de forma más detallada puede ayudar a descubrir pautas emocionales que son importantes para el desarrollo de la vida familiar. En algunas familias ocurren hechos importantes que se repiten a lo largo de la trayectoria, en distintas generaciones; generalmente éstos tienden a coincidir en temporadas específicas, (MacGoldrick y Gerson, 2000). Las autoras señalan estos hechos como coincidencias, pero dichas coincidencias son a la vez la transición de etapas en la historia familiar, también asocian este hecho con el desarrollo de ciertas pautas familiares.

Al hacer una valoración objetiva a partir de la descripción cronológica de los sucesos, hay que dar el significado que realmente han tenido; esto permitirá ver el impacto de los mismos en la vida familiar, tanto en el momento que se presentaron como en las etapas posteriores transcurridas en la historia de esa familia. En la evolución de la vida familiar existen unas expectativas que constituyen indicadores normativos que se espera ocurran en cada etapa del ciclo vital, (Gimeno, 1999). Desde esta perspectiva, la temporalidad juega un importante papel, sobre todo, porque nos permite ver si los sucesos del ciclo vital ocurren dentro de las transiciones normativas esperadas.

La dimensión temporal también forma parte esencial en el estudio evolutivo de la familia. Negar o evadir la temporalidad, equivaldría a negar su propia historia y por lo tanto, su característica de adaptabilidad. Si bien es verdad que la historia familiar se realiza en cada momento de la vida, con cada acontecimiento que tiene lugar en un presente concreto, no menos cierto es también que el pasado forma parte en este presente y proyecta hacia el futuro que se vislumbra. Es importante subrayar que esta relación temporal no sólo es tomada en cuenta entre el pasado y el presente como un medio para conectar

los sucesos, sino también el futuro es un factor importante desde el punto de vista de la continuidad en el proyecto de pareja.

Dice Gimeno (1999) que el futuro da significado al presente. Así, la interpretación de los sucesos y el modo como son enfrentados en el presente, se constituye en la base para desencadenar hechos posteriores. Cada "aquí y ahora" retomando la expresión, tiene en sí mismo el gran peso de la historia transcurrida; pero además, lleva consigo una fuerte carga de ilusión y optimismo que empuja hacia el futuro, ya que existen unas expectativas que norman el ciclo vital de la familia (MacGoldrick y Gerson 2000). Con esta dimensión también se subraya la importancia del dinamismo como fuerza capaz de generar procesos continuos de cambios en la vida familiar.

El avance de la familia, tanto en el tiempo como en su dimensión social, se determina por unas etapas que marcan las transiciones de unas a otras y en esta trayectoria el grupo familiar vive unos acontecimientos que necesariamente influyen en su configuración y según como sean asimilados e integrados esos hechos, inciden de una manera o de otra. La relación entre pasado, presente y futuro supone la experiencia compartida; para que esto se viva así, y sea realmente una experiencia de enriquecimiento para todos los miembros, es preciso transmitir el pasado de modo consciente.

En la vida familiar también contamos con situaciones vividas y estrategias para enfrentarlas que son herencias del pasado, aunque implícitas muchas veces; por lo tanto, a la generación del presente le toca asumirlas como algo heredado a veces de manera inconsciente. La transmisión consciente del pasado pasa por la clarificación de los sucesos que han sido generadores de cambio y han posibilitado transiciones importantes para la familia o han sido causas de dificultades, (Gimeno, 1999). La historia de la familia se va configurando a partir de sucesos, los cuales están ahí y forman parte del legado familiar. Dichos sucesos han de integrarse como algo importante; pues de ellos la familia hereda afectos, alianza, en ocasiones rivalidades y rencores, así como los estilos y estrategias para enfrentarlos. Por tanto, subraya Gimeno,

es conveniente esa transmisión consciente del pasado para ayudar a estrechar límites entre las generaciones jóvenes y los miembros que forman su antepasado.

En esta perspectiva de tiempo y sucesos, además es importante matizar que los sucesos acaecidos en el tiempo son los que configuran la experiencia vivida en la familia, pues éstos, no se comprenden aislados, sino que adquieren su significado dentro de la propia historia familiar. Para Gimeno (1999), las vivencias familiares son experiencias compartidas; en comentario Wynne, dice la autora que a la vez dichas experiencias constituyen eslabones importantes en la construcción de la identidad familiar. Tomando esto en cuenta, entendemos que, de alguna manera, la interpretación de los sucesos y el modo de afrontarlos contribuye a configurar el sentido de pertenencia, al grupo familiar. Lo cual quiere decir que en todas las familias la temporalidad no tiene la misma dimensión, ni se vive de igual manera. Cada familia tiene un nivel de sensibilidad según sus características propias para integrar unos sucesos con mayor facilidad que otros. También cambia el modo de vivenciar el suceso, encontrando ante un mismo hecho respuestas distintas de mayor gradiente de optimismo o pesimismo.

De todo ello se deduce fácilmente que un suceso puede tener repercusión de una forma en una familia determinada y en otra, el mismo acontecimiento, puede no tener importancia, inclusive indicar una experiencia distinta. Más que lo sucedido entonces, importa analizar cómo se vivió o cómo fue integrado en la vida, de los miembros, sobre todo el impacto que produjo. Nos referimos no solo a los hechos familiares sino también a aquellos externos que llegan a tener fuerte impacto, porque pueden ser significativos en una época determinada de la historia familiar; por ejemplo, sucesos sociales, científicos, políticos. Son hechos que tienen incidencia en una generación y se recuerdan porque se han vivido con gran intensidad, no sólo en la propia familia sino toda aquella generación que le tocó la suerte o la desdicha que provocara tal suceso.



Lógicamente, al hablar de la perspectiva temporal en la familia, el pasado tiene importancia para dar el sentido de historicidad. El futuro se constituye en el enclave de proyección, de proposición y lanzamiento de las metas para la funcionalidad y cohesión del grupo. La familia es así para Gimeno, (1999), un sistema propositivo, en cuanto es capaz de organizarse y tener proyectos, los cuales desea realizar; esos proyectos suponen metas a corto, mediano y largo plazo, pero lo importante es que configuran el momento presente que vive la familia.

## **II. EL ENFOQUE SISTÉMICO EN LOS ESTUDIOS SOBRE LA FAMILIA**

### **1.- LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS.**

La Teoría General de Sistemas se debe al biólogo austriaco von Bertalanffy, quien la formuló en 1968 en Estados Unidos y que ha sido ampliamente divulgada (Bertalanffy, 1975 y 1981). Surgió con la finalidad de dar explicación a los principios sobre la organización de muchos fenómenos naturales y en la actualidad es aplicada al conocimiento de muchas otras realidades, tanto naturales como ecológicas, medioambientales, sociales, pedagógicas, psicológicas o tecnológicas, (Castillejo y Colom, 1987; Hernández, 1989, 1993 y 1997; Cusinato, 1992; Campanini y Luppi, 1996; Rodríguez Delgado, 1997).

En esta teoría se define el sistema como un conjunto de elementos en interacción pero en el que el todo no es igual a la suma de las partes. Cualquiera de los sistemas referidos en los trabajos citados anteriormente, caen dentro de los denominados Sistemas Generales, para los que están definidos los principios de la complejidad, incertidumbre, multicausalidad, e interacción. Así mismo, dependiendo de la naturaleza del sistema, caben distintas clasificaciones de los mismos y se pueden argumentar los modelos de su comportamiento. En la actualidad el enfoque sistémico ha permitido definir un nuevo paradigma en la ciencia.

Desde el punto de vista termodinámico y de la organización, los sistemas se clasifican en abiertos o cerrados según que intercambie energía, materia o información con el exterior del mismo. Los sistemas vivos, como los

organismos o los ecosistemas se consideran sistemas abiertos, pero también la familia se puede considerar como sistema abierto (Musitu et al., 1994).

La comprensión de muchas realidades desde la citada teoría que combina además las principales ideas de la cibernética, ha contribuido a la comprensión de los procesos que intervienen en la dinámica de un sistema ya que introduce cuestiones importantes para entender la información como una plataforma que causa un mayor flujo de ida y vuelta. Dicho intercambio de información posibilita la interacción entre las partes. Si aplicamos esto al sistema familiar podemos entender con mayor facilidad cómo la apertura y la vulnerabilidad que rige tanto en las partes como en el todo, posibilita intercambio con el medio.

El proceso de desarrollo del ser humano, al igual que otro organismo vivo se enmarca en una serie de sistemas que inciden unos en los otros, como resultado de la interacción con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Dichos sistemas configuran y definen el lugar donde el individuo se desarrolla. De acuerdo con este autor, el entorno es algo que trasciende la situación inmediata y afecta directamente a la persona en desarrollo. Desde este punto de vista, el autor desarrolla un "modelo ecológico" que se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas inclusivas, en las cuales cada una de las estructuras se encuentra inmersa en la siguiente.

Para el estudio de las relaciones familiares, el modelo al que acabamos de referirnos, aporta unas bases importantes que nos permiten ver las distintas maneras en que una persona se relaciona con el entorno. Así, se habla de un microsistema para definir el conjunto de interrelaciones dentro del entorno inmediato, mientras que el mesosistema se refiere a las interconexiones y las influencias recíprocas que se derivan de los vínculos que existen entre los microsistemas que inciden con la misma fuerza y en los cuales la persona participa (Bronfenbrenner, 1986; Rodrigo y Palacios, 1998; Papalia y Olds, 1992). Para estos autores, en la concepción de desarrollo humano que

proponen, la familia es el microsistema más importante porque configura la vida de una persona durante muchos años. Las relaciones que se dan al interior del microsistema, a su vez reciben la influencia del exterior, aunque no se participe de manera directa y activamente en ellas. No obstante, delimitan lo que tiene lugar en el ambiente más próximo, esto es el exosistema. En el último punto de esta inclusión tenemos el macrosistema, este incluye el conjunto de valores culturales, ideologías, creencias que dan forma a la organización de las instituciones sociales.

## 2.- LA FAMILIA COMO SISTEMA ABIERTO

A partir del enfoque sistémico en el estudio de la familia el interés se ha dirigido hacia el conocimiento de las relaciones y del funcionamiento. Al mismo tiempo se ha acentuado la reciprocidad en los vínculos que determinan dichas relaciones. De esta forma, son muchas las definiciones de familia que se han formulado bajo esta perspectiva. Sin embargo, la mayoría de las definiciones coinciden en destacar los elementos esenciales que se derivan del concepto sistémico; entre otras, podemos citar algunas de las ideas que subyacen en la mayoría de estas definiciones, por ejemplo, el término de retroalimentación, unidad, conjunto, o subsistema, intercambio con el exterior, etc.

Citando algunos de los aportes significativos inspirados en esta concepción para el estudio de la familia, podemos mencionar los de (Minuchín, 1986) comentado y ampliado en trabajos posteriores por Andolfi (1993), Musitu et al., (1994), Rodrigo y Palacios (1998). Para dichos autores, la familia es algo más que la suma de los individuos que la componen. Andolfi, (1993), refiriéndose a esta idea propone la siguiente definición "La familia es un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento, y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí y en intercambio permanente con el exterior". Si analizamos esta definición es fácil apreciar que parte de las bases que sustentan esta teoría, las cuales suponen un gran avance para el estudio de la organización familiar.

Bajo esta idea se comprende a la familia como una unidad total y al mismo tiempo formada por otros subsistemas. La familia de procreación, siendo un sistema total, es a la vez un subsistema de la extensa, la cual forma parte de un grupo social amplio, es decir, la comunidad. Esto nos permite afirmar que cada grupo se inserta dentro de otra red social más amplia, y desde ésta despliega su energía para alcanzar su propia autonomía, como un todo; pero a la vez se convierte en un medio para integrar la energía de los demás.

Ampliando esta idea Musitu et al.,(1994) , se refieren al sistema total y al subsistema y añaden que el todo contiene a la parte y en cada parte está contenido el programa, el cual viene determinado por el todo; con lo cual podemos deducir entonces que hay una reciprocidad y comunicación constante entre ambas entidades.

En la investigación sistémica adquiere gran relevancia lo que ocurre entre las unidades que forman dicho sistema, ya que éstas no deben ser analizadas aisladamente, puesto que cualquier modalidad es objeto de atención y estudio debido a que los cambios de una unidad van precedidos o seguidos por cambios en otras unidades del sistema. Andolfi, (1993) describe tres aspectos importantes de la teoría de sistemas que los articula y los aplica a la familia para comprender la relación que se vive al interior de la misma , como exponemos a continuación.

En primer lugar, la familia se puede considerar como un sistema en constante transformación; lo que significa también que es capaz de adaptarse a las exigencias del desarrollo, adaptación que asegura la continuidad y a la vez el crecimiento psicosocial de los miembros, (Lila et al., 2000). Este proceso ocurre debido al equilibrio entre las dos fuerzas que prevalecen en todo organismo; por un lado la tendencia hacia la homeostasis y por otro, la capacidad de transformación.

Un segundo aspecto importante es entender la familia como un sistema activo. Bajo esta expresión se describe a la familia relacionando sus características con las que definen a un organismo activo. Es decir, que la familia se autogobierna por reglas que le permiten desarrollar su proceso de relación; estas reglas se aprenden y asimilan por ensayo y error, hasta llegar a la estabilidad en la formación de la unidad sistémica. Así todo tipo de tensión ya sea de dentro o fuera del sistema familiar, pesará sobre el funcionamiento de ésta y por lo tanto, exigirá un proceso de adaptación.

Finalmente la familia como sistema abierto para indicar que la misma se halla en continua interacción con otros sistemas. Existe por lo tanto, una vinculación dialéctica respecto a las relaciones que tienen lugar en el interior de la familia, y el conjunto de relaciones sociales; aquellas están condicionadas por los valores y normas de la sociedad de la cual la familia forma parte.

### **3.- LOS SUBSISTEMAS FAMILIARES**

#### **3.1. CONCEPTO DE SUBSISTEMA**

Si decimos que un sistema hace referencia a la composición ordenada de elementos o componentes en un todo unificado, cabe suponer las características estructurales de dichos elementos para constituir la totalidad. Desde esta perspectiva los elementos pueden constituirse en subsistemas y los mismos, a su vez, originan estructuras delimitadas por su funcionamiento propio. Cada subsistema pone en marcha su energía a favor de su propia autonomía, a la vez que posibilita energía y las canaliza, integrando así las partes a la totalidad. Cualquier subsistema está perfectamente delimitado y gobernado por reglas y conductas implícitas y además, cada uno tiene su propia integridad, la cual está definida por los límites con los otros subsistemas.

Partiendo de estos principios podemos decir que dentro de los sistemas, los subsistemas funcionan con sus características propias, formando una verdadera unidad con la totalidad. La interacción de los componentes en los subsistemas se regula mediante comportamientos estables y dichos comportamientos se mantienen por la acción de todos los que participan en el sistema. Sin embargo, la estructura familiar es compleja y la dinámica general del sistema total está mediada por el funcionamiento particular de cada subsistema, en los diferentes ciclos de la vida total del sistema. Dado que la complejidad del sistema se articula mediante los subsistemas que la componen, debemos subrayar como característica importante para la delimitación de los subsistemas, su flexibilidad, y mutabilidad y al mismo tiempo un cierto carácter de rigidez, (Ríos, 1994) para lograr el equilibrio adecuado que tiende a la estabilidad.



La combinación de las características señaladas anteriormente se convierte en el punto de apoyo para los miembros alcanzar la maduración personal dentro del subsistema, ya que una excesiva flexibilidad puede conducir a la carencia de referentes en los cuales cimentar la identidad del propio subsistema; pero también una desproporcionada rigidez puede convertirse en una amenaza al proceso evolutivo de las personas, como también puede generar en el propio subsistema como tal el desequilibrio o, mejor, la inestabilidad del sistema. Podemos concluir diciendo que la familia como subsistema es un conjunto particular de miembros, pertenecientes al sistema general, atendiendo a los criterios que posibilitan una vinculación más específica, derivándose de dicha vinculación relaciones peculiares, (Ríos, 1994).

En el grupo familiar han sido reconocidos dos subsistemas estructurales básicos diferenciados: el subsistema de la pareja y la constelación fraterna. Estos dos subsistemas son los que originan el tipo de relaciones que se definen al interior de la familia, aunque, naturalmente, en algunos aspectos vitales de la convivencia reciben influencia mutua uno del otro. La interacción entre los hermanos, por ejemplo, está influenciada por las relaciones de éstos con los padres, mientras que las relaciones entre los progenitores muchas veces son mediadas por la interacción con los hijos, de acuerdo con Arranz, (1989) y Arranz y Olabarrieta, (1998).

Según Gimeno, (1999), estos dos subsistemas, en la familia nuclear, son de carácter natural y de tipo generacional y además, tienen rasgos biológicos análogos, como también, semejanza de roles, lo que facilita la cohesión y el sentido de pertenencia como subgrupo. Generalmente, los subsistemas familiares son de mucha funcionalidad para la familia ya que agrupan a las personas por afinidad de las tareas que realizan o por otros intereses que éstos comparten. Así es posible que en cada subsistema la comunicación se enriquezca y con ello se afianzan tanto la relación como las tareas que comparten mutuamente.

### 3. 2. LA FRATRÍA O CONSTELACIÓN FRATERNA

En el grupo familiar se desarrollan los vínculos fraternos desde la perspectiva de continuidad a lo largo del ciclo vital. La característica de continuidad marca las relaciones entre los hermanos, aún después de la separación del hogar paterno, ya que siguen compartiendo los acontecimientos significativos, (Arranz y Olabarrieta, 1998). Debido a que este trabajo se centra en la familia con hijos pequeños, no nos detendremos en profundizar en las constelaciones fraternas desde la dimensión relacional porque suponemos que a esta edad dicha dimensión no tiene mucha trascendencia en la fratría; algo que sí haremos de forma más detenida al referirnos a la pareja. En cambio, miraremos este subsistema poniendo la atención en las características de las variables estructurales.

De acuerdo con Arranz (2000) y Arranz et al. (2001) las perspectivas que han tratado de explicar las diferencias entre los hermanos han centrado más la atención en las variables estructurales, entre las que se pueden citar: orden de nacimiento, diferencia de edad y tamaño de la familia, en nuestro caso determinado el número de hijos de las madres estudiadas. Sabemos además, que cada uno de los hermanos vive un momento específico del ciclo vital de la familia; por lo tanto, esta circunstancia ha de influir en la determinación del comportamiento de sus padres hacia ellos. También estas variables, si no determinan influyen en el subsistema fraterno propiciando el tipo de comportamiento dentro del grupo.

El orden de nacimiento en la fratría es importante no solo desde el punto de vista de la autoimagen del sujeto atendiendo al lugar que ocupa, sino además por las aspiraciones y expectativas sobre los hijos que se formulan los padres. Según esto, no es lo mismo ser primogénito a ser el último de los hijos, cuando son varios o ser hijo único. Generalmente el primer hijo goza de mayor atención por parte de los padres y éstos, dada una situación concreta, le proporcionan

tal vez más vínculos afectivos y un tipo de relaciones a lo mejor más cualificadas que a los demás. Pero por otra parte, los primeros períodos de socialización, en el caso del primogénito, se desarrollan en ausencia de hermanos, lo cual constituye una carencia, que en otros casos es un factor interactivo de importancia. También a esto se puede añadir la circunstancia de que los padres no tienen la experiencia del rol que desempeñan y como tal, están en un proceso de aprendizaje sobre la marcha.

También el nivel de aspiración por parte de los padres para el primer hijo suele ser bastante alto y muchas veces exigente, llegando en ocasiones incluso a ser excesivo en cuanto a pedirles tareas y obligaciones en desacuerdo con su desarrollo evolutivo, sobre todo, cuando éstas están relacionadas con responsabilidades hacia el cuidado de sus hermanos menores, (Ríos González, 1994). En cambio, cuando se trata del hijo último, este se constituye en una particularidad muy especial porque éste no ha estado sólo en la fratría, pero tampoco tiene sucesores; y aunque no sea intencional, vive en un clima familiar más indulgente, o bien porque los padres lo "mimen" más tal vez porque se van haciendo mayores, o bien porque sus hermanos mayores desencadenan actitudes de sobreprotección, especialmente cuando la diferencia de edad es muy marcada, lo cual plantea mecanismos de dependencia. Mientras que el hijo único, en torno al cual los parámetros característico de calificativos casi constituyen un mito, sobre todo en el ámbito pedagógico, en el que suele calificarse como el niño caprichoso, inmaduro y hasta egoísta, (Ríos González, 1994).

Los padres del hijo único aspiran al éxito brillante y si es posible, que nadie le supere, en esa búsqueda tienden a concederle todos los gustos; este hecho hace que el hijo al tener todo resuelto, no tenga necesidad de esforzarse para obtener logros, por lo tanto, carece de iniciativas propias. En el trabajo citado anteriormente de Arranz y et al. (2001) al referirse a los hijos únicos los autores dicen que éstos pueden calificarse como "hiperdiferenciados" por el hecho de disfrutar de los recursos educativos paternos con exclusividad, pero al mismo tiempo carecen de relación con otros hermanos/as, por esta razón se les confiere una historia familiar interactiva peculiar.

## **4.- LA PAREJA: SUBSISTEMA BASICO DE LA FAMILIA**

### **4.1. ETAPA DE INICIO Y CONSOLIDACIÓN DE LA PAREJA**

Como dijimos anteriormente, la pareja de procreación se constituye en el principal subsistema familiar, ya que da origen a la familia y a partir de ella y en torno a ella se organiza toda la estructura que dirige el funcionamiento de la familia. Por eso podemos decir que su papel es decisivo en la funcionalidad familiar. Por una parte, se puede decir que es el subsistema que aporta más recursos. Si nos referimos al aspecto económico podemos decir que al estar constituida por adultos jóvenes o en etapa intermedia, sobre todo la pareja de procreación, es la fuente de la economía familiar y de una amplia gama de servicios prestados a los menores y a los ancianos.

La pareja es la que se encarga de la distribución de roles, la que plantea las metas familiares y la que configura el proyecto de vida familiar, es en suma la estructura de mayor poder en la familia. En consecuencia, no es de extrañar que los estudios de competencia familiar vayan asociados en primer lugar al hecho de que sea la pareja, o en su defecto la generación adulta, quien sustente la autoridad en la familia, al tiempo que de su estilo educativo y de la calidad de su relación depende en gran medida el desarrollo personal y la satisfacción de los miembros del grupo familiar.

Quienes se deciden asumir libremente el compromiso de una vida en pareja, dan importancia a la relación hasta hacerla el centro de sus vidas, (Alberdi, 1999). Realmente buscan en esta relación llegar a la autorrealización personal, la cual constituye el fin último de los seres humanos, a través de un proyecto de vida compartido con otra persona adulta, proyecto que en la

mayoría de los casos tiene una pretensión de larga duración. Por lo general, dicho proyecto incluye la convivencia en un mismo hogar y el propósito más o menos inmediato de tener hijos. Aunque como es sabido, los modelos de parejas actuales tienden a posponer la procreación, a reducir el número de hijos deseados y en algunos casos a renunciar a la procreación. El mismo propósito de proyecto compartido ha sufrido en las parejas asociativas cambios notables quedando supeditado o al menos abierto a la negociación con los proyectos personales de cada cónyuge. Las mismas expectativas de duración de la pareja son hoy más reducidas y en muchos casos, abiertas a revisión: si la pareja no funciona lo dejaremos, dicen abiertamente muchas parejas.

En el inicio de la etapa adulta, la relación de pareja constituye una oportunidad de enriquecimiento psicológico, evolutivamente previsible, de tal manera que al constituir la pareja se satisface una necesidad no sólo individual sino también social, de acuerdo con Serra et al., (1998).

La relación bipersonal entre hombre y mujer - dice Willi (1993)-, se encuentra en el matrimonio, el cual constituye una unión frecuente, intensiva y estable, en la edad adulta. Para este autor, cuando dos personas adultas, toman la decisión de unirse, se suponen con una identidad ya lograda, y además, cuentan con la autonomía y madurez necesarias para trazarse un proyecto de vida, que de hecho le va a suponer satisfacción personal y como consecuencia, éxitos en su vida. Pero no por ello la relación va a estar libre de dificultades, y en algunas ocasiones conflictos, a veces derivados de la mutua relación y otras veces, por la proyección de las propias crisis personales de vida.

Hasta el momento presente, hay muchas teorías elaboradas para explicar las razones por las que se elige a una persona como pareja, especialmente centradas en el aspecto de la relación. Entre estas se pueden citar como importantes la teoría del equilibrio, la cual propone la búsqueda de una persona que no plantee grandes problemas en la relación; la teoría del intercambio, basada en las ventajas que conlleva asumir una relación de este tipo; así como

la teoría de igualdad y la de la complementariedad apoyadas en la igualdad del intercambio en la relación y en las necesidades complementarias mutuas, respectivamente (Espina, 1996). Otras teorías destacan no sólo los criterios de elección, sino que se preocupan por describir el proceso de constitución de la pareja, y a la vez plantean las distintas fases desde los inicios hasta el compromiso de matrimonio.

Acercándonos a la actualidad, traemos aquí la clasificación de las teorías de selección comentadas por (Espina, 1996), quien se basa en el modelo de secuencia fija. En este enfoque se presentan dos modelos, ambos con la existencia de filtros en el desarrollo de la relación, los cuales son el de secuencia fija y el modelo circular causal. El primero se centra en los factores socio- demográficos y las características psicológicas que actúan como filtro, para llegar a la relación. Se citan por ejemplo, la clase social, religión, educación, valores, hábitos, la raza etc. Esos filtros, contribuyen a la elección de la pareja, haciendo que la misma se de entre personas cuyas características son similares, lo que permite que la relación avance a lo largo de los estadios; si éstos van transcurriendo como se ha de esperar que suceda, la relación continúa hasta el matrimonio, de lo contrario se interrumpe el proceso.

El modelo circular causal propone que lo más importante para el sujeto es la relación que se establece entre ellos, dando lugar al compromiso. Según el modelo descrito por Stephen (1985) comentado por Espina, (1996), esta relación puede llegar incluso a cambiar la percepción que tiene el sujeto con respecto al mundo que le rodea. Aquí la relación ha de seguir un proceso y pasar unos filtros, donde la comunicación en la pareja va creando una interdependencia que culminaría en la nueva estructura, interdependencia que influye en la conducta y creencia de ambos miembros.

Desde la perspectiva comentada anteriormente se plantean tres niveles de relación: un primer nivel es el de conciencia en el cual un sujeto se siente atraído por el otro; atracción que le impulsa a acercarse para interactuar y obtener la información necesaria para un conocimiento mejor del otro. Un

segundo nivel lo constituye el contacto superficial que se basa en convencionalismos sociales; aquí se valora la satisfacción tomando en cuenta lo que existe de semejante en la relación, se determina la afiliación a partir de la similitud y colaboración percibidas. El tercer y último nivel corresponde al de reciprocidad; es cuando los dos miembros comparten responsabilidades y la relación se formaliza, se mantiene y se procura tender hacia el aumento de autoestima y satisfacción en el otro. En este nivel existe agrado y satisfacción, y la relación se hace profunda, también hay interés por comunicarse, y al mismo tiempo existe la posible acomodación; además, surgen las normas de modo que compatibilizan los valores, actitudes y necesidades.

En la elección del otro se empieza a cimentar lo que culminará con la formación de la pareja. Para ello es necesario que la elección suceda de manera recíproca de modo que se constituya un sistema y sea el resultado de la interacción de mecanismos psíquicos y no solo la suma de sus componentes de forma individual. Según Cusinato (1992), cuando la pareja llega a estructurarse como sistema, es el momento adecuado para definirlo y situarlo el como punto de llegada de todo el proceso, el cual ya ha sido iniciado con anterioridad, siendo el punto de partida la atracción que hubo entre ambos y los síntomas experimentados derivados del nuevo tipo de emoción sentida.

Esta etapa se describe como el fenómeno del enamoramiento y constituye el punto de partida para las parejas que basan su vínculo en un sentimiento de amor. Según dice Alberdi, (1999) dos personas se conocen, se tratan, y comienzan a salir. Este más o menos es el camino recorrido por las parejas. De acuerdo a las últimas investigaciones realizadas se presentan unas características cuyo parámetro sintomático es de índole universal, (Cusinato 1992). Así, se advierte en el enamoramiento un impulso a unirse, considerado como "estado naciente de un movimiento colectivo de dos personas", (Alberoni 1986); este fenómeno representa un cambio en las relaciones de las personas y en su calidad de vida.

El acontecimiento descrito anteriormente es considerado como una experiencia que se inscribe en el ámbito de lo extraordinario, por la profundidad y la intensidad de las emociones que provoca. Además, dicen los autores, que es fuente ambivalente: por un lado es capaz de generar sentimientos de extrema felicidad pero en su extremo bipolar produce una profunda angustia, que se constituye en un verdadero tormento. Además, a esto se agrega que la persona enamorada espera del otro que satisfaga sus necesidades. El enamoramiento se acompaña de algunos fenómenos que provocan una alteración psíquica y fisiológica, generando un estado de éxtasis y excitación.

También en el trabajo de Espina, (1996), se describen los estados afectivos que se dan durante el enamoramiento, los cuales pueden resumirse en una obsesión por la persona amada; el deseo de ser correspondido; al mismo tiempo se experimentan ciertas variaciones del humor; y además la persona se ciega hacia otras posibilidades para amar a otra persona; así como también tiende a la negación de los defectos y limitaciones de la persona amada, entre otras manifestaciones. Según Cusinato (1992), en este proceso ocurre un mecanismo como resultado de la idealización y, en algunos casos, es llamativo. La persona enamorada tiende a la sobrevalorar al otro, idealizando tanto sus cualidades positivas, que en ocasiones puede tender a la disminución de su autoestima debido al empobrecimiento de su yo, pues al idealizar a la persona amada el enamorado/a es capaz de sentirse como nada sin su amado. Según los comentarios realizados por Espina (1996) al respecto, ante esta situación hay una proyección del ideal del yo sobre la persona amada.

Así mismo, para la persona enamorada, ante sus ojos la persona amada resulta perfecta, puesto que se plasman las cualidades a las cuales se aspira. El proceso de enamoramiento es normal y se relaciona con los anhelos profundos del ser humano, pero esta fase es transitoria, porque poco a poco va cediendo para dar paso a un amor realista, en el cual se aceptan los aspectos negativos tanto de uno mismo como del otro, (Espina 1996). Este periodo suele estar acompañado por una crisis que muchas veces conlleva



desilusión. Es un proceso en el cual se le posibilita tanto al individuo como a la pareja misma, la evolución hacia una mayor madurez.

Si seguimos en este orden de ideas, podemos decir que el enamoramiento no es un estado de realidad, (Bellart y Ferrer 1998). Tampoco es permanente, sino transitorio y para llegar a un amor maduro y auténtico, es necesario pasar por esta etapa con su crisis propia. Sólo cuando se sigue viviendo la relación en un nivel imaginario, comentan los autores aludidos, el enamoramiento no se altera. De lo contrario, tiene que dar paso a la experiencia compartida, al sentirse amado/a desde lo que realmente se es. La experiencia de sentir que se tiene al otro y se es parte de él, ejerce una función importante a la hora de estructurar la pareja. De tal experiencia nace una verdadera coalición que sirve de base para afrontar posteriores etapas que en ocasiones pueden estar marcadas incluso por el conflicto.

Cuando se ha dado el paso de lo puramente ilusorio e imaginario de la relación, a un nuevo estilo donde lo concreto y lo objetivado ocupa un renglón importante, entonces es preciso fijar metas y propósitos, de ahí surge la necesidad de fundamentar la relación en un proyecto común. En este sentido se puede decir que la pareja emprende un camino con ilusiones, donde lo más importante es que "sea un proyecto compartido" (Alberdi, 1999).

La fase de formación de la pareja está llena de dudas y temores, por lo que implica renunciar a sí mismo para amoldarse al compañero/a. De acuerdo al planteamiento de Willi (1993) es necesario asumir la realidad y confrontarse con ella y desde su interior realizar el conocimiento profundo a través de la comunicación sincera. Para este autor, muchas veces existe el miedo a asumir el compromiso que conlleva la formación de una pareja estable, debido a la tensión dialéctica entre la necesidad de libertad que todos tenemos y al mismo tiempo el anhelo de unión estable y duradera. Lo más importante, continúa señalando este autor, es saber conjugar el equilibrio entre salvaguardar la autonomía por una parte y, a la vez, convertirse en parte integrante de un todo mayor.

Transcurrido el proceso del enamoramiento como lo hemos descrito, la pareja entra en la fase del noviazgo, para culminar posteriormente con el matrimonio, en el caso que se prefiera la celebración del ritual; de lo contrario, la pareja decide una vida conyugal sin pasar por la oficialidad del acto. El noviazgo, desde el punto de vista de las relaciones, debe constituir un periodo para el compromiso de afrontar tareas en orden al conocimiento mutuo y de tal modo que conduzca a la integración para avanzar en la dinámica de estructuración de la pareja. De lo contrario, puede suceder que la pareja llegue a la etapa conyugal sin haber superado aún la del enamoramiento, esto daría lugar a fuertes crisis y tensiones. Para Espina (1996), el noviazgo incluye el compromiso de ser pareja estable; abarca, según este autor, algunas características entre las que se pueden citar el trabajo que asume la persona por continuar la relación. Además, hay rechazo hacia posibles relaciones alternativas; la persona pone límites a las actividades personales, sobre todo si son incompatibles con el noviazgo; también hay aumento de los sentimientos de unión y aceptación de las normas de comportamiento que exige la relación.

#### **4.2. FACTORES QUE AMENAZAN LA ESTABILIDAD DE LA PAREJA.**

Posiblemente en la actualidad difícilmente escapamos a las influencias de la sociedad ni a las diversos desafíos que nos vienen del contexto social. Siendo realistas, no necesitamos hacer grandes análisis para darnos cuenta que los cambios producidos en las últimas décadas hacen las relaciones interpersonales más vulnerables. La vida va más deprisa y las relaciones exigen gratificaciones inmediatas, Alberdi (1999). Según la autora, lo fundamental que se plantea en las relaciones es la afectividad y cada vez exigimos más de las mismas.

Los cambios de las últimas décadas como son: la edad para contraer matrimonio, el criterio de elección, la visión que hoy día se tiene sobre la

sexualidad y las posibilidades de fuentes de ingresos, (Gimeno, 1999) por citar algunos de los elementos de cambio, muestran una reducción en las expectativas con respecto a la estabilidad en la constitución de las nuevas parejas. Es cierto también que muchas de estas variables se consideran una mejora porque son indicativos de avance y progreso, pero, de acuerdo con esta autora, dichos indicadores no dejan de implicar tareas novedosas para las cuales carecemos de pautas y directrices también nuevas, que nos ayuden a definir el modo de los comportamientos en la actualidad y los roles que deben asumir las generaciones jóvenes que se disponen a asumir el compromiso del matrimonio y la paternidad responsable.

También somos testigos del cambio que hemos tenido en estos últimos años con respecto a la concepción y valor que se atribuye al proyecto personal y profesional, cuyo objetivo básico es la búsqueda de la felicidad, (Alberdi, 1999); de esta nueva perspectiva se derivan muchos atributos otorgados a la autorrealización de las personas. Siendo esto muy cierto y válido, no deja de hacer sentir sus efectos y consecuencias en el proceso de consolidación de la pareja. Como resultado de esta corriente nos encontramos, que cada vez las mujeres son más conscientes de hacer uso de su libertad y autonomía personal; por lo tanto, también están menos dispuestas a renunciar a esos propósitos, ni a tolerar pasivamente situaciones contradictorias a los principios que defienden, en pro de salvar el matrimonio, (Gimeno, 1999).

Por otra parte, esta situación se incrementa y cobra mayor fuerza con la posibilidad legal que tiene el divorcio, éste se convierte en una alternativa que permite a la pareja la separación, a veces con unos índices bajos de tolerancia, porque cosas que en otros tiempo los cónyuges se permitían, hoy se cuestionan más; lo que nos lleva a pensar que estamos ante una situación de gran fragilidad y alto riesgo de disolución, donde el esfuerzo común por resolver la conflictividad se reduce y con ello las expectativas de permanencia. Con todo ello se apunta aquí el hecho de que este subsistema familiar está afectado por los cambios sociales que se viven actualmente. Por consiguiente,

la pareja tiene que asumirlos a lo largo de su trayectoria de vida; asumirlos implica tomar conciencia de que todo ello conlleva una concepción nueva de la pareja y por lo tanto, para que ésta se consolide hace falta construir el proyecto de pareja. (Willi, 1993). Este proyecto de pareja supone configurar junto al otro la historia de su vida; y este debe ser, no tanto el resultado de sumar lo que cada uno aspira, sino la meta que saldrá al descubrir el punto de convergencia que une lo común, pero respetando a la vez lo que hay en cada uno como identidad que le permite ser lo que en definitiva es.

Dentro de la concepción expuesta anteriormente, han de estar presentes las exigencias mutuas, exigencias que van desde lo cotidiano de una vida compartida hasta los acontecimientos más trascendentales que afectan a la persona. Es decir, atraviesan toda la vida: el trabajo, las reuniones con los amigos, las tareas domésticas, la dimensión afectiva, la cual requiere creatividad y entusiasmo para renovar cada día los gestos con los cuales se ha de expresar. En definitiva, según dice Gimeno (1999), hay que estar enamorados y no sólo “estar” sino “vivir” enamorados.

Para llegar a consolidar un tipo de relación con estas características, es preciso el intercambio de afecto y comprensión, alimentándose con la valoración recíproca como base para mantener vivo el amor que sustenta dicha relación. La clave de esto se halla en el equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe, (Feliu y Güel 1992), porque hay que preparar y hacer el camino para la convivencia que exige la relación de pareja. Las autoras señaladas afirman que una pareja que se comunica poco tiene menos posibilidades de intercambio, y como consecuencia, habrá entre sus miembros un escaso y pobre conocimiento.

De lo que se trata es de mostrar afecto pero también sentir interés por la vida del compañero/a; indagar sobre sus gustos, y sobre todo estar atento para descubrir cómo se puede ayudar cuando realmente el otro lo necesita. Es, en síntesis, tomar una postura activa ante el otro y ante sus circunstancias para facilitar el progreso de la relación, pues ésta no surge de manera espontánea

ni al azar; pero además una vez preparado el camino y empezado a andar hay que mantenerlo día a día, descubriendo nuevas expectativas para que el horizonte no se aparte de la vista. Eso se logra a medida que se adquiere un mayor conocimiento de sí mismo junto a la imagen del otro como ser complementario e independiente.

En este sentido, podemos concluir haciendo referencia a la teoría multidimensional del amor explicitada por Sternberg (1989). Este autor describe una tipología del amor a partir de tres componentes, los cuales al combinarse originan distintos tipos de amor. Dichos componentes son: intimidad, pasión, decisión/compromiso. De acuerdo con el autor, cuando estos elementos se combinan pueden dar origen a varios tipos o formas de amor cuyas características abarcan una gran variedad de manifestaciones. Enumeramos los distintos tipos de amor según esta teoría, describiendo brevemente el significado de cada uno y sus manifestaciones:

- a). En primer lugar tenemos el cariño y/o afecto, en este tipo de amor se da la intimidad, no existe la pasión ni el compromiso y se caracteriza por la amistad;
- b). Encantamiento, de acuerdo al componente en este tipo de amor solo hay pasión;
- c). Un tercer tipo corresponde al que Sternberg llama amor vacío, cuya característica es la decisión y el compromiso;
- d). También designa otra forma como el amor romántico, que se caracteriza por el predominio de pasión y la intimidad;
- e). Además el autor describe el amor de compañero, en el cual se combinan compromiso e intimidad; este tipo es propio de las relaciones de larga duración, en las que no existe la pasión;

f). Otro tipo corresponde al definido como amor fatuo, que se compone de pasión y compromiso y no incluye la intimidad, por lo tanto, el compromiso no es profundo;

g). Por último tenemos el que el autor define como amor completo, como indica su nombre, es el que incluye los tres componentes, es decir, intimidad, pasión y compromiso.

#### **4.3. LA FUNCIONALIDAD DE LA PAREJA A PARTIR DE LA RECIPROCIDAD**

En la convivencia que se vive al interior de la pareja, el amor juega un importante papel. Pero el amor completo, tal como hemos descrito anteriormente, se aprende, y se construye; hay que pasar por un aprendizaje para llegar a la reciprocidad que supone el dar y recibir, sobre todo, cuando se trata de afecto. Existe una concepción errónea del amor, cuando se cree que no implica esfuerzo y por lo tanto es algo muy sencillo, tal vez por confundirlo con lo descrito anteriormente en la etapa del enamoramiento.

Sin embargo, el proyecto de pareja que se basa en una concepción realista y objetiva del amor plantea la necesidad de búsqueda de la felicidad, la felicidad planteada como una meta y un logro y por tanto lleva consigo el crecimiento y la satisfacción mutua. Esto supone que cada cónyuge es responsable de su propia felicidad pero también de la del otro (Feliu y Guel, 1992). Desde esta perspectiva hay que considerar las expectativas que se tienen; éstas deben ser lo más realistas posible para no caer en el fracaso de la desilusión y el desengaño, ya que cuando las expectativas llevan a la formulación de un proyecto poco realista la relación se fundamenta sobre una base falsa.

Si se llega a la vida en común con la pareja, pensando que la felicidad y la convivencia se logran de forma sencilla porque el amor supera todas las barreras, hay que evaluar esa concepción de la realidad y fijar las expectativas de modo más concreto y real, (Feliu y Guel, 1992). Esta creencia de asociar la felicidad a estar enamorados pero aún viviendo la etapa de la idealización, esta situación en la vida en común conduce a la desesperanza porque se experimenta un sentimiento de frustración y más aún, porque la persona llega a la generalización de creerse que no es posible la felicidad y por tanto, no trabaja para mejorar la situación, y termina una relación rutinaria y carente de sentido y perspectivas. En este caso lo recomendable es adecuar las expectativas a la realidad, y no lo contrario. Cuando la realidad marca las pautas de las expectativas y proyectos, se está preparando el camino para que se produzcan los cambios oportunos que son necesarios en cualquier reestructuración interactiva.

Debido al dinamismo que ha de haber en la interacción de la pareja, es muy importante que surja un intercambio recíproco entre lo que se espera del otro y lo que se da. Si se han fijado las metas de manera realistas como se ha dicho anteriormente, entonces se espera recibir del otro de acuerdo a sus posibilidades.

Esto se convierte en la fuente de valoración porque ambos cónyuges se esfuerzan por aportar y dar lo mejor de sí. Según Cusinato, (1992), el sistema conyugal se considera como un binomio de ganancia/pérdida, es decir, lo que para una de las personas es una ganancia lo es también para la otra; y lo que un miembro pierde también supone una pérdida en el otro; por lo cual hay una relación mutuamente interdependiente, esto obedece al principio de la reciprocidad.

La reciprocidad es lo que define la armonía entre los miembros de una pareja, y facilita que haya un intercambio equitativo de comportamientos, pues normalmente se recibe en la proporción de lo que da. Las parejas con un nivel de reciprocidad alto emplean tiempo en satisfacerse mutuamente; también

dedican espacios a la comunicación garantizan ese intercambio mutuo procurando enriquecerse ampliando las posibilidades de transmitir experiencias agradables, (Feliu y Güel 1992). Vivido así, la vida de pareja es algo por lo que luchar y supone una conquista. Es necesario, por lo tanto, cultivar la relación, cuidarla y mantenerla para alcanzar la estabilidad.

El amor se constituye en una condición necesaria para constituir la pareja, y también para mantenerla unida, entendiendo el amor descrito anteriormente con los tres componentes que abarca. La estabilidad y la satisfacción de la pareja están asociadas con esas características de amor y para definir a una pareja feliz, es importante que en ella exista tanto estabilidad como satisfacción, (Feliu y Guel 1992). Según estas autoras cuando una relación es fugaz, aunque produzca una satisfacción intensa, difícilmente podrá hablarse de felicidad como resultado de tal relación. Igual puede decirse de las parejas que mantienen relación y conviven juntas durante años, pero no han llegado a conocerse realmente porque no han compartido momentos vitales de su existencia.

La estabilidad supone vivir la continuidad con el pasado, lo que posibilita construir y mantener la identidad familiar, (Gimeno, 1999) identidad que afianza el sentido de pertenencia y seguridad de sus miembros. Ahora bien, para describir una relación satisfactoria y estable no basta con el mero hecho de una pareja bien constituida ni se puede medir solo por el resultado de la identidad, porque la familia esté cohesionada. Además, la vida familiar requiere respuestas nuevas en cada fase del proceso, de ahí que la apertura a una buena comunicación y una base de flexibilidad para el diálogo, son también requisitos indispensables para ir adaptándose a los cambios continuos que la vida trae consigo a lo largo de todo el ciclo de vida familiar.

Este planteamiento trae consigo una adaptación y una mayor exigencia a los miembros de la pareja, pues los compromisos mutuos abarcan todos los niveles; si se quiere mantener la pareja, habrá que sintonizar con los cambios, (Gimeno, 1999). No hay nada ganado en la relación, pero tampoco nada



perdido, si se descubre lo nuevo que nace de cada momento vivido en ese proyecto. Por eso la relación debe ser dinámica para que pueda adaptarse a los cambios; la flexibilidad para adaptarse se adquiere con el proceso de madurez a medida que las personas van evolucionando en sus relaciones; realmente, la flexibilidad y la adaptación están muy relacionadas como principios para asumir el cambio, ya que constituyen la base para que las normas establecidas en beneficio del interés común de la pareja, puedan ser modificadas cuando las circunstancias lo requieran, conforme avanza el tiempo.

Es fácil imaginar lo que sucede en una familia en la que predomina la rigidez, donde todo el funcionamiento está muy controlado porque se crearon unas normas y cada cual actúa de acuerdo a los criterios que se conocen. Habrá orden y posiblemente haya mucha disciplina, pero probablemente las actuaciones se den de manera automatizada, y por supuesto, sin posibilidad para introducir los cambios adecuados y convenientes.

Un aspecto importante para la convivencia en la vida de pareja es el tiempo que se dedica a las necesidades sentidas, tanto a las propias como a las del otro miembro de la pareja. Ese tiempo empleado ayuda al conocimiento personal y a la toma de conciencia de la realidad del otro; un inconveniente que se presenta hoy día, debido al ritmo acelerado de vida característica del presente, es el poco tiempo dedicado a reflexionar sobre lo que se hace y para qué se hace; tiempo limitado también al encuentro consigo mismo y con el otro, (Feliu y Guel, 1992). Todos los aspectos que hemos expuesto aquí mantienen estrecha relación entre sí, porque no suceden de manera aislada, ni en un orden determinado de secuencia y cronología, sino más bien ocurren de manera entrelazada e interdependientes, como es en sí misma la relación entre los seres humanos. Este proceso lleva consigo una serie de factores implícitos y explícitos para constituir una unidad global.

#### 4.4. LA PAREJA CON HIJOS PEQUEÑOS.

Las distintas etapas que se viven en la pareja son sucesos normativos, los cuales forman parte del desarrollo biológico y madurativo de las personas. Concluida la adolescencia, cuando ya el sujeto ha configurado su identidad, surge la necesidad de unirse a la identidad de otros, (Serra et al. 1998). Sin duda, ya desde el inicio de la vida en pareja se empieza a experimentar una serie de cambios significativos en la vida de las personas que han decidido un proyecto de vida en común. A dichos cambios es necesario adaptarse, como ya hemos dicho antes. Además, en cada etapa surgen nuevas tareas organizacionales y relacionales que es necesario desempeñar con respuestas de acuerdo a las demandas personales y sociales.

A lo largo del ciclo vital de la relación, la pareja pasa por muchas y diferentes etapas en las cuales es muy importante que integre su realidad como tal, y clarifique sus compromisos, pues el compromiso está muy asociado a la continuidad de la relación amorosa, según comenta Narciso, (1996). Conviene conocer las etapas porque de su conocimiento deduciremos las pautas para una intervención preventiva y optimizadora de la vida en pareja. Además, unido a esto, debe estar la búsqueda en común de soluciones propias, que pueden resultar provechosas para la identidad y continuidad de la relación, Willi, (1993).

La experiencia de la vida conyugal al inicio de constituirse la pareja se convierte en una etapa difícil y compleja porque tal vez se ha hecho una idealización de las expectativas que se tienen del otro y en realidad no se conoce en profundidad a la otra persona hasta no convivir con ella. De acuerdo con Narciso, (1996), el desconocimiento de las dificultades de la conyugalidad hace que se idealice el matrimonio, sobre todo porque prima el deseo de vivir con la otra persona sin los obstáculos propios del noviazgo. El proceso del descubrimiento del compañer/a que hace posible la consolidación de la pareja,

aunque ha de durar todo el tiempo de la vida, en los dos primeros años de casados adquiere una relevancia decisiva, (Ribeiro, 1996).

Esta primera etapa de adaptación para la pareja, en la cual han de aprender a convivir juntos, por lo difícil y complejo que resulta es necesario pensar en el modo de encajar los desacuerdos que, de forma inevitable, se presentan y forman parte de la individuación, y como fruto de percibir y afrontar la realidad conyugal, el matrimonio puede tener dificultad en la readaptación, lo cual trae como consecuencia el debilitamiento de la elación y desencadenar en el desencanto, (Ribeiro, 1996); según esta autora, se han realizado estudios en los cuales se han visto que durante los primeros cinco años de conyugalidad, hay mayores posibilidades de rupturas, divorcios y separaciones de las parejas.

Los terapeutas de pareja han observado que al comienzo de la vida en común aparecen los signos de desilusión y desencanto. En el trabajo de Cáceres, (1993), se exponen algunas razones que justifican la situación aludida y se manifiesta que es debida a que en este periodo aflora la parte oscura que cada uno de los cónyuges empieza a descubrir en el otro, dado que en el noviazgo no fueron descubiertas. Por otra parte, se unen las características de inmadurez que presentan algunas parejas; dificultades muchas veces que se hacen insuperables y terminan con un desenlace. Podemos agregar también, que durante esta etapa la vida en común de los cónyuges conlleva cierta división interna de funciones, por lo que poder encontrar el propio estilo para la organización puede tener como consecuencia un proceso de dificultades que hay que saber enfrentar y superar, (Willi, 1993).

Con el nacimiento del primer hijo la pareja empieza una etapa nueva, que le va a trazar perspectivas diferentes en sus relaciones, tanto hacia dentro del hogar como hacia la sociedad. Esto implica muchas veces que se revisen los roles y funciones de los miembros de la pareja y que aparezcan otras responsabilidades nuevas a las que hay que responder. Una de las fuentes de posibles conflictos en las parejas son derivados del aumento de tareas

domésticas, sobre todo, porque ello exige un nivel alto de implicación, de colaboración mutua y de mucho compromiso por ambas partes, (Narciso, 1996). Con el nacimiento de los hijos, naturalmente, la familia se ve obligada a cambiar y reestructurar la organización interna, también este hecho hace que las tareas del hogar aumenten. Esta autora comenta que en las etapas correspondientes al nacimiento y crecimiento de los hijos, disminuye la calidad de la relación o satisfacción conyugal.

Es normal que a principio surjan diferencias provocadas por intereses distintos o formas de ver la nueva situación, que de repente llega al hogar, esto supone otro reto el cual hay que enfrentar sabiendo que es parte del proceso de aprendizaje que supone entrar en la etapa de la maternidad y paternidad. Belart y Ferrer (1998) manifiestan que no es aconsejable evitar las discusiones que puedan surgir como consecuencia de un hecho que es muy gratificante, pero tan novedoso que puede desajustar lo que ya se había estructurado en la convivencia de la pareja. Así mismo, se expone en el trabajo que acabamos de citar, que si por evitar herir al compañero o compañera, no se discuten los desacuerdos, puede llegar a ser peligroso para el futuro de la pareja, porque más tarde surgen conflictos posiblemente sin causa aparente pero tienen sus raíces en el hecho de no haber dialogado y clarificado a tiempo pequeñas desavenencias.

Otro aspecto que tiene importancia en esta etapa la cual podemos definir como de readaptación de la pareja, es la necesidad de que se establezcan las reglas que regirán el sistema conyugal, en función de los hijos (Cáceres, 1994), ya que algunos conflictos conyugales se relacionan con la falta de claridad o incompatibilidad en las reglas, no solo formular las reglas sino definir los roles que cada cónyuge ha de asumir en las nuevas tareas respecto a las distintas áreas del funcionamiento. Se comprueba a menudo que cuando la pareja funciona bien se alternan las necesidades y el poder se equilibra aprovechando las características y habilidades de cada uno y se crea la interacción simétrica y complementaria en el funcionamiento.

Durante el primer año de vida del bebé los padres sienten como principal responsabilidad la de satisfacer las necesidades del niño o niña, tanto en el plano material como afectivo y social; este papel de dispensador de cuidados y amor continúa a lo largo de la niñez, pero el énfasis de la relación es mayor a medida que empiezan a ser importantes también otras funciones. El aspecto relacional entre padre e hijo abarca unas dimensiones importantes, entre las que subrayamos la ayuda necesaria al bebé para realizar las tareas propias de la infancia, lo que posibilita al niño el desarrollo de la confianza básica. También la relación entrañable que se establece entre los padres y el niño o la niña, relación que proporciona al bebé la capacidad de entablar relaciones emocionales, (Bowlby, 1969) y finalmente, los padres, cuando desempeñan el papel de cuidadores, educan al niño para futuras socializaciones porque éstos son fácilmente influenciados por personas a las que quieren, (Doménech, 2000)

Hay un momento importante, que determina de algún modo la organización de la vida en común de la pareja con relación a sus funciones, se trata de la etapa en que el niño inicia la escolaridad. Es un período en el cual los padres empiezan de nuevo un reajuste, ya que son muchas las cosas que hay que decidir sobre la educación, como son el tipo de educación que desean, el centro, los desplazamientos, los contactos con la maestra, y una amplia y variada posibilidades de apoyos necesarios que surgen en torno a la escolarización, por lo que se hace imprescindible mantener un proceso comunicativo, abierto, consciente y preciso.

Cuando no hay acuerdo en la pareja en cuanto a valores y actitudes educativas, los hijos pueden contribuir a disminuir la calidad de la relación conyugal, (Narciso,1996) La convivencia, en este caso exige tomar decisiones respecto a los diferentes campos de la vida, tanto respecto a lo laboral porque tal vez haya que ajustar nuevos horarios por parte de los cónyuges, o establecer turnos de visitas escolares; así como en el ámbito social y afectivo porque entran otros componentes en relación con los compañeros de los hijos, como también en lo referente al futuro de los hijos.

### **III. INDICADORES DE COMPETENCIA FAMILIAR**

#### **1.- LA SATISFACCION FAMILIAR.**

Cuando nos planteamos el concepto de satisfacción lo miramos a partir del término bienestar, ya que para muchos autores ambos conceptos están asociados a una acción positiva en las personas. Cuando nos referimos a la familia, tanto la expresión bienestar como satisfacción hacen referencia al principio de funcionalidad el cual se manifiesta en los miembros del grupo, indicando que éstos se sienten a gusto y se mantienen en colaboración unos con otros.

En sentido general, cada persona posee un potencial para el crecimiento y el cambio, pero no siempre dicho potencial permanece activo, sino que muchas veces éste se encuentra latente y por tanto, puede resultar desconocido, (Cusinato, 1992). Además, este autor sostiene que las energías para el crecimiento y el cambio, se desarrollan con mayor eficacia, cuando interactúan dentro de una realidad grupal. Y la familia se considera el grupo más favorable para contribuir a la formación del individuo; de ahí que se convierta en el lugar más idóneo para conseguir el bienestar individual e interpersonal.

Desde este punto de vista el bienestar es considerado como una condición dinámica, ya que se desarrolla entre los miembros de un grupo que camina hacia la relación plena, en la cual las personas se mantienen en un continuo movimiento de crecimiento y de cambio, (Cusinato, 1992). Según esto puede decirse que los esfuerzos realizados por los sujetos del grupo, para prevenir éxitos y resultados positivos y los mecanismos que desarrollan para alcanzarlos, se ven recompensados por la satisfacción que se siente cuando la experiencia lo confirma y así lo avala. Los miembros de la familia se sienten

satisfechos en la medida que pueden y van desarrollando los mecanismos para obtener los logros y metas definidas. Desde la Psicología se entiende que es necesario favorecer la cercanía y el contacto físico para el desarrollo y bienestar personal. Para lograrlo se recomiendan las experiencias cercanas entre los miembros del grupo familiar; y al mismo tiempo, éstas se consideran un recurso bueno y adecuado para potenciar y optimizar las relaciones.

De acuerdo con Minuchin y Fishman, (1988), el hecho de estar físicamente cerca o en contacto con la otra persona proporciona bienestar y hace posible que se potencien otros niveles en la relación. En este sentido, Beavers, (1995) señala, refiriéndose a la familia, que para sus miembros experimentar la cercanía emocional, cada uno debe tener clara su identidad personal, ya que con ello se afianza la individualidad de cada persona en el grupo, característica necesaria y a la vez deseada por todos. Por ello, dice este autor, en las familias unidas por roles y no por individualidad, la capacidad para establecer conexión emocional es reducida. Desde el modelo sistémico se atribuye una gran fuerza a las relaciones afectivas, con lo cual se reafirma este hecho.

En este sentido juega un papel importante la figura de apego que hayamos tenido, tanto en la infancia como en la adolescencia. En la primera etapa de la constitución de la familia, la pareja siente la necesidad de adaptarse a nuevos roles y tareas, y como consecuencia, esta etapa plantea la exigencia de una reorganización de las relaciones, (López, 1998). Según dicho autor, es frecuente que aquí se den los conflictos originados por los celos. Y es entonces cuando las figuras de apego que se formaron en la infancia y la juventud, van a dar sentido a estas nuevas relaciones, (West et al.), 1999) ya que el adulto joven mantiene las figuras de apego que se formaron en la infancia y en la juventud, pero cuando se tiene pareja, pasa a ser la principal figura de apego el otro miembro, es decir el/la compañero/a de pareja, sobre todo, cuando las relaciones son estables.

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, la intimidad se convierte en una condición que favorece la cercanía y proximidad de los miembros que

forman el grupo familiar, entendiendo por intimidad la capacidad que permite estar unido estrechamente a alguien, según Gimeno, (1999); pero al mismo tiempo siendo capaz de mantener fronteras claras en torno a sí mismo. En este trabajo se exponen cuatro componentes que abarca la intimidad: cariño, compromiso, confianza y franqueza; componentes que están muy unidos entre sí y forman parte de la dimensión afectiva. Estas características se expresan de forma plena en la familia, porque ésta es el lugar privilegiado para que se puedan experimentar y visualizar. De modo que es fácil establecer límites cuando se “intuye o se sospecha” que la intimidad puede afectarse y alterar de forma negativa el espacio privado del grupo.

También se constata que en la etapa de la juventud adulta, las personas sienten necesidad de relacionarse íntimamente con otro/a persona, (Erikson 1970). Dicha necesidad se satisface en el caso de la elección de pareja, en muchos de ellos asumiendo un compromiso por medio del matrimonio. Este autor supone que las relaciones íntimas están fundadas en una base de confianza en la otra persona y, además, en la autonomía segura en los miembros que comparten dicha relación. De este tipo de relación íntima, se experimenta el sentimiento de identidad, llegando de este modo a configurarse la capacidad de amar, la cual constituye un aspecto característico de la madurez en esta etapa; y añade el autor que la capacidad de amar supone varias cualidades como empatía, simpatía, mutualidad, y reciprocidad. (Erikson, 1980).

La característica de la empatía, referida a la satisfacción familiar, tiene que ver con el sentimiento de compartir una experiencia, y que Erikson distingue de la simpatía, la cual significa para él, compartir los sentimientos de otro. Sin embargo, en la cita indicada del mismo autor, “mutualismo” significa querer lo que el otro desea. En este sentido Papalia y Olds, (1997), comentando este trabajo de Erikson, señalan que un joven adulto está preparado para relacionarse con otra persona, si posee un sentido fuerte de su identidad, y por consiguiente puede aspirar a la utopía de la genitalidad, algo que para Erikson



más que una utopía es un logro plenamente realizado. Llevar a cabo un desarrollo integrando estas dimensiones supone una gran reciprocidad que queda definida como adoptar la posición del otro y asumir sus puntos de vista y sentimientos.

## **2.- LOS VÍNCULOS FAMILIARES.**

### **2.1. TIPOS DE VÍNCULOS**

Dentro de las relaciones que se viven en la familia, al valorar el clima de la misma como fruto de los lazos que se estrechan en su intimidad, constatamos que existe en el grupo un modo de relación propio y específico. Con las características y peculiaridades propias de cada familia, las relaciones suscitan sentimientos que recogen la vivencia y al mismo tiempo expresan el cariño, respeto y aceptación de los demás miembros del grupo familiar, todo ello recogido y expresado en una dimensión que va más allá de un mero contacto físico. Los vínculos importantes que definimos desde esta dimensión, son: el afecto, el apego y la cohesión; los tres componentes, unidos y vividos de una manera equilibrada, constituyen los vínculos emocionales básicos para el funcionamiento de la estructura jerárquica, y afianzar el sentido de pertenencia como miembros individuales dentro de la totalidad del sistema.

#### **A) EL AFECTO**

Desde el punto de vista psicológico, la dimensión afectiva es una de la más valorada en las relaciones interpersonales. La misma tiene una relación directa con la satisfacción y con las posibilidades de desarrollo de los miembros de la familia. Según Beavers (1995), en su escala para valorar la competencia de una familia, el afecto está representado por una escala de sentimientos, que abarca las posibilidades de desarrollo de los miembros de la familia. Para el autor citado, una familia competente tiende a mostrar un gradiente muy amplio de sentimientos, mientras que en una familia trastornada, dicho gradiente se

reduce a una expresión muy limitada. Lo que quiere decir que el afecto no es más que poder expresar ante los seres que se quieren, aquello que por ellos sentimos. Naturalmente que los miembros de la familia se sienten unidos por una fuerza que los atrae y esto les lleva a manifestar el deseo de compartir dicho sentimiento.

En la experiencia con familias funcionales el afecto se pone de manifiesto como un valor importante y muy apreciado, Gimeno, (1999) Este vínculo conlleva muchos sentimientos positivos, entre los que destacamos el cariño, la confianza, lealtad y admiración. Aunque podemos añadir que no todas las familias expresan el mismo nivel de proximidad a la hora de manifestarse afectivamente. Depende, a veces, del carácter de las personas o del grado de parentesco, u otras causas, pues no existen patrones que lo determinen.

En la familia, generalmente la dimensión emocional presta atención a las emociones primarias, las formas como se manifiestan las emociones es muy importante. Cuando la familia cuida mucho la forma, o el interés por “quedar bien” puede perder la espontaneidad que nace del impulso voluntario; ese impulso voluntario es, muchas veces una expresión afectiva para reflejar el cariño se siente por los demás miembros. Lo importante sea quizá poder unir ambas formas, la voluntaria, pero también la espontaneidad de cada uno para que siendo cortés y respetuoso, al mismo tiempo se pueda ser capaz de transmitir actitudes y acciones que expresen los sentimientos afectivos que a todos nos surgen cuando nos sentimos en un ambiente “cercano y familiar”

Además, el clima afectivo de la familia es un componente que posibilita su organización y está considerado como una dimensión importante para mantener su estabilidad, (Molpercres et al, 1994) Estos autores señalan dos dimensiones que están muy relacionadas entre sí, cuando se trata de valorar el clima afectivo en la familia; dichas dimensiones son: por un lado, la aceptación o rechazo, y por otra parte, la claridad de límites. Así, en las familias que muestran gran distanciamiento, abundan más las manifestaciones de rechazo, mientras que en las familias cuyos padres son sobreprotectores se manifiestan

ambigüedades en las expresiones afectivas. Desde esta perspectiva de afectos y rechazos se plantea la base para relacionar el clima afectivo de la familia con las pautas de comportamiento y los valores que rigen el sistema organizativo del grupo.

## B) EL APEGO

Con relación al apego se ha trabajado bastante durante las últimas décadas. Aquí nos ocuparemos más de la etapa que corresponde a la infancia y la niñez, por ser esta etapa del desarrollo de la vida familiar donde centramos nuestra atención. Aunque de algún modo relacionamos el apego seguro de la infancia con la etapa correspondiente a la juventud adulta en cuanto tiene que ver con las relaciones de la pareja en dicha etapa. El apego es una relación afectiva en la cual una persona retiene la proximidad de otra de la que recibe apoyo, cuidado y protección, pero sobre todo la considera más sabia o más fuerte, (Gimeno,1999). Está basado el apego en el criterio de proximidad, el aumento de bienestar cuando se está en compañía de la persona y el incremento de angustia si el acceso a dicha persona se ve en peligro o amenazado.

Este planteamiento nos facilita entender los vínculos afectivos en la infancia, a la vez que permite ampliar su dimensión para poder situarlo como un constructo que tiene mayor repercusión en la trayectoria personal de los sujetos, ya que sus consecuencias trascienden a las etapas sucesivas del desarrollo. Para Clemente, (1996), existe una relación causal entre las interacciones que una persona ha vivido con sus padres y su capacidad para establecer posteriormente lazos afectivos. Refiriéndose a esta idea, también podemos citar a Palacios y Moreno, (1994), quienes afirman que las conductas de apego son innatas y su finalidad es la supervivencia de la especie y la adaptación al medio. Además, el vínculo se fortalece y se estructura, a medida

que el niño procura la proximidad con el adulto y éste le proporciona las satisfacciones esperadas.

Otros trabajos recientes comentan la incidencia de los vínculos de apego, que van más allá de la infancia, y que tienen proyección en los años posteriores de la vida, (Ruiz y Esteban, 1999). Podemos añadir que, el tipo de apego que desarrolla el niño influye en sus relaciones posteriores porque a partir de estas experiencias es básicamente cómo el niño estructura un modelo mental de relaciones interpersonales, cuyos componentes se refieren tanto a sí mismo como a los demás, resultando de este modo la socialización primaria con mucha carga emocional, pues el niño se identifica con los "otros significativos", (Pérez Serrano, 1998); al identificarse con los otros, es como acepta sus roles y además puede aceptarse a sí mismo. Hay bastante unanimidad en los autores revisados en cuanto a indicar que la primera imagen que recibe el niño de sí mismo es la que le ofrecen los otros.

Se ha dicho que la raíz del apego está principalmente en la predisposición de los adultos hacia los bebés y la de éstos hacia los adultos que le rodean, (Palacios y Moreno, 1994). Dicha predisposición viceversa tiene mucho que ver con las características de la especie humana, porque además de las características fisiológicas de la supervivencia, también estamos dotados de unas condiciones psicológicas que nos hacen capaces de optar por ciertas preferencias. Desde esta premisa se justifica que la raíz del apego es filogenética y su desarrollo, en cambio, ontogenético. Las preferencias y predisposiciones forman la base del apego, (Ruiz y Esteban, 1999) y esta relación de apego realmente surge con la interacción entre el bebé y las personas próximas con quienes éste entra en contacto continuo.

Un estudio reciente, realizado por Cantero y Cerezo (2001), se basa en el concepto de sensibilidad materna de Ainsworth et. al (1974) para demostrar el efecto que ejerce la interacción madre-hijo durante el primer año del bebé, las autoras han concluido que la calidad de la interacción materna influye sobre la calidad del vínculo afectivo que desarrollan madre e hijo. Estas autoras señalan

que la indiferencia de la madre en la interacción con el niño, es un importante predictor de la conducta de resistencia del hijo.

En dicho estudio también se distingue entre la indiferencia interactiva y la indiferencia afectiva de la madre, concluyéndose que no necesariamente están asociadas, ya que la madre puede otorgar los cuidados respondiendo a las respuestas del bebé pero mostrarse fría, es decir, no interactuar con su hijo; o, por el contrario, puede no estar siempre disponible a la satisfacción de las demandas, que reclama el niño, pero sí más cálida en sus afectos, reacciones que provocan en las manifestaciones de apego diferentes en el bebé. Se determina así, concluyen las autoras del estudio, que la calidad de la interacción materna es una variable que influye en la calidad del vínculo afectivo. Además, con la separación de estos aspectos reafirman algunas de las características estudiadas con relación a las bases del apego seguro, y también la comprobación de nuevas posibilidades para comprender el origen de las conductas de apego inseguro.

Según López, (1998), refiriéndose a los trabajos realizados por Bowlby (1969 y 1973), el desarrollo del apego en los primeros años del niño pasa por diferentes etapas, muy continuas pero con la suficiente delimitación para poder distinguir entre un ciclo y otro. En un primer momento, nos dice este autor, el niño muestra preferencia por los miembros de su especie, prestando mucho interés a los estímulos sociales, como la voz y el rostro de las personas con quienes interactúa. Pronto esta preferencia se dirige hacia las personas que le cuidan, aunque el niño no manifiesta rechazo a los demás adquiere la habilidad para distinguir claramente entre propios y extraños, y así establece sus figuras de apego; la interacción por parte del niño se hace extensa y más flexible, para adaptarse a los requerimientos del adulto.

Posteriormente, hacia la mitad del primer año, es cuando el niño manifiesta su preferencia clara por esas figuras de apego, expresando el miedo a los extraños y manifestando su rechazo hacia ellos, (López, 1998 y 1993) La figura de apego no solo es reconocida, sino que puede ser evocada debido a la

representación de la persona en la memoria. Esta forma de apego queda claramente formada en el primer año de vida, porque ya se han creado los mecanismos para procurar la proximidad con las figuras de apego y mantenerla. Dichas figuras de apego constituyen la base para poder explorar el mundo físico y social; de ahí la reacción ante la amenaza de una separación y el rechazo o desconfianza ante las personas desconocidas.

Como sucede con todos los procesos en el desarrollo humano, el apego del niño hacia el adulto no se manifiesta de la misma manera en todos, sino que ha quedado demostrado que existen dos tipos de apego: el apego seguro y el inseguro. La razón para que se desarrolle un tipo u otro, va a depender de las características de las interacciones que los adultos establezcan con ellos, (Palacios y Moreno, 1994), ya que entran en juego la frecuencia con que se expresa el afecto al niño y con la que se responde a sus demandas, así como la calidad y cantidad de estímulos que se le ofrecen a través de la relación.

De todo lo expuesto se deduce lo importante que es favorecer las relaciones que proporcionan el apego seguro, porque son las que cubren la necesidad de afecto sistemático y como consecuencia el niño se forma un modelo mental de las relaciones interpersonales. De esta manera también surge el componente que se refiere a los demás dando origen además a otro componente relacional referido a sí mismo.

Al desarrollar en el niño relaciones eficaces de este tipo se le proporciona una mayor estabilidad, cuidados básicos y afecto. Al mismo tiempo se da cabida a las relaciones plurales que cultivan los vínculos con otros miembros de la familia y hacia fuera de ella. Al interior de la familia, la posibilidad de desarrollar y potenciar los vínculos afectivos bajo las condiciones que estamos exponiendo, ayudan a incrementar el sentido de pertenencia e inciden en la configuración de la propia identidad; además del bienestar personal que se experimenta mediante la cercanía y el contacto físico.

Parece haber acuerdo en decir que el apego cumple iguales funciones en la infancia que en la vida adulta, (López, 1998) Entre esas funciones podemos señalar: deseo de proximidad y contacto, protesta por la separación, sentimiento de seguridad emocional y bienestar con la presencia del otro. Pero al mismo tiempo, esas funciones difieren en la infancia con respecto a la vida adulta, en los contenidos del modelo mental, en los sentimientos y en las conductas de apego, debido a los cambios en el desarrollo mental y las experiencias y aprendizajes realizados a lo largo de la vida. Todo ello hace que en la edad adulta las manifestaciones de dichas funciones sean distintas.

### C) LA COHESION

Para Pérez Serrano, (1998) la familia es un espacio de afectividad y de convivencia; se distingue de otras unidades de convivencia por su estabilidad, su cotidianidad e intensidad. Es pues un espacio donde el cariño, la afirmación personal y la fluencia de vida como totalidad se experimentan con gran intensidad. En la familia, como un sistema que es, todos los miembros juntos constituyen un solo grupo, aunque cada miembro forma por sí mismo su propia unidad dentro de la estructura de totalidad del sistema. Mantener la identidad como grupo exige o reclama de un compromiso por parte de los miembros, de manera que quedan establecidos unos vínculos que superan los límites de las diferencias y las preferencias.

A través de estas dimensiones se crean mecanismos, estrategias y alternativas que ayudan a la aproximación de los miembros de modo que refuercen la identidad familiar y al mismo tiempo ayuden a mantener el sentido de pertenencia al grupo. La familia teme perder su identidad, por lo que mantener la cohesión e identidad es un deseo que prima por encima de todo. Para ello es necesario que sus componentes sientan y experimenten que comparten unos valores y hábitos propios de la cultura común que les une y



aproxima. En la dinámica familiar el concepto de cohesión se manifiesta por una parte, en unos rasgos que hacen posible el enlace entre lo que viene a ser un signo de unión y consistencia para afianzar los vínculos y, en segundo lugar, un elemento integrante de la pluralidad de miembros.

La cohesión en este caso es equivalente a la fuerza que empuja hacia la unidad familiar. Para Gimeno, (1999), ésta es referida a la proximidad o el deseo de formar la unidad que requieren entre sí los miembros de la familia. Otro autor que ha contribuido al estudio de la cohesión familiar es Olson, (1985), quien describe un modelo que abarca distintos niveles de cohesión, entre los cuales los grados extremos causan problemas, ya sea por exceso como por defecto; siendo los dos niveles ubicados en términos medios los más óptimos para lograr la estabilidad entre la autonomía personal y la conexión con los otros.

El modelo de Beavers de competencia familiar, se configura mediante la combinación de dos dimensiones en forma bipolar: estilo y competencia, ambas dimensiones constituyen dos fuerzas que funcionan o bien a modo de atracción hacia el centro, o bien alejándose progresivamente del mismo, dando como resultado el estilo centrípeto o el centrífugo. También en este modelo la escala de valoración de la cohesión como indicador de la salud o disfuncionalidad familiar plantea niveles mínimos y máximos, la máxima cohesión expresa una unidad extrema hacia el núcleo familiar, mientras que en la mínima cohesión los miembros manifiestan el alejamiento del centro familiar; las puntuaciones ubicadas en términos medios son las que definen a las familias competentes, en cambio, cuando se dan en una familia los valores extremos, ya sea por exceso o por defecto, pueden indicar intrincación o cismogénesis.

Bajo la fuerza de atracción, los miembros de la familia experimentan satisfacción estando juntos mediante la cercanía. Las familias centrípetas facilitan la cohesión sobreprotegiendo a los miembros; al mismo tiempo que se van creando redes de dependencia, (Gimeno, 1999). También es frecuente,

puntualiza la autora, en comentario al trabajo de Beavers y Hampson (1995), que los conflictos se eviten o se oculten por aparentar la armonía en el clima de la familia, aunque a costa de ello se sacrifique la felicidad de sus miembros. Además, es otra característica de los sistemas donde prevalece este estilo, una limitada o escasa posibilidad de desarrollar la individualidad y la autonomía personal; pues como el principal valor radica en mostrar que el grupo familiar disfruta de armonía y carece de conflictos, el desarrollo de la propia individualidad queda por debajo de ese valor.

En sentido opuesto está el estilo de las familias centrífugas correspondientes a las organizaciones familiares que ven cómo las relaciones más satisfactorias y gratificantes son aquellas que vienen desde el mundo exterior y no desde la propia familia, (Musitu et al., 1994). Estas familias tienden a favorecer la autonomía y el aislamiento; con frecuencia este tipo ocurre en parejas con conflicto o también en las que tienen una fuerte coalición. Estas familias aunque son abiertas y expresivas, tienen dificultades para la manifestación explícita de afecto. Son más asertivas y con menos empatía que las centrípetas. Para sus miembros carece de importancia el mantenimiento del sistema familiar; tampoco reviste gran interés el desarrollo personal. En este estilo familiar los hijos se ven forzados a madurar de manera precoz.

## **2.2. RELACIÓN ENTRE ESTILO FAMILIAR, COMPETENCIA Y VÍNCULOS.**

Desde el enfoque sistémico de la familia, el término unidad tiene un sentido importante, especialmente al usarlo para dar significado a la vinculación que traspasa los límites de los lazos biológicos y legales de los miembros. Con el concepto de unidad no nos referimos al principio de uniformidad en el cual los miembros de un grupo deben comportarse de igual forma, sino al principio de totalidad. En consonancia con la teoría de sistema, las personas que configuran el sistema familiar no funcionan como elementos aislados, por lo

tanto, cualquier cambio que experimenta uno de los miembros afecta a los demás, provocando cambios internos que modifican al sistema en su conjunto.

Todo sistema conlleva una estructura que determina su autorregulación y su propio funcionamiento. Dentro de la organización es importante contar con la jerarquización, lo que exige una serie de reglas para regular las relaciones que deben existir entre los miembros. En las relaciones familiares el conocimiento de las reglas posibilita y ayuda la comprensión del grupo y desde su comprensión se contribuye a sentar las bases para el funcionamiento adecuado. Anteriormente, las familias eran consideradas como grupos sociales con una estabilidad rígida, cuya forma de organización jerárquica se centraba en el principio de autoridad, sobre todo, la autoridad del padre.

Sin embargo, desde el enfoque sistémico, las relaciones están presididas por los contactos encaminados a las relaciones puras, (Buendía, 1999). Dichas relaciones se basan en los vínculos de igualdad y hacen posible que las personas participen del funcionamiento familiar generando un tipo de gratificación emocional. En la actualidad estos vínculos refuerzan la dimensión psicológica de la familia la cual queda expresada en la intimidad como elemento de control social. Además, la intimidad a su vez, contribuye para que la familia alcance su estabilidad.

Las relaciones familiares son muy complejas y cambian con el tiempo, (McGoldrick y Gerson 2000) La presencia de los hijos en ocasiones puede ser que provoque conflictos en la pareja, debido a la necesidad de atención demandada por éstos, especialmente por parte de la madre; a veces es una amenaza para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros de la pareja, por el temor a perder el afecto del otro miembro, lo que puede llegar a situaciones de crisis. De acuerdo con los autores el sistema familiar se considera como un grupo de triángulos entrelazados, donde el funcionamiento de un par de los individuos depende de los otros dos e influye sobre ellos. El trabajo de estos últimos autores, plantea que la formación de triángulos en las familias, supone la relación de dos personas que a su vez aportan una tercera

a la relación. Por lo general esta estructura cumple la función de disminuir dificultades en el par inicial, en cuyo caso se da una confabulación de dos miembros respecto a un tercero.

En el marco de un desarrollo saludable McGoldrick y Gerson, (2000), aluden a que es necesario diferenciar el funcionamiento de manera independiente en cada relación y no entrar automáticamente en una pauta de relación con una persona, solo por la relación de ésta con otra; indican además, que cuando hay tensión en el sistema es frecuente que dos personas se unan, para aliviar la situación. La diferenciación consistiría en alcanzar el punto equilibrado de la persona para establecer la relación sobre la base individual en lugar de que sea sobre la base de la relación en contra de dicha persona.

La dimensión de los vínculos familiares está bastante asociada con el estilo de competencia que la familia pone en ejercicio para llevar a cabo el funcionamiento. Así tenemos que en el modelo utilizado por Beavers, (1995), para hacer la clasificación de familias funcionales y disfuncionales, hay una estrecha relación entre competencia y estilo, entendiéndose por este último el modo de comportamiento o actuación que practican los miembros que componen el grupo familiar. Para el autor de este modelo, la competencia y el estilo son dos dimensiones que, aunque se puedan estudiar por separado, no constituyen componentes aislados o independientes en el sistema familiar; de este modo al considerarlos de forma simultánea e interactiva ayudan a descubrir características del sistema familiar asociadas con el funcionamiento psicológico y la conducta, tanto de la familia como del individuo que forma parte de la misma.

La relación entre competencia y estilo familiar también nos ayuda a comprender el funcionamiento de la familia y en particular, el comportamiento de cada individuo dentro de la misma. Aunque en su inicio el modelo de Beavers fue diseñado para aplicarse en terapia familiar, hoy día su validez es aceptada en intervención y educación familiar por todo lo que aporta desde las

dimensiones de relación y principios de unidad con el modelo sistémico. De esta manera se deduce que las familias centrípetas facilitan la cohesión de los miembros con un estilo sobreprotector, y en el que se crea una relación de dependencia entre ellos; normalmente las generaciones más jóvenes cuentan con el apoyo de los adultos quienes por lo regular, mantienen la alianza entre sí.

Bajo esta visión de reciprocidad, cuando se habla de estilos de prácticas educativas el tema tiene que ver con tendencias globales de comportamiento, dentro de lo cual queda expresado que los padres aplican los criterios generales de estos estilos a cada situación y contexto, pudiendo dejar margen de libertad y apertura para adecuar dichas prácticas educativas a las necesidades e intereses específicos de los hijos. Queda reflejado de este modo que la eficacia de una práctica educativa parental se relaciona directamente con el nivel de adecuación a las características evolutivas de los hijos.

### **3.- LOS ROLES EN FUNCION DE LA COMPETENCIA FAMILIAR.**

#### **3.1. EL CONCEPTO DE ROL.**

Desde el ámbito de la psicología social el concepto de rol se aplica para las regularidades que tienen lugar en la vida en sociedad, en las que se destaca un patrón de acción preestablecido, (Bonilla, 1998). Esta autora hace un comentario a los trabajos realizados por Mead (1972), reforzando la idea del desarrollo psicosocial de los niños y añade que éste constituye un hecho importante en la adopción de papeles desempeñados por otras personas.

El término rol suele emplearse como papel o función. Esta analogía nos permite ver que la conducta humana en la vida cotidiana es capaz de desempeñar distintos roles simultáneamente, lo cual permite considerar una gran capacidad de adaptación y habilidad social. De ahí que el contenido del rol no sea fijo sino que se va elaborando y redefiniendo, debido a diversos factores que van evolucionando en la sociedad como son las distintas situaciones por las que atraviesan los sujetos, la evolución ideológica, el avance tecnológico, etc. (Munne, 1995).

Para Bronfenbrenner, (1986), desde un enfoque sistémico, el concepto de rol hace referencia al conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad. Las conductas en el rol pueden ser las propias de éste, es decir, las que son estimadas como las correctas, o sea, las que se esperan de un individuo que ocupa un rol específico; esto es lo que constituye el rol prescrito. De acuerdo con esto, los roles no identifican individuos concretos sino tipos de comportamientos que son compartidos por un grupo social, (Munne, 1995).

No solo son las conductas prescritas, sino también las que se esperan que se cumplan en un sujeto que realiza un determinado rol, debido a que dichas conductas son también expectativas de actuaciones. De ahí tenemos que en el rol de padre, de maestro, de madre, esperamos un comportamiento determinado y no otro. Por eso nos extrañan ciertas actuaciones en las personas cuando se manifiestan de alguna manera que no es lo que espera la sociedad de quien se le ha atribuido un rol, para el cual ya se visualizan tales conductas.

También los roles son modelos de interacción que facilitan la organización que requiere el comportamiento de las personas en los grupos; de esta manera se consideran funciones que ayudan a mantener la orientación del comportamiento funcional en un sistema estructurado; así surgen nuevos roles en las sociedades modernas porque cada vez el pluralismo es más amplio y a veces se crean roles por evolución del sistema.

Además, el rol se va construyendo a medida que se va desempeñando. Por ejemplo, ser padre en los momentos actuales no es lo mismo que unas décadas antes ejercer el mismo rol. También, no todos los roles tienen el mismo nivel de precisión en el contenido de las pautas que lo definen, unos son más precisos, en cambio, otros son más difusos; los roles familiares son más difusos que otros roles sociales. Si partimos de otro punto de vista, uno de los aspectos que refleja los cambios en la proyección de la vida cotidiana entre hombres y mujeres lo constituye la dimensión relacionada con las actividades productivas y reproductivas, ya que las mismas implican una reorganización en los roles de los sujetos; tanto al interior de la vida familiar, como en la sociedad, (Alberdi, 1999).

Al hablar de los roles dentro de la estructura familiar también nos hemos de referir al "género" como una condición que subyace, ya sea implícita o explícitamente y de algún modo envuelve gran parte de los acuerdos que se establecen en la misma. Desde la teoría de rol sexual se afianzó la idea que atribuye a cada sexo unos rasgos de personalidad. Esto ha contribuido a

determinar las funciones en la familia, (Escartí, 1994). Por otro lado, desde la teoría de género, que surge como modelo alternativo, dicho término puede definirse como la citada autora ha expresado: “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las percepciones de las diferencias entre sexos”

Desde la estructura familiar la perspectiva de género proporciona un referente para entender sus relaciones a partir del plano ideológico y estructural. Y es desde esta perspectiva desde la que se intenta distinguir entre el concepto de familia y hogar, atribuyendo al primero unas características jerárquicas determinadas por la edad y roles que se determinan en función del sexo. Necesariamente, este tipo de relaciones implican procesos en los cuales intervienen relaciones de poder. Algunos autores consideran además que la distribución de funciones existente en la sociedad actual sobre el reparto desigual de las tareas entre hombre y mujer, posiblemente tenga sus raíces en el proceso histórico que se ha vivido desde los tiempos remotos. Entre los que sustentan esta idea podemos citar a Herrero et al., (1994); Flaquer, (1998

### **3. 2. EL ROL DE AUTORIDAD Y LIDERAZGO EN LA FAMILIA.**

Según plantea Cusinato, (1992), la interacción familiar ha sido estudiada desde el poder, aunque dice el autor, la lucha de poder no se expresa solo en el contexto familiar sino que es inherente a otros contextos, pero cuando se trata de las relaciones entre los miembros de la familia es difícil ver en qué consiste el poder. Para Musitu, (1994), la jerarquía que se da al interior de la organización familiar implica unos procesos de poder cuya base está, según él, en los procesos de poder social. Cuando se habla de poder la connotación lleva una carga negativa por asociarse al autoritarismo y a la coerción; en cambio, resultan con menor fuerza negativa los términos liderazgo y autoridad. Generalmente se concibe el poder como una habilidad con la cual



cuenta el individuo para influir en la conducta de los otros; los miembros de la familia perciben el poder de modo subjetivo debido a que no todos interpretan lo mismo sobre quien ejerce el poder, ni tampoco todos viven de igual manera la forma en que se realiza.

El agrupamiento familiar abarca una estructura organizativa cuya base principal está determinada por la jerarquización que existe entre los miembros que componen el grupo. En este sentido, Beltrán (2001), diferencia entre el poder de dominio y el de colaboración, refiriéndose al primero cuando la persona manifiesta el deseo de controlar o tomar decisiones por el otro, o bien sea por el grupo, lo cual caracteriza al estilo agresivo en la resolución de los conflictos. En cambio, cuando se ejerce el “poder con”, las personas a las cuales afecta la decisión están implicadas en la misma; y por lo tanto, es un poder en colaboración.

En el conocimiento de las interacciones familiares los conceptos de autoridad y poder son tenidos en cuenta desde el punto de vista de la definición de los roles que da Gimeno (1999), Según esta autora, las familias exitosas tienen mayor distribución del poder, y formulan las normas de manera negociada y participativa, caracterizándose por una mayor distribución de poder y capacidad de negociación de las normas. Esta capacidad de negociación otorga a las familias funcionales también mayor flexibilidad en el planteamiento de las normas y por lo tanto, la aceptación del cambio es posible. Tanto el poder como la autoridad adquieren connotaciones de influencia social, es decir que se refieren a la capacidad de incidir en las creencias, actitudes y conducta de los otros, comenta la autora. Para MacGoldrick y Gerson (2000) el poder de una persona está relacionado con los recursos que aporta a la familia.

Para que los roles contribuyan al buen funcionamiento de la familia y por lo tanto, para que ésta sea competente, es preciso que haya un nivel de liderazgo claro y definido. El liderazgo es un rol emblemático dentro del grupo, por eso los roles se han estudiado desde la perspectiva del mismo, (Munne,

1995) Lo que diferencia al líder de los demás miembros del grupo es que éste es quien dirige al grupo; pero sobre todo, para ser un buen líder no solo ha de dirigir al grupo, sino dirigirlo adecuadamente. El líder, influye en los miembros del grupo de una manera particular; pero a la vez también el líder es influido o mejor dicho, se deja influir por los demás. El liderazgo debe configurarse atendiendo a las pautas del grupo, la influencia que ejerce el líder en el grupo se valora de acuerdo al prestigio que goza en él y, muy probablemente, tiene prestigio porque influye de manera positiva. Pero es importante subrayar que tanto el rol mismo como el prestigio le vienen desde abajo, es decir, desde los miembros del grupo.

Por otra parte, puede decirse que la tarea del líder es conducir al grupo hacia la definición de sus objetivos y propósitos, ayudándole en la búsqueda de los medios para lograrlos. González (1997), comentando los trabajos de Cattell (1969), agrega que ser líder implica producir un comportamiento grupal distinto al comportamiento tendría lugar sin la presencia del líder en el grupo. Por lo tanto, desde esta visión el liderazgo puede entenderse como la influencia que cada individuo ejerce sobre la actividad total del grupo, de modo que cada individuo tiene un cierto grado de liderazgo; es un modo de interacción con los otros que los impulsa en la dirección que desean.

Al estudiar la relación familiar, los terapeutas familiares revelan que las familias que no cuentan con un líder definido muestran dificultades para cumplir sus funciones. De ahí, la necesidad de fijarse en esta característica para definir la funcionalidad del sistema familiar. En cuanto sistema social, la familia cumple unas funciones que le permiten alcanzar sus metas y objetivos y para lograrlo se requiere de una estructura que posibilite la buena organización interna y una distribución adecuada de los roles. Gimeno, (1999), muestra que así surge el liderazgo familiar, en el que las interacciones son analizadas desde los roles de autoridad y en término de poder. En las familias con buen funcionamiento, los miembros asumen roles diferentes y las metas se concretizan en la tarea de

distribución de los roles, que a su vez incide en la capacidad de liderazgo de los miembros del grupo, (MacGoldrick y Gerson, 2000).

Las familias disfuncionales se caracterizan por niveles bajos de liderazgo eficaz orientado a la realización de la tarea y alto grado de declive del sistema con ausencia de autoridad definida. Esto lleva a una situación caótica donde se hace visible la falta de claridad en los límites generacionales debido a que, en tal situación parece que nadie manda, (Beavers, 1995). De acuerdo con este modelo, en las familias donde predomina ese bajo nivel de funcionalidad, tal situación caótica se suele alternar con un intento de control absoluto, incidiendo entonces en el extremo originando un alto grado de autoritarismo.

Además, en el modelo aludido se sugiere que un nivel alto de funcionamiento está asociado con una coalición paterna firme; en ese caso la pareja trabaja unida a pesar de que ambos cónyuges no estén de acuerdo en todo; incluso, dice el autor, aun mostrando abiertamente un cierto nivel de discrepancia mantienen posturas unificadas y apoyo mutuo, marcando límites generacionales claros y consistentes. Comentando los trabajos de Beavers, Gimeno se refiere a la coalición en la pareja como la base del respeto y la toma de decisiones unificadas ante los hijos y al respecto la autora afirma que “en la cultura occidental la familia funcional necesita que el liderazgo lo sustente la pareja... pues cuando mantiene una fuerte coalición, sea simétrica o complementaria, favorece en mayor medida el proceso de desarrollo familiar”.

#### **4.- EL CONFLICTO: UN RETO PARA LA FUNCIONALIDAD DEL SISTEMA FAMILIAR.**

En el sistema familiar a veces sucede que los subsistemas no están siempre bien delimitados, lo cual trae problemas o dificultades en algunos miembros y en algunas ocasiones, tal situación crea tensiones y/o luchas al interior del sistema total. La tensión genera cambios para reducir el malestar que provoca y como consecuencia del cambio aumenta la satisfacción de la familia. A veces a raíz de ello la familia se ve en la necesidad de cambiar sus pautas de comportamiento y sus normas, (Gimeno, 1999). La tensión en muchos de los casos es derivada por la falta de claridad en las obligaciones y responsabilidades de cada uno de los miembros. Esta situación, según Ríos González, (1994), genera conflictos en la familia, sobre todo, cuando se ocultan las reglas o éstas no son claras o no están explícitas; situación que desencadena generalmente un estado de tensión porque cada quien trata de defender lo que considera propio.

Hemos juzgado de gran interés todas las cuestiones expuestas por Gimeno (1999), en relación con este indicador de la competencia familiar, por lo que resumimos a continuación las principales ideas. Se define el conflicto como una situación vital que requiere una respuesta para el funcionamiento eficiente; pero el sujeto o el grupo no dispone de tal respuesta efectiva e inmediata. También consiste en una situación de enfrentamiento interpersonal donde cada quien intenta mantener su punto de vista y sus intereses, ante la oposición de algunos de los demás miembros del grupo.

La actitud ante los conflictos familiares no es homogénea en todos los casos; puede variar desde ser considerado positivamente hasta verlo como una amenaza para el sistema. Ciertamente cuando se plantea una situación conflictiva en un grupo, conlleva ventajas e inconvenientes. En el trabajo que citamos, la autora dice que el conflicto está asociado a la vida misma, por lo

tanto, es inherente a ella puesto que éste es consecuencia de las diferencias individuales en creencias; valores; percepción de la realidad; el modo de ser de cada uno y también es consecuencia de los intereses de los miembros del grupo.

Desde la visión positiva aludida anteriormente, el conflicto se convierte en un reto y una posibilidad para conocer a los otros y también es una oportunidad para desarrollarnos personalmente, puesto que nos enriquecemos mutuamente, al posibilitarnos además ejercitar la tolerancia y el respeto a la diversidad. También podemos decir que los conflictos conducen hacia el cambio, lo que evita la rigidez del grupo. El afrontamiento y resolución adecuada de los conflictos contribuye a la cohesión de la familia, lo cual es ya un paso hacia la resolución satisfactoria; es lo necesario para que el conflicto realmente sea constructivo.

Según Ríos, (1994), muchas veces hay competencia entre los subsistemas. Generalmente la competencia o rivalidad, que en ocasiones también puede aparecer, se presenta para diferenciar al propio subsistema de los demás, ya sea porque éste no se vea potenciado en algunas de sus características las cuales son las que lo distinguen, o porque por alguna razón no tiene visiblemente esa nota específica que lo ha de constituir en una unidad, dentro del resto del sistema.

La competencia entre los miembros de la familia condiciona el carácter positivo del conflicto según Gimeno, (1999), porque normalmente las actitudes fundamentales que deben aflorar para que sea positivo no están presentes en tal situación; actitudes como pueden ser por ejemplo, saber perder ante los otros; la confianza en la posible solución del conflicto; la capacidad para enfrentar una frustración y tolerarla o la constancia y persistencia que supone la búsqueda de soluciones adecuadas.

En las familias con síntomas de disfuncionalidad hay confusión de generaciones, (Ríos, 1980 y 1994), cuando no está claro el reparto de

competencias con respecto a la edad y el desarrollo evolutivo de los sujetos; con lo cual no hay tampoco claramente diferenciación de planos; así mismo tampoco existen límites claros. Es decir, no hay respeto por un esquema para hacer posible la diferenciación personal de las generaciones mayores y las jóvenes; y naturalmente, esta situación afecta las relaciones en tal sentido que va creando nuevas formas de subsistemas confusos. Los conflictos continuos constituyen un dato que expresa la presencia de anomalías en la relación, al interior del sistema familiar; estos conflictos son los que se dan de manera sistemática y estereotipada. Cuando dos miembros del sistema entran en conflicto, suele haber una tercer persona que toma parte a favor de uno de ellos, lo cual complica la dinámica de crecimiento de las personas.

Teniendo en cuenta estas características es necesario replantear la autonomía y la competencia personal que sirva de medio para crear una atmósfera que posibilite la conquista de la identidad como base para garantizar el nivel de salud familiar. Por otra parte, las familias sanas gozan de ciertas características que la hacen capaz de afrontar los cambios previstos desde su mismo desarrollo evolutivo; también se enfrentan a las presiones y leyes de la evolución sociocultural, sin que ello suponga una desestabilización del sistema. Así, la familia sana es un sistema que proporciona a sus miembros una red de apoyo suficientemente estructurada y una gama de reglas que no impide que cada uno tenga un amplio margen de elección y de iniciativa personal.

También este tipo de familia goza de una clara definición de sus subsistemas (Minuchin, 1986) Posee, además, un nivel suficiente de eficacia en la función de los padres quienes son realmente guía en el proceso de conducción de los hijos. Pero también es un sistema capaz de estar de acuerdo o estar en desacuerdo, porque se halla en condiciones de definir, de modo claro, las cuestiones que le afectan y buscar soluciones para resolverlas. Teniendo esto en cuenta, podemos añadir, sustentando nuestra opinión en la propuesta de los trabajos de Beavers y colaboradores, (1995) que el conflicto se relaciona con la competencia, en cuanto que las familias sanas obtienen

niveles bajos en las puntuaciones de conflicto manifiesto no resulto; es decir, lucha, culpabilización y discusión; mientras que se manifiestan niveles altos en la negociación y aceptación de la responsabilidad personal en las resoluciones conflictivas. En este sentido, también podemos añadir que los valores extremos en la valoración del conflicto son indicadores o bien de altos niveles de estrés o la vivencia del mito de armonía familiar, como muy bien plantea Gimeno, (1999) refiriéndose a los mitos familiares.

## **IV. EDUCACION FAMILIAR**

### **1.- CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR**

Todo sistema educativo ha de tener en cuenta la sucesión de las generaciones como medio de hacer realidad los principios de cambio y adaptación, principios que consideramos muy necesarios para que cada comunidad adquiriera el equilibrio que ha de existir entre la evolución social y al mismo tiempo poder mantener la adecuada permanencia del sistema. La familia se constituye en uno de los espacios intergeneracionales más importantes para el intercambio social (García et al., 1998). En este espacio las nuevas generaciones reciben el apoyo de los adultos para aprender a descubrir los valores que están presentes en la vida cotidiana y también los que se van generando como resultado del proceso de socialización y convivencia humanas. Es sabido que la socialización es un proceso continuo a lo largo del ciclo vital y que es un proceso recíproco (Rico et al., 2001), donde todos formamos parte de esta red social compleja.

Desde hace unas décadas, sobre todo a finales del siglo XX se ha notado un creciente interés por el estudio y la investigación acerca de la incidencia de la familia en la educación de los hijos. Sin embargo, la educación familiar como campo de disciplinas es relativamente nueva, (Bouting y Durming 1997). Estos autores señalan que el hecho de constituirse la educación familiar en un campo de disciplina, ha contribuido a un mayor desarrollo y avance en las investigaciones sobre el tema. El avance y el desarrollo de las intervenciones sociales y la educación familiar se sitúan, principalmente, dentro de las diferentes disciplinas que abarcan las Ciencias de la Educación, la Psicología y las Ciencias Sociales. Así, se comenta en el trabajo citado que, debido al



interés mostrado en el tema desde las distintas áreas se ha favorecido el estudio de los procesos educativos intrafamiliares y, su vez, el conocimiento de dichos procesos educativos ha facilitado la profundización sobre los hechos que ocasionan inadaptaciones sociales en los niños, así como también las modalidades del funcionamiento familiar.

Como otro aspecto se indica además, que en varios trabajos se han mostrado procesos de experimentación, evaluación y validación de intervenciones sociales. Desde el aspecto socioeducativo, actualmente se pueden señalar diversos campos en la investigación familiar, ello demuestra que el tema es de gran interés por la repercusión en el orden social y educativo. De acuerdo al interés de nuestro estudio, destacamos dos de dichos campos: el estudio de los procesos educativos aplicados por los padres y/o tutores, y la formación de padres, con intervenciones en beneficio de las familias para ayudarlas en sus funciones educativas.

Asumir un modelo educativo coherente con los principios de igualdad, tolerancia y respeto a la diversidad, flexibilidad y desarrollo de la autonomía personal, supone integrar modelos y modos de vida que permitan armonizar las necesidades personales de los sujetos con las demandas de los contextos socio culturales de cada grupo. Por estas razones la educación familiar es un proceso complejo y difícil, pero además de ello se hace más compleja debido a la diversidad de tareas que se supone los padres han de resolver.

También es difícil porque los padres tendrán que aprender sobre la marcha y a veces de sus propios errores (Gimeno, 1999). Por lo tanto, el modelo de apoyo educativo familiar debe basarse en construir un sistema de convivencia que posibilite la flexibilidad para que cada miembro del grupo, desde la creatividad personal, pueda asumir su propio desarrollo. Además, debe incluir una forma de organización en el funcionamiento del grupo que posibilite el que todos los miembros se integren mediante los vínculos que los unen, incorporando un sistema de valores que facilite la convivencia en clima de

libertad y respeto, pero lo más importante, donde todos se sientan formando parte de un mismo sistema.

Procede aquí reflexionar un poco en la distinción entre enseñanza formal y educación familiar, (Carabaña, 1997). Este autor diferencia de forma precisa los aprendizajes que tienen lugar en instituciones fuera de la familia, los que define como “sistema de enseñanza”, mientras que utiliza el término educación para referirse al proceso total de aprendizaje. En el aspecto de lo formal se incluye aquello que está relacionado con el conocimiento científico, lo propio de la escolarización, lo que en opinión de Karmiloff-Smith, (1986) y Lacasa (1997), sería el dominio de lo específico. La educación formal, es pues el sistema educativo convencional, con una estructuración jerárquica. Podemos decir además que es un sistema institucionalizado, (Touriñán, 2001).

Se puede considerar que la educación familiar se circunscribe dentro de la educación informal, la cual se caracteriza por ser un proceso permanente, y no cuenta con una base de organización estructurada. Este modelo abarca la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes, mediante las experiencias vividas en el contacto con los demás.

Debido al contenido que abarca nuestro trabajo cabe señalar, aunque de manera concisa, algunos aspectos que caracterizan la educación familiar aproximándola a la escolar, pero al mismo tiempo describiendo aspectos en los cuales se perciben ciertas diferencias. De lo expresado anteriormente podemos deducir sin gran esfuerzo, que en la familia, los conocimientos se adquieren de manera espontánea, puesto que sus miembros participan en actividades que están insertas en la vida cotidiana; es un aprendizaje más por observación e imitación del comportamiento adulto, que por instrucción verbal. El propio lenguaje es mucho más contextualizado en la familia que en el ámbito escolar, (Oliva y Palacios, 1998). Por esta razón los contenidos suelen estar en estrecha relación con lo que se vive y se experimenta en la familia; al mismo tiempo, este hecho le imprime al aprendizaje de los niños y las niñas una carga

emotiva y afectiva que en el contexto escolar no puede existir, por más que se intente un clima acogedor y cercano, sobre todo en la escuela infantil.

La función educativa sigue siendo pues una tarea básica en el ámbito familiar. Aunque en la actualidad cobra distintas y nuevas modalidades, ello no implica que haya desaparecido de la familia ni mucho menos que esté fuera de sus competencias. Con relación a esta idea traemos aquí el concepto de aprendizaje humano que de manera muy explícita comenta Savater, (1998). Para él, el proceso de aprendizaje está en el seno de la estructura familiar, entendiéndolo como parte implícita del desarrollo humano. De acuerdo con el autor, "se nace siendo humano pero hay que llegar a serlo". Para ello es necesario realizar un aprendizaje básico que incluye el desarrollo físico y biológico de persona pasando por otras dimensiones afectivas y cognitivas cuya base está en los otros hasta que se pueda tener cierta autonomía. Dicho aprendizaje se adquiere sin duda alguna, esencialmente dentro del grupo en el cual se nace y se convive al menos los primeros años de vida.

Siguiendo en la línea del último autor citado, las funciones educativas son amplias y en una sociedad que tiende a la especialización los roles se diversifican. Se ha tomado conciencia que en el interior de la familia se producen los aprendizajes que no necesariamente tienen lugar en la escuela. Además, en este sentido, la familia desempeña una función primordial en términos educativos, especialmente, en los primeros años, cuando ocurre lo que el autor define como la socialización primaria. Es decir, el primer aprendizaje que se realiza en la interacción con los otros. Con estas consideraciones queda puesto de manifiesto que la función educativa de la familia lejos de desaparecer para ser sustituida por la escuela, más bien lo que logra es incrementarse en cuanto la dimensión que le corresponde asumir. Así hoy día la educación se convierte en una tarea que exige funciones complementarias, y naturalmente éstas se realizan mejor cuando el Estado asume su rol ejercido a través de sus instituciones y la familia desempeña sin titubeos su papel de socialización y transmisión de valores.

## **2.- LA EDUCACIÓN FAMILIAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.**

Cada persona, para facilitar su propio desarrollo necesita de unos contenidos culturales; es decir, necesita asimilar un lenguaje y unos modelos concretos que sirven de base para pensar y actuar, (Coloma, 1993). La socialización implica interiorizar esos elementos culturales. De acuerdo con Bruner, (1996), el significado de los conceptos sociales reside en la "negociación" de lo interpersonal. Nos dice este autor, que las realidades sociales son los significados que conseguimos compartiendo los conocimientos humanos. Así el aprendizaje es una actividad comunal, porque mediante el mismo se comparten situaciones diversas de la vida y la propia cultura. No basta con que el niño se apropie del conocimiento, sino que se apropie de éste dentro de una comunidad en la que se comparte el sentido de pertenencia a una cultura.

Desde el punto de vista educativo el entorno familiar constituye un medio favorable para caracterizar el comportamiento de los padres con respecto a las dimensiones cognitivas, valorativas y sociales de los hijos. En los años recientes se ha notado un gran interés por determinar los contextos y actividades de crianza y desarrollo, (Rodrigo y Palacios, 1998). El interés se incrementa debido al enfoque sociocultural de Vigostsky y a las orientaciones de la Psicología evolutiva. La trayectoria seguida por los enfoques constructivista, cognitivo, así como las teorías del aprendizaje social ha marcado pautas y ha abierto horizontes a los procesos de interacción; a través de dichos procesos se explica cómo los padres transfieren sus conocimientos y estrategias a los hijos. Es mediante este proceso que los adultos se hacen cargo de dirigir la interacción, es decir, que se estructura y negocia con el niño la ejecución de la tarea.

En la interacción que se da en estos escenarios de desarrollo, son los adultos quienes fijan las metas, regulan las relaciones y orientan la actividad, (Lacasa et al., 1994). En este comportamiento interactivo ocurren hechos importantes desde el punto de vista educativo: por una parte el adulto define la situación y las metas para lo cual debe negociar y pactar con el niño; además, en respuesta a la demanda que exige la tarea, facilita y proporciona el apoyo de acuerdo al grado de dificultad, para que el niño la pueda realizar con éxitos, (Rodrigo y Palacios, 1998). El conocimiento de cómo actúan los integrantes de esta relación, ha ayudado a clarificar la importancia del ambiente familiar, puesto que ahí tienen lugar muchos acontecimientos educativos, a través de los cuales la familia aporta los principales soportes al desarrollo infantil.

Durante mucho tiempo la interacción padres-hijos se entendió como una relación de una única dirección, enfatizando la dimensión vertical y en la misma la influencia se veía desde los padres hacia los hijos, (Ceballos y Rodrigo, 1998). En estos momentos esto ha dado un gran giro, sobre todo desde la nueva visión que representa para la familia poder trazar las metas y directrices a los niños. A partir de esta nueva visión se presenta una concepción que subraya mucho más el sentido bidireccional, porque los hijos pasan a formar parte en el proceso educativo como agentes activos en dicho proceso, potenciando el aspecto recíproco, en las influencias de las acciones. Desde este punto de vista es importante mencionar las metas y estrategias de socialización que usan los padres con la intencionalidad de orientar el proceso de desarrollo de sus hijos, ya que dichas metas y estrategias se relacionan a su vez con las competencias familiares.

Actualmente, el estudio del entorno familiar como agente socializador en la infancia se mira desde el conjunto de las relaciones que se establecen entre sus miembros, es decir, fundamentalmente, entre padres e hijos. En este proceso de aprendizaje y regulación de las normas y valores, contamos siempre con la interpretación que hacen los hijos de lo que les enseñan sus padres. La cultura tiene un importante papel en las ideas de los padres, puesto

que los contextos más próximos, son los que más inciden en sus planteamientos, (Pardo y Herranz , 1999). De acuerdo con Abello et al., (1998) el niño establece una relación concreta y particular con un entorno, que también es particular, donde configura sus pensamientos, su forma de actuar, y sus emociones, en consonancia con las estructuras sociales y culturales que va conociendo en el intercambio con el medio; entra en contacto con el contexto social común a otros, obteniendo de las relaciones un marco de referencia, (Bruner y Haster, 1990). Este marco de referencia es lo que permite a las personas comprender las situaciones que suceden a su alrededor.

Como venimos repitiendo en este trabajo, la familia es el grupo por excelencia para que fluya el intercambio generacional. Las relaciones que tienen lugar en el grupo son únicas y tienen gran poder en la construcción de los valores, de acuerdo con García et al., (1998). La relación de los niños con los adultos de la familia, contribuye para que la vida del pequeño se desarrolle en un clima de apoyo emocional con la riqueza afectiva que requiere. Los niños adquieren su repertorio de gestos de quienes le rodean, posteriormente aprenden palabras; en el mundo de relaciones sociales está lo subjetivo y lo objetivo, de acuerdo con Abello et al.,(1998), Bruner, (1991). En este proceso la objetividad se manifiesta en las acciones comunes conocidas, mientras que lo subjetivo corresponde a manifestaciones internas, las cuales sólo pueden captarse en el presente vivido, en el “cara a cara”.

Es necesario que en este proceso educativo lo subjetivo se convierta en objetivo, y es precisamente, mediante el lenguaje donde cada expresión tiene un significado compartido y donde se facilita la comprensión de la realidad, (Bruner, 1991), En la actualidad, debido a las múltiples ocupaciones que los padres deben atender, el tiempo que disponen para dedicarse a sus hijos es escaso, en consecuencia la interacción necesaria para que los menores aprendan las habilidades sociales que luego les facilitarán incorporarse al entorno extrafamiliar, puede ser insuficiente. En algunos casos, quienes suplen

esta carencia son los abuelos, (Ramírez y Lima, 1998), ayudando a la tarea de educar a los nietos, bien sea de modo directo o indirecto.

En estos casos, aunque los abuelos no pueden sustituir el trabajo que corresponde a los padres, sí pueden realizar y de hecho realizan, actividades que los convierten en colaboradores para el desempeño de las tareas educativas de los nietos. Cuando los abuelos asumen tareas como contar cuentos, historias familiares y sucesos de su generación, contribuyen con este tiempo compartido, a que los nietos vayan construyendo sus valores. De esta manera se crean estructuras de aprendizaje de valores mucho más ricas y con mayor perspectiva generacional. Además, se va transmitiendo el legado, las costumbres y tradiciones familiares. Pero el hecho del intercambio entre estas generaciones lleva consigo niveles de tolerancia para valorar y superar las diferencias, (García et al., 1998).

La transmisión de los valores constituye uno de los ejes de la educación familiar, ya que los mismos son actitudes básicas que regulan nuestra interacción con los demás y con el mundo físico, y con nosotros mismos. Consideramos, como indican Molpeceres et al., (1994), que los valores son prescripciones de carácter normativo; de modo que percibimos y usamos los valores como criterios de evaluación de lo que sucede a nuestro alrededor y por tanto para determinar la conducta adecuada.

La adquisición de los valores es un proceso que supone dos aspectos: el primero corresponde al proceso de transmisión o de inculcar valores y normas, cuyo resultado se plasma en la reproducción del orden normativo existente. El otro aspecto es el relacionado con el proceso de desarrollo individual de un sistema de valores interiorizado y racional que deriva del esfuerzo del sujeto por dar sentido a la realidad que vive.

En este proceso de transmisión de valores, precisamente debido al papel activo que juegan los hijos en el proceso de aprendizaje, el valor que se transmite o que se pretende transmitir, no siempre coinciden con el valor que

construyen los hijos. Se han realizado estudios para determinar la eficacia de la transmisión de valores por parte de los padres a los hijos, (Musitu, y Molpercera, 1992; Villalaín, 1991). En dichos estudios los resultados revelan que no hay coincidencia entre lo que los padres desean transmitir y los valores que los hijos adoptan y hacen suyos. En este caso los autores, quienes han obtenido resultados de discordancia entre los valores que los padres dicen transmitir y socializar y los que los hijos adoptan realmente, lo atribuyen a que los padres dicen socializar unos valores mientras que los hijos los perciben de manera distinta y errónea.

En otro estudio realizado por García y Ramírez (1995), se puede observar la aproximación y coincidencia entre los valores de los padres y los que dicen tener los hijos. Estas autoras, sin embargo, encuentran en los resultados mayor aproximación y coincidencia entre los valores de las dos generaciones; ellas lo atribuyen a la evolución de las relaciones familiares en los últimos años. En dicho trabajo se concluye que la satisfacción de la vida familiar ha ido en aumento y como consecuencia hay un mejor clima familiar y menos conflictos graves que en otras épocas, con lo que se puede afirmar que los padres parecen haber ido avanzando gradualmente en la función de ser educadores de sus hijos a través de la transmisión de valores. También se comparten y se transmiten más códigos normativos en la familia.

Además, parece demostrarse que las demandas de libertades exigidas por los hijos, tienden a satisfacerse más dentro de la vida familiar; al contrario que en otro tiempo cuando se tenían que buscar fuera. Las familias tienden a priorizar estos valores, aunque los hijos sienten que todavía su deseo es mayor a las respuestas de los padres. Lo primero que se debe considerar es el modo en que los padres manifiestan los valores a los hijos, porque éstos, tienden a asumir como suyos los valores de los padres, comentan Molpercera et al., (1994); ello ocurre porque se identifican con los otros significativos. Según estos autores, la eficacia en la transmisión de valores familiares estaría relacionada con los siguientes factores:



a) La eficacia se relaciona con la coherencia entre las normas explícitas que muestran los padres y el modelado que de estos valores observan los hijos. También se destaca que en este proceso de construcción de valores, no podemos dar por hecho que siempre los padres son consistentes en las demandas del cumplimiento de las normas, ni coherentes en las sanciones que aplican al apoyo de las mismas. Se evidencia muchas veces que factores externos al objetivo disciplinar, influyen en el modo y tipo de disciplina aplicada.

b) La comprensión del sentido y significado de la norma también condiciona su interiorización, de modo que resulta más adecuado que el padre argumente a favor de la norma expuesta y acerca de sus consecuencias positivas para la convivencia familiar y social y/o para el propio desarrollo personal, ya que puede darse un nivel de comunicación familiar donde los hijos no alcancen a comprender el por qué de las normas y los valores que los padres pretenden transmitir. Cuando se llega a cierto nivel de generalidad al formular las normas, afecta la comprensión de las “metas-normas”.

Por otra parte, según García et al., (1998), también es necesario tener en cuenta el papel activo de los hijos para la construcción de valores en la familia. No obstante, es importante señalar que la función de la familia desde el punto de vista de la socialización y el aprendizaje de valores, es más que la mera transmisión intencional de las normas, dicen las autoras, teniendo en cuenta que el propio niño construye sus representaciones, acerca de cómo funciona la realidad social; en este caso el papel de la familia debe ser dar claves que incluyan las representaciones de los padres, los modelos de interpretación familiar, las expectativas y demandas sociales que inciden en el niño.

### **3.- LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR.**

#### **3.1. LA COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL: INCIDENCIA EN LA EDUCACION FAMILIAR**

Al considerar a la familia como un sistema, cobran importancia las interacciones que tienen lugar entre sus miembros. En consecuencia, debemos detenernos a analizar el intercambio de mensajes que se produce entre ellos, es decir, analizar los contenidos explícitos e implícitos que intercambian, como además también tendremos que analizar el modo y el estilo que utilizan para transmitirlos. No es sólo un modo más de analizar la interacción familiar, sino que el hecho de acercarnos a conocer el proceso de comunicación en la familia, es uno de los procedimientos que nos lleva a una mejor valoración y a una intervención más adecuada. La importancia de la comunicación familiar se basa, fundamentalmente en las razones siguientes:

En primer lugar, existe relación entre la funcionalidad de la familia y las estrategias y estilos adecuados de comunicación; relación que consideramos bidireccional: la existencia de comprensión, afecto y empatía, se manifiestan en la existencia de un buen sistema de comunicación, mientras que la existencia de los buenos modelos de comunicación facilita e incrementa el nivel de cohesión y el grado de satisfacción familiar.

Por otra parte, tenemos que los patrones de comunicación lingüísticos actúan como vías de control externo, pues transmiten al sujeto unas pautas de comportamiento que la persona interioriza y construye las reglas básicas que estructuran su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo; luego el lenguaje es un instrumento que contribuye no sólo a la construcción de la realidad exterior sino también a la construcción del propio yo. El desarrollo de una personalidad segura, de un autoconcepto realista y de una autoestima

positiva; así como la habilidad para explorar el mundo, y la posibilidad de establecer relaciones adultas sanas, dependen en gran medida del tipo de interacción que el niño ha vivido en el entorno familiar (Ainsworth, 1985; Mahoney, 1991).

Por último, la comunicación es una capacidad que puede aprenderse y mejorarse, por lo que la comunicación familiar cobra gran importancia como estrategia de intervención. La familia puede activar los recursos de comunicación que ya posee y puede también descubrir nuevos estilos y posibilidades. Así, al modificar el estilo de comunicación se modifican la cohesión del sistema, la percepción de la realidad familiar y se modifican también la proximidad, el conocimiento, las expectativas, la empatía, y la valoración mutua.

En definitiva se modifican las dimensiones que inciden en la competencia del sistema. La comunicación en el ser humano supone un encuentro con el mundo interno del otro y de esta relación surge la creación de un ambiente cálido, de acogida y de expectativas positivas hacia las situaciones nuevas, porque cuando las relaciones afectivas son seguras, se posibilita el descubrimiento de lo bueno, de las dimensiones más específicamente humanas que hay en cada uno de nosotros.

Se puede decir que, en gran medida, la funcionalidad de la familia depende de los hábitos y patrones que habitualmente se establecen entre sus miembros. Uno de estos patrones es el lenguaje simbólico, el cual permite enviar significado a los demás y establecer interacciones con ellos desde la práctica cotidiana, (Rald, 2001). En nuestro comportamiento se reflejan y se ponen de manifiesto muchos mecanismos y factores internos de las personas que son importantes para el proceso de interacción, que nos aportan nuevos elementos para el conocimiento mutuo. La comunicación se convierte en encuentro del ser consigo mismo y con el yo del otro; requiere por lo tanto un aprendizaje y un asiduo ejercicio para encontrar los mecanismos adecuados que favorezcan la

expresión de nuestro interior, como pueden ser, entre otras cosas, las actitudes, pensamientos, deseos, las intenciones, en definitiva, aquello que sobrepasa a lo puramente observable.

La comunicación es un vínculo central en el inicio de la familia para proporcionar la información necesaria a la hora de crear y estrechar los lazos afectivos y permeabilizar la vida de relación entre los miembros, (Ríos, 1994). Además, permite a la pareja estar en permanente diálogo para poder satisfacer las necesidades y demandas que requiere la vida en común.

Es más fácil cuando los interlocutores comparten un bagaje de experiencias, pero al mismo tiempo es el lenguaje el que permite dar a conocer nuestra realidad interior y aproximarnos a las realidades de los otros; es un proceso de interacción en el cual se origina una relación muy significativa para las personas que intervienen en el mismo; de esta interacción entre emisor y receptor se determinan las diferentes maneras de transmitir y recibir el mensaje; es decir, qué se emite, cómo se emite, qué se recibe realmente y cómo es interpretado lo que se recibe. Como sigue manifestando el último autor citado, en la comunicación intervienen dos tipos de lenguajes, el verbal y el no verbal; ambos ofrecen una serie de posibilidades y presentan algunas limitaciones.

El lenguaje verbal nos permite transmitir información referida a experiencias describiendo hechos con gran precisión, pero nos permite también narrar sucesos acaecidos y analizarlos o argumentar posiciones antes o después de tomar decisiones, etc., Además, el mensaje verbal se emite bajo el control del emisor, lo que le ayuda a seleccionar la información acorde con la intencionalidad de cada situación. La comunicación verbal posibilita el intercambio de información mediante un diálogo que exige la escucha abierta y ésta, a su vez, permite comprender y captar el significado que el otro nos quiere compartir. Por tal razón, la comunicación nos acerca más a la otra persona. No obstante, el mero fluir de palabras puede, a veces, ir desprovisto de connotaciones importantes, como las que indican la vivencia emocional que

los hechos narrados nos suscitan o las connotaciones que se refieren a la valoración o las expectativas que tenemos de nuestro interlocutor. Son contenidos que no suelen transmitirse mediante el código verbal, de ahí que los gestos y movimientos corporales que acompañan al lenguaje oral, incrementen su comprensión, completando la información emitida. Hablamos en este caso de lenguaje no verbal.

Mejor que las emisiones verbales, el lenguaje no verbal nos ofrece un contenido emocional, otro relacional y otro contenido referido a las demandas y expectativas que de modo implícito solicita el emisor. El terapeuta familiar ha de ser necesariamente un buen observador, sensible a esta fuente de gran riqueza informativa que puede llegarle de distintos códigos no estrictamente verbales, como es el paralenguaje. Si tomamos en cuenta el tono de voz, el ritmo, la velocidad de las emisiones verbales, por ejemplo; pero también debe estar abierto al lenguaje corporal que por medio del código cinestésico, postural, de la expresión del rostro, y del lenguaje proxémico y del artefactual, constituyen una puerta abierta a la vida cotidiana, que nos muestra la vida familiar tal como la perciben, la viven y la sueñan sus miembros.

Cuando se trata del lenguaje no verbal, la comunicación entra en el plano de la metacomunicación y constituye, lo que Ríos, (1994), considera el nivel secundario de la misma, expresándose fundamentalmente con gestos y lenguaje corporal. Precisamente por su carácter implícito, el lenguaje no verbal requiere que el receptor interprete con más cautela el mensaje recibido. El lenguaje no verbal se expresa con infinidad de gestos donde quedan manifiestos deseos, sentimientos y relaciones de todos los miembros de la familia. Estos códigos de imágenes de expresión corporal representan un lenguaje global muy rico por la diversidad de significados que conllevan y cuyas claves son, en algunos casos, de carácter universal, mientras que en otros casos utilizan códigos que sólo tienen significado para determinadas culturas o grupos (Gimeno, 1999).

La emisión no verbal de los mensajes, no siempre es controlable de manera consciente por parte del emisor; por eso generalmente a través de ellos se puede, no sólo transmitir mayor información de la que realmente se pretende, sino que también nos permite acceder a una fuente de información que permite contrastar la autenticidad de los mensajes verbales, que son controlados conscientemente de manera más fácil por el emisor.

Con frecuencia el mensaje no verbal refuerza o complementa al mensaje verbal y constituye un rico sistema de símbolos que facilita la expresión de emociones y estados internos, pero también puede ser una amenaza para las relaciones familiares; cuando se lanzan mensajes contrarios a los mensajes verbales, entonces la comunicación se vuelve caótica y se crea el terreno de cultivo propicio a toda clase de insatisfacciones deterioros y patologías familiares. El estudio del lenguaje no verbal es muy importante desde la terapia familiar, precisamente porque, al quedar fuera del alcance del control consciente de los emisores, nos acerca a la realidad familiar más auténtica.

La comunicación es más fluida cuando entre los interlocutores existe un acervo de experiencias compartidas, por eso dentro de la familia, cualquier palabra o gesto adquiere una gran significación, que va más allá de lo que puede captar un observador externo. Sucede que, no solamente se escucha el mensaje que en ese momento se emite, sino que éste evoca muchas otros contenidos que se remontan a la historia familiar; detrás de cada frase aparecen imágenes, recuerdos, sueños, conflictos resueltos o sin resolver, amores y desencuentros, y en suma, vivencias complejas que quedan recogidas en un solo gesto o en una palabra. Nuestro mundo interior se configura a través de lo que el tiempo ha ido dejando en cada uno de nosotros, en una amplia serie de vivencias comunes; así se contribuye al proceso de construcción del significado o de un sistema de significados que son compartidos por los miembros de la familia.

### **3.2. EL LENGUAJE EN EL ESTILO COMUNICATIVO DE LOS PADRES**

Desde el punto de vista de la educación y la socialización de los hijos, la comunicación en la familia constituye un vínculo importante para acortar las distancias que puedan existir entre las distintas generaciones que forman el sistema familiar; puesto que es un cauce para la circulación de información, ayuda a mantener la estabilidad afectiva y social entre los miembros. Según López , (2001), la comunicación actúa como un principio vital que ayuda a crear y recrear la armonía necesaria para mantener el equilibrio y la estabilidad familiar, proponiendo intercambios de información adecuados, para que los miembros que componen el grupo, puedan mantener nuevos estilos y formas de ver el mundo.

Los intercambios verbales de los padres pueden marcar pautas para el desarrollo en distintos dominios. Así, una riqueza de vocabulario, de construcciones gramaticales y de argumentación, facilita el desarrollo cognitivo de los niños. Si además entendemos la comunicación en todas sus dimensiones, es lógico el ver cómo es también importante el reconocimiento de las propias emociones y sentimientos, así como su expresión y el autocontrol sobre ellos, bien sea por aceptación, o por la búsqueda de cauces adecuados de manifestación. El niño aprende a reconocer y a gestionar su emociones en el seno de la familia y esta urdimbre afectiva, como la denomina Beltrán, (2001), observada y vivida, marcará el futuro del niño.

Los padres tienen la responsabilidad de educar a sus hijos según lo que consideran mejor y más oportuno. Mediante el lenguaje oral se transmiten los valores, las creencias y las normas, se argumentan las razones que justifican su cumplimiento y se anticipan las consecuencias negativas que para uno mismo o para los demás reporta su transgresión. Además, al narrar cualquier suceso acaecido a familiares, amigos o conocidos, se emiten juicios de valor, se transmiten aceptaciones y rechazos a sus comportamientos y actitudes, se

aportan soluciones a la resolución de sus conflictos, reforzando también de modo indirecto el propio legado familiar.

La transmisión de valores y creencias, requiere, para ser realmente oportuna y eficaz, que entre la pareja exista una estrecha comunicación y que ésta nazca, no sólo del afecto y el compromiso educativo con los hijos, sino también de una aceptación sincera del rol de progenitor. Más grave que cometer errores en la transmisión del legado familiar, es mandar mensajes contrarios o mantener una contradicción sistemática entre los mensajes verbales, que adoptan aquí la forma de normas, consejos y juicios de valor, y el comportamiento de los progenitores.

Es importante destacar al respecto que, en esta tarea es necesaria una comunicación clara entre los progenitores, para que seleccionen los aspectos del legado familiar y de su propia escala de valores, antes de transmitirlos de manera inconsciente. También es necesario que se creen espacios de búsqueda de consenso. La autenticidad es el resultado de esta comunicación adulta que se obtiene como consecuencia de vivir en contraste permanente consigo mismo y con la realidad del otro progenitor.

La coincidencia en el modo de comunicar los mensajes ambos progenitores facilita la tarea educativa, si bien no es necesario un acuerdo pleno en la pareja, ya que entre personas adultas, cabe la discrepancia y hasta el enfrentamiento. En la vida familiar, tan importante como el acuerdo y el consenso, son importantes la tolerancia y el respeto a las opiniones de los demás, (Feliu y Guel, 1992). A partir de las diferencias existentes, el niño observa y aprende la capacidad de argumentación y de negociación de los adultos, lo que sin duda aportan un valor insustituible que va más allá de la presentación de un único modo de pensar, de sentir o de comportarse. La coincidencia extrema suele responder a la imposición del más fuerte que plantea una opción única sin posibilidad de reflexión ni de debate.



Conviene que la comunicación familiar aborde temas de contenidos diversos, la riqueza y pluralidad puede abarcar terrenos amplios en cuanto a pensamiento e ideología, contenidos que van desde el ámbito de lo cotidiano hasta pasar las fronteras de lo cultural, religioso, político, etc., así como temas relacionados con los aspectos lúdicos y desenfadados de la vida. Se trata pues de ir interactuando con los hijos en cada uno de los planos del desarrollo (Beltrán, 2000), porque lo que la educación pretende lograr, es mucho más que adquirir unos hábitos de cortesía y algo más que la transmisión acrítica de un legado, la educación familiar pretende desarrollar las potencialidades del ser humano, para que encuentre un papel significativo en el mundo y para que pueda insertarse en su comunidad, de modo activo y responsable, ( Lacas, 1997).

Solamente a partir de esta comunicación se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que presenta día a día cada componente del grupo familiar (Corbella, 1993); demandas que muchas veces requieren rapidez de actuación y también demanda mucha serenidad. Tener como base temas de un amplio y variado repertorio en los contenidos sobre los que versa la comunicación familiar, supone un buen recurso a largo plazo, (Gimeno, 1999), porque ofrece la oportunidad de conocer al otro y de aproximar posturas. Sólo con intercambios frecuentes decrece la desconfianza, y se ofrece la oportunidad de respetar lo diferente, al tiempo que se distinguen las preferencias de los valores que dan sentido a la vida.

Hay un aspecto importante a destacar en el proceso de la comunicación, además del contenido específico, al que ya hemos hecho mención. Nos referimos a la intencionalidad de comunicar, que es en definitiva tanto el propósito de que nuestro mensaje llegue con autenticidad a nuestro interlocutor como la intencionalidad de comprender lo que el emisor quiere transmitirnos y no sólo de seleccionar aquello que queremos escuchar. El contenido y la intencionalidad comunicativa, constituyen una base sólida y persistente que nos ayudan a configurar este complejo y dinámico proceso de la

comunicación, en donde sabemos que el mensaje emitido puede fácilmente distanciarse del mensaje que construye e interpreta el receptor.

A través del lenguaje los miembros de la familia pueden pedir y ofrecer ayuda, y pueden también mostrar su aceptación a los demás. Cuando la persona es capaz de sentir y comunicar aceptación a pesar de las diferencias o a pesar del desacuerdo la comunicación, se convierte en un poderoso agente de ayuda, Gordon, (1997). Según este autor, cuando los miembros de la familia son capaces de comunicar aceptación a los demás, están favoreciendo que los demás puedan crecer y tener cambios constructivos.

La aceptación se transmite mediante el lenguaje verbal y también mediante el lenguaje no verbal. Es pues importante que los padres hablen mucho a los hijos y es más importante todavía que la forma en que lo hacen sea adecuada.

La comunicación que se da entre padres e hijos tiene un gran efecto porque cada mensaje le dice al niño algo que se piensa o se cree de él, es decir, se establece una relación directa con él, y gradualmente el niño va trazando un retrato de cómo es percibido por los adultos y por familiares en general. Si se envían al niño mensajes de aceptación mediante gestos, postura, expresiones faciales, etc., y no solo mediante palabras, el niño es capaz de interpretar si su conducta es aceptada o reprobada y más aún es capaz de interpretar si él mismo es aceptado o rechazado y si tiene derecho a vivir y derecho a ser el mismo.

#### **4.- APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN DE NORMAS FAMILIARES**

Desde la dimensión afectiva y social, la familia se convierte en el grupo por excelencia llamado a propiciar y favorecer el desarrollo de las personas que forman parte de ella, porque ofrece a sus miembros la oportunidad de observar y vivenciar conductas para luego extrapolarlas en situaciones posteriores que conllevan más desprotección, (López Larrosa, 2001; Palacios, 1999). Además de ofrecer cuidados y garantizar la salud física, la familia proporciona unas pautas educativas que permiten el desarrollo de la madurez personal, (Podall, 1993); con ello facilita la reflexión para hacer posible la comprensión del mundo y de los demás. También posibilita el intercambio de información, lo cual ayuda tanto al mantenimiento de los estilos de vida como a proporcionar un nivel adecuado de flexibilidad; de modo que aunque existan discrepancias entre padres e hijos se puede mantener niveles favorables de acuerdos mutuos.

Las perspectivas que ofrece el mundo actual plantea un reto a la familia, puesto que en estos últimos años hemos visto de que forma el grupo familiar asume el contexto cambiante, incorporando a su estilo y estructura distintos modos de organización y funcionamiento, reforzando así su papel social, como señala Juárez, (1998): "Ante las exigencias de actualización y manifestaciones de modelos sociales nuevos, la familia responde de diversas maneras a la hora de adaptarse a las circunstancias". Las respuestas, según este autor, pueden manifestar desde una gran flexibilidad hasta la mayor rigidez.

La adaptabilidad es considerada como una variable observable, (Gimeno 1999), en la cual influyen algunos conceptos, como el poder, los estilos de negociación, relaciones de roles etc. Según la autora, cada familia construye sus propias actitudes hacia las personas con las que mantiene relación, de tal modo que en el comportamiento familiar está mediado por el componente cognitivo y el afectivo.

Cuando hablamos de la familia como grupo responsable de la socialización de valores, cabe también analizar la función que ejercen las pautas para determinar las normas en el comportamiento familiar, ya que se trata de un intercambio mutuo en el que intervienen distintos consortes quienes deben llegar a un acuerdo. De acuerdo con Podall, (1993), diremos que las pautas educativas deben cumplir unos requisitos o criterios para que sean válidas. Entre esos criterios es muy importante el que se justifiquen; además deben ser fundamentales, para no depender de modas o a situaciones del contexto externo.

También deben tener como objetivo la estabilidad emocional de los individuos y la comprensión de la realidad. Naturalmente, no todas las familias trazan las mismas pautas educativas sino más bien, de acuerdo con la autora, se encuentran diferencias entre unas familias y otras, tanto en el enfoque como en lo referente a criterios.

Las normas familiares están relacionadas con las funciones básicas y la ejecución de las tareas. Las normas y reglas deben garantizar que las tareas se cumplan, configurando la estabilidad del sistema familiar. Las normas familiares abarcan distintas características que tienen relación con el contenido y la funcionalidad de las mismas, (Gimeno, 1999). Con respecto al contenido de las normas, unas están relacionadas con la regulación de tareas domésticas, es decir, son las de organización y otras las instrumentales, que son las referidas al cuidado y educación de los hijos. Para la teoría sistémica las reglas más importantes son las que regulan las interacciones entre los miembros de la familia y su estilo de comunicación.

La funcionalidad o no funcionalidad de la norma dependerá de la medida en que facilite el logro de las metas familiares. Sin embargo, también se puede convertir en dificultad para el desarrollo personal, llegando a ser rechazadas por algunos miembros. Incluso, pueden contribuir a la insatisfacción familiar. En el caso de que una familia se proponga dentro de su sistema organizativo un número elevado de normas, está abocada a caer en una situación estresante

y, como consecuencia, algunas pueden ignorarse o no cumplirse, con lo cual las normas en este caso pierden su funcionalidad.

Se ha hablado de las normas familiares en relación con los afectos, en cuanto que sirven para regularlos, además que caracterizan el modo de expresarlos. Las normas controlan y regulan la expresión de las emociones como puede ser la ira, el rencor, envidia etc, Gimeno, (1999), pero también hay menos inhibición que en el exterior. En este sentido, Coloma, (1993), al referirse a la expresión de los miembros dentro del grupo familiar, comenta que en el hogar se deponen las “máscaras” de los roles especializados, y se dejan las “poses” adoptadas en el mundo exterior.

El sistema de normas familiares está acorde con los valores, por eso al estudiar las normas debemos tener en cuenta su coherencia con los mismos; si existe incoherencia entre valores y comportamiento familiar probablemente habrá dificultad en el proceso educativo de los hijos según comentan García et al.,(1998). La coherencia entre la conceptualización y la manifestación de un valor no siempre se evidencia por lo que es importante que éstos se interioricen, a fin de que se integren en hábitos, de pensamiento y acción.

Según las consideraciones anteriores podemos decir que la familia está llamada a realizar una meta interna, la cual se manifiesta en la expresión, expansión y desarrollo de la subjetividad de sus miembros, (Pérez,1998). Con respecto a las metas internas de la familia Coloma, (1993), dice que éstas son importantes para la interacción ya que sus beneficios recaen en el desarrollo de las personas que componen el grupo; además, las cualidades de dicha interacción se ven marcadas por las metas al interior del grupo.

Gimeno, (1999), además de las categorías de normas mencionadas considera otros tipos. Por un lado habla de las que se refieren a las relaciones de apoyo, las cuales definen las situaciones en las que se debe pedir ayuda y cuando hay que prestarla. Por otra parte, están las que guardan relación con los secretos familiares, en los casos donde la familia guarda para sí temas o

experiencias que quedan en la intimidad familiar; a veces son situaciones que llegan a convertirse en tabú; y un tercer grupo de normas son las que están relacionadas con los conflictos, para los cuales existen reglas básicas en algunas familias tanto en lo que se refiere a la manera de interpretarlos como en el estilo que se asume para afrontarlos y resolverlos.

Otra característica que, al parecer de la última autora citada, determina la funcionalidad de las normas se refiere al modo de darlas a conocer, ya que hay normas que se formulan de manera explícita y con límites claros; suelen ser normas que responden a los valores familiares. Normalmente se explica su significado y aunque sean impuestas por los adultos suelen considerarse con un importante nivel de funcionalidad. Sin embargo, otras normas no se explicitan y su cumplimiento se mantiene sólo con los comentarios indirectos o reprobaciones poco claras. En estos casos, aunque la norma no se haya enunciado también suele ser respetada, pero el desacuerdo puede generar un malestar o un estado de ansiedad difusa, sin que sea fácil el afrontamiento ni la negociación. Es importante por lo tanto, que en la familia las normas se conozcan de manera explícita y estén claros sus límites y las razones que han de justificarlas, (Gimeno, 1999).

Las normas que regulan el sistema de valores de la familia además de ser claras y explícitas, deben ser consistentes. La consistencia, coherencia y la claridad de límites están muy relacionadas entre sí, porque favorecen la consolidación de un ambiente familiar seguro. No se debe actuar con los hijos de manera que hoy se permita una actuación pero mañana no, porque tal situación crea el desconcierto. Pero no hay que confundir la consistencia con la rigidez ni un excesivo nivel de exigencia. El nivel de consenso en los padres para aceptar la norma es muy importante. Cuando las normas se refieren a la educación de los hijos, la falta de consenso trae como consecuencia problemas con la disciplina familiar. El consenso y la consistencia son necesarios para las normas que se refieren a las tareas y relaciones entre los adultos y los niños como para las que regulan las interacciones de los adultos.

## 5.- LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES

La tarea de la crianza y educación de los hijos en los grupos humanos exige a los padres mucho esfuerzo, tiempo y dedicación según se expone en Palacios y Moreno, (1994). Igualmente se puede decir que la tarea es multifacética debido a que los padres deben prestar atención a diversos aspectos de la vida de los hijos. Además, las demandas de los hijos son cambiantes, lo que implica que los padres necesitan una continua adaptación a las circunstancias. Coloma, (1993) expone que desde hace un tiempo, se han hecho estudios empíricos para determinar las prácticas de educación familiar

Este autor plantea que el concepto de “estilos educativos paternos” viene trabajándose desde la década de los años 30. No obstante, el interés señalado en el estudio del tema, tanto por parte de sociólogos y educadores, como de psicólogos, se ha incrementado notablemente en las dos últimas décadas, en parte debido a la necesidad de prevenir conflictos familiares. Además, según este autor, en los estudios iniciales faltaba un modelo que diera unidad significativa a los resultados y que facilitara el uso práctico de los mismos.

Recientemente, los diversos autores consultados, Molpercera et al., (1994); Palacios y Moreno, (1994); (Palacios, 2000) Moreno et al., (1998), Coloma, (1993), coinciden en hacer referencia a dos dimensiones importantes que entran en relación a la hora de definir los estilos educativos de los padres. Estas dimensiones son por un lado el afecto, manifestado en la respuesta de los padres hacia la satisfacción de las necesidades de los hijos y por otra parte, el control y disciplina que ejercen como medio de exigencia en el cumplimiento de las normas. A partir de estos principios teóricos, se ha diseñado una tipología clásica de estilos educativos paternos.

Los autores citados anteriormente, en su gran mayoría se inspiran en el modelo presentado por Baumrind, (197a y 1971b) y los trabajos posteriores

que se han sucedido, especialmente los de Maccoby y Martín (1983). En el diseño de clasificación de Baumrind se diferencian tres estilos, en función de la dimensión control: autoritario, permisivo y autorizativo. Con los trabajos de Maccoby y Martín (1983) se aporta a la mencionada clasificación una nueva visión de la autoridad, ya que los autores diferencian entre un estilo autoritario indulgente del negligente, tomando en cuenta que en la dimensión de control de los padres se incluye la contingencia del esfuerzo parental y el nivel de exigencia, (Musitu et al., 2001). Con todo podemos hablar de cuatro estilos. También los aportes de Baumrind, (1991), en comentario de Ceballos y Rodrigo, (1998) y Coloma (1993), han sido muy determinantes para la clasificación de los estilos educativos que en la actualidad se van presentando en los distintos trabajos sobre el tema. En este trabajo posterior Baumrind propone en su clasificación tres estilos de control paterno: democrático, autoritario y permisivo.

A partir del trabajo realizado por Maccoby y Martín, (1983), encontramos mucha coincidencia en todas las categorías mencionadas hasta la fecha, aunque se les atribuyan nombres diferentes. En tal sentido, en un trabajo presentado por Ceballos y Rodrigo (1998), clasifican los estilos educativos en democrático, autoritario, indulgente y negligente. Esta clasificación coincide en gran medida con la que presenta Coloma, (1993), a la cual nos hemos referido anteriormente; con la diferencia de que, en lugar de llamar democrático al referirse al estilo que incluye flexibilidad y diálogo para la negociación de las normas, este autor habla, en este caso de estilo autoritativo recíproco.

En el trabajo de Palacios y Moreno, (1994), encontramos una clasificación con mucha similitud a la anterior. Los autores parten de las mismas dimensiones antes citadas y coinciden en denominar un estilo democrático y otro autoritario, cuando se refieren a la dimensión control y disciplina paterna. En cambio, los otros dos estilos son definidos por estos autores como estilo permisivo y estilo indiferente refiriéndose también al comportamiento de los padres. Para dichos autores, en el estilo democrático se interrelacionan el



afecto que los padres prodigan al niño, por un lado, con la dote de firmeza necesaria para mantener los principios de las normas establecidas, por otra parte. En estos casos el niño goza de un margen de libertad porque los adultos fomentan la independencia del niño. Se plantean las normas y se justifican, por ello se espera respeto y cooperación para cumplirla, pues éstas surgen a partir de la reflexión y el razonamiento sobre las consecuencias que puede desencadenar el no cumplirlas.

El estilo autoritario se caracteriza por una exigencia estricta a la obediencia; en el mismo abundan las normas pero éstas carecen de justificación para los hijos, porque la razón de éstas está en función de lo que los padres entienden le conviene a los hijos, por lo tanto, no cuenta la opinión de los hijos en la determinación de las mismas. Controlan el no cumplimiento de las normas a base de la autoridad, existiendo además, amenazas e imposiciones como medios de obtener la obediencia y el respeto. Los padres que se caracterizan por tener este estilo muestran, además de la exigencia, un alto nivel de control y disciplina, que contrasta a veces con el bajo nivel de expresión de afecto y lo poco diligentes que son para conocer los intereses de los hijos y satisfacer las necesidades afectivas (Palacios, 1999a).

Los padres que se caracterizan por el estilo permisivo son los que combinan el afecto con el dejar hacer. Crean una dinámica familiar en la que el niño se siente querido y disfruta de mucha libertad, tanto de acción como de expresión; aquí hay pocas normas y lo más importante es que no se presta gran atención a su cumplimiento, generalmente estos padres tienden a adaptarse a los hijos y sus esfuerzos están dirigidos a identificar sus necesidades y sobre todo sus preferencias, (Palacios, 1999a). Por el hecho de que los niños no tienen muchas exigencias a las que enfrentarse, van un tanto a merced de sus caprichos. Un cuarto estilo educativo, según los autores que venimos citando, es el indiferente. Este modo de comportamiento paterno corresponde al de aquellos padres que dan poco al niño y también exigen muy poco; aquí apenas hay normas que cumplir, pero también hay carencia de

afecto para compartir. Hay poca intensidad de los apegos y respecto a las conductas que manifiesta el niño, la respuesta paterna es la misma, o sea hay indiferencia, tanto si se trata de conductas socialmente valoradas como positivas o como si se trata de conductas consideradas poco o nada deseables, (Palacios y Moreno, 1994).

En la literatura actual referida al tema encontramos además otra clasificación de los estilos educativos familiares, (Magaz y García Pérez, 1998). Estos autores hablan de perfil de los estilos educativos y definen un modelo conceptual basado en lo que los padres piensan, acerca del comportamiento de los hijos; además, como se sienten y como actúan frente a la responsabilidad que tienen ante sus hijos. En su estudio acerca de los perfiles educativos, los autores citados proponen una escala para medir perfiles educativos en familia. Esta escala, cuyos resultados no han sido demostrados empíricamente, ha sido diseñada para medir perfiles educativos en familias.

Creemos importante hacer mención de este estudio porque sigue la línea de las ideas planteadas de los autores a los que nos hemos referido anteriormente, aunque el criterio de clasificación haya partido de otros supuestos. También estos autores describen cuatro perfiles en los que sitúan a los padres cuando de estilos de educación se trata. Y aunque la denominación difiere con los estilos descritos más arriba, en la concepción que describe cada uno de los comportamientos de los padres, notamos que hay gran similitud con los modelos presentados.

Según los autores los perfiles educativos hay cuatro: Educación asertiva, punitiva, inhibicionista y sobreprotectora

La educación Asertiva corresponde a los padres que piensan que el niño necesita adquirir hábitos y destrezas; reconoce que aprende de manera gradual, pasando por fases de imperfección. Estos padres se sienten satisfechos y tranquilos con los progresos del niño, y están atentos a los

aspectos positivos que realiza; elogian los esfuerzos y logros, quitan importancia a los pequeños errores. Son firmes para corregir las conductas inaceptables, como consecuencia, acuden al castigo en caso necesario.

La educación Punitiva, se corresponde con la autoritaria, en el modelo de Palacios y Moreno, (1994), descrito anteriormente. Son los padres que piensan que los hijos tienen obligación de obedecerles y hacer lo que les manda cuando y como ellos dicen; estos padres se incomodan cuando los hijos no actúan conforme a sus instrucciones y mandatos; manifiestan satisfacción cuando sí cumplen sus órdenes. Estos padres fijan la atención el comportamiento inadecuado, y castigan con amenazas.

La educación Inhibicionista corresponde a los padres que piensan y creen que los hijos deben resolver sus problemas solos para que aprendan lo que es realmente la vida. Se enfadan o sienten preocupación cuando los hijos les piden ayuda; por lo general prestan poca atención a las conductas y no elogian ni reconocen los éxitos el esfuerzo y logros que alcanzan los hijos. Si acuden al castigo no es por seguir unas normas sino que lo utilizan cuando el comportamiento de los hijos les molesta.

La educación Sobreprotectora es aquellas en que los padres que presentan este perfil se caracterizan porque piensan que son responsables totalmente de lo que les ocurre a sus hijos; por lo tanto, procuran satisfacerlos en todo, ya que de este modo consiguen que no sufran. Justifican su actitud acudiendo a la poca experiencia del niño diciendo que éste no sabe o no puede; generalmente estos padres se preocupan excesivamente y no dejan que los hijos hagan las cosas solos.

Volviendo de nuevo a las ideas expuestas por Palacios y Moreno, (1994), habrá que decir que los estudios que se han realizado respecto a los estilos educativos a partir de los modelos seguidos por las distintas investigaciones, parecen ser bastante estables, ya que si alguien ha sido clasificado dentro de uno estos, lo más probable es que pasado un tiempo siga perteneciendo al

mismo grupo, lo cual nos indica que los niños suelen crecer en ambientes con unas mismas características durante mucho tiempo. Para buscar y entender las consecuencias de los diferentes estilos de educación familiar, según los autores consultados, se debe tener en cuenta tanto el significado como las consecuencias de algunos componentes esenciales de esos estilos. Con ello nos referimos por ejemplo, al afecto o el castigo, pero no vistos como componentes aislados.

Estos factores cuando se dan en los padres de manera desequilibrada repercuten en el trato con hijos, respondiendo a otras actitudes de los padres como inmadurez, inseguridad, dificultades en las relaciones interpersonales, entre otras, (Palacios y Moreno, 1994). Los distintos estilos educativos están caracterizados por una configuración de factores y es esa configuración la que se debe tener en cuenta a la hora de buscar y preguntarse por las consecuencias y efectos de los diferentes estilos de educación familiar.

El afecto, en el contexto del estilo permisivo, por no haber contrapartida, no hay controles de ningún tipo, suele tener consecuencias de inmadurez, agresividad y dificultad para controlar los impulsos, así como escasa competencia social. De igual modo, se puede ver el efecto del control y las restricciones. Si se analizan de modo aislado, se puede decir que ocasiona tensión y ansiedad, pero dentro del estilo democrático se convierte en un elemento de equilibrio porque están justificadas y se dan cuando las relaciones se caracterizan por el afecto y la comunicación. En estos casos el significado psicológico del control cambia y como consecuencia se deriva la madurez personal, autocontrol, o de competencia social.

En los hogares con una educación autoritaria, donde no se permite el sano equilibrio para poder combinar el control y la exigencia de obediencia con una adecuada expresión de afecto, comunicación, independencia, los niños crecen con tendencia a la introversión, baja autoestima, y muy bajo nivel de iniciativa personal. De aquí se deduce que en la educación familiar más que mirar si hay presencia o no de un elemento, lo que interesa es realmente saber si dicho

elemento se combina con otros factores y como suceden las relaciones que surgen de este proceso.

Además, se debe tener en cuenta que el comportamiento de los padres no se manifiesta en puntos extremos, de todo o nada, sino que como sucede con toda conducta humana, nos encontramos con una trayectoria que se orienta entre los polos y que es vivida y experimentada en forma de un continuo (Ceballos y Rodrigo, 1998). Por tanto, entre el comportamiento autoritario y el permisivo existe una gama de posibilidades que pueden indicarnos términos medios, (Palacios y Moreno, 1994). Los cuatro estilos que hemos descrito aquí con sus implicaciones educativas en el desarrollo, se acercan a tendencias vividas en familias que manifiestan situaciones puras y que no siempre suele ocurrir de la misma manera. Sin embargo, las conclusiones de las investigaciones que se han realizado hasta ahora, muestran una gran consistencia para poder clasificar estos cuatro estilos de educación familiar y sus consecuencias.

Después de todas las cuestiones consideradas, cabría hacernos una pregunta sobre cuáles podrían ser los factores que determinan o que contribuyen a que unos padres actúen de una manera y otros de otra forma tan distinta al educar a sus hijos. La respuesta puede encontrarse en Ruiz y Esteban, (1999), al afirmar que los padres no eligen sus prácticas de intervención educativas al azar, sino que éstas reflejan el modo de entender al niño y su entorno. Además, es muy posible que se combinen distintos elementos y circunstancias que lleven a ello; por supuesto, entre estos factores habría que destacar la historia personal de los padres a la que se une la configuración de la personalidad que origina esta historia, (Palacios y Moreno, 1994). En esta dirección se asocia un apego seguro en la infancia, relaciones emocionales positivas en la adolescencia y juventud con expresión de afecto y confianza en sí mismo y en las propias capacidades como padre o madre.

Junto a los componentes de la personalidad de los padres, como hemos expuesto, es preciso hacer también referencia a las características y rasgos del niño y la configuración de la familia. Diferentes estudios reflejan que el factor más importante y al que se atribuye mayor nivel de asociación con los estilos educativos familiares, es el nivel socioeconómico de éstos. Para ser precisos, es necesario subrayar que tal como está estructurada nuestra sociedad hoy en occidente, el grupo social donde se enmarcan las familias, viene determinado por el nivel educativo, el estatus profesional del que se deriva, en la mayoría de los casos, el ingreso y la calidad de la vivienda. De todos estos elementos el que incide con más fuerza al diferenciar unos padres de otro es el nivel de estudio.

## **6.- LA ESCUELA: UN SISTEMA COMPLEMENTARIO PARA LA EDUCACIÓN FAMILIAR**

La escuela constituye un lugar de referencia casi obligatorio para los niños y las niñas, influyendo en su desarrollo, de tal manera que se hace patente la necesidad de estudiar y analizar los puntos de confluencias y los aspectos en que difieren la familia y la escuela en el proceso de formación de las actitudes y pautas de comportamientos de los niños. El modo de relacionarse estas dos instituciones hoy día, es el resultado de un proceso que ha ido experimentando cambios a través de los años. En un primer momento se entendía como responsabilidad de los padres enseñar a los hijos comportamiento adecuado. Esta era la forma de prepararlos para la vida escolar. Los maestros, en cambio, eran los encargados de la enseñanza de los conocimientos propiamente académicos, con lo cual los objetivos no iban orientados hacia las mismas metas.

Posteriormente se entendió que la escuela y la familia tenían metas superpuestas, como se muestra en el trabajo de Oliva y Palacios, (1998) al comentar la investigación expuesta en Connors y Epstein, (1995); a la vez que a ambas instituciones se les exigen una serie de responsabilidades y sobre las mismas recaen compromisos comunes, lo que conlleva a suponer unas demandas de colaboración en lugar de yuxtaponerse o enfrentar sus objetivos. Las razones que fueron llevando a esta confluencia entre la familia y la escuela se atribuyen en parte, al proceso de democratización vivido estos últimos años en las distintas esferas y contextos sociales, que sin duda han favorecido la participación de los padres en los centros educativos, (Oliva y Palacios 1998). Esto ha permitido un acercamiento entre padres y profesores propiciando, de algún modo, mayor participación e implicación en los procesos que tienen que ver con la formación escolarizada de sus hijos

Sin embargo, pese al logro de dicho acercamiento entre estos dos sistemas de desarrollo, existen diferencias entre los mismos y suponemos que seguirán existiendo, dadas las características propias de cada uno y los objetivos que han de alcanzar. Las diferencias que se destacan entre la familia y la escuela en términos educativos, están relacionadas con las funciones de ambos contextos: si bien la familia cuenta con un sistema organizativo y estructurado, creemos que posiblemente no llegará a considerarse el sistema familiar tan estructurado como el de la escuela, porque ésta, por su naturaleza intrínseca e idiosincrasia, dispone de unos componentes burocráticos y jerárquicos característicos que ya en sí mismos determinan una relación diferenciada al modelo de socialización familiar, aunque se haya conseguido democratizar la enseñanza.

Se han realizado estudios sobre las divergencias entre los contextos familiares y la escuela como institución educativa (Heath, 1982; del Río y Alvarez, 1992); Lacasa,1997). Todos ellos sostienen como permisa, que las actividades que los niños llevan a cabo en la escuela suelen estar en algunas ocasiones más descontextualizadas que aquellas que los menores realizan dentro del ámbito familiar. Sucede así, porque en el centro escolar las tareas que se realizan responden a un diseño de programación que se derivan de unos objetivos los cuales no siempre responden a la realidad que está viviendo el niño, entre otras razones porque tienen que ajustarse a un grupo muy amplio y heterogéneo; pero también, porque no siempre la escuela está atenta a las necesidades y los intereses específicos del contexto social y familiar de los alumnos.

Además, el modo de relación que mantiene el niño con el adulto difiere en el centro escolar y el hogar, ya que en la escuela el contacto que mantiene el maestro/a con el niño, nunca puede llegar a ser equiparado al que se da en el hogar, debido a la amplitud del grupo reunido en el salón de clase, sin entrar en la calidad afectiva que caracteriza a los vínculos familiares. También hay que hacer notar aquí que las relaciones con los compañeros alcanzan en la escuela



una dimensión muy importante, más si se trata de niños que no cuentan con hermanos y es el grupo escolar el que le proporciona la ocasión de mantener relación con iguales.

Se ha considerado como un factor que influye en el fracaso escolar el hecho de que haya discontinuidad entre las prácticas educativas que el niño desarrolla en el centro educativo y las vivencias que los padres inculcan con el deseo de contribuir en la consolidación de unos determinados valores. Es cierto que en los primeros años de la vida de un niño, todo lo que sea divergencia en términos de trazar pautas de comportamiento o sentar las bases para inculcar unos hábitos y actitudes puede traerle confusión al pequeño, o crearle conflictividad sobre todo cuando no está guiado por una buena orientación. Sin embargo, es fácil reconocer que los entornos que favorecen mayores posibilidades de desarrollo social, serán más ricos para el niño y siempre existirá la posibilidad de establecer nuevos contactos personales. Esto puede ser más ventajoso para el niño, (Bronfenbrenner, 1979).

Bajo este punto de vista se puede sustentar que no toda discrepancia que se dé entre lo que el niño recibe en su hogar, en términos educativos, y lo que le aporta el centro escolar, va a repercutir en él de manera negativa, ya que cada situación trae consigo nuevas posibilidades de desarrollo y las competencias que se desean alcanzar. No será así si contamos con diferencias extremas entre ambos contextos, que puedan resultarles incoherentes con relación a ideas o concepciones, modo de actuar por parte de los adultos o el tipo de trato que el niño recibe y el que ve reflejado en el grupo.

Hoy día cada vez se va acentuando más la necesidad de establecer relaciones vitales y coherentes entre la escuela y la familia, sobre todo en el caso de la escuela infantil. Esta última dimensión es de sumo interés en el contexto de nuestro trabajo. Las causas fundamentales que han contribuido a ello podemos encontrarlas entre otras, en que los padres son más conscientes de su responsabilidad de la educación de sus hijos de manera integral y como

tal le corresponde colaborar en su desarrollo personal y social; también la escuela va dando mucha más participación a los padres y les forma para ello, de manera que pueden intervenir en el proceso educativo de sus hijos sintiéndose mejor preparados para hacerlo que en otros momentos. Esto favorece el diálogo entre padres y maestros, acortando distancias para hacer posible las relaciones más simétricas, y en lugar de funcionar de manera divergente se contribuye así a crear puente entre ambas instituciones (Lacasa, 1997).

Por último señalar que en la actualidad, el concepto de educación se amplía a los distintos aspectos de la vida, partiendo del principio de lo que supone la formación permanente del ser humano, con lo cual van teniendo espacio las especificaciones de las áreas formativas. En este campo destacamos la educación no formal vivida tanto en la familia como en la escuela. Este hecho suscita la gran necesidad de que la educación escolar no puede estar ajena al entorno familiar ni local. Además, por el hecho de ser la familia el primer entorno de socialización para el niño y de éste contexto pasa inmediatamente a formar parte de otro en el cual la interacción es diferente y a la vez más amplio, como es la escuela; ésta se constituye en el entorno social donde los niños comparten más tiempo y realizan más actividades fuera del ambiente familiar, por consiguiente, es lógico que la familia y la escuela intenten acercar al niño la realidad en su conjunto, sabiendo que estos dos escenarios de acción forman parte de la vida cotidiana del niño.

## **V. DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo, referido a la parte metodológica de nuestro trabajo presentamos el diseño de la investigación y el mismo contiene la estructuración básica de la parte empírica.

La metodología en la investigación es el procedimiento que se sigue en la actividad científica, constituye una herramienta útil para descubrir las formas de existencia de los procesos, distinguir las fases de su desarrollo, y esclarecer sus interacciones con otros procesos; además de generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos.

El diseño metodológico por tanto, muestral y estadístico, constituye la estructura sistemática para el análisis de la información, porque nos lleva a interpretar los resultados en función del problema que se investiga.

### **1.- PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS.**

#### **PROPÓSITOS**

Esta investigación surge con el propósito de profundizar a través de un trabajo empírico en el conocimiento de la familia en la sociedad española y en la sociedad dominicana. Son dos realidades distintas, aunque unidas en un pasado lejano y reciente por vínculos de sangre, los vínculos familiares por excelencia, pero también unidas por muchos proyectos de futuro y que, a pesar

de las diferencias, son dos comunidades próximas por la lengua y por el legado cultural que esa lengua aporta.

Puesto que hablar de “conocer a la familia”, es un propósito demasiado amplio, aunque ese conocimiento quede circunscrito a un contexto cultural específico, vamos a centrar nuestro trabajo en el estudio de aquellas familias que tienen un hijo en etapa infantil, de 3 a 6 años, y en tres grupos de características que consideramos muy importantes para la comprensión del sistema familiar: el estilo educativo, la funcionalidad familiar y las relaciones de pareja. Compararemos estas tres características para encontrar diferencias significativas en ambos grupos culturales. Posteriormente profundizaremos en cada uno de los grupos culturales por separado familia dominicana y familia española, analizando las tres dimensiones en función de una serie de variables agrupadoras que se refieren a características de los progenitores y a características de la constelación fraterna, tales como: edad de las madres, número de hijos, el nivel de estudio alcanzado, la profesión y el sexo del hijo tomado como referente.

## HIPÓTESIS

Partimos de la premisa de que los dos grupos en los que se basa nuestro estudio, español y dominicano, presentan diferencias y semejanzas en sus características culturales, creencias y valores y consideramos que éstas características han de reflejarse en la estructura y funcionamiento de la familia. Por ello se analiza en base a los datos empíricos recopilados y que se concretan en las siguientes hipótesis que formulamos a continuación:

1. Entre las dos poblaciones estudiadas pueden existir diferencias estadísticamente significativas en los tres grupos de variables que hemos

considerado relevantes para la comprensión del funcionamiento del sistema familiar: estilo educativo, funcionalidad familiar y relaciones de pareja.

1.1. Puesto que la variable que hemos denominado “Estilo Educativo Familiar” no es una variable unidimensional, esperamos que existan diferencias estadísticamente significativas en los distintos factores que configuran dicho estilo educativo y que son: Asertividad, Sobreprotección, Estilo Punitivo, Autoculpabilización, Estilo Inhibicionista, Control Filial, y Estilo Negligente.

1.2. Puesto que la dimensión “funcionalidad familiar”, es una variable también multidimensional, esperamos encontrar diferencias con respecto a las dimensiones de esta variable, que son: Salud familiar, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad.

1.3 Pensamos también que entre los dos grupos familiares considerados existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la variable “Relaciones de Pareja”: Aproximación y Distanciamiento.

1.4.- Esperamos que los dos grupos culturales estudiados manifiesten también diferencias estadísticamente significativas en las características estructurales del sistema familiar tales como tipo de pareja y número de hijos.

2.- Atendiendo a nuestro propósito de profundizar en el estudio de las características funcionales de cada grupo socio-cultural, analizaremos por separado el grupo dominicano y el grupo español. Tratamos en cada caso de averiguar las relaciones existentes entre los tres grupos de variables funcionales y algunas características demográficas que empleamos como variables agrupadoras o independientes: estudios, profesión y edad de la madre, y sexo del menor que está en etapa infantil. También utilizamos como variables independientes las variables estructurales seleccionadas: Tipo de pareja y número de hijos

## **2.- UNIVERSO Y MUESTRAS DEL ESTUDIO**

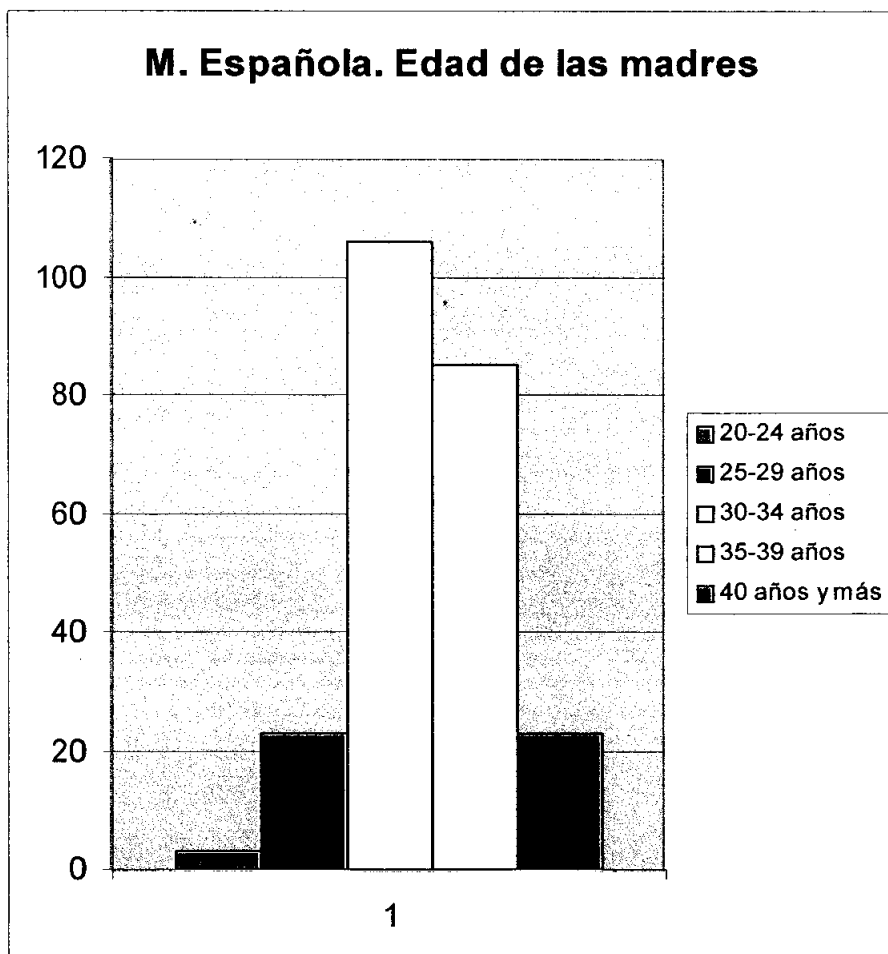
El trabajo empírico en la presente investigación se centra en el estudio de una muestra representativa del universo poblacional de las madres que tienen al menos un hijo/a escolarizado en el nivel de enseñanza Infantil; es decir, niños y niñas entre 3 y 6 años de edad. La muestra está constituida por dos grupos de nacionalidad diferente. Un grupo corresponde a madres españolas, residentes en la provincia de Valencia y el otro grupo lo está constituido por madres de nacionalidad dominicana, en su gran mayoría residentes en la ciudad de Santo Domingo, pero en ningún caso fuera de dicho país.

Aunque no constituye una variable a estudiar el tipo de centro educativo, es bueno señalar que la mayoría de los sujetos, sobre todo en la muestra española, pertenecen a familias que tienen sus hijos matriculados en centros de la enseñanza pública. De los doce centros que respondieron a la solicitud para entrevistar a las madres en el grupo de las españolas, diez han sido colegios de enseñanza pública y dos centros concertados. En la República Dominicana, la muestra se obtuvo mediante la participación de trece centros que fueron los que respondieron afirmativamente a nuestra solicitud, de los cuales ocho pertenecen a la educación pública y cinco a colegios privados; (no existe en el país la modalidad de centros concertados).

## 2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ESPAÑOLA

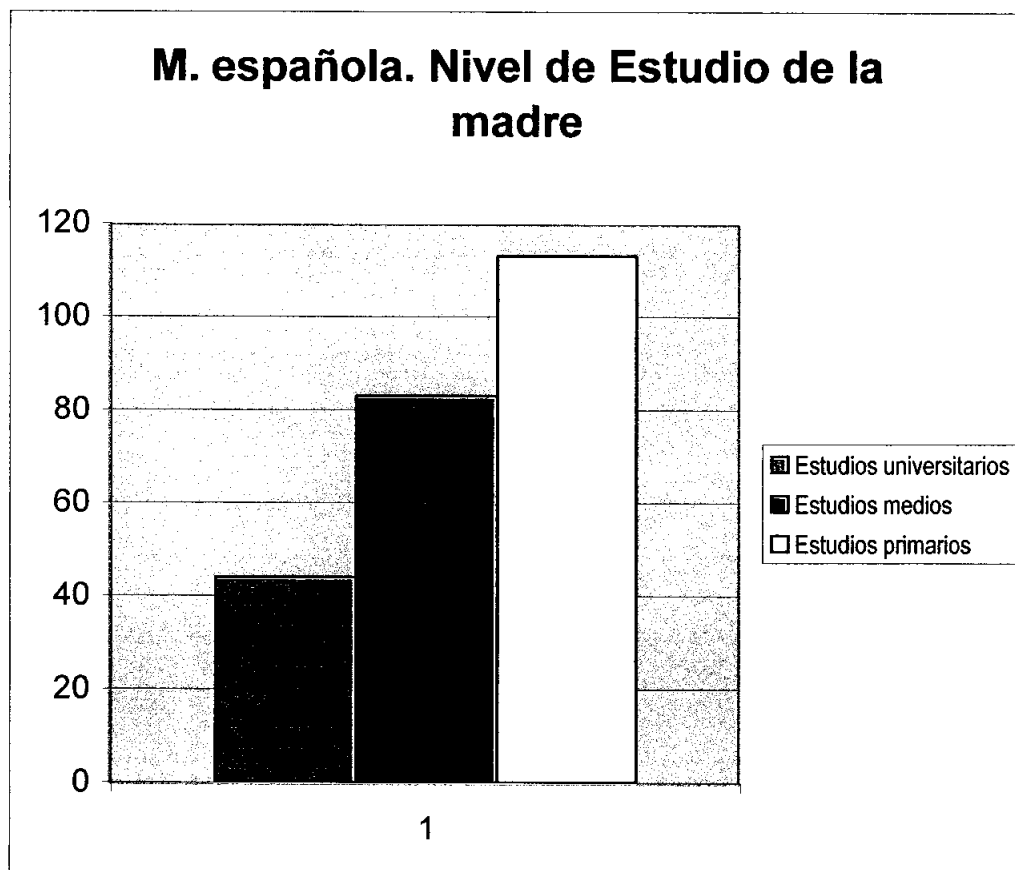
El grupo de la muestra española lo constituyen 240 sujetos pertenecientes todos al sexo femenino, con una edad comprendida entre los 23 y 48 años, como veremos en la gráfica 5.1; y la media de edad es de 33.5 años; lo que significa que es una población que se enmarca dentro de lo que denominamos en psicología evolutiva etapa adulta joven.

GRAFICA 5.1.- MUESTRA ESPAÑOLA. EDAD DE LA MADRE.



Con relación al nivel de estudio que tienen las madres, como características principales señalamos que con estudios universitarios hay un 18.34 %; las que han alcanzado el nivel medio representan el 34.58 % del grupo, mientras que el resto, el 47.08 % sólo tiene el nivel de educación básica o primaria, gráfica 5.2.

GRAFICA 5.2.: MUESTRA ESPAÑOLA. ESTUDIOS DE LAS MADRES

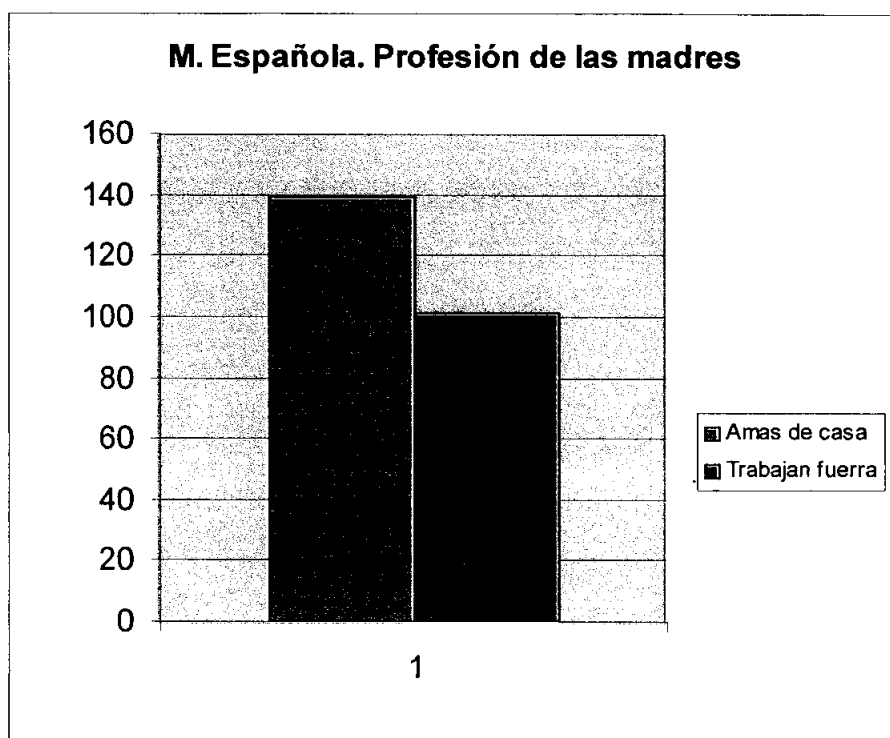


Con respecto al trabajo que realizan, se muestra en la gráfica 5.3 los porcentajes obtenidos para las distintas profesiones; hemos distinguido entre las que son amas de casa, cuyo porcentaje asciende al 57,92 % y las que



trabajan fuera del hogar, quienes representan el 42,08 % del grupo, como podemos ver en la gráfica que presentamos a continuación.

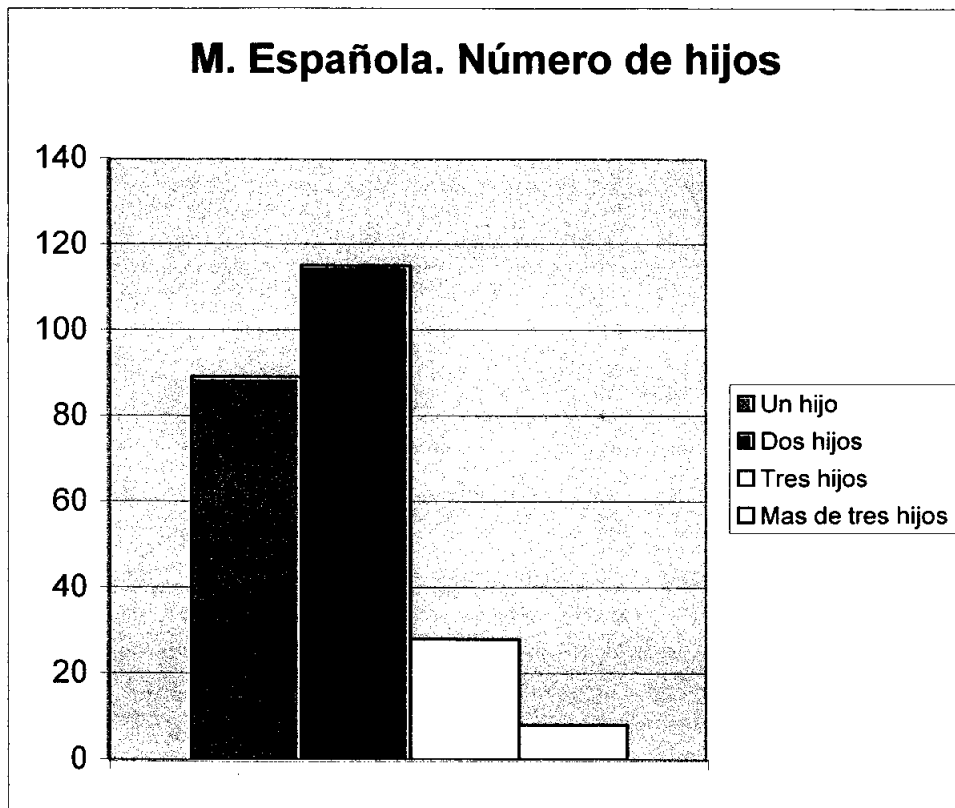
GRÁFICA 5.3.- MUESTRA ESPAÑOLA. PROFESIÓN DE LAS MADRES



Respecto a la estructura familiar diferenciamos el número de hijos que constituye la constelación fraterna; y el tipo de pareja que constituye el núcleo familiar, diferenciando familias monoparentales de las familias con ambos cónyuges. Al tener en cuenta el número de hijos en esta muestra, decimos que el 37,08% tiene hijo único; las madres con dos hijos representan el 47,92 % del grupo; mientras que el 11,67% tiene tres hijos y con más de tres hijos tenemos el 3,33% del total, de acuerdo con lo mostrado en la gráfica 5. 4.

Respecto al tipo de pareja que constituye el núcleo familiar, encontramos que el total de familias entrevistadas son familias nucleares completas. Sabemos que en el caso de España el número de familias monoparentales ha ido creciendo, si bien no aparecen en la muestra seleccionada, probablemente porque en esta etapa de desarrollo familiar el porcentaje es muy bajo.

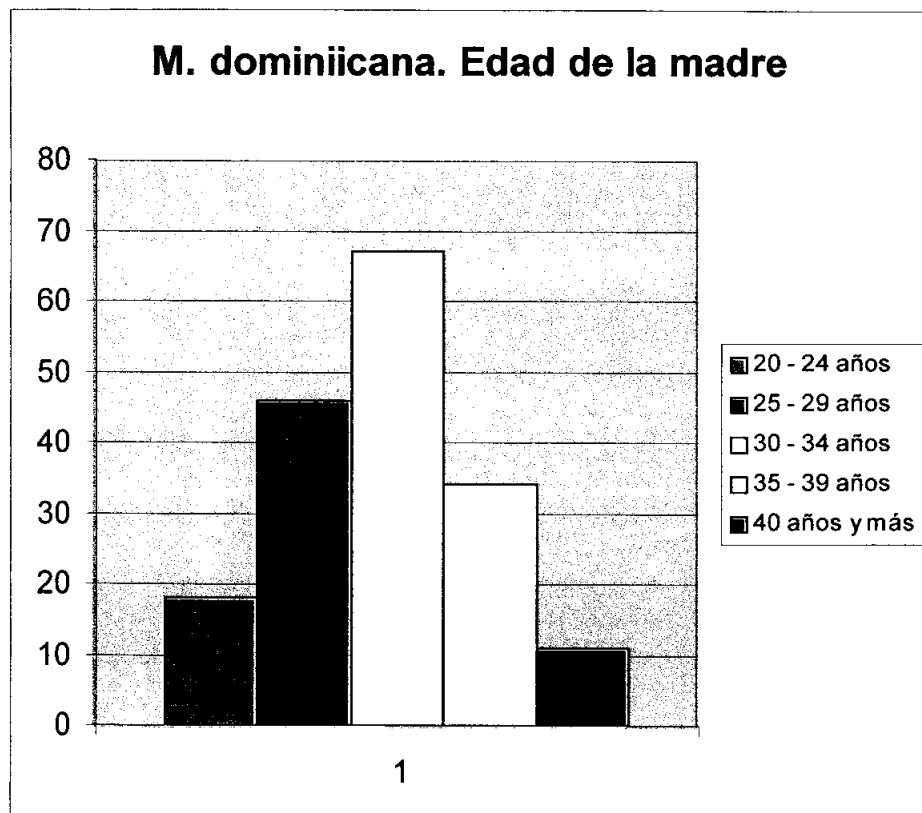
GRAFICA 5.4.: MUESTRA ESPAÑOLA. NUMERO DE HIJOS



## 2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DOMINICANA.

El grupo de las Dominicanas lo constituyen 176 sujetos, también mujeres, cuyas edades se hallan comprendidas entre los 21 y 48 años, y la media es de 31.2 años; lo cual quiere decir que también el grupo corresponde a una población adulta joven, según muestra la gráfica 5.5

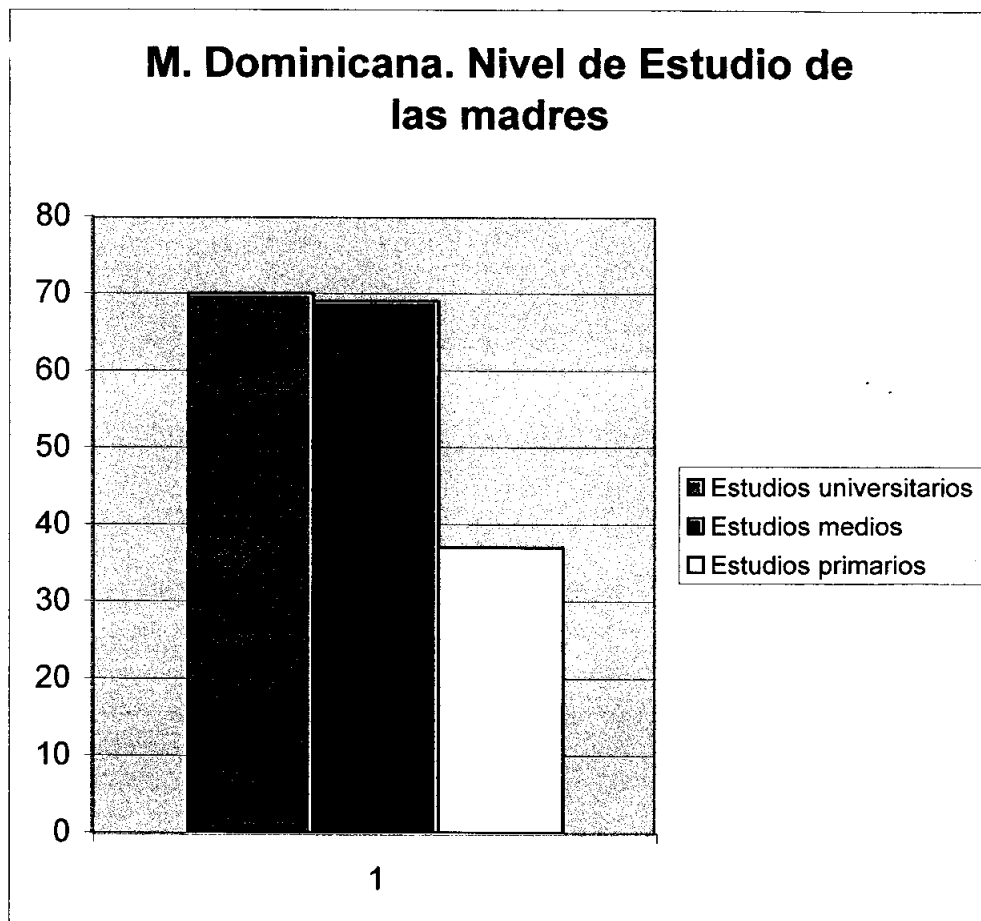
GRAFICA 5.5.: MUESTRA DOMINICANA. EDAD DE LAS MADRES



En cuanto al nivel de estudio que tienen estas madres, el grupo se compone de la forma siguiente: el 39,78 % tiene nivel de estudios

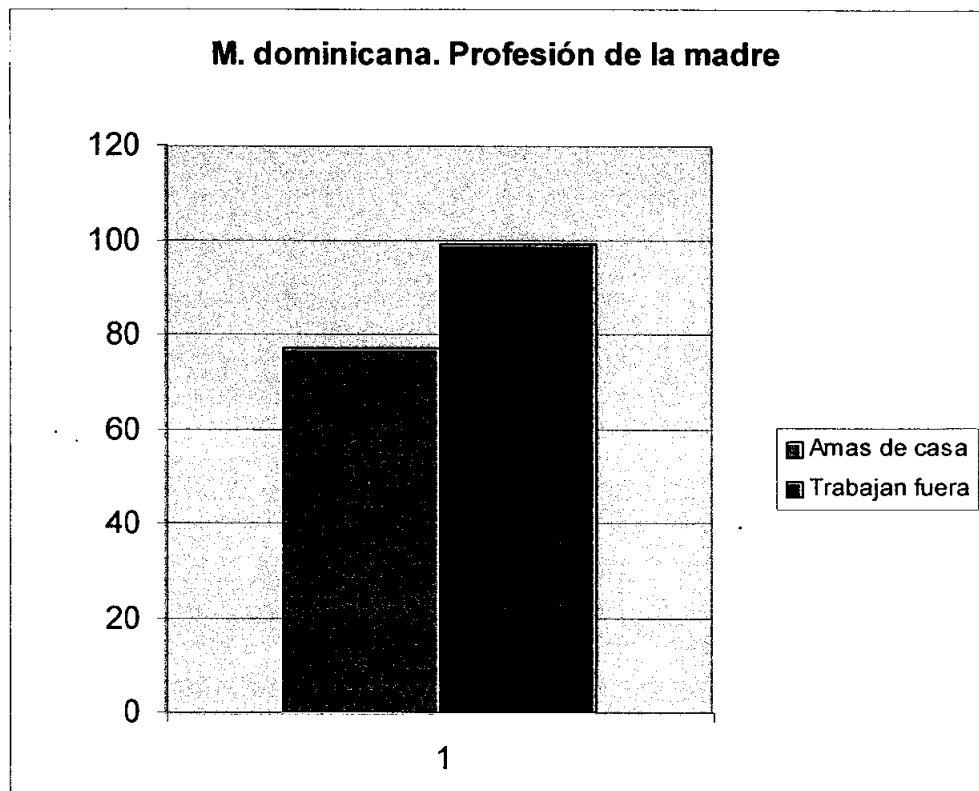
universitarios; el 39,25 % corresponde a mujeres con estudios de nivel medio y el 21,02 % tienen el nivel básico o primario. A continuación mostramos la gráfica 5.6. referida a los grupos correspondientes

GRAFICA 5.6 : MUESTRA DOMINICANA. ESTUDIOS DE LAS MADRES



Tomando en cuenta la situación laboral las características de las madres dominicanas decimos que las amas de casa representan el 43,75 % del grupo y el 56,25 % trabaja fuera del hogar, como podemos observar en la gráfica 5.7.

GRÁFICA 5. 7.- MUESTRA DOMINICANA. PROFESIÓN DE LAS MADRES

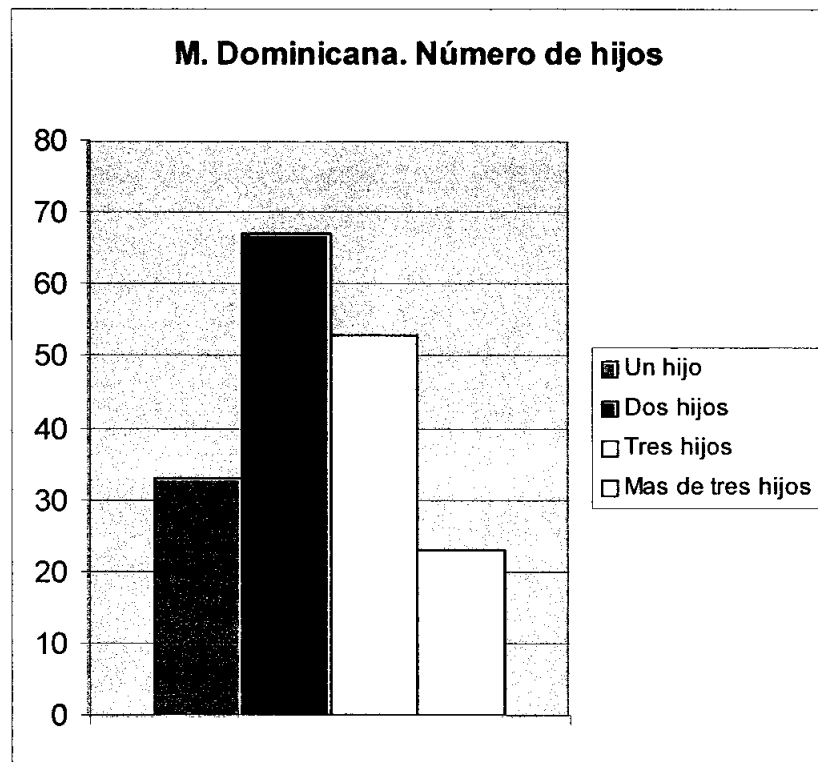


Respecto a la estructura familiar nos centraremos en la constelación fraterna, y en el tipo de pareja. En el primer caso tenemos en cuenta el número de hijos; respecto al tipo de pareja nos fijamos si se trata de una familia monoparental o de una familia nuclear completa.

En relación con el número de hijos de la muestra podemos decir que con hijo único hay un 18,75 % y el 38,07 % tiene dos hijos; además, con tres hijos

tenemos el 30,11 % del grupo y con más de tres hijos, el 13,07 %, de acuerdo con la gráfica 5.8

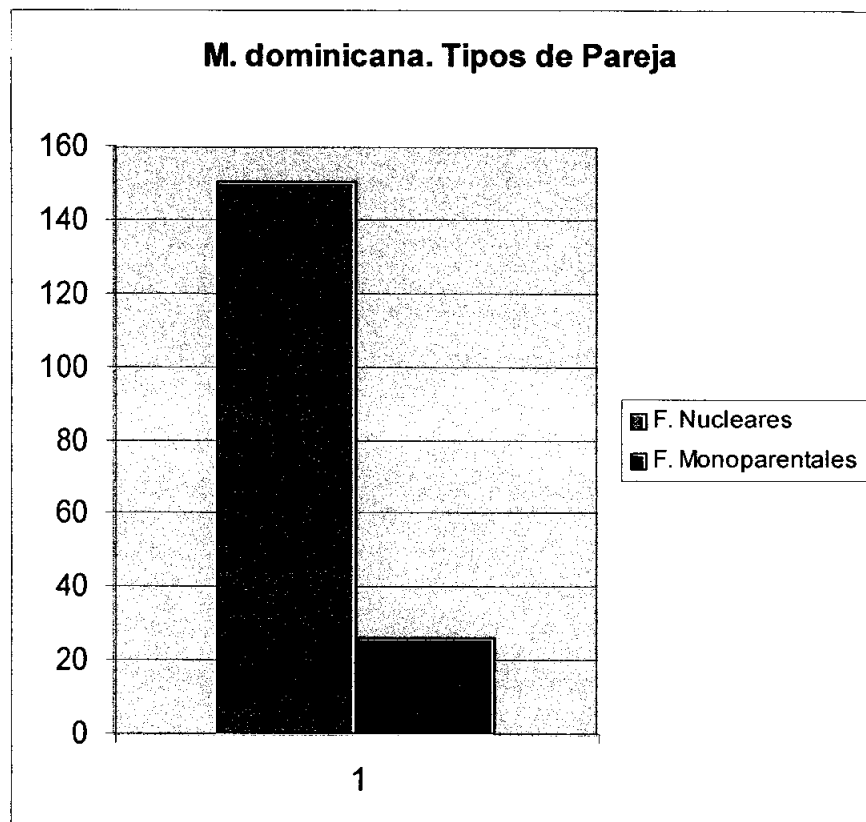
GRÁFICA 5. 8.- MUESTRA DOMINICANA. NÚMERO DE HIJOS



Respecto al tipo de pareja, diferenciamos familias monoparentales, que son aquellas en las que sólo un progenitor vive en el domicilio familiar y que en todos los casos el progenitor ha sido la madre; no hemos diferenciado ni la situación legal de la pareja, ni las causas que pudieron llevar a esta estructura, bien se tratase de separación, viudedad, abandono o no existencia de matrimonio. También diferenciamos familias nucleares completas, que son aquellas en las cuales ambos progenitores viven de modo continuo en el domicilio familiar y comparten la guarda del hijo/a de referencia.

En la gráfica 5.9 podemos observar los porcentajes de familias en función del tipo de pareja en cuyo caso el 85,23 % pertenece a familias nucleares y el 14,77 % son madres pertenecientes a familias monoparentales.

GRAFICA 5.9. MUESTRA DOMINICANA.. TIPOS DE PAREJA



### **3.- INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO**

La recogida de los datos se llevó a cabo utilizando tres cuestionarios, de los cuales dos han sido contruidos para este estudio. Uno de ellos fue diseñado para la valoración del proceso educativo familiar y que hemos denominado "Estilo Educativo". El segundo, es una escala realizada con el fin de conocer los vínculos entre la pareja y que hemos denominado "Relaciones de pareja". El tercer cuestionario lo hemos tomado del modelo presentado por Beavers, (1995) y corresponde a la escala diseñada por el autor para evaluar la "Competencia Familiar", se trata de un cuestionario denominado y validado como Inventario Familiar de Autoinforme (SFI).

#### **3.1. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO "ESTILOS EDUCATIVOS"**

Este instrumento es el resultado de un proceso que se inicia con una serie de entrevistas hechas a madres, cuyos hijos se encontraban en educación infantil de segundo ciclo. En las citadas entrevistas, que se realizaron en grupos pequeños (entre cuatro y seis personas), se abordó el tema de la educación familiar y la adquisición de normas, hábitos y valores. A partir de una modalidad de entrevista abierta con un guión mínimamente estructurado, presentado por la investigadora, las madres hablaron de sus logros y dificultades en la educación, indicaron cuáles eran las normas que consideraban importantes, los refuerzos que utilizaban con más frecuencia y también comunicaron cuáles eran sus creencias y sus vivencias emocionales ante esta responsabilidad de educar.



La información recopilada se agregó a la información teórica de que disponemos y que incluye, tanto modelos teóricos, como trabajos empíricos o instrumentos referidos al estilo educativo familiar. Son muchos los estudios que se han publicado en la última década sobre este tema, (Coloma, 1993; Palacios et al., 1994; Ceballos y Rodrigo, 1998), inspirados muchos, en los trabajos de Baumrind, (1971 y 1991). También nos hemos basado en algunos trabajos empíricos que se han diseñado para evaluar esta práctica de educación familiar, (Magaz y García 1998; Roa y Del Barrio, 2001). Dichas concepciones subyacen detrás de nuestro planteamiento a modo de referentes teóricos, entre otras razones, porque consideramos importante asumir lo que ya se ha elaborado en investigaciones anteriores, con respecto a esta temática.

A partir de toda esta información recopilada elaboramos un primer cuestionario, formado por 114 ítems que fue aplicado al grupo de las madres españolas. Se realizó la factorización de los datos obtenidos en esa primera aplicación del cuestionario y se obtuvieron 8 factores que agruparon un total de 32 ítems, que explicaban el 54,8 % de la varianza; estas variables componen el cuestionario final, el cual puede verse en el anexo I.2.a.

### **3.2. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO “RELACIONES DE PAREJA”**

Son muchos los estudios sobre familia que avalan la influencia que tiene en el entorno familiar el tipo de relación que mantienen los miembros de la pareja conyugal. En parte porque actúan como modelo que los menores observan, y por otra parte, porque condicionan la atención y la relación padres hijos; y probablemente también afecten al estilo educativo de los progenitores. Si además nos referimos a una pareja con hijos pequeños, cabe inferir que la funcionalidad del sistema guarda una relación directa con la calidad de la relación de pareja. En consecuencia, consideramos que esta es una dimensión que merece la pena estudiarse con profundidad.

Así fue como surgió la idea de tomar como referencia el modelo de Escala Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA), de Barraca y López-Yarto (1997). Elaboramos una escala, en la cual hemos incluido los conceptos que nos parecían más apropiados de acuerdo a las dimensiones que pretendíamos valorar aquí. En la escala construida optamos por una medida unidimensional tipo Lickert con cinco alternativas de respuesta, evitando así la bipolaridad de la escala ESFA, puesto que este tipo de escalas suelen plantear más problemas de procesamiento estadístico. De ese modo surge un instrumento nuevo compuesto por 26 ítems, el cual podemos ver en el anexo I.2.b

La escala de valoración de Relaciones de Pareja nos permite diferenciar dos dimensiones: Aproximación y Distanciamiento, que corresponden con los factores obtenidos tras el análisis factorial correspondiente, tal como comentaremos en el apartado primero del capítulo VII.

### **3.3. INVENTARIO FAMILIAR DE AUTOINFORME (SFI)**

Este instrumento lo hemos tomado del modelo propuesto por Beavers y surge a partir del estudio que realiza el autor de familias sanas/competentes frente a familias disfuncionales, usando como técnica de evaluación la observación. El modelo se basa en dos Escalas que constituyen dimensiones distintas del sistema familiar; una corresponde a la Competencia Familiar, como seguiremos denominando esta escala, cuando se haga referencia a la misma en este trabajo. La otra dimensión a la que hace referencia es el Estilo Familiar. Ambas escalas se combinan en interacción originando un perfil caracterizado por la integración de las dos dimensiones en una trayectoria continua que va desde un nivel máximo de funcionalidad, es decir el perfil sano, a un nivel mínimo que sería en este caso, el nivel disfuncional o patológico. La escala fue diseñada por el autor incorporando distintos elementos de la

estructura y las relaciones familiares a partir de observaciones clínicas de los dos tipos de familias contrapuestas, en el modelo, (Beavers y Hampson, 1995).

A partir de este modelo el autor crea un instrumento para evaluar la Competencia Familiar y tratar así de superar las dificultades que plantea la técnica de evaluación por observación. El mismo consiste en un cuestionario de autoinforme construido para puntuar cómo los individuos perciben la competencia y el estilo familiar como cualidad global. El cuestionario consta de 36 ítems que en su conjunto permiten valorar de manera amplia el funcionamiento del sistema familiar ya que mide en qué forma la familia realiza adecuadamente sus funciones; ofreciendo apoyo y sustento, como también estableciendo límites generacionales con posibilidades. de liderazgo eficaz, al mismo tiempo que potencia la autonomía de los hijos, practicando una adecuada negociación de los conflictos mediante cauces efectivos de comunicación

Este instrumento ha sido objeto de estudio por el autor y sus colaboradores en numerosas muestras, dando como resultado cinco sub-escalas o factores: Salud/competencia, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad. En nuestras muestras el cuestionario ha sido aplicado como lo diseñó el autor pero hemos suprimido los dos últimos ítems por considerarlos con mayor dificultad de comprensión para los sujetos a quienes nos dirigíamos, después de ver que su contenido estaba explícito en otros anteriores. Por lo demás, nos limitamos a no hacer ninguna modificación al instrumento ver en el anexo I.2.c.

#### **4.- PROCEDIMIENTO**

A partir del diseño de investigación en el que especificamos hipótesis, muestra e instrumentos, comenzamos a captar la muestra. Partimos de la relación de centros públicos y concertados de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana. Los primeros contactos con estos centros se hicieron por vía telefónica, a la que siguieron las correspondientes visitas al director del centro, con el objetivo de dar a conocer el trabajo, de solicitar el acceso al mismo y de que éste nos hiciera una primera valoración de la disponibilidad de las maestras de Escuela Infantil, ya que su implicación iba a resultar clave en la captación de la muestra.

En esta primera visita, y a veces en una segunda, hablábamos con las maestras y acordábamos con ellas el calendario de entrevistas y el procedimiento para convocar a las madres a una reunión. A las maestras se les pidió que explicasen directamente a las madres el objetivo de la misma y que les animasen a participar. El contacto directo que mantienen las maestras con las familias, especialmente en este nivel, porque habitualmente llevan al colegio o recogen a sus hijos, nos garantizaba el interés de las madres en participar del estudio. En todos los casos usamos tanto la comunicación escrita como la verbal, además intentamos que el calendario de las reuniones fuese flexible para facilitar la asistencia de las mujeres que trabajan, y/o que les permitiese asistir mientras el niño o la niña estaba en el aula. Por esta razón se organizaron las reuniones por la mañana y por la tarde.

Todos los cuestionarios fueron aplicados a las madres en los centros escolares, siempre procurando reunir las en grupos reducidos para posibilitar una interacción eficaz y procurar así la mejor comprensión de los instrumentos. Las reuniones tenían la siguiente estructura: primero se les agradecía su asistencia y se les explicaba con detalle los objetivos de la investigación al tiempo que se les garantizaba la confidencialidad de sus respuestas; después

las animábamos a contestar con sinceridad a todas las preguntas, insistiendo en que se trataba de estudios comparativos entre la población española y la dominicana, pero sin ningún propósito terapéutico. Se atendieron a las dudas, tanto referidas a nuestro proyecto como al significado de algunas cuestiones y después cumplieron individualmente los cuestionarios

Con respecto al procedimiento seguido en los análisis de los datos debemos indicar que los cuestionarios usados trabajados mediante análisis estadísticos con el programa informático SPSS.

## **VI. ESTILOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS DE DATOS**

### **1.- ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO ESTILOS EDUCATIVOS.**

A partir de los cuestionarios cumplimentados por la muestra total aplicamos la prueba Kayser – Mayer –Olkin donde se obtiene un valor de 0,801, como podemos comprobar en el anexo VI.1 y también comprobamos la significación estadística de la prueba de esfericidad de Bartlett la cual se puede observar en el mismo anexo. Ambos datos nos permiten realizar el citado análisis factorial del referido cuestionario que comentamos a continuación.

El análisis factorial de componentes principales nos explica una varianza del 55,635 % y obtiene 9 factores, a partir de los cuales llevamos a cabo una rotación Varimax, que se obtiene tras 11 iteraciones. A continuación mostramos los factores más significativos del análisis indicando los ítems que saturan en cada uno de ellos con una puntuación superior a 0,40, valor que consideramos adecuado como punto de corte.

Seleccionamos de los factores obtenidos los siete primeros que nos han parecido más significativos y que atendiendo a su contenido hemos denominado: Asertividad, Sobreprotección, Autoculpabilización, Estilo Punitivo, Inhibicionista, Control Filial y finalmente otro estilo educacional que lo hemos querido denominar Negligente. Este último en un primer momento quisimos definirlo como Estilo Permisivo, puesto que en el contenido de los ítems agrupados pesaban bastante algunas de las características de permisividad, no obstante finalmente decidimos nombrarlo Negligente, porque nos parece que

corresponde más con las descripciones que en la actualidad se atribuyen al perfil del estilo Negligente.

#### 1) ASERTIVIDAD.

El primero de los factores, asertividad, explica el 10,869% de la varianza total y está formado por seis ítems cuyo enunciado y saturación correspondiente aparece en la Tabla 6.1 y que viene a coincidir con el estilo educativo que aparece en gran parte de la bibliografía consultada como estilo asertivo, o también como estilo democrático o disciplina positiva.

TABLA 6.1: FACTOR ASERTIVIDAD

Item	Contenido	Saturación
07	Suelo premiar a mi hijo/a sobre todo con besos y caricias.	,410
08	Rectifico ante mi hijo/a cuando me he equivocado	,539
15	Explico siempre a mi hijo/a por qué es necesario cumplir las normas	,614
22	Animo a mi hijo/a para que haga cosas nuevas.	,559
26	Favorezco que mi hijo/a tenga iniciativa	,405
31	Procuro que mi hijo/a tenga confianza en sí mismo	,580

De acuerdo a la bibliografía consultada, el estilo de educación asertiva se caracteriza por un nivel alto de confianza de los padres hacia los hijos; los

padres piensan que el niño debe adquirir hábitos y destrezas, (Magaz y García Pérez, 1998). Además de estimular su iniciativa y el desarrollo de sus capacidades, estos padres combinan la exigencia del cumplimiento de las normas con el respeto y la libertad. En este estilo educativo se plantean las normas y se justifican, se espera respeto y cooperación en su cumplimiento, porque éstas surgen a partir de la reflexión y el razonamiento sobre las consecuencias que puede desencadenar el no cumplirlas, (Palacios y Moreno, 1994). De esta manera los padres favorecen el diálogo y permiten que los hijos alcancen gradualmente un nivel de autonomía aceptable. De acuerdo con este perfil, hemos denominado a este factor Asertividad porque consideramos que todos los ítems agrupados en él, en su conjunto describen bastante estas características.

## 2) SOBREPOTECCION

El segundo factor explica el 7,911 % de la varianza total, también está formado por seis ítems los cuales aparecen enunciados en la tabla 6.2 con la saturación correspondiente. Los ítems agrupados ya que los contenidos de los ítems agrupados describen varias de las características con las cuales definen algunos autores la sobreprotección en la familia.



TABLA 6.2: FACTOR SOBREPROTECCIÓN

Item	Contenido	Saturación
03	Quisiera evitar todos los peligros a los que mi hijo/a puede estar expuesto/a	,656
05	Procuro que a mi hijo/a no le falte de nada	,533
09	Evito a toda costa que mi hijo /a sufra cualquier riesgo	,726
10	Frecuentemente estoy preocupada por si mi hijo/a puede sufrir algún daño	,605
11	Siento la obligación de hacer la vida de mis hijos/as lo más agradable posible	,641
17	Estoy decidida a que mi hijo/a tenga todo lo que yo no he podido tener	,585

Los ítems agrupados en este factor hacen referencia a la actitud de los padres de proteger excesivamente a los hijos. En su conjunto, el contenido de los ítems mostrados en la tabla 6.2 avala lo que algunos autores definen como el clásico perfil sobreprotector. En una cierta generalidad, cuando en la literatura se describe este estilo, se alude a un deseo de los padres por responder de manera exagerada al cuidado de los hijos, (Magaz y García Pérez 1998). Deseo y actitud, dicen los autores, que se traduce en un cuidado excesivo queriendo facilitarles a los hijos todas las atenciones posibles, a menudo se refieren sobre todo a adquisición de objetos, preferencias en el comer o en el vestir. Estos padres piensan además, que son responsables totalmente de lo que les ocurre a sus hijos. Según Beavers (1995) en las familias centrípetas se facilita la cohesión de los miembros con un estilo sobreprotector, creando una relación de dependencia entre sus miembros, donde las generaciones jóvenes esperan todo de los adultos, que resuelvan su problemas, que satisfagan sus demandas, y además, que les liberen de sus responsabilidades.

## 3) AUTOCULPABILIZACION.

Los ítems agrupados en este factor tienen un contenido muy similar, que revela la inseguridad de las madres cuando tienen que tomar medidas punitivas en la educación de sus hijos, (tabla 6.3). La dimensión refleja el malestar materno con independencia del tipo de transgresión que haya cometido el niño y con independencia del tipo de castigo aplicado. Hemos denominado este factor Autoculpabilización, el cual explica el 6,220 % de la varianza total.

TABLA 6.3: FACTOR AUTOCULPABILIZACIÓN.

Item	Contenido	Saturación
13	Reconozco que a veces castigo a mi hijo/a sin motivo	,750
16	Riño a mi hijo/a con frecuencia	,499
21	A menudo suelo castigar a mi hijo/a sin razón suficiente	,645
25	Muchas veces regaño sin motivo	,791

Hoy día nos encontramos con los padres que se sienten inseguros ante la demanda educativa que exige el momento presente; es decir, por un lado quieren ser democráticos con los hijos, pero en contraposición siempre está el interrogante de hasta dónde permitirles. Esta actitud se manifiesta en una cierta desorientación de los padres, a causa de un desconocimiento para saber tomar decisiones y cómo articular adecuadamente el ejercicio de disciplina y control, con un nivel de flexibilidad que les permita a los hijos crecer y desarrollarse con márgenes de libertad y respeto; y logren adquirir de manera progresiva la autonomía deseada. Probablemente esta situación se debe a la falta de modelos educativos de referencia, ya que el estilo educativo vivido en la propia

familia de origen se suele rechazar por autoritario o por negligente, al tiempo que se desconoce cómo llevar a la práctica el deseo de ser queridas por lo propios hijos, porque tampoco se ha recibido ningún tipo de formación al respecto.

En los diálogos y entrevistas que hemos tenido con parejas, especialmente las más jóvenes, hemos constatado el temor de no saber como actuar para equilibrar ambas posturas, sobre todo ante el riesgo de la manipulación por parte de los hijos. Estos padres garantizan el ejercicio de su autoridad acentuando el nivel de rigidez en el cumplimiento de las normas, lo que les lleva a sentir culpabilidad por su modo de proceder. Además encontramos que les cuesta comprender que el castigo no es sinónimo de falta de afecto ni significa que la educación siga un estilo autoritario; en general las madres tampoco suelen diferenciar un castigo extrínseco de las consecuencias naturales que se derivan de la propia conducta, que es la vía que nos permite desenvolvemos en el mundo físico y social asumiendo las propias responsabilidades.

#### 4) FACTOR PUNITIVO

El contenido de los ítems que agrupa este factor hace referencia al castigo como medio necesario y eficaz en la educación de los hijos. Los padres que quieren asegurar el control de sus hijos normalmente enfatizan una actitud severa ante ellos, como medio de ejercer la autoridad. En la tabla 6.4 observamos que se trata de un factor constituido por tres ítems con una alta situación, y en su totalidad explican el 5,975 % de la varianza.

TABLA 6.4: FACTOR PUNITIVO

Item	Contenido	Saturación
02	El castigo es necesario en la formación de mi hijo	,722
04	Debo castigar a mi hijo para prevenir sus problemas en el futuro	,812
06	El castigo fortalece la voluntad de nuestros hijos	,793

La educación punitiva, se corresponde con unos padres autoritarios quienes piensan que los hijos tienen obligación de obedecerles y hacer lo que les mandan cuando y como ellos dicen. Estos padres con facilidad tienden a acudir al castigo para garantizar que así lograrán el respeto por parte de sus hijos; además de mantener el control de las normas de disciplina.

De acuerdo con los modelos de estilos paternos que encontramos en la literatura actual, los padres combinan el deseo de satisfacer las demandas a las necesidades de sus hijos con la rigidez en las exigencias al cumplimiento de las normas. Unas veces mantienen un estilo autoritario porque consideran que actuando de esta forma es lo mejor para que sus hijos no caigan en el peligro de tener que lamentarse, pero también entran en este estilo castigos indiscriminados que se asocian a la negligencia y a la violencia. (Molperceres, Musitu y Lila 1994); (Palacios y Moreno, 1994); (Palacios, Hidalgo y Moreno 1998), Coloma, (1991). En nuestra opinión el análisis de los castigos requiere un estudio minucioso y contextualizado de su utilización, donde se tenga en cuenta el tipo de transgresión cometida y el tipo de castigo, la consistencia y coherencia en la aplicación, el nivel de acuerdo entre ambos progenitores; pero también la relación con los valores familiares, con los sentimientos de culpa o con el miedo a perder el afecto de los hijos.

## 5) ESTILO INHIBICIONISTA

Este factor agrupa los ítems que tienen contenido referente a las madres que están convencidas que la educación se debe llevar a cabo con la menor intervención adulta posible: el mismo explica el 5,702 % de la varianza total y está constituido por tres ítems cuyos enunciados y saturación aparecen en la tabla 6.5.

Este factor responde a un estilo educativo en el que los progenitores consideran que cuanto más pronto los hijos hagan las cosas por sí mismos, más pronto madurarán; y por lo tanto, éstos deben aprender cuanto antes a manejarse en la vida por sí solos y a solucionarse solos las dificultades que van encontrando. Así descubrirán mejor qué es y qué significa realmente la vida. (Magaz y García Pérez, 1998). Por lo general estos padres prestan poca atención a las conductas de sus hijos. Este estilo suele ser una mezcla de permisividad e indiferencia, pero con énfasis en un modo de educar con ausencia de compromiso por parte de los padres; de ahí que deseen la autonomía de los hijos lo antes posible.

TABLA 6.5: FACTOR INHIBICIONISTA

Ítems	Contenidos	Saturación
18	Es mejor que los hijos se desarrollen a su aire	,665
27	Mi hijo/a debe descubrir por sí mismo lo que está bien y lo que está mal	,462
29	Los hijos deben aprender por sí mismos lo dura que es la vida.	,735

## 6) CONTROL FILIAL.

Los items agrupados en este factor nos ofrecen el contenido típico de los padres que se sienten incapaces de organizar la situación y marcha de la familia; es este un factor que explica el 5,675 % de la varianza total, cuyos ítems aparecen enunciados en la tabla 6.6, con su saturación correspondiente. La puntuación alta en este factor significa que en la familia no hay liderazgo adulto claro y por ello tampoco hay quien trace las pautas de funcionamiento con claridad, dejando así el control prácticamente en manos de los hijos.

TABLA 6.6: FACTOR CONTROL FILIAL

Items	Contenido	Saturación
19	Cedo con mucha facilidad ante las exigencias de mi hijo/a	,640
23	Al final, acabo concediendo a mi hijo/a todos sus caprichos	,781
32	Mi hijoa siempre acaba saliéndose con la suya	,722

Son muchas las causas que pueden llevar a la pareja al abandono del liderazgo familiar, aunque su análisis excede el propósito del presente trabajo; no obstante consideramos de acuerdo con Gimeno, (1999), que es importante en la familia el hecho de que hayan unas normas, se conozcan de manera explícita y estén claros tanto sus límites como las razones que las fundamentan, normas que deben establecer los padres; por lo tanto afirmaciones como las que aparecen en este factor constituyen un indicador de disfuncionalidad nada aconsejable para el desarrollo personal y social de los hijos.

## 7) NEGLIGENTE

Este factor explica el 5,507 % de la varianza total y agrupa tres items, cuyos contenidos y el índice de saturación correspondiente aparecen en la tabla 6.7. Los items que clasifica este factor caracterizan a los padres que muestran poco o el mínimo interés por implicarse en las tareas parentales. Estos padres creen que deben limitar el tiempo invertido en los cuidados y atenciones de los hijos; con lo cual éstos se desarrollan con las menos intervenciones posibles por parte de los padres, aprendiendo a valerse por sí mismos. En este modo de educar hay pocas normas y lo más importante es que no se presta gran atención a su cumplimiento, (Palacios, 1994).

TABLA 6.7. FACTOR NEGLIGENTE

Item	Contenido	Saturación
12	Mi hijo/a debe resolver los problemas por sí solo	,658
14	Procuro que mi hijo/a afronte las dificultades por sí solo	,757
28	Los hijos deben aprender a cuidar de sí mismos lo antes posible	,402

## 2.- ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS SUJETOS DE LAS DOS MUESTRAS, EN FUNCION DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS.

Una vez realizada la factorización del cuestionario nuestro interés ha sido analizar si existen diferencias significativas entre las medias de las muestras de cada país. Analizamos primero la homogeneidad de las varianzas de los dos grupos comparados mediante la prueba de Levene, realizamos las pruebas T y elegimos el nivel de significación correspondiente según fuese o no significativa la homogeneidad calculada, como podemos apreciar en la tabla 6.8, que se muestra a continuación.

TABLA 6.8: PRUEBA T. ESTILO EDUCATIVO – NACIONALIDAD

Estilos Educativos	Media Dom	Media Esp.	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,27	4,33	,914	,361
Sobreprotección	3,95	3,62	-4,063	,000***
Autoculpabilización	2,41	2,12	-3,247	,001**
Punitivo	3,41	2,47	-9,314	,000***
Inhibicionista	2,90	2,48	-4,845	,000***
Control Filial	2,22	2,25	,269	,788
Negligente	2,72	2,80	,936	,350



Como podemos ver en la tabla, 6.8 entre las medias de los dos grupos comparados existen diferencias significativas estadísticamente, en cuatro de los siete estilos educativos, a saber: Sobreprotección, Autoculpabilización, Punitivo e Inhibicionista. Según la media de cada grupo, las madres dominicanas indican mayor puntuación en Sobreprotección que las españolas. También vemos en la misma tabla 6.8 que son las dominicanas las que más puntúan en Autoculpabilización. Igualmente en el estilo educativo Inhibicionista, es el grupo de las dominicanas el que presenta el valor mayor en la media. Por último, en el estilo denominado Punitivo observamos que las madres dominicanas han obtenido también la puntuación media significativamente mayor.

### **3.- LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN LA MUESTRA DOMINICANA.**

En este apartado presentaremos los estudios comparativos realizados a partir de los Estilos Educativos, en función de una serie de variables agrupadoras consideradas en nuestro estudio como explicativas de las diferencias encontradas: Sexo de los hijos, Nivel de Estudios y Profesión de las madres; comparamos también los estilos educativos en función del Número de hijos, variable considerada como característica de la constelación fraterna. Hemos hecho las comparaciones mediante análisis de varianza o mediante pruebas T para grupos independientes, según el número de categorías de la variable analizada sea dos o superior a dos. A continuación exponemos los resultados encontrados.

#### **3.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS HIJOS.**

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de cada una de las dimensiones de los estilos educativos, realizamos las correspondientes pruebas T utilizando como variable agrupadora el sexo de los hijos. Elegimos el nivel de significación que corresponda según exista o no homogeneidad en las varianzas, obteniendo esta homogeneidad de la prueba de Levene que nos aporta el paquete estadístico SPSS. Como podemos observar en el anexo VI.2. En la tabla 6.9 encontramos la media por sexo en cada uno de los Estilos Educativos así como el nivel de significación correspondiente a la prueba.

TABLA 6.9: PRUEBA T ESTILOS EDUCATIVOS - SEXO DEL HIJO/A

Estilos Educativos	Media niña	Media niño	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,36	4,18	,776	,121
Sobreprotección	4,01	3,90	,856	,393
Autoculpabilización	2,43	2,39	,252	,801
Punitivo	3,40	3,41	-,064	,949
Inhibicionista	2,98	2,82	1,032	,303
Control filial	2,31	2,14	1,138	,257
Negligente	2,74	2,69	,389	,698

Como podemos observar en la tabla 6.9, en los Estilos Educativos no se aprecian diferencias significativas entre las medias de los grupos, lo que indica que el sexo de los hijos no influye de manera significativa en el comportamiento educativo que emplean las madres de esta población estudiada.

### 3.2. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE VARIANZAS Y ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS DE LAS MADRES.

Para analizar la variable “Estudios de la madre” trabajamos con tres categorías: nivel de estudio superior, nivel medio y nivel primario. Realizamos el análisis de varianza a fin de obtener el nivel de significación estadística de

las diferencias de medias de cada subgrupo; el análisis de varianza incluye las pruebas Post Hoc de Tukey y Games-Howell, que nos permiten hacer comparaciones entre los grupos dos a dos, utilizando cada una en función de que las varianzas sean o no significativamente homogéneas. Los resultados aparecen completos en el anexo VI.3. Presentamos los factores en los cuales se manifiestan diferencias significativas en las medias de los diferentes grupos.

#### A) SOBREPOTECCION.

En la tabla 6.10 vemos los resultados del análisis de varianza correspondiente al factor sobreprotección y a continuación, en la tabla 6.11 los resultados de las pruebas post hoc calculadas puesto que el análisis de varianza muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

TABLA 6.10: ANOVA. SOBREPOTECCIÓN-ESTUDIOS DE LAS MADRES

#### Prueba de efectos Inter.-sujetos

Variable dependiente: SOBREPOTECCIÓN

Fuente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	S ignificación
Modelo corregido	50802,006 b	2	25401,003	4,244	,016
Intersección	253771463,364	1	25371463	4238,799	,000
ESTUDIO	50802,006	2	25401,003	4,244	,016
Error	1035496,988	173	5985,532		
Total	28685123,000	176			
Total corregido	1086298,994	175			

a. Calculado con alfa = ,05 b. R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,036)

Los resultados de la tabla 6.11 manifiestan que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de sujetos con estudios medios y el grupo con nivel de estudio superior, siendo el grupo con estudios medios el de las madres que manifiestan mayor sobreprotección. No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre las medias, al comparar los grupos de sujetos con estudios de nivel medio y el nivel primario.

TABLA 6.11: POST HOC. SOBREPOTECCIÓN- ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres.	Diferencias de media	N. Sig.
superior - medio	-3,80	,011*
primario	-2,33	,299
medio - superior	3,80	,011*
primario	1,46	,620
primario - superior	,233	,299
medio	-1,46	,620

#### B) ESTILO PUNITIVO

Comprobamos si las diferencias de medias en estilo punitivo son significativas en función de los estudios de las madres y el análisis de varianza cuyos datos aparecen en la tabla 6.12 muestra que sí lo son a la vista del nivel de significación que le corresponde al valor F y que es de 0,048.

TABLA 6.12: ANOVA. ESTILO PUNITIVO - ESTUDIOS DE LAS MADRES

## Pruebas de los efectos Inter.-sujetos

Variable dependiente: PUNITIVO

Fuente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido <sup>a</sup>	74553,092 b	2	37276,546	3,082	,048
Intersección ESTUDIO	19441999,063	1	19441999	1607,234	,000
Error	2092704,630	173	12096,559		
Total	22642945,000	176			
Total corregida	2167157,722	175			

a. Calculado con alfa = ,05    b. R cuadrado = ,034 (R cuadrado corregida = ,023)

Según la tabla 6.13, la cual mostraremos más adelante, podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que surgen en función del nivel de estudios de las madres, siendo en este caso el grupo con estudios primarios el que manifiesta mayor índice de punición, al referirse al comportamiento educativo con los hijos; y al ser comparadas con las que tienen estudios del nivel superior. Sin embargo, no evidenciamos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudios superiores y estudios del nivel medio. Como tampoco se diferencian con niveles de significación estadística las madres que tienen estudios medios de las que tienen estudios primarios.

TABLA 6.13: POST HOC. PUNITIVO – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres	Diferencias de media	N. Sig.
superior - medio	-9,00	,880
primario	-5,40	<b>,041*</b>
medio superior	9,00	,880
primario	-4,50	,110
primario superior	5,40	<b>,041*</b>
medio	4,50	,110

## C) ESTILO INHIBICIONISTA

Comparamos ahora las medias obtenidas en el Estilo Inhibicionista, las diferencias son significativas al 5%, cuando comparamos en función del nivel de estudios de las madres, tal como observamos en el análisis de varianza de la tabla 6.14.

TABLA 6.14: ANOVA. INHIBICIONISTA – ESTUDIO DE LAS MADRES

## Pruebas de los efectos inter – sujetos

Variable dependiente: INHIBICION

Fuente	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	61935,989 b	2	30967,994	3,268	,040
Intersección	14019755,596	1	14019756	1479,686	,000
ESTUDIO	61935,989	2	30967,994	3,268	,040
Error	1639143,557	173	9474,818		
Total	16537500,000	176			
Total corregida	1701079,545	175			

a. Calculado con alfa = ,05      b. R. Cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,025)

En este Estilo Educativo, Inhibición, como indica la tabla 6.15, aparecen los resultados de las pruebas post hoc aplicadas; en ella observamos que el grupo de los sujetos formado por las madres que tienen estudios primarios obtiene significatividad estadística al ser comparado con el grupo de estudios medios. Siendo las madres del nivel primario las que manifiestan en mayor medida el comportamiento Inhibicionista como estilo de educación de los hijos. Las diferencias que se aprecian entre los grupos de estudios medios y superiores no son significativas estadísticamente.

TABLA 6.15: POST HOC. INHIBICIONISTA – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior -	medio	2,50	,282
	primario	-2,40	,428
medio -	superior	-2,50	,282
	primario	-4,96	,033*
primario -	superior	2,40	,428
	medio	4,96	,033*

#### D) NEGLIGENTE

En el factor Negligente las diferencias sí que son significativas, de hecho el valor que corresponde al valor F del ANAOVA realizado es inferior al 1 por mil, tal como vemos en la tabla 6.16; en consecuencia realizaremos también la prueba post hoc correspondiente cuyos resultados analizamos posteriormente.



TABLA 6.16: ANOVA. NEGLIGENTE – ESTUDIOS DES LA MADRES

## Pruebas de los efectos inter – sujetos

Variable dependiente: NEGLIGENTE

FUENTE	Suma de Cuadrados Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	226049,860b	2	113024,930		,000
Intersección ESTUDIO	11546036,881	1	11546036,9	13,90	,000
Error	226049,860	2	113024,930	1420,495	,000
Total	1496174,634	173	8128,177	13,905	
Total corregida	14664835,000	176			
	1632224,494	175			

a. Calculado con alfa =,05. b. R cuadrado =,138 (R cuadrado corregida = ,129)

Respecto a este estilo, Negligente, de acuerdo con los resultados que vemos en la tabla, 6.17, encontramos que las madres con nivel de estudios superior, muestran mayor puntuación que las madres de estudios medios; y también mayor Negligencia que las del nivel primario. No hallándose diferenciación a nivel estadístico entre los grupos de los niveles medio y primario.

TABLA 6. 17: POST HOC. NEGLIGENTE – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres	Diferencias de media	N. Sig.
superior - medio	7,37	,000***
superior - primario	7,21	,000***
medio - superior	-7,37	,000***
medio - primario	-1,61	,996
primario - superior	-7,21	,000***
primario - medio	-1,61	,996

### 3.3. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES.

En esta variable trabajamos con dos categorías: las amas de casa y las madres que trabajan fuera del hogar. A partir de la puntuación media de cada grupo realizamos las pruebas T en cada uno de los factores del cuestionario, los cuales se pueden ver en el anexo VI.4. Los valores de T y el nivel de significación que les corresponde después de tener en cuenta la homogeneidad de las varianzas aparecen en la tabla 6.18.

TABLA 6.18: PRUEBA T ESTILOS EDUCATIVOS – PROFESION DE LAS MADRES

Estilos Educativos	Media. A. de casa	Media T. fuera	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,20	4,32	,996	,321
Sobreprotección	3,93	3,97	-,338	,736
Autoculpabilización	2,59	2,27	2,033	<b>,044*</b>
Punitivo	3,42	3,40	,139	,889
inhibición	2,88	2,91	-,202	,840
Control Filial	2,30	2,17	,863	,389
Negligente	2,47	2,91	3,110	<b>,002**</b>

De acuerdo a los resultados mostrados en la tabla, 6.18, se puede verificar que entre las medias de los grupos existen diferencias estadísticamente significativas en los Estilos Educativos, pero sólo en los factores Autoculpabilización y Negligente. Son las madres que no realizan trabajo remunerado, las que hemos denominado, amas de casa, las que tienen mayor indicativo de Autoculpabilización, comparadas con las que trabajan fuera del hogar. También observamos que las madres trabajadoras fuera de casa manifiestan mayor puntuación en negligencia que las amas de casa.

### **3.4. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES.**

En esta variable trabajamos con varias categorías, agrupando la muestra con intervalos de 5 años para cada grupo, con lo cual hemos obtenido cinco categorías: un primer grupo constituido por las madres de 20 a 24 años, uno formado por las que tienen entre 25 y 29 años, otro grupo con las de 30 a 34 años, un cuarto grupo con las que tienen edad entre 35 y 39 años y un quinto grupo formado por las que tienen 40 años y más. Hicimos un estudio comparando las medias mediante anovas, para obtener el nivel de significación que corresponde a la comparación hecha en cada factor; posteriormente pasamos a realizar un análisis univariante aplicando la prueba Post hoc para la comparación de los grupos dos a dos.

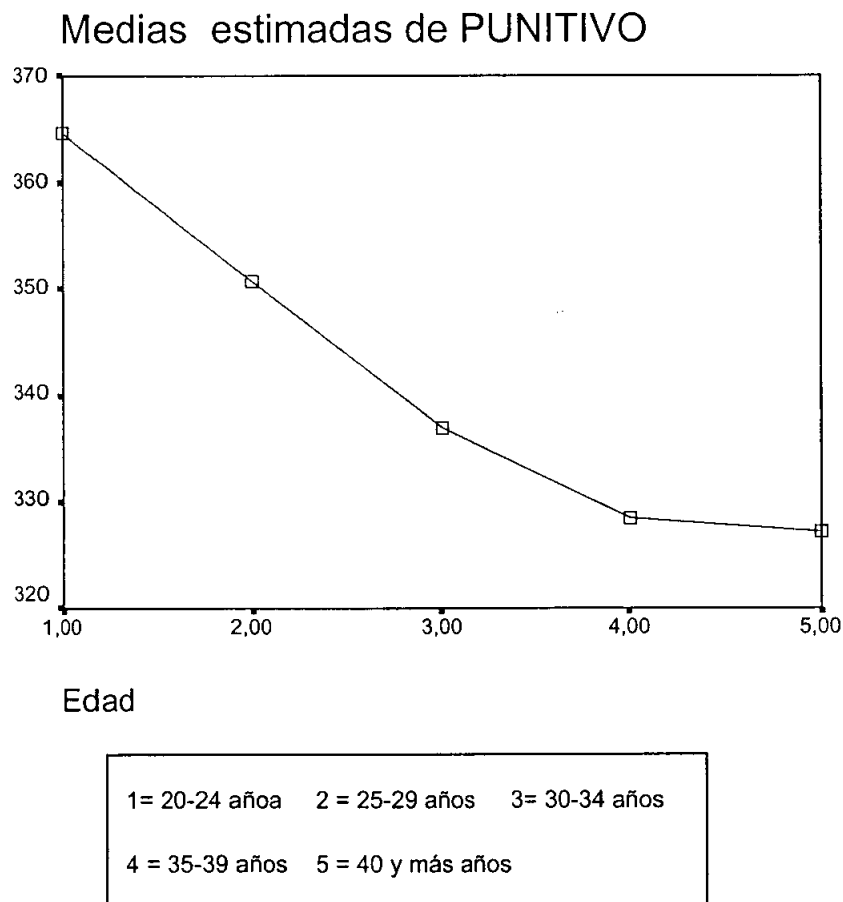
En este estudio no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, como podemos ver en las tablas del anexo VI.5. Estos resultados nos indican que la edad de la madre no influye de manera significativa en el modelo educativo que ésta emplea con sus hijos, en este estudio.

Sin embargo, nos parece interesante señalar que en las gráficas para las medias que obtuvimos en este estudio, se percibe una tendencia a

diferenciarse los grupos según las edades de los sujetos en los Estilos Educativos que valoran Punitión, Sobreprotección y Autoculpabilización, como veremos en las gráficas que a continuación presentaremos y a su vez haremos los comentarios correspondientes.

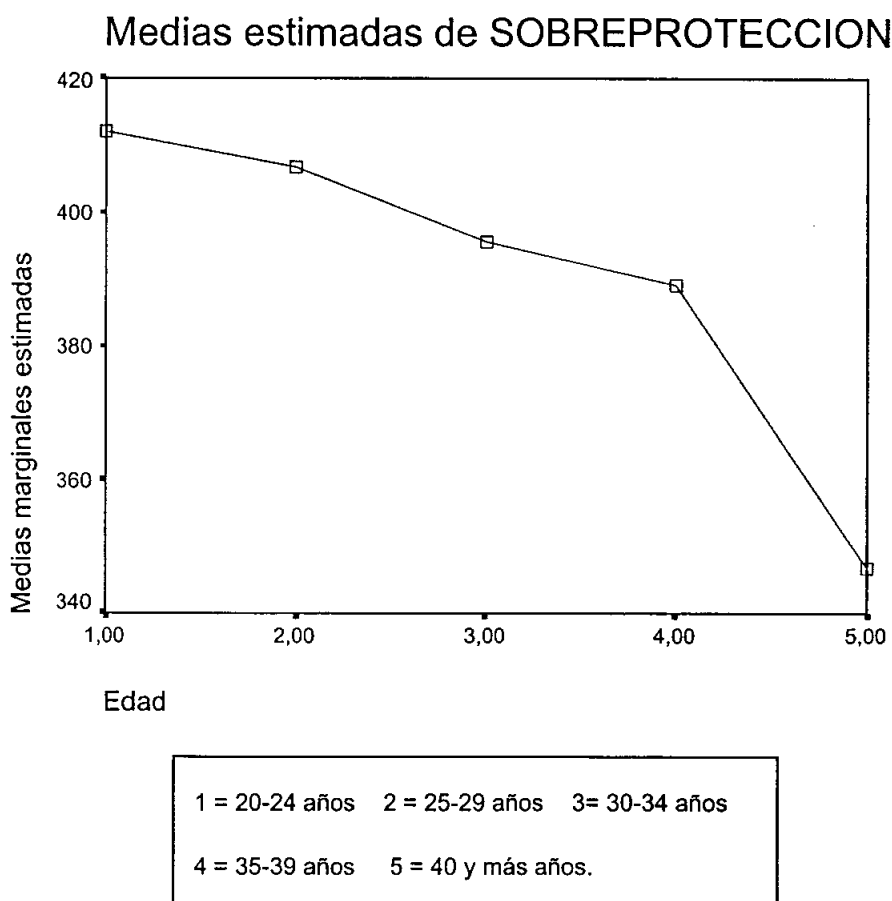
De acuerdo con la gráfica 6.1, vemos que en las madres más jóvenes, es decir, las que tienen entre 20 y 24 años existe la tendencia a educar a los hijos empleando el Estilo Punitivo en mayor medida que las madres de mayor edad, de modo que cuando pasamos a un grupo de edad superior, la media en el factor punitión disminuye

GRAFICA 6.1: MEDIAS. ESTILO PUNITIVO – EDAD DE LAS MADRES



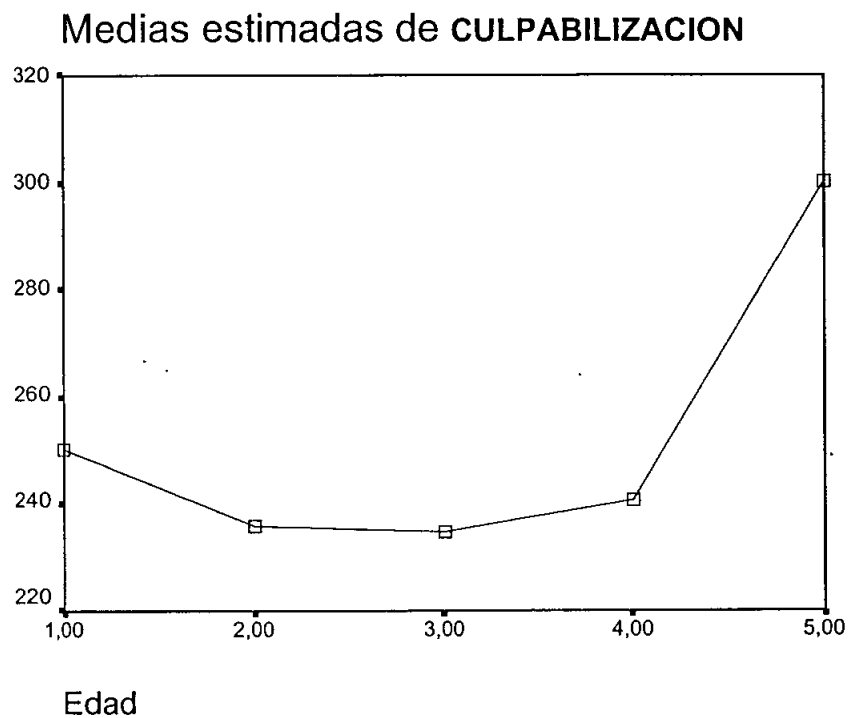
La gráfica 6.2 nos muestra que las madres más jóvenes, las que tienen edades comprendidas entre 20 y 24 años, manifiestan la tendencia a sobreproteger a sus hijos en mayor medida que los demás grupos, los formados por las madres que tienen más edad. A medida que pasamos a un grupo de más edad la media obtenida en el factor Sobreprotección decrece de modo que el de menor puntuación es el grupo de mayor edad.

GRAFICA 6.2: MEDIAS. SOBREPROTECCION – EDAD DE LAS MADRES



La gráfica 6.3 nos muestra con bastante claridad que en el grupo de las madres que tienen más edad, es decir, las que tienen 40 años y más, existe el mayor índice de Autoculpabilización como expresión del Estilo Educativo que emplean con sus hijos; tendencia, que contrasta el resto de madres de la muestra estudiada, que tienen puntuaciones bajas.

GRÁFICA 6.3: MEDIAS. CULPABILIZACION – EDAD DE LAS MADRES



1 = 20-24 años	2 = 25-29 años	3 = 30-34 años
4 = 35-39 años	5 = 40 y más años	

### 3.5. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS.

Esta variable nos ha permitido agrupar a la muestra en cuatro categorías del modo siguiente: las madres que tienen un hijo constituyen un primer grupo; un segundo grupo está formado por las que tienen dos hijos, el tercer grupo está formado por las que tienen tres hijos y el último grupo, el de las madres que tienen más de tres hijos. En este caso también hemos realizado estudios de anovas. Hemos hecho la prueba Post hoc para la comparación de las medias entre los grupos dos a dos. Podemos ver los análisis de varianza realizados en el anexo VI.6.

A continuación mostramos las tablas con los datos del estudio de anovas en los casos que han mostrado niveles estadísticos significativos, es decir en el caso de los factores Control Filial y Punitivo; los que mostramos en las tablas 6.19 y 6.21. En estos dos factores aportamos también los resultados de las pruebas Post Hoc para los mismos estilos educativos. tablas 6.20 y 6.22.

#### A) CONTROL FILIAL

TABLA 6.19: ANOVA. CONTROL FILIAL- NUMERO DE HIJOS

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONTROLF

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	141610,241 <sup>a</sup>	3	47203,414	5,107	,002
Intercept	8063919,128	1	8063919,1	872,484	,000
N de Hijos	141610,241	3	47203,414	5,107	,002
Error	1589707,009	172	9242,483		
Total	10473812,0	176			
Total corregida	1731317,250	175			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = ,066)

TABLA 6.20: CONTROL FILIAL-NUMERO DE HIJOS

Número de Hijos		Diferencias de media	N. Sig
1 hijo	2 hijos	,83	,977
	3 hijos	3,32	,402
	mas de 3 hijos	-6,02	,097
2 hijos	1 hijo	-,83	,977
	3 hijos	2,49	,493
	mas de 3 hijos	-6,85	<b>,017*</b>
3 hijos	1 hijo	-3,32	,402
	2 hijos	-2,49	,493
	mas de 3 hijos	-9,34	<b>,001**</b>
Más de 3 hijos	1 hijo	6,02	,097
	2 hijos	6,85	<b>,017*</b>
	3 hijos	9,34	<b>,001**</b>

Los resultados de la tabla 6.20 que se refiere a Control Filial indican que las madres que tienen cuatro hijos presentan una media superior y estadísticamente significativa con respecto a los grupos familiares que tienen dos y tres hijos. En cambio, no han expresado niveles de diferenciación estadísticamente significativos comparadas con el grupo de madres que solamente tiene un hijo.

#### B) ESTILO PUNITIVO

En la tabla 6.21 vemos que en este factor el análisis de varianza detecta diferencias significativas en función del número de hijos de la familia. En la tabla 6.22, que se refiere a las pruebas post hoc correspondientes, observamos que el grupo que tiene cuatro hijos ó más de cuatro hijos es el que obtiene la media mayor, siendo estas diferencias estadísticamente significativas cuando lo comparamos con el grupo de las que solo tienen un hijo. El valor más bajo en este factor Punición lo manifiestan las madres con un solo hijo, siendo las



diferencias halladas estadísticamente significativas cuando las comparamos con los grupos familiares de dos y con el de cuatro hijos.

TABLA 6.21: ANOVA. PUNITIVO – NUMERO DE HIJOS.

## Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: PUNITIVO

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	109909,292 <sup>a</sup>	3	36636,431	3,063	,030
Intercept	17137916,1	1	17137916	1432,777	,000
N de Hijos	109909,292	3	36636,431	3,063	,030
Error	2057348,429	172	11961,328		
Total	22642945,0	176			
Total corregida	2167257,722	175			

a. R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = ,034)

TABLA 6.22: POST HOC. PUNITIVO.-NUMERO DE HIJOS

Número de Hijos		Diferencias de media	N. Sig.
1 hijo	2 hijos	-6,13	,042*
	3 hijos	-5,56	,099
	mas de 3 hijos	-7,72	,046*
2 hijos	1 hijo	6,13	,042*
	3 hijos	,56	,992
	mas de 3 hijos	-1,59	,931
3 hijos	1 hijo	5,56	,099
	2 hijos	-,56	,992
	mas de 3 hijos	-2,16	,858
Mas de 3 hijos	1 hijo	7,72	,046*
	2 hijos	1,59	,931
	3 hijos	2,16	,858

### 3.6. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE FAMILIA.

En este apartado presentaremos un estudio realizado solamente con la muestra Dominicana, en el cual hemos comparado los factores del cuestionario de Estilos Educativos respecto al tipo de familia. Recordemos que tal como expusimos en el apartado de descripción de la muestra, al entrevistar a las familias seleccionadas al azar, encontramos un número representativo de madres pertenecientes a familias monoparentales. Este tipo de familia encuestadas, que constituye un porcentaje relevante en la población dominicana, el 14,77 % nos ha llevado a realizar un nuevo estudio comparando a las familias de tipo nuclear y las monoparentales. Como hemos hecho en otros casos, realizamos las comparaciones mediante las pruebas T en cada uno de los factores del cuestionario Estilos Educativos; la totalidad de análisis aparece en el anexo VI.7.

A continuación presentamos la tabla 6.23, la cual muestra los resultados obtenidos en dicho estudio, con respecto a las medias de los grupos y al nivel de significación estadística expresado que corresponde a los valores de T. Como se puede observar, entre las medias de los dos grupos comparados hay diferencias estadísticamente significativas solamente en el factor Negligente. Son las madres pertenecientes a las familias nucleares las que manifiestan en mayor medida el estilo Negligente.

TABLA.6..23: PRUEBA T. ESTILOS EDUCATIVOS – TIPOS DE FAMILIA

Estilos Educativos	Media .Nuclear	Media Momoparen.	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,28	4,21	,405	,686
Sobreprotección	3,95	3,96	-,006	,995
Autoculpabilización	2,45	2,20	1,142	,255
Punitivo	3,46	3,10	1,539	,126
Inhibicionista	2,93	2,71	1,075	,284
Control Filial	2,21	2,33	-,576	,565
Negligente	2,81	2,15	3,345	,001**

### 3.7. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE TIPO DE FAMILIAS Y LAS DISTINTAS VARIABLES AGRUPADORAS.

Con el grupo de la muestra Dominicana hemos querido comprobar si, al analizar los Estilos Educativos, existe interacción entre el tipo de familia y las variables agrupadoras que hemos venido utilizando en nuestras hipótesis, es decir: Sexo de los hijos, Estudios de las madres, Profesión, Edad y el Número de hijos. Para ello hemos realizado análisis de varianzas, los que más adelante presentaremos y comentaremos oportunamente.

### 3.7.1. Interacción entre tipo de familia y Edad de las madres.

#### A) ESTILO PUNITIVO.

En primer lugar presentamos el análisis de varianza que aparece en la tabla 6.24 para determinar la interacción entre Edad de las madres y Tipo de familias, donde podemos observar que la citada interacción es significativa en el factor Punitivo. La prueba post hoc aparece en la gráfica 6.4 donde podemos observar que los valores más altos en punición aparecen en las familias monoparentales cuyas madres tienen una edad a partir de cuarenta años. Las diferencias son significativas si las comparamos con el grupo de edad entre 30 y 34 años.

TABLA 6.24: PUNITIVO. TIPO DE FAMILIAS- EDAD DE LAS MADRES

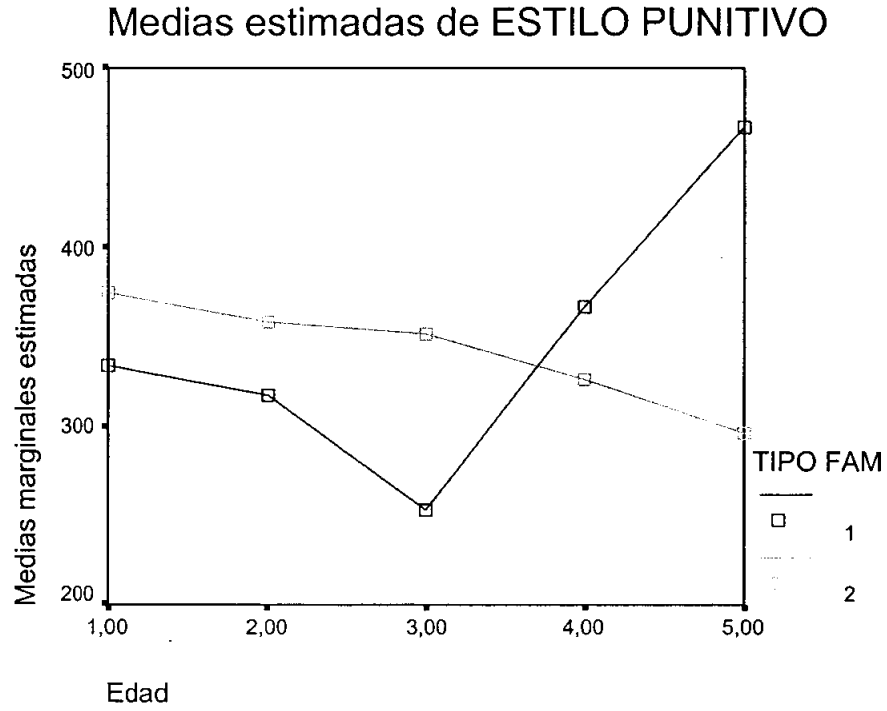
#### Pruebas de los efectos Inter- sujetos

Variable dependiente: PUNITIVO

FUENTE	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo Corregido	172126,227	9	19125,136	1,591	,122
Intersección	6835873,281	1	6835873,3	568,762	,000
TIPO F	549,780	1	549,780	,046	,831
EDAD	53519,631	4	13379,908	1,113	,352
TIPOF* EDAD	113489,928	4	28372,480	2,361	,050
Error	1995131,495	166	12018,864		
Total	22642945,0	176			
Total corregida	216757,722	175			

. Calculado con alfa =,05    b. R cuadrado =,077 (R cuadrado corregida = ,050)

GRAFICA 6.4: PUNITIVO. TIPO DE FAMILIA /EDAD DE LAS MADRES



Edad: 1= 20-24 años    2= 25-29 años    3= 30-34 años  
4 = 35-39 años    5 = 40 y más años

Tipo Fam.: 1= monoparental    2 = nuclear

### 3.7.2. Interacción entre tipo de familia y Estudios de las madres

#### B) AUTOCULPABILIZACIÓN.

La tabla 6.25 muestra el análisis de varianza de la interacción entre los Estudios de las madres y el Tipo de Familia, y nos indica que la interacción es estadísticamente significativa en la variable Autoculpabilización.

TABLA 6.25: ANOVA. CULPABILIZACION- TIPO DE FAMILIA /ESTUDIOS DE LAS MADRES.

#### Prueba de efectos inter-sujetos

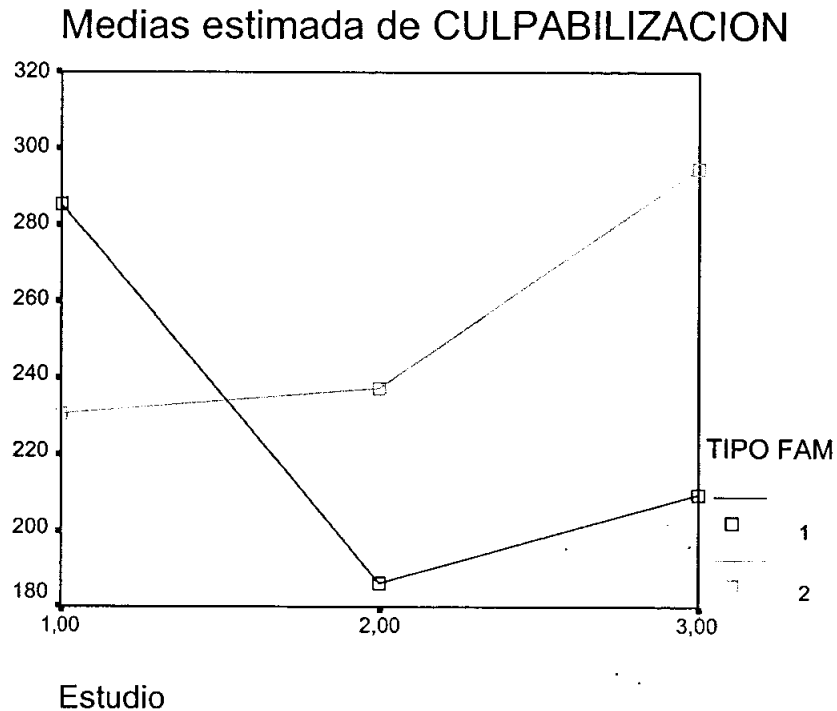
Variable dependiente: Autoculpabilización

FUENTE	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo Corregido	146524,711a	5	29304,942b	2,830	,018
Intersección	4889870,459	1	4889870,5	472,242	,000
TIPO F	15387,972	1	15387,972	1,486	,225
ESTUDIO	40613,255	2	20306,628	1,961	,114
TIPOF* ESTUDIO	68932,371	2	34466,185	3,329	,038
Error	1760279,267	170	10354,584		
Total	12193750,0	176			
Total corregida	1906803,977	175			

a. Calculado con alfa =,05    b. R cuadrado =,077 (R cuadrado corregida = ,050)

En la gráfica 6.5 vemos que entre las madres monoparentales, las que tienen Estudios de nivel superior se culpabilizan más que las madres con estudio de nivel primario. Entre las madres que forman familias nucleares completas, en cambio, tienen más Autoculpabilización las de nivel académico bajo, es decir, las de estudios primarios.

GRÁFICA 6.5: CULPABILIZACION-TIPO DE FAM./ ESTUDIOS DE LA MADRE



Estudios: 1= superior    2= medio    3= primario  
TI Fam: 1= monoparental    2= nuclear

### 3.7.3. Interacción entre tipo de familia y Profesión de las madres.

A continuación presentaremos los resultados de los análisis de interacción, entre Tipo de familia y Profesión de las madres. Resaltamos que al hacer estos análisis de varianzas no ha habido significación estadística en la

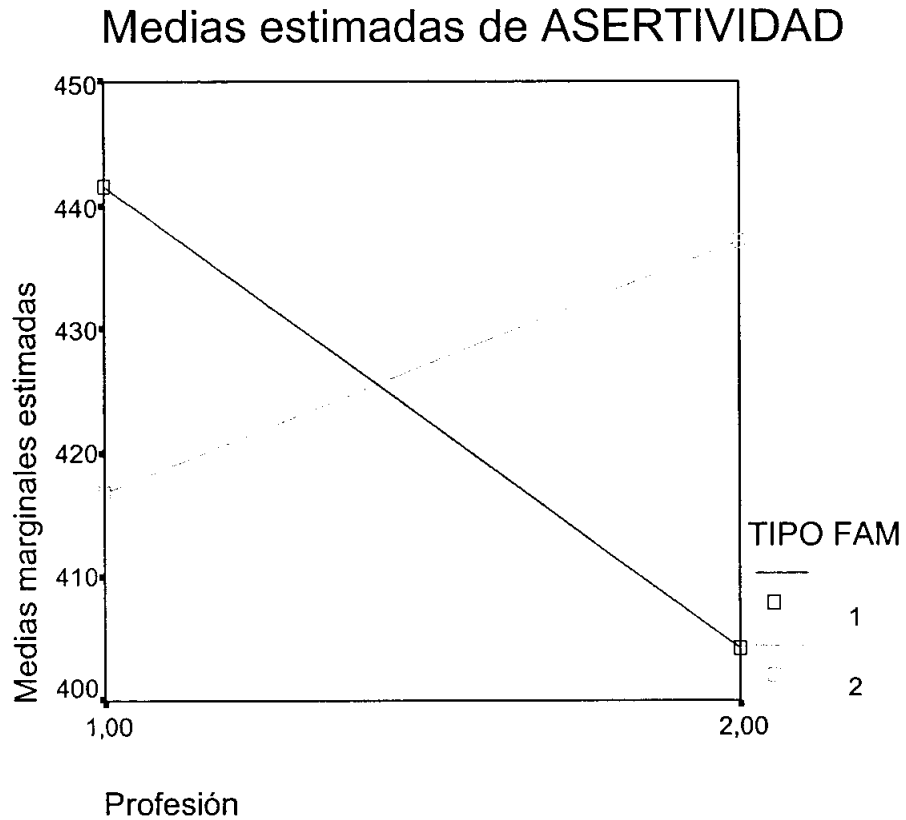
interacción de ambas variables, tal como podemos ver en el Anexo VI.8; no obstante, nos ha parecido importante destacar las gráficas de interacción entre las medias de los grupos comparados, porque en las mismas se reflejan tendencias en el comportamiento de dichos grupos, que son datos de interés para el propósito de nuestra investigación; además, nos pueden aportar elementos a tener en cuenta en estudios posteriores.

#### A) ASERTIVIDAD.

La gráfica 6.6 muestra el perfil de la interacción entre las medias de los grupos Profesión de las madres y Tipo de familia, en el Estilo Educativo Asertivo. En la misma podemos ver que las madres monoparentales tienden a manifestar comportamiento asertivo en mayor proporción si son amas de casa que las trabajadoras fuera del hogar. Y las que pertenecen a familias nucleares en cambio, manifiestan una tendencia inversa, es decir, en mayor proporción muestran ásertividad las que trabajan fuera del hogar.



GRÁFICA 6.6: ASERTIVIDAD. TIPO DE FAMILIA - PROFEION DE LAS MADRES



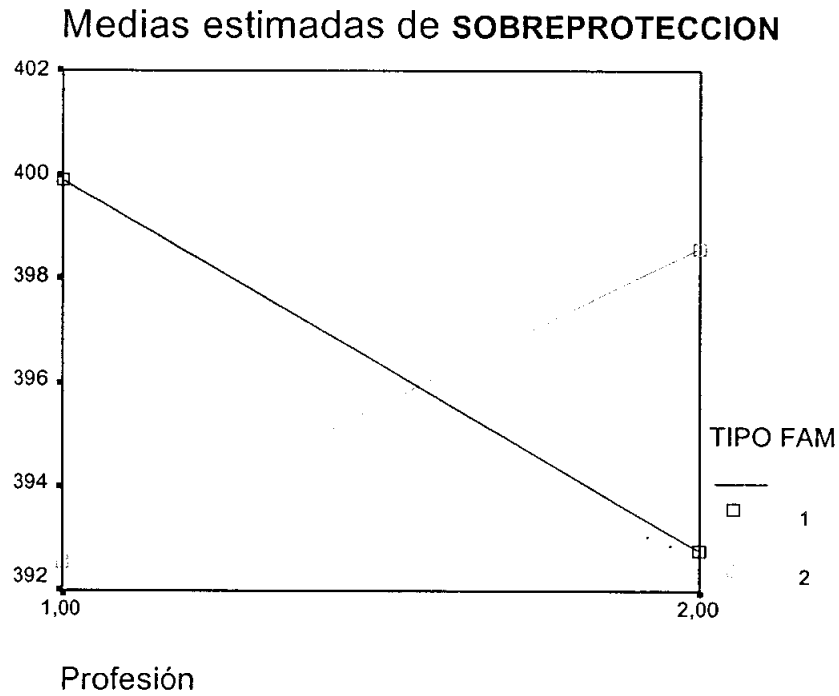
<u>Profesión:</u> 1= amas de casa	2= Trabajadoras
<u>Tipo Fam:</u> 1= monoparental	2= nuclear

B) SOBREPOTECCION.

La gráfica 6.7 nos muestra el perfil de la interacción entre Profesión de la madre y el Tipo de Familia en el Estilo Educativo Sobreprotección. La tendencia observada es que en madres monoparentales hay una mayor Sobreprotección de los hijos, si son amas de casa; en cambio, en las de

familias nucleares completas, la tendencia es inversa, las madres que trabajan fuera de casa, manifiestan un índice de sobreprotección mayor que las amas de casa .

GRAFICA 6.7: SOBREPOTECCIÓN. TIPO DE FAM./ PROFESION DE LAS MADRES



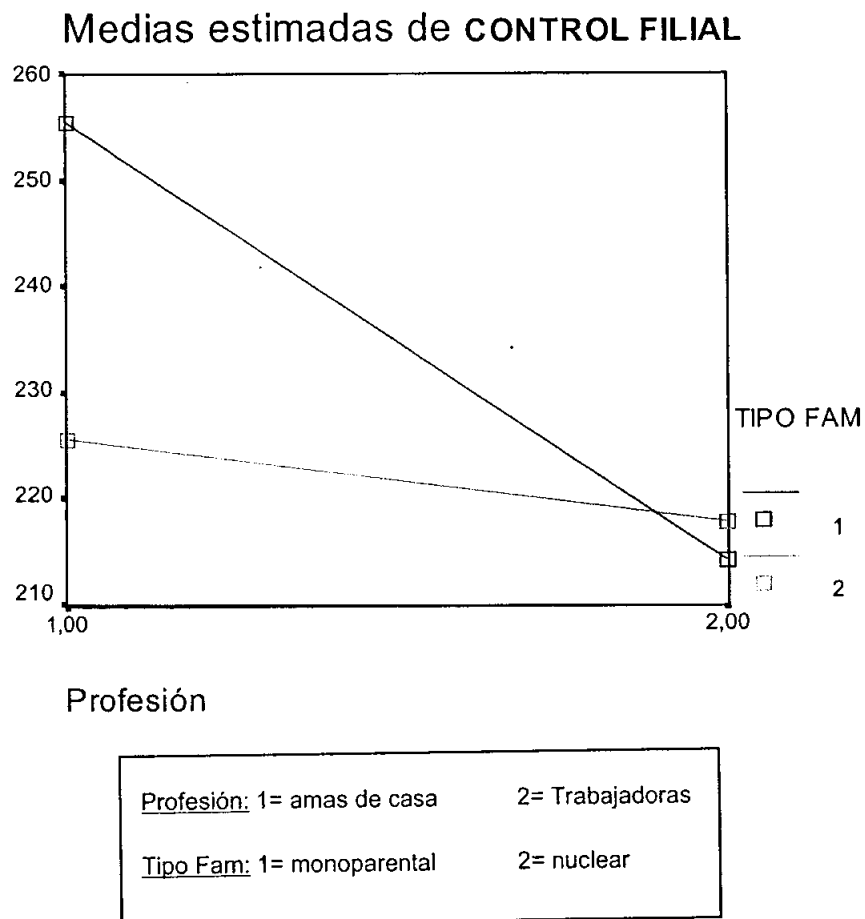
<u>Profesión:</u> 1= amas de casa      2= Trabajadoras
<u>Tipo Fam:</u> 1= monoparental      2= nuclear

**C) CONTROL FILIAL**

La gráfica 6.8 muestra la interacción entre las variables Profesión de las madres y Tipo de familia en el Estilo Educativo Control Filial. La misma nos

indica que las madres monoparentales tienden a educar a los hijos ejerciendo el Control Filial en mayor medida si son amas de casa; en cambio, las madres pertenecientes a familias nucleares completas muestran tendencia a mayor homogeneidad con independencia de la profesión. Al tiempo vemos que las madres trabajadoras se manifiestan de modo muy similar sean monoparentales o nucleares completas.

GRAFICA 6.8: CONTROL FILIAL. TIPO FAM /PROFESION DE LAS MADRES



### 3.7.4. Interacción entre tipo de familia y Número de Hijos.

#### D) AUTOCULPABILIZACION.

El apartado siguiente presenta la interacción entre las variables Número de Hijos y Tipo de Familia, en el Estilo Educativo Culpabilización. En este caso, al analizar la variable Número de hijos, solo hemos agrupado dos categorías: hijo único y varios hijos Según los datos que aparecen en la tabla 6.26 se puede afirmar que la interacción es significativa estadísticamente ya que alcanza el valor 0,035.

TABLA 6.26: ANOVA. CULPABILIZACION. NUMERO DE HIJOS / TIPO DE FAMILIA

#### Prueba de efectos inter-sujetos

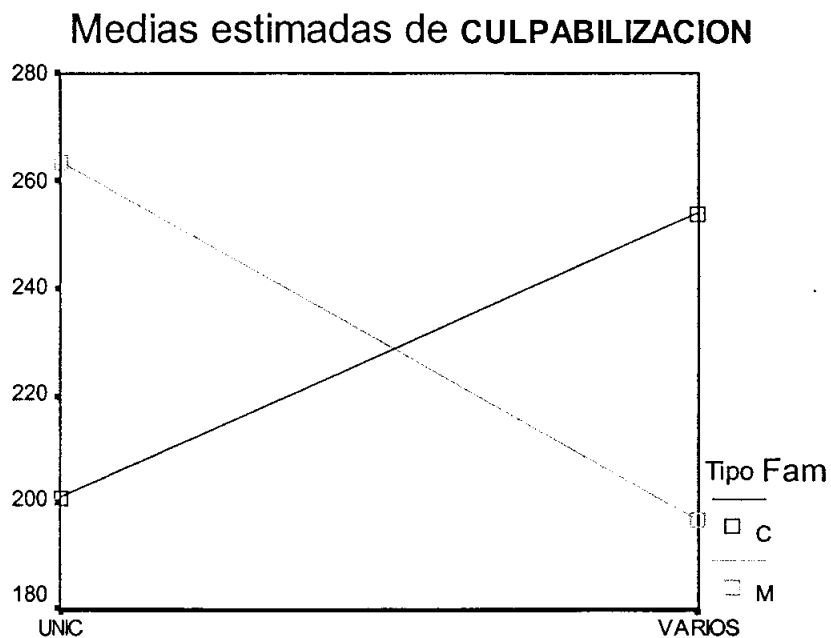
Variable dependiente: AUTOCULPABILIZACION

FUENTE	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo Corregido	96947,316	3	32315,772	3,071	,051
Intercept	3821566,617	1	3821566,6	363,183	,679
TIPO F	160,598	1	160,598	,015	,000
H. UNICO	887,517	1	880,517	,084	,000
TIPOF* H. UNICO	65326,586	1	65326,586	6,208	,035
Error	1809856,661	172	10522,422		
Total	12193750,0	176			
Total corregida	1906803,977	175			

a. Calculado con alfa =,051 b. R cuadrado corregida =,034

La gráfica 6.9 indica que las madres monoparentales que tienen un solo hijo, manifiestan mayor índice de culpabilización que las del mismo grupo, con varios hijos. Mientras que en el grupo de las madres pertenecientes a familias nucleares el índice de culpabilización es mayor en las que tienen varios hijos que en las que tienen hijo único.

GRAFICA 6.9: CULPABILIZACION. TIPO DE FAMILIA /NUEMRO DE HIJOS



H. Unico y Varios hijos

C = nuclear completa	M = monoparental
UNIC = hijo único.	Varios hijos

## **4.- LOS ESTILOS EDUCATIVOS EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.**

En este apartado analizamos los datos obtenidos en el cuestionario Estilos Educativos en la muestra española. Compararemos, en función de las variables agrupadoras seleccionadas, los resultados obtenidos en cada uno de los siete factores del cuestionario que explican un mayor porcentaje de varianza. Las variables que hemos utilizado como independientes son: Sexo del hijo/a, Estudios, profesión y Edad de las madres; y Número de hijos de la familia. Para el análisis de datos utilizamos pruebas T para muestras independientes, cuando se trataba de variables dicotómicas y análisis de varianzas unifactoriales cuando se trataba de variables en las que se puede diferenciar más de una categoría. En ambos casos el nivel de significación elegido ha sido el 5% como es habitual en los estudios del área, teniendo en cuenta además que nuestras hipótesis no prevén de partida valores superiores en uno de los grupos, sino que todas ellas se formulan en términos de diferencias, hablamos en todos los casos de pruebas de dos colas. Los resultados obtenidos aparecen en los anexos de carácter informático, los cuales iremos citando en los apartados respectivos, si bien a continuación hacemos un sucinto comentario de los resultados más relevantes.

### **4.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN ESTILOS EDUCATIVOS EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS HIJOS.**

Comparamos las medias obtenidas por hijos y por hijas en cada uno de los factores de Estilos Educativos. En la tabla 6.27, se presentan los resultados de las medias para cada grupo, el valor de T y el nivel de significación correspondiente. Los niveles de significación han sido seleccionados en función

de la homogeneidad de las varianzas de los grupos, índice que proporciona la prueba de Levene del mismo paquete estadístico, y cuyos datos completos figuran en el anexo VI.9

TABLA 6.27: PRUEBA T. ESTILOS EDUCATIVOS – SEXO DEL HIJO/A

Estilos Educativos	Media niña	Media niño	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,29	4,28	-1,194	,234
Sobreprotección	3,59	3,65	-,562	,574
Autoculpabilización	2,05	2,21	-1,554	,121
Punitivo	2,41	2,54	-1,111	,268
Inhibicionista	2,48	2,48	-,055	,956
Control filial	2,24	2,26	-,101	,920
Negligente	2,72	2,90	-1,560	,120

Como podemos ver en la tabla 6.27, no encontramos nivel de significación estadística que estén asociadas con el sexo de los hijos, en ninguna de las variables que valoran los Estilos Educativos de las madres, por lo que podemos afirmar que el estilo educativo no está condicionado por el sexo de los hijos, lo que equivale a decir que las madres de nuestra muestra no mantienen estilos educativas sexistas cuando interactúan con sus hijos pequeños.

## **4.2. COMPARACIÓN EN ESTILOS EDUCATIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO DE LAS MADRES.**

En esta variable, tal como hicimos en la muestra Dominicana, diferenciamos tres categorías: nivel de estudios superior, nivel de estudios medio y nivel primario. Para hacer las comparaciones entre los grupos partimos de un análisis de varianza, con el fin de obtener el nivel de significación de las diferencias entre medias; cuando el análisis es significativo realizamos las comparaciones de los grupos dos a dos mediante las pruebas Post Hoc de Tukey y Games-Howell, teniendo en cuenta que seleccionábamos unas u otras en función de la homogeneidad de las varianzas.

En los análisis realizados, que aparecen íntegros en el anexo VI.10 encontramos que son significativas las diferencias en los factores: Sobreprotección, Autoculpabilización, Inhibicionista, Control Filial y Punitivo; mientras que en los factores Asertividad y Negligente las diferencias entre grupos no alcanzan el nivel de significación requerido para rechazar la hipótesis nula.

### **A) SOBREPOTECCION.**

La tabla 6.28 muestra que las diferencias entre grupos son significativas, es decir que al agrupar a la madres en función de su nivel de estudios, los grupos resultantes valoran de modo diferente el nivel de sobreprotección que muestran a sus hijos.



TABLA 6.28: ANOVA. SOBREPOTECCION – ESTUDIOS DE LAS MADRES.

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: SOBREPOTECCION

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	304656,556 <sup>a</sup>	2	152328,278	24,035	,000
Intercept	24983255,5	1	24983256	3941,896	,000
ESTUDIO	304656,556	2	152328,278	24,035	,000
Error	1502077,028	237	6337,878		
Total	33307994,0	240			
Total corregida	1806733,583	239			

a. R cuadrado = ,169 (R cuadrado corregida = ,162)

La tabla 6.29 muestra que al comparar el grupo de las madres que tienen estudios superiores con el grupo de estudios medios, la diferencia entre las medias alcanza nivel de significación requerido, siendo el grupo de estudios medios el que manifiesta mayor sobreprotección. También existen diferencias significativas estadísticamente entre el grupo con estudios medios y nivel primario; en cuyo caso manifiestan la mayor sobreprotección el grupo que tiene estudios primarios. El resultado en este análisis nos indica que las madres con nivel de estudios primarios manifiestan en mayor proporción la sobreprotección como característica del estilo de educar a sus hijos, que las madres con estudios medios y superiores. Las madres con estudios primarios son las más sobreprotectoras.

TABLA 6.29: POST HOC. SOBREPROTECCION – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior	medio	-6,64	,000***
	primario	-9,79	,000***
medio	superior	6,64	,000***
	primario	-3,14	,017*
primario	superior	9,79	,000***
	medio	3,14	,017*

B) AUTOCULPABILIZACION

Los resultados de la tabla, 6.30 indican que hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos seleccionados en función del nivel de estudios de la madre.

TABLA 6.30: ANOVA. AUTOCULPABILIZACION – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CULPABILIZACION

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	122309,609 <sup>a</sup>	2	61154,804	10,463	,000
Intercept	8536180,630	1	8536180,6	1460,503	,000
ESTUDIO	122309,609	2	61154,804	10,463	,000
Error	1385190,391	237	5844,685		
Total	12345000,0	240			
Total corregida	1507500,000	239			

a. R cuadrado = ,081 (R cuadrado corregida = ,073)

A la vista de este dato veremos en la tabla 6.31 cual es el sentido de esta diferencia y entre qué grupos la diferencia detectada es significativa. Según esta tabla las madres de estudios superiores son las que puntúan más bajo el factor Autoculpabilización, siendo la diferencia significativa respecto al grupo de estudios medios y respecto al grupo de estudios primarios. Le sigue en puntuación el grupo de estudio medios y en último lugar el grupo de estudios primarios, aunque entre éstos las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Podemos pues decir que las madres con nivel de estudios primarios expresan tener mayor índice de Autoculpabilización en la forma de educar a los hijos, que aquellas que dicen haber alcanzado niveles superiores en los estudios.

TABLA 6.31: POST HOC. AUTOCULPABILIZACION – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior	medio	-4,35	,006*
	primario	-6,21	,000***
medio	superior	4,35	,006**
	primario	-1,85	,213
primario	superior	6,21	,000***
	medio	1,85	,213

#### C) INHIBICIONISTA

Respecto al factor Inhibición, como Estilo Educativo, como podemos ver en la tabla 6.32 que sí existen diferencias significativas en función del nivel de estudios de las madres. Según tabla 6.33 los valores más altos en este factor aparecen en el grupo de madres con estudios primarios, seguidos del grupo de estudios medios, siendo la diferencia entre ambos significativa. Los valores

más bajos corresponden al grupo de estudios superiores; son pues las madres con estudios universitarios las que se inhiben menos en sus responsabilidades educativas.

TABLA 6.32. ANOVA. ESTILO INHIBICIONISTA.- ESTUDIOS DE LAS MADRES

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: INHIBICIONISTA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	70811,901 <sup>a</sup>	2	5405,950	6,043	,003
Intercept	2177047,8	1	2177048	2078,441	,000
ESTUDIO	70811,901	2	5405,950	6,043	,003
Error	88521,432	237	5858,740		
Total	6260000,0	240			
Total corregido	59333,333	239			

a. R cuadrado = ,049 (R cuadrado corregido = ,040)

TABLA 6.33: POST HOC. ESTILO INHIBICIONISTA – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig
superior	medio	-6,79	,883
	primario	-3,85	,013*
medio	superior	6,79	,883
	primario	-3,17	,012*
primario	superior	3,85	,013*
	medio	3,17	,012*

D) ESTILO PUNITIVO.

El estilo Punitivo también se manifiesta de modo diferente en función del nivel de estudios de las madres, tal como apreciamos en los resultados de la tabla 6.34 . Los valores más altos corresponden al grupo de madres con estudios primarios, seguidas de las madres con estudios medios y por último de las madres con estudios superiores, tal como muestra la tabla 6.35. En cuanto al grado de estas diferencias vemos que son significativas las que aparecen entre primario y superior, sin embargo, los grupos con estudios en los niveles medio y superior, no se diferencian estadísticamente. Podemos pues afirmar que las madres con estudios primarios son las que con mayor frecuencia manifiestan un estilo punitivo en la educación de sus hijos.

TABLA 6.34: ANOVA. ESTILO PUNITIVO – ESTUDIOS DE LAS MADRES

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: PUNITIVO

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	57759,512 <sup>a</sup>	2	28879,756	3,344	,037
Intercept	11986104,3	1	11986104	1387,859	,000
ESTUDIO	57759,512	2	28879,756	3,344	,037
Error	2046826,284	237	8636,398		
Total	16769973,0	240			
Total corregida	2104585,796	239			

a. R cuadrado = ,027 (R cuadrado corregida = ,019)

TABLA 6.35: POST HOC. ESTILO PUNITIVO– ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior	medio	-2,64	,278
	primario	-4,23	,028*
medio	superior	2,64	,278
	primario	-1,59	,462
primario	superior	4,23	,028*
	medio	1,59	,462

E) CONTROL FILIAL

TABLA 6.36: ANOVA. CONTROL FILIAL – ESTUDIOS DE LAS MADRES

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONTROLF

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	184212,765 <sup>a</sup>	2	92106,382	11,758	,000
Intercept	9579797,380	1	9579797,4	1222,920	,000
ESTUDIO	184212,765	2	92106,382	11,758	,000
Error	1856549,885	237	7833,544		
Total	14236706,0	240			
Total corregida	2040762,650	239			

a. R cuadrado = ,090 (R cuadrado corregida = ,083)

TABLA 6.37: POST HOC. CONTROL FILIAL- ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior	medio	-2,68	,235
	primario	-6,98	,000***
medio	superior	2,68	,235
	primario	-4,30	,002**
primario	superior	6,98	,000***
	medio	4,30	,002**

Los resultados de las tablas 6.36 y 6.37 muestran que existen diferencias significativas estadísticamente entre los grupos de las categorías niveles de estudios con relación a la variable Control Filial como Estilo Educativo de las madres; diferenciándose con niveles de significación los grupos de sujetos que tienen estudio superior, de los que tienen el nivel primario; siendo los del nivel primario los que alcanzan mayor significación en la media. También hay diferencias significativas estadísticamente entre los grupos de estudios medios y estudios primarios, igualmente al de nivel primario le corresponde mayor significatividad. De acuerdo a lo anterior afirmamos que el estilo educativo Control Filial se halla presente en mayor proporción en las madres con estudio primario, al compararlas con las que tienen nivel académico medio y superior.

#### 4.3. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES.

Realizamos un estudio comparativo en función de la profesión de la madre con objeto de verificar la hipótesis que hace referencia al valor explicativo que puede tener el hecho de que las madres trabajen fuera de casa o se dedique exclusivamente a las tareas domésticas. Al tratarse de una variable dicotómica

verificamos la significación estadística mediante las pruebas T que nos comparan la puntuación media de cada grupo. Estos resultados pueden verse en el anexo VI.11.

A continuación presentamos la tabla 6.38. con los resultados obtenidos en las citadas pruebas en donde aparece el valor de T y el nivel de significación que le corresponde teniendo en cuenta la homogeneidad de la muestra que nos aporta la prueba de Levene.

TABLA 6.38: PRUEBA T. ESTILOS EDUCATIVOS – PROFESION DE LAS MADRES

Estilos Educativos	Media Amas de casa	Media T. fuera	Valor t	N. Sig.
Asertividad	4,33	4,33	-,023	,982
Sobreprotección	3,80	3,37	3,903	<b>,000***</b>
Autoculpabilización	2,24	1,95	2,818	<b>,005**</b>
Punitivo	2,48	2,44	,331	,741
Inhibicionista	2,56	2,37	1,819	,070
Control Filial	2,35	2,12	1,898	<b>,059*</b>
Negligente	2,81	2,79	,213	,831

Como podemos observar en la tabla 6.38, existen diferencias estadísticamente significativas entre las madres amas de casa y las que trabajan fuera, en el uso de los Estilos Educativos Sobreprotección, Autoculpabilización y Control Filial, siendo en los tres casos superior la



puntuación media de las madres que son exclusivamente amas de casa; son pues éstas quienes más sobreprotegen a sus hijos, quienes manifiestan mayor Autoculpabilización y las que permiten un mayor Control Filial en comparación con las trabajadoras fuera del hogar.

#### **4.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE VARIANZAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES.**

Igual que hicimos con la muestra dominicana, agrupamos esta variable en varias categorías, obteniendo los intervalos de cinco años en cada grupo. Los mismos se formaron de la siguiente manera: un primer grupo constituido por las madres que tienen entre 20 y 24 años; otro grupo lo constituyen las madres cuyas edades están comprendidas entre 25 y 29 años; un tercer grupo formado por las de 30 a 34 años; y otro por las de edades comprendidas entre los 35 y 39 años; finalmente un grupo con las de 40 años ó más edad.

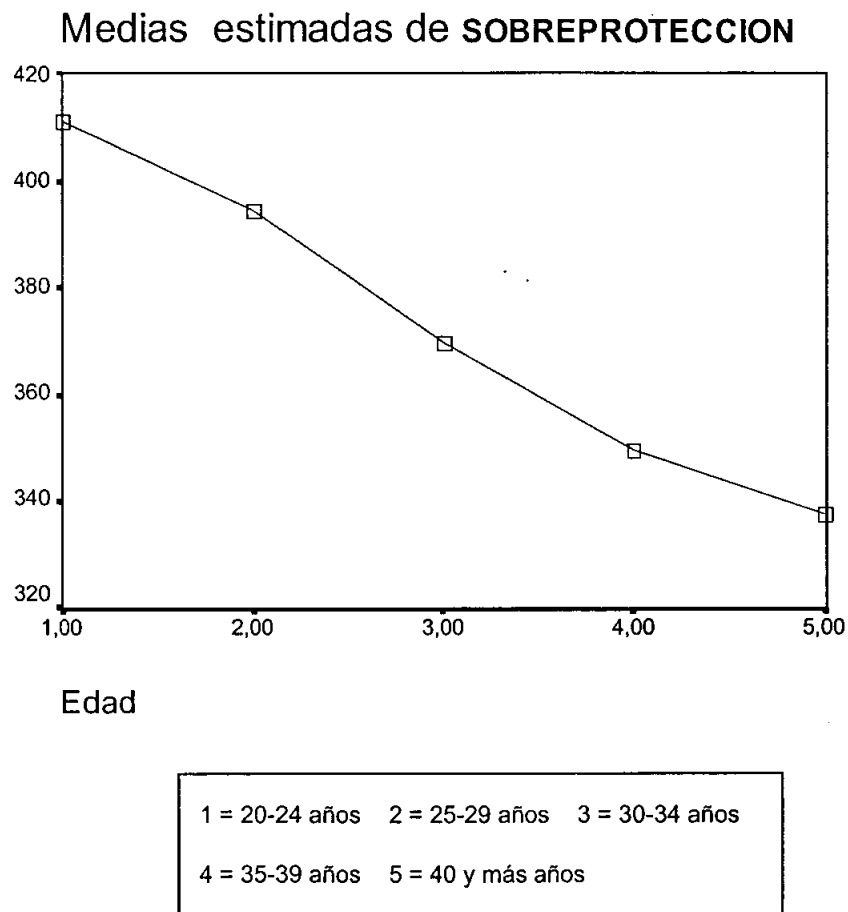
Realizamos un análisis de varianza y tal como podemos consultar en el anexo VI.12 no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de cada subgrupo, por lo que tenemos que aceptar la hipótesis nula y afirmar que en esta muestra estudiada la edad de las madres no es una variable que influya en el estilo educativo de los hijos; no hay ni siquiera diferencias significativas entre los grupos extremos.

En las gráficas para representar las medias de los grupos, hemos encontrado algunas tendencias importantes, que queremos comentar, igual que hiciéramos en el caso del grupo de las Dominicanas. A continuación mostraremos las gráficas de las medias de los grupos de edades en los Estilos Educativos: Punitivo, Sobreprotección Control Filial y Negligente, y el comentario correspondiente en cada uno.

A) SOBREPOTECCION.

La grafica 6.10 muestra el perfil de las medias de los grupos de edades de las madres en el Estilo Educativo Sobreprotección. De acuerdo con el perfil expresado en la misma, podemos decir que se evidencia una tendencia en las madres más jóvenes de esta muestra al comportamiento sobreprotector como Estilo Educativo.

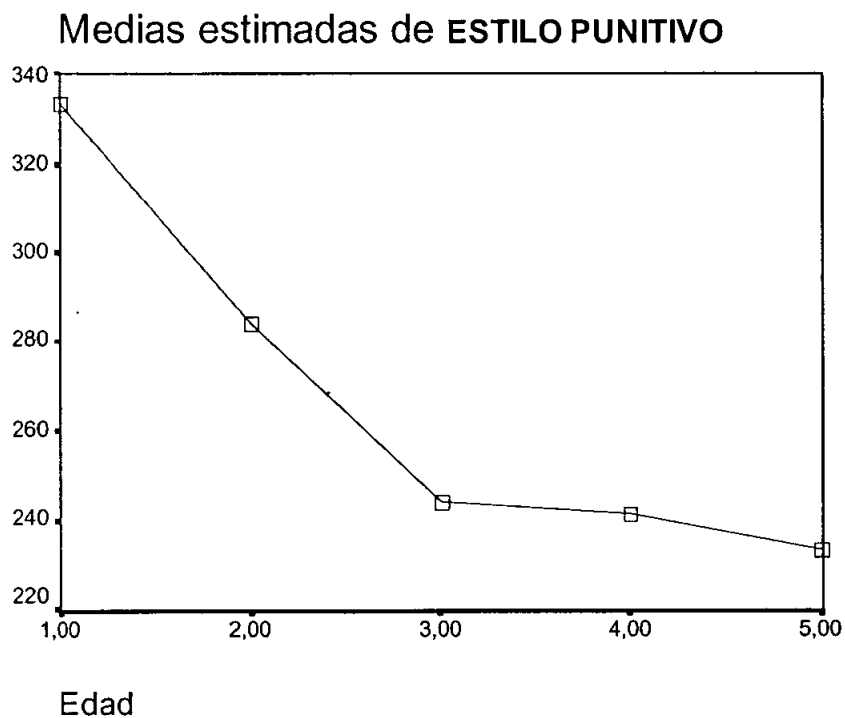
GRAFICA 6.10: MEDIAS. SOBREPOTECCIÓN - EDAD DE LAS MADRES



B) ESTILO PUNITIVO

La gráfica, 6.11 expresa las medias de los grupos de edades de los sujetos en el Estilo Educativo Punitivo. En la misma, podemos observar que el comportamiento educativo de las madres más jóvenes, entre 20 y 24 años, manifiesta puntuación más alta y observamos que este estilo decrece a medida que se incrementa la edad, siendo las madres de cuarenta o más de cuarenta años las que manifiestan menor preferencia por los castigos.

GRAFICA 6.11: MEDIAS. ESTILO PUNITIVO - EDAD DE LAS MADRES

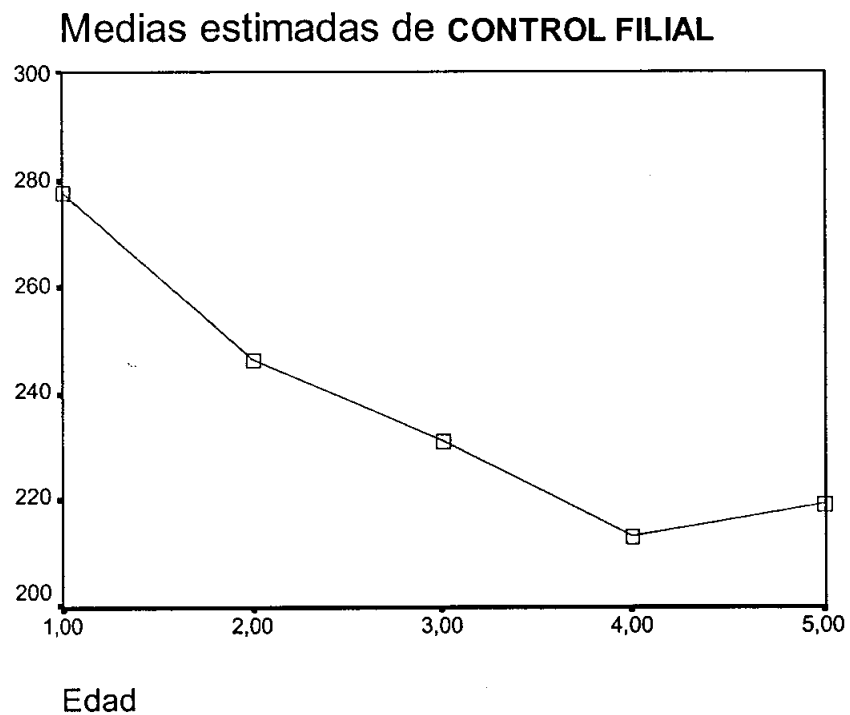


1 = 20-24 años	2 = 25-29 años	3 = 30-34 años
4 = 35-39 años	5 = 40 y más años	

C) CONTROL FILIAL.

En la gráfica 6.12, la cual presenta las medias de los distintos grupos de edades de las madres en el Estilo Educativo Control Filial, observamos que las madres más jóvenes, menos de 30 años, tienden a educar con mayor índice de Control Filial que el resto de grupos; en líneas generales la tendencia observada es que hay menos cesión de control a los hijos cuanto mayor es la edad de las madres.

GRAFICA 6.12: MEDIAS. CONTROL FILIAL - EDAD DE LAS MADRES

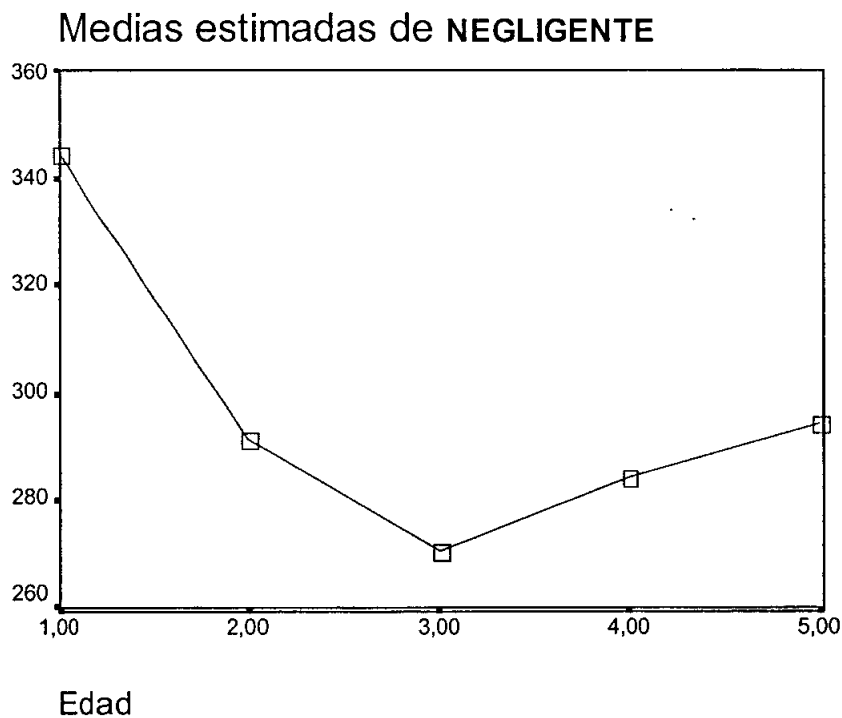


1 = 20-24 años	2 = 25-29 años	3 = 30-34 años
4 = 35-39 años	5 = 40 y más años	

D) NEGLIGENTE

La gráfica 6.13 presenta las medias de los distintos grupos de edades de las madres en el Estilo Educativo Negligente. En la misma podemos apreciar la tendencia de las más jóvenes a manifestar un comportamiento con bastante incidencia a la Negligencia; en cambio, el grupo correspondiente a las madres que tienen entre 30 y 34 años, la tendencia es mucho más baja en este Estilo Educativo. Y de nuevo sube un poco la tendencia en el comportamiento negligente de las madres, en aquellas con 40 años o más de 40; pero con menos proporción en relación con las madres más jóvenes de la muestra.

GRAFICA 6.13: MEDIAS. NEGLIGENTE -EDAD DE LAS MADRES



1 = 20-24 años	2 = 25-29 años	3 = 30-34 años
4 = 35-39 años	5 = 40 y más años	

#### **4.5. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE VARIANZAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS.**

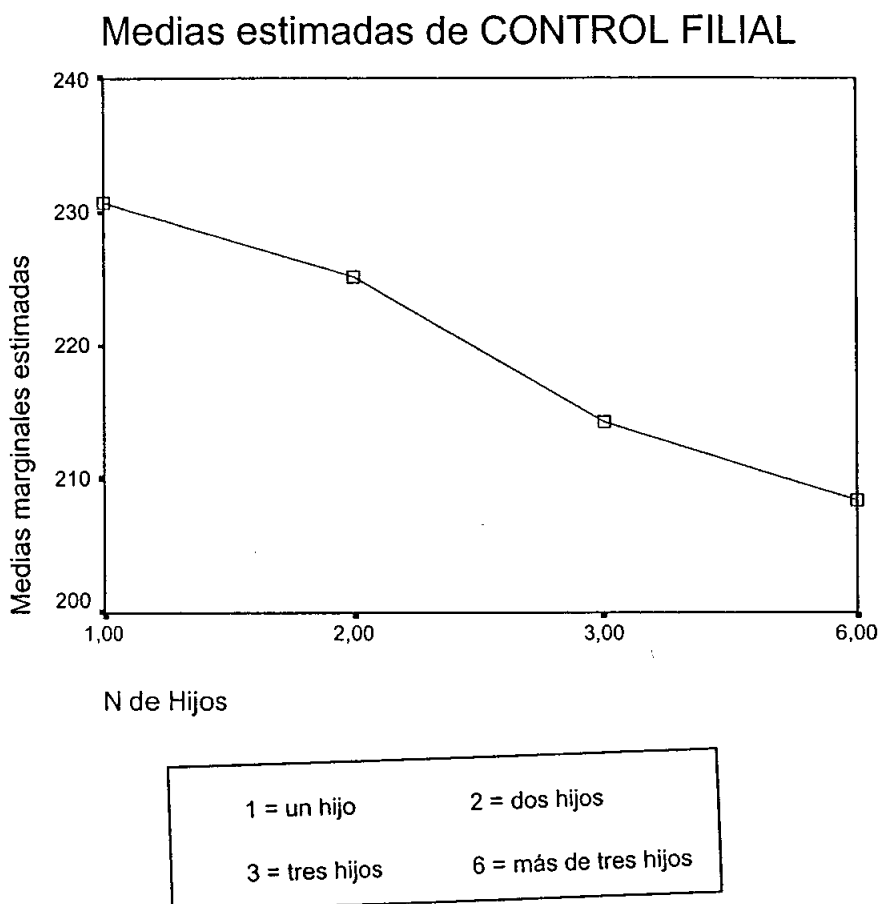
Esta variable nos permitió agrupar la muestra en cuatro categorías del modo siguiente: las madres que tienen un hijo constituyen un primer grupo; un segundo grupo formado por las que tienen dos hijos, el tercer grupo es el correspondiente a las que tienen tres hijos y el último grupo, el de las madres con cuatro hijos ó más. Los resultados obtenidos en los análisis de varianzas muestran que las diferencias entre los grupos no son significativas estadísticamente; como se aprecia en el anexo VI.13.

A continuación mostramos las gráficas del perfil de las medias que nos parecen más relevantes para algunas de las dimensiones de los Estilos Educativos

##### **A) CONTROL FILIAL**

La gráfica 6.14, que representa el perfil de la media de los distintos grupos, muestra una tendencia en las madres que tienen sólo un hijo a educarlo permitiendo en mayor medida el Control Filial; a medida que la familia tiene más hijos el valor de este factor decrece.

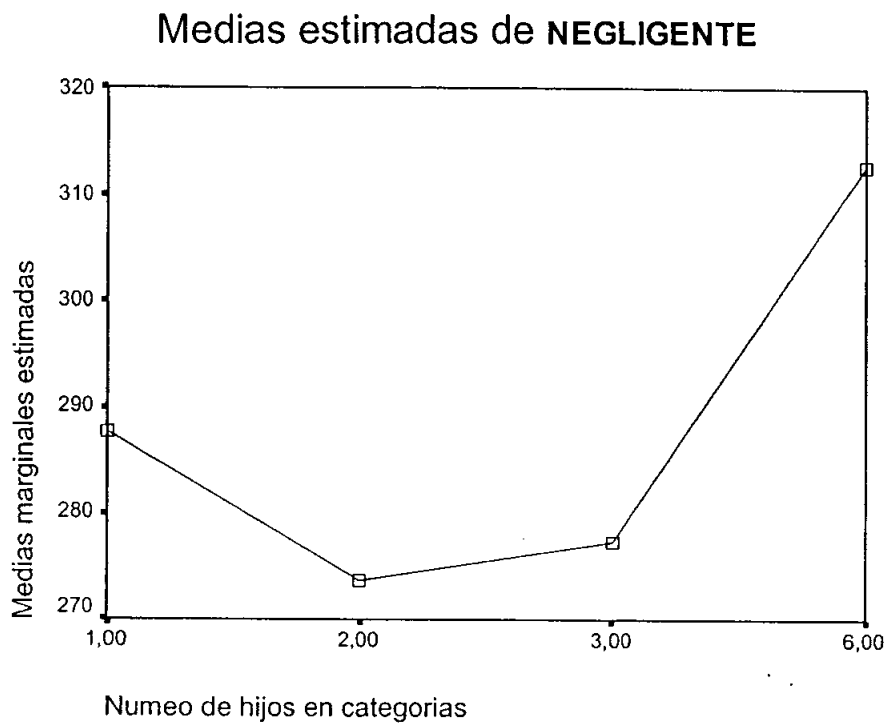
GRAFICA 6.14: MEDIA. CONTROL FILIAL – NUMERO DE HIJOS.



B) NEGLIGENTE.

La gráfica correspondiente, 6.15, nos indica que la Negligencia de las madres alcanza el valor más alto en las que tienen más de tres hijos, si bien estas diferencias carecen de significación estadística cuando las comparamos con los otros grupos.

GRAFICA 6.15: MEDIAS. NEGLIGENTE - NUMERO DE HIJOS.



1 = un hijo
2 = dos hijos
3 = tres hijos
6= más de tres hijos



## **VII. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DEL CUESTIONARIO RELACIONES DE PAREJA.**

### **1.- ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO RELACIONES DE PAREJA.**

Como dijimos en el apartado de los instrumentos usados en este trabajo, con el cuestionario Relaciones de Pareja, pretendemos hacer una valoración de las relaciones mantenidas por los cónyuges, atendiendo a dos dimensiones: Aproximación y Distanciamiento. Hemos realizado un análisis factorial del instrumento, aplicando este criterio a los datos de la muestra total, usando el método de componentes principales con rotación Varimax. Este análisis de componentes principales explica el 38,488 % del total de la varianza y obtiene dos factores, tras tres iteraciones, como se muestra en el anexo VII.1.

A continuación mostramos los dos factores indicando los ítems que saturan en cada uno de ellos con una puntuación superior a 0,30, valor que consideramos adecuado como punto de corte.

TABLA 7.1: FACTOR APROXIMACIÓN

Item	Contenido	Saturación
01	Protección	,544
02	Estímulo	,568
03	Afecto	,632
04	Serenidad	,329
05	Comunicación	,653
07	Seguridad	,593
08	Comprensión	,664
10	Apoyo	,671
11	Confianza	,668
14	Admiración	,645
16	Acuerdo	,602
18	Semejanza	,319
19	Romántica	,651
21	Respeto	,536
22	Tolerancia	,375
23	Amistad	,608
24	Cooperación	,667
26	Ilusión	,509

Como vemos en la tabla 7.1, el factor que hemos denominado Aproximación explica el 6,291% del total de la varianza y agrupa los indicadores de la escala cuyo contenido se relaciona con las características que favorecen la estabilidad y funcionalidad de la relación de pareja. Lo hemos querido llamar Aproximación basándonos en las dos categorías clásicas que definen los vínculos familiares: Aproximación y Distanciamiento. La Aproximación genera, como dicen Kelly y Thibault, (1978) una relación espiral positiva en donde la relación de la pareja tiende a ser cada vez más satisfactoria, por el contrario las relaciones de Distanciamiento incluyen relaciones que llevan al empobrecimiento de la relación y que tienden a

generar lo que los mismos autores denominan espiral negativa, es decir relaciones cada vez menos satisfactorias y/o más conflictivas que sumen a la pareja en una situación de crisis estructural o que lleven a la ruptura.

En la tabla 7.2 vemos los ítems que agrupa el factor Distanciamiento, con el nivel de saturación correspondiente. Este factor se compone por ocho indicadores de la dimensión Relaciones de Pareja y explica el 3,781% de la varianza total.

TABLA 7.2. FACTOR DISTANCIAMIENTO.

Item	Contenido	saturación
06	Tensión	,625
09	Conflicto	,699
12	Rivalidad	,528
13	Agresividad	,632
15	Ansiedad	,648
17	Distanciamiento	,566
20	Rutina	,509
25	Dominación	,621

## 2.- ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y LA MUESTRA DOMINICANA EN RELACIONES DE PAREJA

Hemos hecho el estudio comparativo entre los dos grupos de la muestra, atendiendo al criterio de la nacionalidad. En dicho estudio partimos de la puntuación media obtenida en cada una de las dos muestras estudiadas y hemos procedido a las comparaciones mediante las pruebas T para muestras independientes según se muestra en el anexo VII.2. En esta tabla aparecen las medias, el valor de T y el nivel de significación que le corresponde en función de la homogeneidad de muestras calculada mediante la prueba de Levene.

TABLA 7.3: PRUEBA T. NACIONALIDAD – RELACIONES DE PAREJA

Rel. de Pareja	Media Dom	Media Esp.	Valor t.	N. Sig.
Aproximación	3,41	4,16	6,98	,000***
Distanciamiento	2,09	1,88	-2,39	,017*

De acuerdo con los resultados que muestra la tabla 7.3, verificamos que entre los dos grupos comparados existen diferencias estadísticamente significativas, siendo las madres de nacionalidad española las que dicen tener relaciones que indican mayor Aproximación a la pareja. También en la variable Distanciamiento las diferencias son significativas, pero en este caso el distanciamiento es mayor en la muestra dominicana.

### 3.- ESTUDIOS COMPARATIVOS EN LA MUESTRA DOMINICANA, EN FUNCION DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO RELACIONES DE PAREJA

#### 3.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO DE LOS HIJOS

En la variable sexo de los hijos realizamos el estudio buscando el nivel de significación estadística de las medias para ambos grupos, mediante las pruebas T, como podemos ver en el anexo, VII.3

A continuación mostramos en la tabla 7.4 los datos del análisis y el comentario correspondiente. Según muestran los resultados no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los dos grupos determinados por el sexo de los hijos. Lo cual indica que el sexo de los hijos no incide de manera significativa en las dimensiones Distanciamiento y Aproximación como indicadores de las relaciones de pareja, en nuestra muestra. La interpretación de este resultado hay que hacerla teniendo en cuenta que las familias tienen otros hijos además del tomado como referencia para el estudio, y su sexo no se ha tenido en cuenta, lo que da un carácter nada concluyente a cualquier resultado que de este análisis pudiera derivarse.

TABLA 7.4: PRUEBA T. RELACIONES DE PAREJA-SEXO DE LOS HIJOS

Rel. De Pareja	Media niña	Media niño	Valor de t.	N. Sig
Aproximación	3,40	3,43	-,134	,894
Distanciamiento	2,05	2,13	-,478	,633

### **3.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO DE LAS MADRES.**

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos en los análisis de Varianza, realizados a partir de las categorías que surgen al utilizar como variable agrupadora el nivel de estudios de las madres, y que hemos analizado atendiendo a las dimensiones Aproximación y Distanciamiento del cuestionario de relaciones de pareja.

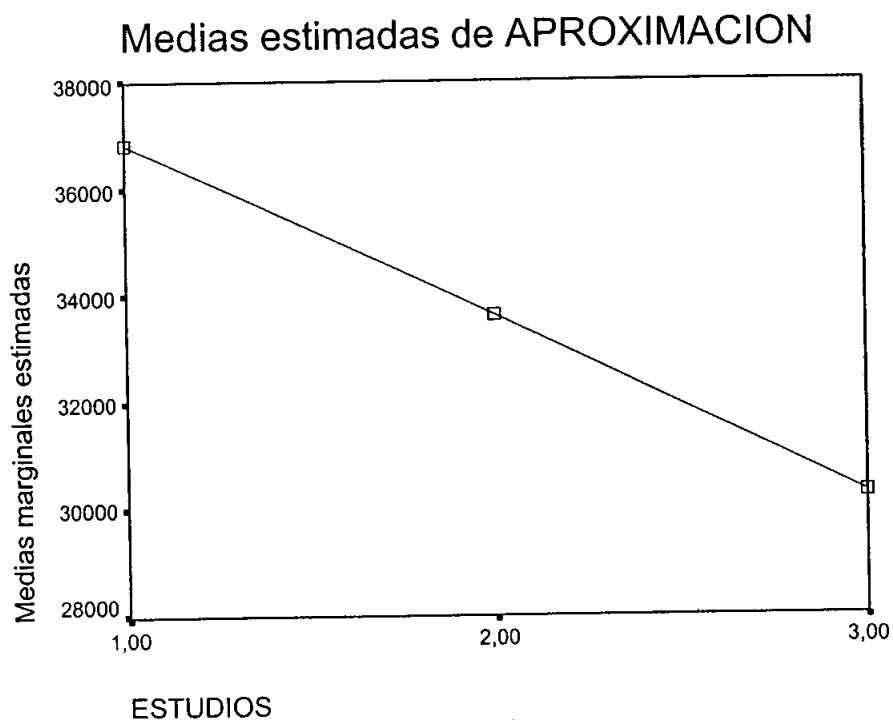
En los análisis realizados no se hallan niveles de significación estadística entre las medias de los grupos, en ninguna de las dos dimensiones estudiadas, como se puede ver en el anexo VII.4; por esta razón no hemos procedido a realizar las pruebas Post Hoc.

De acuerdo con nuestros resultados el nivel de estudio de la mujer no influye significativamente para determinar relaciones próximas o distantes con su pareja. Evidentemente tal resultado nos lleva a rechazar las hipótesis que consideran que un mayor nivel de estudios hace a las mujeres más reivindicativas y por tanto a las parejas más conflictivas, teniendo en cuenta que en el contexto analizado no podemos hablar de ausencia de sexismo.

En cambio, es curioso señalar el resultado obtenido a partir de la observación de las representaciones gráficas en las comparaciones de las medias, las cuales presentamos a continuación.

La gráfica 7.1 nos muestra que las madres con estudios superiores tienden a relaciones de mayor aproximación con la pareja y a medida que el nivel de estudio desciende, la tendencia a la aproximación, desciende también.

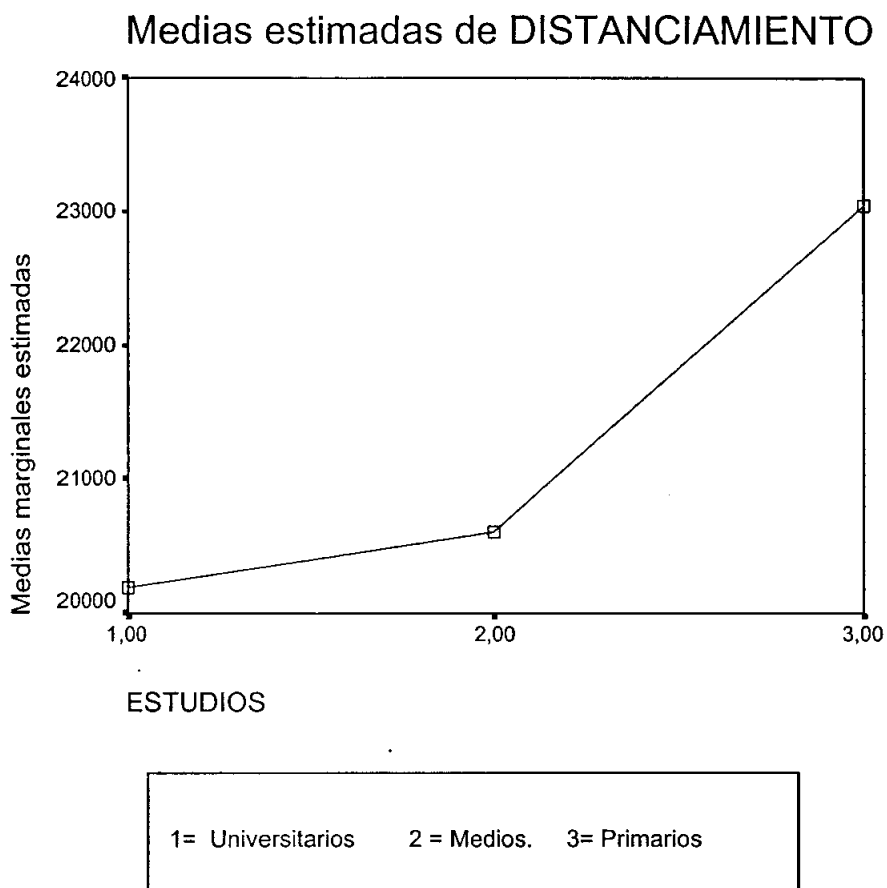
GRAFICA 7.1.:MEDIAS. APROXIMACIÓN.. RELAC. DE PAREJA.- ESTUDIOS DE LAS MADRES



1= Universitarios 2= Medios. 3= Primarios

La gráfica 7.2 nos muestra que las mujeres con estudios en el nivel primario tienden a manifestar mayor distanciamiento en las relaciones de pareja que aquellas cuyos estudios han alcanzado los niveles medio y a su vez éstas mayor nivel que las que tienen estudio superior.

GRAFICA 7.2.: MEDIAS. DISTANCIAMIENTO. RELAC. DE PAREJA. - ESTUDIOS DE LAS MADRES



### 3.3. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES

También hemos realizado comparación en la muestra dominicana tomando en cuenta el trabajo que realizan estas mujeres, agrupando la muestra de acuerdo con las dos categorías ya indicadas: si son amas de casa o si trabajan fuera. Hicimos el estudio utilizando las pruebas T para buscar el nivel de significación de las diferencias de medias, según se muestra en la tabla 7.5.



A continuación mostramos los resultados hallados en este estudio.

TABLA 7.5: PRUEBA T. RELACIONES DE PAREJA-PROFESION DE LAS MADRES

Rel. de pareja	Medias A de casa	Medias T. fuera.	Valor de t	N. Sig
Aproximación	3,31	3,49	-,758	,450
Distanciamiento	2,14	2,05	,505	,614

De acuerdo con los datos que muestra la tabla 7.5 vemos que las diferencias no son significativas entre los dos grupos comparados, en ninguna de las dimensiones estudiadas. Esto nos lleva a afirmar que en nuestra muestra, el hecho de la mujer ser ama de casa o salir a trabajar fuera del hogar, no influye significativamente para marcar diferencias en la relación con la pareja, tanto en la dimensión de distanciamiento como de aproximación. Resultados que refutan el supuesto que a menudo invade las creencias populares de que el trabajo de la mujer fuera del hogar genera más tensiones en la pareja.

### 3.4. RESULTADOS DE ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES

En este apartado presentamos los resultados obtenidos al analizar la variable agrupadora edad de las madres atendiendo a las variables dependientes distanciamiento y aproximación en las relaciones de pareja. En dichos resultados no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, según podemos ver en el anexo VII.5. Razón por lo que no hemos procedido a realizar las pruebas Post Hoc para las comparaciones de

los grupos dos a dos. Podemos pues afirmar que la edad de las madres no guarda relación con el estilo de pareja, es decir que el nivel de proximidad o de distanciamiento de las parejas no encuentra diferencias generacionales.

### 3.5. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS.

Igual que hemos hecho en los casos cuando las variables analizadas se agrupan en varias categorías, también aquí realizamos un análisis de varianza para obtener el nivel de significación estadística de las diferencias de medias entre los distintos grupos de la variable número de hijos; siendo las dimensiones de las relaciones de pareja: Aproximación y Distanciamiento las consideradas variables dependientes. Encontramos nivel de significación estadística en la dimensión que valora distanciamiento, según aparece en la tabla 7.6.

TABLA 7.6. ANOVA. DISTANCIAMIENTO. RELACIONES DE PAREJA -N DE HIJOS

**Prueba de los efectos Inter.- sujetos**

Variable Dependiente: Distanciamiento

Fuente	Suma Cuadrado Tipo III	gl	Media Cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	11,79272a	3	a3,3E+0	3,18	,025
Intercept	6,583E+	1	6,58E+1	562,14	,000
N de hijos	1117927	3	3,73E+0	3,18	,025
Error	2,014E+	172	1,17E+0		
Total	9,852E+	176			
Total corregido	2,126E+	175			

a. R cuadrado = ,053 ( R cuadrado corregida = ,036)

Realizamos a continuación las pruebas de Post Hoc para la comparación dos a dos, de las medias de los diferentes grupos. En la tabla 7.7 aparecen los resultados correspondientes a estas pruebas, según los cuales las diferencias son significativas cuando se trata de las comparaciones de las madres con hijo único y las que tienen tres hijos; y también con las que dicen tener más de tres hijos; en cuyo caso son éstas últimas, las de tres y las de cuatro y más hijos, las que manifiestan mayor distanciamiento en las relaciones con la pareja que las madres con hijo único. Las que tienen dos hijos no se diferencian estadísticamente con el resto de los grupos. A la vista de estos análisis cabe inferir que el hecho de constituir una familia numerosa conlleva un mayor distanciamiento a la madre, con la pareja.

TABLA 7.7: POST HOC. DISTANCIAMIENTO. RELAC DE PAREJA - NÜEMRO DE HIJOS

Numero de hijos		Diferen. de medias	N. Sig.
1 hijo	dos hijos	-3,85	,336
	tres hijos	-6,39	<b>,039*</b>
	cuatro ó más	-7,68	<b>,044*</b>
2 hijos	un hijo	3,85	,336
	tres hijos	-2,53	,578
	cuatro ó más	-3,82	,459
3 hijos	un hijo	6,39	<b>,039*</b>
	dos hijos	2,53	,578
	cuatro ó más	-1,29	,964
Más de tres hijos	un hijo	7,68	<b>,044*</b>
	dos hijos	3,82	,459
	tres hijos	1,29	,964

## 4.- ESTUDIOS COMPARATIVOS DE LAS RELACIONES DE PAREJA EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.

### 4.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS HIJOS.

Para estudiar la variable sexo de los hijos, igual que hicimos con el grupo de los sujetos en la muestra dominicana, hemos hecho el análisis mediante las pruebas T para obtener el nivel de significación de las diferencias de las medias en los dos grupos comparados.

A continuación mostramos una tabla con los resultados obtenidos en las medias y el nivel de significación a través de los datos contenidos en el valor de T y teniendo en cuenta si las varianzas de ambos grupos eran o no homogéneas.

TABLA 7.8:PRUEBA T. RELACIONES DE PAREJA-SEXO DE LOS HIJOS

Rel. de pareja	Media niña	Media niño	Valor t	N. Sig.
Aproximación	4,18	4,14	,627	,531
Distanciamiento	1,84	1,91	-1,06	,287

De acuerdo a los resultados que vemos en la tabla 7.8, afirmamos que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos comparados; por lo tanto, como vimos también en el grupo de las madres dominicanas, los vínculos de Aproximación y Distanciamiento en las relaciones de pareja, no se

ven afectados de manera significativa por la variable sexo de los hijos. Más allá de los datos analizados conviene tener en cuenta que nos hemos centrado en el hijo tomado como referencia y no el sexo del resto de hijos de la familia, que suele haberlos, por lo que sin tener en cuenta esta variable moduladora, no es fácil inferir con precisión la relación entre ambas variables.

#### **4.2. RESULTADOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE LAS MADRES.**

Hemos realizado un análisis de Varianza para comparar las medias de los tres grupos que surgen a partir del nivel de estudios de las madres. Encontramos que las diferencias entre dichos grupos no son significativas, según podemos ver en el anexo VII.6.

#### **4.3. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES**

También en este caso hemos hecho las comparaciones de las medias en cada grupo mediante las pruebas T, puesto que trabajamos con una variable que solamente agrupa dos categorías. De este modo hemos obtenido el nivel de significación estadística al comparar a ambos grupos, como podemos apreciar en el anexo VII.7.

A continuación mostramos una tabla con los resultados de las medias y el nivel de significación estadística de las mismas, que se han obtenido en el estudio a partir del valor de T

TABLA 7.9: PRUEBA T. RELACIONES DE PAREJA-PROFESION DE LAS MADRES

Rel. de pareja	Media A. de casa	Media T. fuera	Valor t	N. Sig
Aproximación	4,24	4,06	2,75	,006**
Distanciamiento	1,87	1,89	-360	7,19

Los resultados de la tabla 7.9 indican que en nuestra muestra existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos comparados, con relación a los vínculos de Distanciamiento y Aproximación de la pareja; siendo las amas de casa las que muestran mayor aproximación, al compararlas con las que trabajan fuera del hogar.

#### 4.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE VARIANZAS Y ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES.

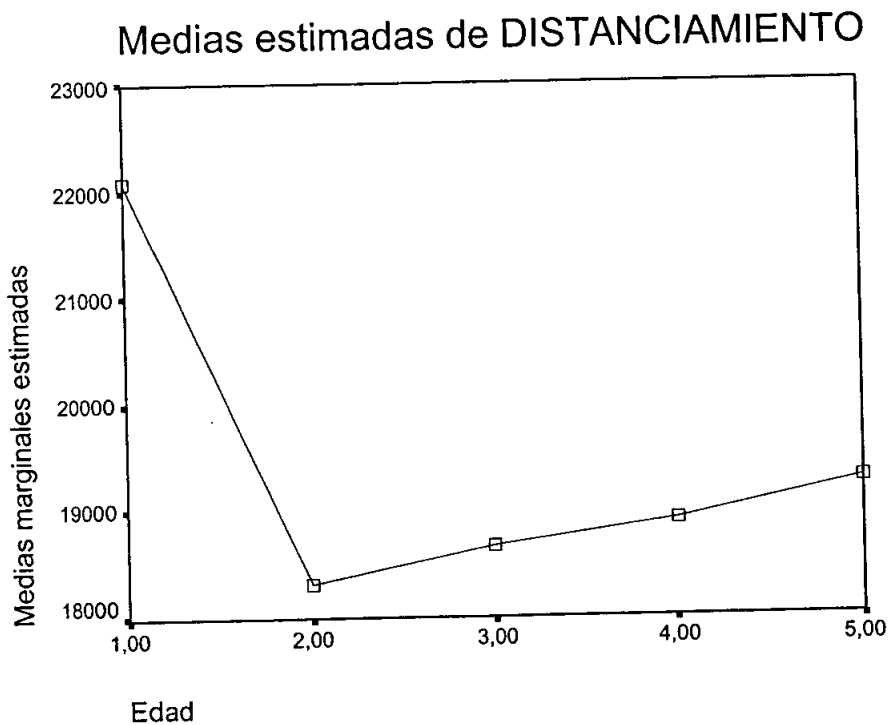
En este apartado presentamos los resultados obtenidos al analizar la variable agrupadora edad de las madres atendiendo a las dimensiones Distanciamiento y Aproximación en las relaciones de pareja. Hemos realizado los análisis de varianzas correspondientes para obtener los niveles de significación estadística de las medias, en las distintas categorías que agrupa la variable edad de los sujetos.

En dichos resultados no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, según podemos ver en el anexo VII.8. No obstante, nos parece importante comentar la tendencia de las puntuaciones medias de cada grupo

de edad, tal como aparece en las gráficas correspondientes que presentamos a continuación.

En la gráfica 7.3 podemos observar que las madres con edades comprendidas entre los 20-24 años, en la dimensión Distanciamiento obtienen puntuaciones más altas en comparación con los grupos restantes que obtienen medias similares .

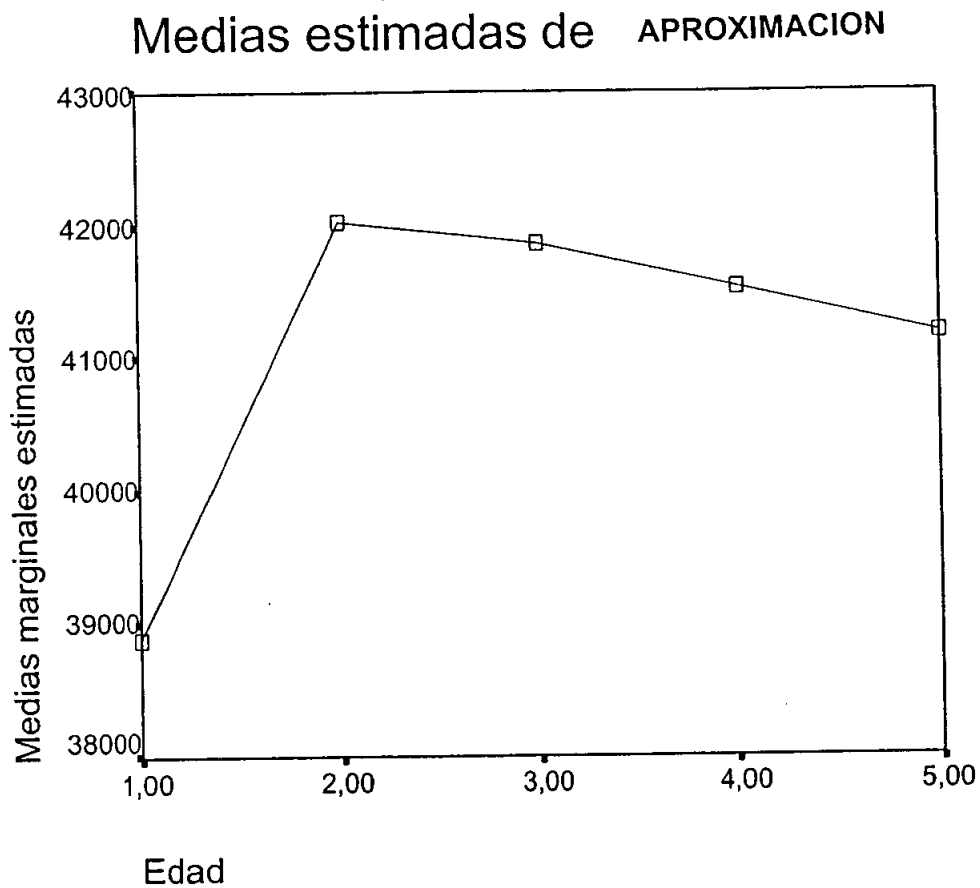
GRAFICA 7.3: PERFIL DE MEDIAS. DISTANCIAMIENTO.- EDAD DE LAS MADRES



1 = 20-24 años. 2 = 25-29 años. 3 = 30-34 años  
4 = 35-39 años. 5 = 40 ó más años

La gráfica, 7.4, muestra que las madres más jóvenes, es decir, las de edades comprendidas entre los 20-24 años, tienen la puntuación más baja en la variable aproximación, si las comparamos con los demás grupos de edad.

GRAFICA 7.4.: MEDIAS. APROXIMACIÓN.- EDAD DE LAS MADRES



1 = 20-24 años    2 = 25-29 años    3 = 30-34 años  
4 = 35-39 años    5 = 40 y más años



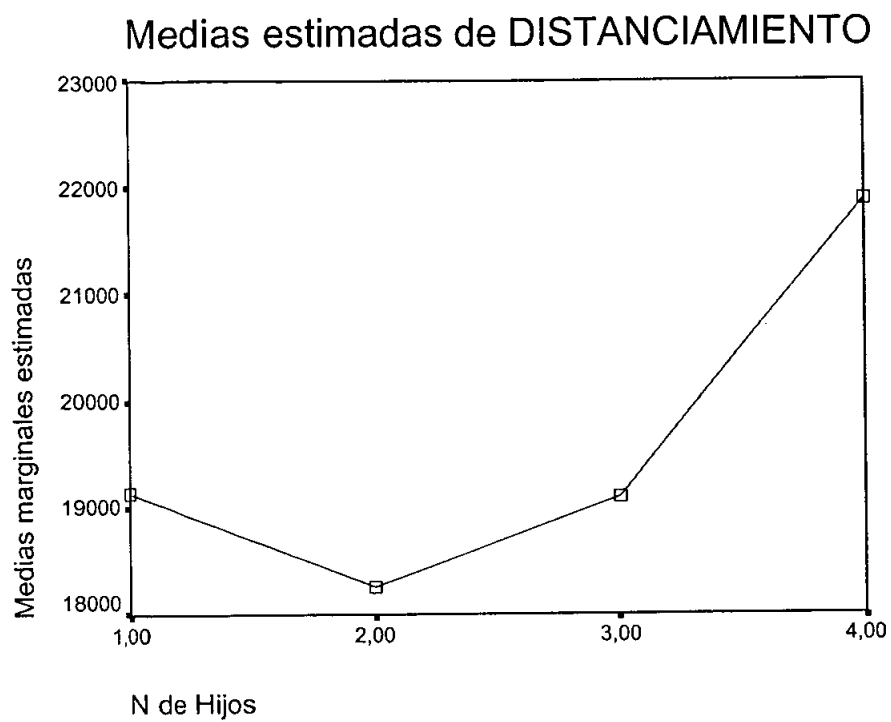
#### 4.5. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS.

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en los análisis de Varianzas, como hemos hecho en otras ocasiones, al analizar la variable número de hijos, que agrupa cuatro categorías.

Realizados los estudios correspondientes a las Varianzas para comparar las medias de los grupos obtenidos a partir de la variable número de hijos, no encontramos un nivel de significación suficiente para rechazar nuestra hipótesis nula, como se aprecia en el anexo VII.9 ni en la variable Aproximación ni en Distanciamiento.

Sí hemos encontrado una tendencia que de algún modo diferencia el comportamiento de los sujetos estudiados que, aunque no existan diferencias significativas estadísticamente, nos parece importante comentar, por lo que puede representar en nuestro estudio y en otros posteriores. Nos referimos a la gráfica 7.5 que muestra el perfil de las medias de los grupos en la dimensión Distanciamiento, la cual mostraremos a continuación. En ella vemos las madres con muchos hijos, es decir, las que tienen más de tres, tienden a percibir un mayor distanciamiento de sus parejas, en comparación con las que tienen entre uno y tres hijos. Aunque la edad no es equivalente a años de matrimonio, se suele dar una correlación muy alta entre ambas variables, lo que debe ser tenido en cuenta en un análisis más minucioso de los datos.

GRÁFICA 7.5: MEDIAS. DISTANCIAMIENTO. REL. DE PAREJA - NUMERO DE HIJOS.



1 = un hijo	2 = dos hijos
3 = tres hijos	4 = más de tres hijos

## **VIII. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO COMPETENCIA FAMILIAR.**

La valoración de la competencia familiar constituye una de las áreas más relevantes del sistema familiar, ya que nos permite detectar el nivel de funcionalidad de la familia más allá de criterios que dependen del propio sistema de valores y creencias, y más allá del nivel de satisfacción de sus miembros. Se basa en una serie de criterios empíricos que aparecen en aquellas familias que han sabido crear un entorno facilitador del desarrollo personal de sus miembros y de dar al grupo una cohesión y estabilidad adecuadas. La valoración que utilizamos en nuestros análisis ha partido de la factorización original realizada por los autores del instrumento, cuyos criterios de bondad y réplica aparecen en los trabajos publicados (Beavers, 1982 y 1985; Beavers y col. 1985; Hampson *et al.* 1988 y Hampson *et al.* 1989). Especial mención merece la saturación negativa de algunos ítems en el factor correspondiente, lo que nos obligó al correspondiente cálculo transformando el valor absoluto marcado en las escala de valoración.

### **1.- COMPETENCIA FAMILIAR: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y DOMINICANA.**

Hemos realizado un estudio comparativo entre los dos grupos utilizando pruebas T, con objeto de comprobar si entre las medias de ambos grupos existen diferencias estadísticamente significativas, en las variables que caracterizan los niveles de funcionalidad y disfuncionalidad familiar: Salud,

Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad. Para ver los resultados completos del estudio remitimos al anexo VIII.1.

A continuación presentamos la tabla 8.1. donde se muestran las medias para cada grupo y el nivel de significación estadística que corresponde a cada valor de T. En dicha tabla vemos que existen diferencias estadísticamente significativas en tres de las variables de competencia analizadas: Conflicto, Cohesión y Liderazgo. En Conflicto observamos que es el grupo de las madres españolas el que ha obtenido una mayor puntuación en la media. En cambio, tanto en Cohesión como en Liderazgo, la media más alta ha correspondido al grupo de las dominicanas.

No obstante, la valoración global de competencia es más compleja ya que en las tres dimensiones de la variable los valores intermedios son adecuados mientras que los extremos, tanto por exceso como por defecto, resultan disfuncionales, por lo que para hablar abiertamente de disfuncionalidad necesitamos una valoración más individualizada.

TABLA 8.1: PRUEBA T. COMPETENCIA FAMILIAR -NACIONALIDAD

Comp. Familiar	Media Dom.	Media Espa.	Valor t	N. Sig.
Salud	4,00	4,05	1,09	,294
Conflicto	4,00	4,39	6,18	,000***
Cohesión	3,70	3,44	-2,44	,015*
Liderazgo	3,51	2,78	-9,54	,000***
Expresividad	4,15	4,24	1,29	,219

## **2.- ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA FAMILIAR EN LA MUESTRA DOMINICANA.**

### **2.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS HIJOS**

En este caso realizamos el estudio comparativo entre los dos grupos que componen la variable sexo de los hijos, hemos usado también las pruebas T, para buscar el nivel de significación estadística entre las medias para cada grupo, en relación con las variables: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad, cuyos resultados aparecen en el anexo VIII.2.

La tabla que presentamos a continuación, tabla 8.2 contiene los datos obtenidos según la media para cada grupo y su nivel de significación estadística con respecto a T. Vemos que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que sean atribuibles al sexo de los hijos, en ninguna de las variables de competencia familiar: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad. No obstante tengamos en cuenta que la posible influencia que supone para la competencia de un sistema familiar tener hijos varones o mujeres no puede probarse, teniendo en cuenta que los análisis se han hecho tomando en cuenta sólo al hijo de referencia y que no hemos podido tener información del resto de hermanos.

TABLA 8.2: PRUEBA T. COMPETENCIA FAMILIAR-SEXO DE LOS HIJOS

Comp. Familiar	Media niña	Media niño	Valor t	N. Sig
Salud	4,04	3,94	1,24	,214
Conflicto	4,06	3,93	1,23	,220
Cohesión	3,73	3,67	,507	,613
Liderazgo	3,45	3,58	-1,00	,315
Expresividad	4,14	4,12	,449	,654

## 2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO DE LAS MADRES

Hemos realizado los análisis de varianza correspondiente a las variables dependientes: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad, tomando en cuenta la variable agrupadora nivel de estudios de las madres. De acuerdo con los resultados vemos que existen diferencias estadísticamente significativas, como podemos observar en la tabla 8.3.

TABLA 8.3: ANOVA CONFLICTO. COMPETENCIA FAMILIAR- ESTUDIOS DE LAS MADRES

## Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONF

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	11,140 <sup>a</sup>	2	5,570	12,377	,000
Intersección	2495,660	1	2495,660	5545,706	,000
ESTUDIO	11,140	2	5,570	12,377	,000
Error	77,853	173	,450		
Total	2905,633	176			
Total corregida	88,993	175			

a. R cuadrado = ,125 (R cuadrado corregida = ,115)

TABLA 8.4: POST HOC. CONFLICTO. COMP. FAMILIAR - ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de media	N. Sig.
superior	medio	2,80	,036*
	primario	6,75	,000***
medio	Superior	-2,80	,036*
	primario	3,94	,011*
primario	superior	-6,75	,000***
	medio	-3,94	,011*

En la tabla 8.4 mostramos los resultados de las pruebas Post Hoc que comparan los subgrupos dos a dos. Dicha tabla indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de las madres con estudio superior y los grupos con estudios medio y primario, mostrando mayor conflicto las de estudio superior. Además, al comparar los grupos de los niveles medio y primario hay mayor conflicto en las madres con estudio medio, diferencias que también son significativas. El nivel de los estudios está relacionado pues con

los conflictos de pareja, de modo que hay más conflictividad cuanto mayor es el nivel de estudios de las mujeres, en este caso.

### 2.3. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES.

En este apartado presentamos los resultados del estudio comparativo con relación a la variable trabajo de las madres, en la que diferenciamos madres que trabajan fuera de casa y amas de casa. Como hemos hecho en otras ocasiones realizamos la comparación mediante las pruebas T, anexo VIII.3, cuyos valores y nivel de significación que les corresponde, aparecen en la tabla 8.5, después de tener en cuenta la homogeneidad de las varianzas.

TABLA 8.5: PRUEBA T. COMP FAMILIAR.- PROFESION DE LAS MADRES

Comp.. Familiar	Medias A de casa	Medias Trabajan F	Valor t	N. Sig.
Salud	3,88	4,08	-2,44	,018*
Conflicto	3,79	4,16	-3,52	,000***
Cohesión	3,56	3,82	-2,35	,021*
Liderazgo	3,49	3,53	-3,09	,758
Expresividad	4,02	4,24	-1,63	,104



De acuerdo con los resultados que nos muestra la tabla 8.5 vemos que en el grupo de las madres dominicanas, existen diferencias estadísticamente significativas entre las que son amas de casa y aquellas que ejercen su trabajo fuera del hogar, cuando nos referimos a las variables: Salud, Conflicto y Cohesión. Siendo las madres que trabajan fuera de casa las que tienen puntuación media más alta en Salud, en Conflicto y en Cohesión. La puntuación superior en la dimensión Conflicto no es, como pudiera parecer a primera vista contradictoria dado que el hecho de que se reconozcan abiertamente situaciones conflictivas es beneficioso para la familia, mientras que la existencia de conflictos latentes o encubiertos es peor indicador de competencia, al ser esta una dimensión que no es posible valorar mediante un cuestionario.

#### **2.4. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES.**

Hemos realizado también estudios comparativos en los mencionados factores de competencia familiar: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad, pero ahora respecto a la variable agrupadora Edad de las madres.

En este caso, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, encontramos niveles de significación estadística en las medias de las variables Conflicto y Liderazgo. Mostramos pues los resultados obtenidos en los análisis de Varianzas correspondientes y los resultados de las pruebas Post Hoc, mientras que en el anexo VIII.4 podemos observar los análisis realizados para todos los factores.

A) CONFLICTO.

Los resultados de la tabla 8.6 correspondientes a la variable Conflicto muestran que entre las medias de los diferentes grupos sí que existen diferencias estadísticamente significativas. En la tabla 8.7 podemos observar los resultados de las pruebas Post Hoc de la misma variable. Dicha tabla indica que hay mayor conflicto en las madres que tienen edades comprendidas entre 35-39 años, comparadas con el grupo de las madres más jóvenes de la muestra estudiada, es decir, las de 20 -24 años de edad, que son las que muestran la media más baja.

TABLA 8.6: ANOVA. CONFLICTO. COMP. FAMILIAR. –EDAD DE LAS MADRES

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONF

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	5,387 <sup>a</sup>	4	1,347	2,755	,030
Intersección	1469,945	1	1469,945	3006,491	,000
EDAD	5,387	4	1,347	2,755	,030
Error	83,606	171	,489		
Total	2905,633	176			
Total corregida	88,993	175			

a. R cuadrado = ,061 (R cuadrado corregida = ,039)

TABLA 8.7. POST HOC. CONFLICTO. COMP. FAMILIAR- EDAD DE LAS MADRES

Edad de las Madres		Diferencias de media	N. Sig.
20-24 años	25-29 años	-4,18	,199
	30-34 años	-2,57	,636
	35-39 años	-5,58	<b>,042*</b>
	40 años ó más	-6,34	1,000
25-29 años	20-24 años	4,18	,199
	30-34 años	1,60	,752
	35-39 años	-1,40	,891
	40 años ó más	4,11	,594
30-34 años	20-24 años	2,57	6,36
	25-29 años	-1,60	,752
	35-39 años	-3,00	,212
	40 años ó más	2,51	,895
35-39 años	20-24 años	5,58	<b>,042*</b>
	25-29 años	1,40	,891
	30-34 años	3,00	,212
	40 años ó más	5,52	,306
40 ó mas	20-24 años	6,34	1,000
	25-29 años	-4,11	,594
	30-34 años	-2,51	,895
	35-39 años	-5,52	,306

## B) LIDERAZGO

También encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable Liderazgo, tal como se muestra en la tabla 8.8 que podemos ver a continuación

TABLA 8.8: ANOVA. LIDERAZGO. COMP. FAMILIAR –EDAD DE LAS MADRES

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: LIDER

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	7,117 <sup>a</sup>	4	1,779	2,419	,050
Intersección	1065,826	1	1065,826	1449,175	,000
EDAD	7,117	4	1,779	2,419	,050
Error	125,765	171	,735		
Total	2310,286	176			
Total corregida	132,883	175			

a. R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,031)

De acuerdo con los resultados de la tabla 8.9 vemos que las madres que obtienen mayor puntuación en liderazgo son las que tienen edades comprendidas entre los 30-34 años, comparadas con las de 40 años ó más edad. El liderazgo tiende a ser menor en las madres más jóvenes, si bien las diferencias detectadas no llegan a ser significativas.

TABLA 8.9: PRUEBA POST HOC. LIDERAZGO. COMPFAMILIAR- EDAD DE LAS MADRES.

Edad de las Madres		Diferencias de medias	N. Sig.
20-24 años	25-29 años	-2,37	,858
	30-34 años	-3,39	,569
	35-39 años	-3,36	,646
	40 años ó más	-6,10	,498
25-29 años	20-24 años	2,37	,858
	30-34 años	-1,02	,972
	35-39 años	-9,92	,985
	40 años ó mas	8,47	,106
30-34 años	20-24 años	3,39	,569
	25-29 años	1,02	,972
	35-39 años	2,95	1,000
	40 años ó más	9,50	<b>,042*</b>
35-39 años	20-24 años	3,36	,646
	25-29 años	9,92	,958
	30-34 años	-2,95	1,000
	40 años ó más	9,47	,056
40 ó más años	20-24	-6,10	,498
	25-29 años	-8,47	,106
	30-34 años	-9,50	<b>,042*</b>
	35-39 años	-9,47	,056

## **2.5. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NUMERO DE HIJOS**

Al estudiar la variable número de hijos hemos procedido a hacer los análisis de varianza en cada una de las distintas variables indicadoras de competencia familiar: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad. De acuerdo con los resultados del estudio, los cuales pueden verse en el anexo VIII.5 observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los grupos analizados; y por lo tanto, no se han realizado las pruebas de Post Hoc. Vemos pues que tenemos que aceptar la hipótesis nula y aquellos supuestos que consideran que la vida familiar puede variar su nivel de competencia en función del número de hijos; según nuestros datos ni las familias numerosas ni las familias con hijo único difieren de modo significativo.

## **2.6. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE FAMILIA.**

Con objeto de verificar la hipótesis que considera que el nivel de competencia familiar está sujeto a diferencias en función de la estructura de la pareja, hemos querido comparar las familias nucleares con las monoparentales, en los factores del cuestionario de Competencia Familiar: Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad. Realizamos estudios comparativos utilizando las pruebas T, tras las que no se hallaron niveles de diferenciación estadísticamente significativos en ninguno de los grupos de las variables dependientes mencionadas, tal como muestran los datos del anexo VIII.6. El resultado no prueba la creencia popular de que las familias monoparentales son menos competentes que las nucleares completas, lo que a menudo suele ser un sesgo, no solo de quienes no son expertos, sino también de quienes se dedican a la investigación o a la terapia, que tienden a esperar más dificultades en las familias monoparentales; es lo que viene denominando enfoque de comparación por carencia (Lauer y Lauer 1991) citado por Demo, (1992).

### 3.- LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO COMPETENCIA FAMILIAR EN LA MUESTRA ESPAÑOLA.

#### 3.1. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS HIJOS.

Realizamos estudio comparativo mediante las pruebas T, como hemos hecho anteriormente con la variable sexo de los hijos, para obtener las medias de cada grupo y buscar el nivel de significación estadística.

En la tabla 8.10 que contiene los resultados del estudio, podemos apreciar que no se han encontrado en las dimensiones de Competencia Familiar, diferencias estadísticamente significativas atribuibles en función del sexo de los hijos en ninguna de las variables, como sucedió cuando realizamos el estudio similar en el grupo de las madres dominicanas.

TABLA 8.10: PRUEBA T. COMPETENCIA FAMILIAR- SEXO DE LOS HIJOS

Comp..Familiar	Media niña	Media niño	Valor t	N. Sig
Salud	4,07	4,02	,954	,341
Conflicto	4,39	4,38	,051	,960
Cohesión	3,45	3,42	,137	,891
Liderazgo	2,80	2,76	,567	,571
Expresividad	4,26	4,23	,305	,761

### 3.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIO DE LAS MADRES.

#### A) COHESIÓN.

Respecto a la variable Cohesión, en la tabla 8.11 podemos ver que existen diferencias significativas entre las medias teniendo en cuenta los grupos formados en base a los estudios de las madres, cuyos resultados se muestran completos en el anexo VIII.7. De acuerdo con los datos aportados en las pruebas post hoc, los cuales mostramos en la tabla 8.12 vemos que el grupo de las madres con nivel de estudio superior tiene mayor cohesión que el grupo de las que tienen nivel primario; también se observa que no hay diferencias significativas estadísticamente entre los sujetos con estudios medio y superior.

TABLA 8.11: ANOVA. OHESION. COMP. FAMILIAR. - ESTUDIOS DE LAS MADRES

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: COHES

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	12,641 <sup>a</sup>	2	6,320	3,140	,045
Intersección	2577,163	1	2577,163	1280,253	,000
EST	12,641	2	6,320	3,140	,045
Error	475,071	236	2,013		
Total	3330,063	239			
Total corregida	487,712	238			

a. R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,018)



TABLA 8.12: POST HOC. COHESION. COMP. FAMILIAR. - ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres		Diferencias de medias	N. Sig.
superior	medio	3,55	,369
	primario	6,30	<b>,033*</b>
medio	superior	-3,55	,369
	primario	2,74	,374
primario	superior	-6,30	<b>,033*</b>
	medio	-2,74	,374

## B) LIDERAZGO.

Respecto a la variable Liderazgo, también encontramos diferencias significativas entre las medias de los grupos formados atendiendo al nivel de Estudios, como se aprecia en la tabla 8.13. En la tabla 8.14 podemos observar los resultados de las pruebas post hoc para dicha variable. En la misma vemos que las diferencias son estadísticamente significativas entre las madres que tienen nivel de estudio superior comparadas con las que tienen estudios medio y primario; siendo las del nivel de estudio superior las que dicen tener mayor liderazgo. Igualmente, de acuerdo con los resultados de la misma tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que representan niveles de estudios medio y primario, reflejándose la media mayor en liderazgo, en el grupo de las madres que tienen nivel de estudios medio. A medida que el nivel de estudios se incrementa, se incrementa también el liderazgo de las madres.

Resultados del cuestionario Competencia Familiar

TABLA 8.13: ANOVA. LIDERAZGO COMP. FAMILIAR - ESTUDIOS DE LAS MADRES

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: LIDER

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	8,973 <sup>a</sup>	2	4,486	13,702	,000
Intersección	1690,887	1	1690,887	5164,115	,000
EST	8,973	2	4,486	13,702	,000
Error	77,274	236	,327		
Total	1946,758	239			
Total corregida	86,246	238			

a. R cuadrado = ,104 (R cuadrado corregida = ,096)

TABLA 8.14: POST HOC. LIDERAZGO. COMP FAMILIAR.-. ESTUDIOS DE LAS MADRES

Estudios de las madres	Diferencias de medias	N. Sig.
superior medio	3,09	,010*
superior primario	5,20	,000***
medio superior	-3,09	,010*
medio primario	2,15	,024*
primario superior	-5,25	,000***
primario medio	-2,15	,024*

### 3.3. ESTUDIO COMPARATIVO EN FUNCIÓN DE LA PROFESIÓN DE LAS MADRES

Como hicimos con el grupo de la muestra Dominicana, para estudiar la variable profesión de la madre, también con el grupo de la muestra Española hemos procedido a realizar el estudio comparativo utilizando las pruebas T para comparar las medias entre el grupo de Amas de casa y el grupo de madres Trabajadoras fuera del hogar.

Según los resultados, que pueden verse en el anexo VIII.8. y que resumimos en la tabla 8.15, las pruebas T aplicadas indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función de la dedicación laboral de las madres siendo las trabajadoras fuera del hogar las que tienen mayor nivel de Liderazgo.

TABLA 8.15: PRUEBA T. COMP. FAMAMILIAR –PROFESION DE LAS MADRES

Comp..Familiar	Media A. de casa	Media Trabajan F	Valor t	N. Sig.
Salud	4,06	4,03	6,42	,522
Conflicto	4,38	4,39	-2,00	,841
Cohesión	4,49	3,37	6,11	,542
Liderazgo	2,68	2,93	-3,10	<b>,002**</b>
Expresividad	4,25	4,24	0,36	,971

### **3.4. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LAS MADRES**

A partir de esta variable agrupadora, edad de las madres también, como en otras ocasiones, realizamos estudios comparativos mediante análisis de varianza, para comprobar si existen diferencias en función de la edad de las madres. Los resultados obtenidos en los análisis de Varianzas indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los diferentes grupos, según podemos observar en los datos que aparecen en el anexo VIII.9. Estos resultados nos llevan a decir que la edad de las madres, en este caso, no es una variable que conlleve diferencias significativas en la valoración de competencia familiar.

### **3.5. ESTUDIOS COMPARATIVOS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HIJOS.**

Realizamos análisis de varianzas para comparar las medias de los grupos formados en función del número de hijos de la familia, y encontramos que en las variables dependientes: Salud, Cohesión, Liderazgo y Expresividad, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

En la tabla 8.16 podemos observar que en la variable Conflicto las diferencias sí que son significativas, y que según los datos obtenidos en las pruebas de Post Hoc, que aparecen en la tabla 8.17, tienen mayor puntuación en Conflicto aquellas madres que tienen cuatro hijos y más, al ser comparadas con las que tienen tres ó menos de tres hijos. Los otros grupos entre sí muestran diferencias que no llegan a ser significativas.

TABLA 8.16: ANOVA. CONFLICTO. COMP. FAMILIAR – NUMERO DE HIJOS

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONF

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,399 <sup>a</sup>	3	,800	3,152	,026
Intersección	1608,856	1	1608,856	6342,594	,000
N de Hijos	2,399	3	,800	3,152	,026
Error	59,610	235	,254		
Total	4664,354	239			
Total corregida	62,009	238			

a. R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,026)

TABLA 8.17.:POST HOC. CONFLICTO. COMP. FAMILIAR.-. NEMRO DE HIJOS

Número de Hijos	Diferencias de medias	N. Sig.
Un hijo		
dos hijos	-1,67	,995
tres hijos	2,59	,995
más de 3 hijos	5,50	<b>,016*</b>
Dos hijos		
un hijo	1,67	,995
tres hijos	4,26	,978
más de 3 hijos	5,66	<b>,011*</b>
Tres hijos		
un hijo	-2,59	,995
dos hijos	-4,26	,978
más de 3 hijos	5,24	<b>,047*</b>
más de 3 hijos		
un hijo	-5,50	<b>,016*</b>
dos hijos	-5,66	<b>,011*</b>
tres hijos	-5,24	<b>,047*</b>

## IX. CONCLUSIONES.

El propósito de nuestro trabajo ha sido profundizar en el estudio de la familia dominicana y de la familia española, estableciendo comparaciones entre los sistemas familiares de ambas comunidades, partiendo de tres dimensiones que consideramos relevantes para la comprensión del entorno familiar: El estilo educativo, la competencia o funcionalidad del sistema y las relaciones de la pareja conyugal.

En primer lugar, y de acuerdo con la secuencia seguida al formular las conclusiones, expondremos los resultados que nos han aportado los datos al comparar la muestra dominicana con la muestra española; en segundo lugar comentaremos los resultados obtenidos con la muestra dominicana en función de las variables agrupadoras referidas a las características del sistema familiar: **Tipo de familia**, **Estudios**, **Profesión** y **Edad** de la madre, el **Sexo del hijo** de referencia y el **Número de hijos** de la familia; en tercer lugar comentaremos los resultados obtenidos en la muestra española, teniendo en cuenta las mismas variables agrupadoras.

### 1.- LOS ESTILOS EDUCATIVOS.

A pesar de los cambios sociales y legales que surgen en las sociedades democráticas y que afectan de modo directo la estructura y funciones de la familia, la persona que más interacción tiene con el niño en ambas comunidades sigue siendo la madre, y así queda reflejado en los porcentajes de madres dedicadas a las tareas domésticas que encontramos en las dos muestras seleccionadas. En consecuencia, nos centraremos en analizar el estilo educativo de la madre en relación con su hijo o hija cuya etapa de

## Conclusiones

desarrollo se sitúa en la primera infancia, en concreto en el intervalo de edad de 3 a 6 años.

Este enfoque no implica un posicionamiento a favor del rol de la madre como cuidadora principal, ni pretende excluir la influencia directa e indirecta que la figura paterna ejerce, tanto en el desarrollo de los niños, como en la misma interacción madre-hijo; simplemente responde a una realidad que se mantiene aunque vulnerada por algunas excepciones muy puntuales. (Musitu *et. al* 1996; Cusinato, 1992 y Gimeno 1999).

Los datos obtenidos proceden del cuestionario que cumplimentaron las madres y que se refiere a la propia percepción de su estilo educativo, mediante un procedimiento, ya expuesto en el capítulo 5 que nos garantiza la sinceridad de respuesta y la relación de la percepción con la práctica. Para decidir este procedimiento e instrumento hemos tenido en cuenta los estudios de Sternberg (1990) que muestran la alta coincidencia que en entornos educativos suele aparecer entre sistema de creencias y praxis, y los estudio de Palacios, (1999), Hidalgo, (1999) y Triana, (1993) con población española, quienes se pronuncian en el mismo sentido, mostrando la relación entre el comportamiento en los estilos educativos y patrones de crianza con las dimensiones cognitivas y las teorías educativas implícitas.

### 1.1. COMPARACIONES ENTRE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y LA DOMINICANA.

La comparación de la comunidad española y la dominicana en Estilos Educativos ha tenido en cuenta siete factores: **Asertividad, Sobreprotección, Autoculpabilización, Punitivo, Inhibicionista, Control Filial y Negligencia**, donde nos planteamos, según especifica nuestra hipótesis, la posible existencia de diferencias significativas entre ambas comunidades.

Los datos encontrados muestran que las madres españolas y dominicanas obtienen valores similares en el factor **Asertividad**, en el factor **Control Filial** y en el factor **Negligencia**, en cambio, las diferencias significativas entre ambos grupos aparecen en los factores: **Sobreprotección, Inhibicionista, Punitivo y Autoculpabilización**, siendo las puntuaciones medias de la muestra dominicana significativamente superiores a la media de las madres españolas.

Resulta de interés observar la alta puntuación obtenida por la muestra dominicana en dimensiones como la **Sobreprotección, la Inhibición y Estilo Punitivo**; todos ellos con efecto poco deseable para el desarrollo personal de los hijos, precisamente porque se trata de estilos de interacción paterno-filial que la investigación psicológica asocia reiteradamente a un desarrollo personal falto de autonomía, de seguridad básica y de pautas adecuadas para construir un autoconcepto realista y positivo, (Musitu 1995).

Las altas puntuaciones en **Punición**, en este grupo de madres, posiblemente tengan alguna relación con la formación recibida, puesto que el sistema educativo en el que han sido educadas, de alguna forma lleva implícita y explícitamente, las características de una ideología bastante autoritaria, y aunque en la actualidad los modelos educativos vigentes proponen un tipo de educación basada en los valores y actitudes fundamentados en la democracia, es difícil la superación de aquel marco ideológico y cultural, hasta no ver la sucesión de varias generaciones.

El **Estilo Punitivo** es especialmente grave por sus consecuencias en el desarrollo personal y porque genera un modelo de interacción paterno-filial que tienden a reproducir los hijos en sus propias familias de procreación. Estas creencias que consideran que el castigo es la vía preferente para la educación, aunque sin llegar a manifestarse en comportamientos violentos, son especialmente preocupantes ante niños de tan temprana edad; máxime cuando contamos con el inevitable efecto de la desiderabilidad social que tiende a atenuar este tipo de manifestaciones, por lo que cabe inferir, que responde a un arraigado sistema de creencias.



Respecto a la **Sobreprotección**, puede ser más adecuada dada la corta edad de los niños de referencia, pero siempre que responda a un sistema de creencias flexible, que pueda ir modificándose progresivamente y que permita que los hijos vayan incrementando su autonomía y asumiendo progresivamente nuevas responsabilidades, lo que desde la perspectiva parental supone ir asumiendo un estilo educativo más asertivo. La utilización prolongada del estilo **Sobreprotector** bloquea el proceso de maduración personal de los hijos, prolonga la adolescencia, facilita la consolidación de comportamientos dependientes o egocentristas y conlleva la cesión del liderazgo adulto y hasta del autoritarismo a niños de corta edad. (Savater, 1998; Magaz y García, 1998)

### **1.2. RESULTADOS COMPARATIVOS EN CADA UNA DE LAS MUESTRAS, A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA FAMILIAR.**

Al analizar con mayor profundidad los Estilos Educativos en función del grupo de características familiares, encontramos que los diferentes Estilos Educativos que se manifiestan no guardan relación con el **Sexo de los hijos**, ni en la muestra española ni en la muestra dominicana, por lo que podemos afirmar que las madres no mantienen diferencias sexistas en esta etapa de desarrollo infantil; no obstante, hemos de dejar constancia de que estos resultados no pueden ni deben ser generalizados a etapas posteriores de desarrollo. Es probable que a medida que el niño o la niña crece se incrementan las diferencias en los roles asignados y en los comportamientos esperados, diferencias que alcanzarán las máximas expresiones en la adolescencia.

El **Nivel de Estudios** de la madre sí que actúa como una variable diferenciadora en ambas muestras: la española y la dominicana si bien no afecta del mismo modo a los factores mencionados. En primer lugar, en la muestra dominicana, las madres que tienen Estudios Superiores son

significativamente menos **Sobreprotectoras** que las de Estudios Primarios o Medios, siendo este último grupo el que obtiene una puntuación media más alta. En **Estilo Punitivo**, alcanzan valores superiores las madres que tienen Estudios Primarios, con diferencias significativas sobre las que tienen Estudios Superiores que son las que dan puntuaciones más bajas. En **Inhibición** las madres de Estudios Primarios son las que obtienen puntuaciones más altas, significativamente superiores a las del grupo de Estudios Medios. En **Negligencia** las madres de Estudios Superiores son las que alcanzan medias más altas, significativamente superiores a las de los otros dos grupos.

En la muestra española el **Nivel de Estudios** de la madre guarda relación con el estilo educativo: en el factor **Sobreprotección**, las puntuaciones más altas corresponden a las madres con Estudios Primarios, seguidas de las que tienen Estudios Medios, siendo las madres con menor nivel de estudios, es decir las del Nivel Primario, las más **Sobreprotectoras**; además, son también las madres con Estudios Primarios las que tienen más sentido de **Autoculpabilización**, las que son más **Inhibidas** en la educación de sus hijos, las que utilizan más el **Castigo** y también las que **Ceden más el Control a sus Hijos** en situaciones de conflicto.

En función del **Nivel de Estudios** de la madre, no existen diferencias significativas en **Asertividad**, ni en la muestra dominicana ni en la española, -el que cabe considerar estilo educativo deseable- en cambio, tal como hemos mencionado, los factores que corresponden a Estilos Educativos poco deseables aparecen asociados a las madres con Estudios Primarios, variable que nos sirve para identificar la población diana, aquella a la que prioritariamente debería dirigirse la formación y el asesoramiento familiar, tanto si se trata de población española como dominicana.

Estos resultados coinciden con los trabajos de Tirana, (1993); Palacios, Moreno e Hidalgo, (1998), Palacios y González, (1998), para quienes también el Estilo Educativo está relacionado con el nivel educativo de los padres; según estos estudios, tanto los padres como las madres con niveles educativos altos,

## Conclusiones

cuando tratan de enseñar a sus hijos, hacen uso más frecuente de estrategias interactivas que son las propias del que hemos denominado **Estilo Asertivo**. Estas afirmaciones nos conducen a inferir que el nivel de escolaridad bajo, que ha de suponer conlleva también el desarrollo cognitivo limitado, a la vez incide en una pobre o escasa posibilidad para definir estrategias adecuadas, así como modelos y patrones de comportamiento que favorezcan el razonamiento y la jerarquización de las pautas educativas.

Si tenemos en cuenta, como variable independiente, la **Dedicación Profesional** de la madre, encontramos que esta variable no afecta las puntuaciones obtenidas en **Asertividad**, ni en la muestra española, ni en la dominicana. En cambio, en ambas comunidades se encuentran en mayor medida estilos disfuncionales asociados a la permanencia de la madre en el hogar.

Encontramos que las madres dominicanas dedicadas exclusivamente a tareas domésticas, son las que obtienen mayor puntuación en el factor **Negligencia**, y son también las que obtienen puntuaciones superiores en el factor **Autoculpabilización**; recordemos que es este un factor que se refiere a las vivencias emocionales que experimentan las madres cuando castigan a sus hijos, y debe ser tenido en cuenta al planificar el asesoramiento familiar, sobre todo porque este tipo de sentimientos, además de suponer una experiencia personal poco gratificante, conlleva con más frecuencia una tendencia al encubrimiento de las dificultades encontradas que a un afrontamiento directo del problema. El asesoramiento debe pues dar a conocer las estrategias que son más beneficiosas para los hijos; no las que son fruto de la improvisación o de deseo de evitar cualquier conflicto; de su aplicación se derivarán autovaloraciones positivas, y no sentimientos de culpa, tanto si las interacciones educativas son de aprobación como si se trata de intervenciones reprobatorias.

Las madres españolas, al considerar como variable independiente la **Profesión**, difieren en **Sobreprotección** y en **Control Filial**, siendo superior el

valor medio que corresponde a las Amas de Casa. También las Amas de Casa se **Autoculpabilizan** más que las Trabajadoras Fuera del Hogar. Observemos que tanto las Amas de Casa como las madres con Estudios Primarios son las que obtienen puntuaciones significativamente superiores en **Sobreprotección**, **Autoculpabilización** y **Control Filial**, por lo que estas variables independientes deben ser tenidas en cuenta a efectos de la planificación de programas de asesoramiento, coincidencia que no es tan clara en la muestra dominicana.

Las dos variables, **Profesión** y **Estudios** son variables asociadas al desarrollo autónomo de la mujer y a su inserción activa en la sociedad, no obstante hemos de tener en cuenta que probablemente este mismo dato no tenga igual significado en ambas comunidades; pues suponemos que la condición de ser mujer trabajadora no significa lo mismo en España que en la República Dominicana, como tampoco será lo mismo ser Ama de Casa en la sociedad Española que en la Dominicana. En ambos casos tendríamos que preguntarnos cuál es el móvil que lleva a estas mujeres a asumir un trabajo fuera del hogar ¿Necesidad económica o realización personal?

Situándonos en el contexto dominicano, vemos con mayor frecuencia que la falta de recursos económicos es uno de los motivos que lleva a muchas mujeres a trabajar fuera del hogar. Teniendo en cuenta los trabajos de Gimeno, y Zaiter, (2000), al referirse a la situación de mujer dominicana, encontramos que en muchos casos la pobreza va asociada a un alto porcentaje de padres ausentes, reales o funcionales, lo que incrementa la necesidad de que las mujeres trabajen. Además, según estas mismas autoras, los niveles de liberación de la mujer en la República Dominicana son muy bajos, por lo que una amplia mayoría tiene vetado por sus esposos el acceso al mundo laboral, y sólo una minoría consideran el trabajo como una decisión propia y como una vía de realización personal.

La **Edad** de la madre, no guarda relación estadísticamente significativa con el estilo educativo. Si bien vemos en la muestra dominicana una tendencia

## Conclusiones

asociada a la **Edad**, en el sentido de que las madres Más Jóvenes son más **Negligentes** y las que se sienten Menos Culpables. En la muestra española encontramos la tendencia de las madres Jóvenes a mantener estilos menos favorables para el desarrollo de los hijos; puntúan más alto en **Estilo Punitivo, Sobreprotección, Control Filial y Negligencia**.

Atendiendo al **Número de hijos**, en las madres dominicanas el **Control Filial** es superior en las familias con Cuatro Hijos, siendo la diferencia significativa respecto a las familias con Dos y Tres Hijos; les siguen las madres con Hijo Único que también obtienen valores más altos que las familias con Dos o Tres Hijos. Probablemente estamos ante un ejemplo de equifinalidad del sistema familiar, pues partiendo de dos situaciones notablemente diferentes, Hijo Único en un caso y Cuatro o Más en el otro, llegamos a comportamientos análogos, la **Cesión del Control al menor** ante situaciones de oposición o ante situaciones conflictivas. También el **Estilo Punitivo** guarda relación con el **Número de hijos**, siendo las familias de Más Hijos las que lo aplican en mayor proporción. En cambio, en las familias españolas no encontramos ninguna relación entre el **Número de hijos** de la familia y el Estilo Educativo manifiesto. Probablemente esta diferencia responde al distinto nivel de control sobre la natalidad en cada población, siendo la población dominicana la que ejerce un nivel inferior sobre el control de natalidad; lo cual podría tener relación con la desigual condición en que participan los cónyuges en las decisiones importantes del hogar (Duarte y Brea, 2002). En consecuencia las madres dominicanas se ven probablemente más desbordadas por la llegada al hogar de hijos cuyo nacimiento no llegaron a planificar.

En la comunidad dominicana comparamos los estilos educativos en función del **Tipo de familia**; encontramos que los dos tipos de estructura familiar - Monoparental y Nuclear- presentan resultados análogos en los factores estudiados a excepción del factor **Negligencia** en el que las familias Nucleares Completas son las que presentan valores significativamente más altos. Aún pareciendo probable que en el caso de las familias Monoparentales la madre

tiene una saturación de tareas psicológicas y organizaciones que asumir, no encontramos que ello se traduzca en una menor calidad de las interacciones educativas; probablemente, entre otros factores el mayor valor asignado a la familia extensa en la sociedad dominicana pueda explicar los resultados obtenidos.

Al analizar la interacción de **Tipo de familia** con otras características familiares, sí que encontramos valores significativos que nos orientan sobre los perfiles que dan más carencia. Nos referimos a las interacciones con **Edad**, **Estudios** y **Trabajo** de la madre, entre los que destacamos cómo la **Culpabilización** se incrementa con la **Edad**, sólo en el caso de familias Monoparentales.

La interacción entre **Tipo de familia y Estudios** muestra valores significativos en **Autoculpabilización**, con interacción significativa, pues en este caso las madres de familias Nucleares se **Culpabilizan** más cuando tienen Estudios Primarios, mientras que las Monoparentales manifiestan mayor **Culpabilización** cuando su Nivel de Estudios es Superior.

El acceso de las mujeres a estudios superiores ha sido una constante en los últimos años en la República Dominicana, y talvez el hecho de alcanzar estudios universitarios contribuya para que este grupo sienta un mayor nivel de autorrealización personal, al mismo tiempo que crea mayor conciencia para detectar como fracaso la ruptura o separación; máxime cuando la sociedad otorga mayor valor a la unión conyugal que al estado de soltería. Suponemos que estas circunstancias favorecen que las mujeres Monoparentales que tienen un nivel de Estudio Superior incrementen su sensibilidad para percibir su situación como un fracaso personal; de lo cual se deriva una mayor **Culpabilización**.

Respecto a la variable **Trabajo** no encontramos diferencias significativas en las interacciones; sí se reflejan tendencias que demuestran matices comportamentales distintos; pues las madres pertenecientes a familias

## Conclusiones

Nucleares tienden a manifestar más **Asertividad** y también mayor **Sobreprotección** si Trabajan Fuera de Casa que si se dedican Sólo a Tareas Domésticas. En cambio, las Monoparentales tienden a valores más altos en **Asertividad** y **Sobreprotección** si son Amas de Casa; también estas mismas muestran tendencias ascendentes en las puntuaciones medias de **Control Filial**.

Estos datos no nos indican que debamos llegar a conclusiones, aunque pueden tomarse en cuenta para estudios posteriores ya que las tendencias reflejadas pueden ser importantes, pero tendríamos que analizar otros factores relacionados con la situación que viven estas mujeres; sobre todo, en el caso de las Monoparentales, habría que ver qué tipo de relación mantienen con la familia extensa o el papel que juega en su vida el contexto social donde se desarrollan.

También observamos que aunque existe en las familias Nucleares la tendencia a un mayor acercamiento al **Estilo Asertivo**, se observa además que este mismo grupo aumenta la **Sobreprotección** de los hijos, con lo cual tampoco éstas se ven beneficiadas, por el hecho de Trabajar Fuera; en la reducción de Estilos Educativos no favorables. Sería importante, en este caso, saber cómo ven sus consortes que compartan las tareas del hogar con trabajo remunerado.

### 1.3. INTERACCIONES EN LA MUESTRA DOMINICANA ENTRE EL TIPO DE FAMILIA Y CARACTERÍSTICAS FAMILIARES.

Tipo de familia y Edad son dos variables con interacción significativa, pues en la variable Estilo Punitivo encontramos que las madres que pertenecen a familias Monoparentales se comportan de manera más **Punitiva** si pertenecen al grupo de mayor Edad que si se trata de mujeres Jóvenes. En las

familias Nucleares el comportamiento es más homogéneo entre los grupos de diferentes edades. Lo cual parece indicar que el grupo de mujeres jóvenes, además de carecer de experiencia tienen que asumir solas la responsabilidad de sacar adelante a los hijos; se ve que cuando tienen que enfrentar las exigencias que conlleva la maternidad, en ausencia de un compañero con quien compartir esta tarea, acuden a métodos educativos más rigurosos y rígidos, lo cual puede ser la manera de imponer la autoridad del padre ausente.

La interacción entre **Tipo de familia y Número de hijos** también muestra valores significativos en el factor **Autoculpabilización**, de modo que en las familias Monoparentales la media más alta corresponde a las madres con Hijo Único, y en cambio, en el caso de las familias nucleares hay más **Culpabilización** cuando existen Varios Hijos.

Estos resultados sorprenden un poco, ya que parecería más lógico esperar que las madres pertenecientes a familias Monoparentales, al tener que llevar solas la responsabilidad que comporta tener muchos hijos, sean las que manifiesten comportamientos menos favorables; pero en este caso sucede lo contrario; podemos inferir que tal vez el hecho de tener Más Hijos sea una recompensa que ayude para afrontar la soledad y compartir las responsabilidades.

## 2.- LA COMPETENCIA FAMILIAR.

La valoración de la Competencia Familiar permite detectar el nivel de funcionalidad familiar, incluyendo cinco factores: **Salud, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad**. Recordemos que el factor **Salud** se refiere al grado de felicidad de la familia, teniendo en cuenta la capacidad de resolución de problemas a partir de las habilidades negociadoras. El **Conflicto** constituye una dimensión de la Competencia si alcanza valores intermedios. La **Cohesión**,



## Conclusiones

como componente de la Competencia esta asociada con el bienestar que experimentan los miembros de la familia al estar juntos. El **Liderazgo** como dimensión de la Competencia correlaciona con la salud familiar en cuanto incluye patrones consistentes de **Liderazgo Adulto**, bien sea un Liderazgo compartido o ejercido individualmente. La **Expresividad** se refiere a la manifestación de expresiones físicas y verbales que indiquen sentimientos positivos, como la calidez y el afecto.

### 2.1. COMPARACIÓN ENTRE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y LA MUESTRA DOMINICANA.

Las familias dominicanas obtienen valores significativamente superiores a las familias españolas en **Cohesión y Liderazgo**. En cambio la **Expresividad**, factor que hace referencia a la amplitud de sentimientos positivos y negativos que es atribuida al temperamento latino americano no muestra diferencias significativas. Las españolas Puntúan más alto en conflicto

Sin embargo, comparadas las dominicanas atendiendo a las variables **Estudios y Profesión**, puntúan mas alto en **Conflicto** las de estudio superior y las trabajadoras fuera del hogar. El hecho de que entre este grupo haya mayor **Conflicto Manifiesto** puede deberse a los valores y actitudes autoritarias que conservan muchos hogares, fruto de un patrón social, el cual valida la jefatura masculina, contribuyendo a crear tensiones, sobre todo, a medida que la mujer va descubriendo nuevas posibilidades de ejercer los derechos de igualdad. (Duarte y Brea, 2002). Por otra parte, es frecuente que en la práctica cotidiana, más allá del rol que desempeña el hombre, realmente quien asume las resoluciones del día a día, suele ser la mujer; ella es quien en muchas ocasiones ejerce de madre y de padre a la vez; lo que justifica un nivel alto de **Liderazgo Adulto**.

## 2.2. RESULTADOS COMPARATIVOS EN CADA UNA DE LAS MUESTRAS, A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA FAMILIAR.

El Nivel de Estudios de la madre guarda relación con el nivel de **Conflictos**, de modo que al nivel de Estudios Superior corresponde la puntuación media más alta y al nivel de Estudios Primarios la puntuación media más baja, en la muestra de madres dominicanas. Según la interpretación de Beavers (1995) los valores altos no son deseables, pero tampoco lo son los valores bajos; los primeros porque ponen de manifiesto la existencia de problemas sin resolver, los segundos porque suelen ir asociados a la existencia de reglas familiares que no dejan plantear las discrepancias abiertamente; y además, prohíben el reconocimiento de Conflictos y por tanto, los Conflictos que existen son latentes; esto los hace más difíciles de afrontar y en consecuencia generan tensiones y malestar o distancia a los miembros de la familia, aunque no aparece en los autoinformes (Beavers y Hampson, 1995; Neuburguer, 1997).

En la muestra española el Nivel de Estudios también se relaciona con mayor **Cohesión** familiar y con el **Liderazgo Adulto**, siendo las madres con Estudios de Nivel Superior las que obtienen mayores puntuaciones en dichas variables, de modo que cabe suponer que las madres universitarias muestran en estos factores mejor nivel de competencia Familiar.

Las madres que Trabajan Fuera del Hogar, respecto a la variable **Cohesión**, obtienen valores más altos, es decir familias con interacciones más próximas que tienen también una media superior en **Salud Familiar**, aunque manifiestan también valores altos en **Conflictos**. Es un subgrupo cuyos resultados cabe interpretar en la línea de las teorías de Strauss (1968) pues aquí los conflictos son una oportunidad para el desarrollo familiar, de modo que existe una discrepancia, pero ésta se reconoce y se resuelve favorablemente.

## Conclusiones

El **Trabajo Fuera de Casa** de las madres españolas se asocia con niveles superiores de **Liderazgo Adulto**, aunque en los restantes factores los resultados son muy similares; la situación laboral de la mujer influye menos en la Competencia Familiar en la muestra española que en la dominicana.

Si utilizamos la **Edad** de las madres como variable agrupadora, vemos que las madres entre 20 y 24 años son las que manifiestan la media inferior en **Conflictos**; y las de 35 a 39 años son las que tienen mayor nivel de conflictividad familiar. El **Liderazgo Adulto** es superior en las madres de 30 a 34 años y los valores más bajos en **Liderazgo** se encuentran en las de 40 o más. Resultados que se refieren a la muestra dominicana, mientras que la **Edad** de las madres españolas no parece afectar la Competencia Familiar.

Esta relación encontrada entre la **Edad** de la madre con las dimensiones **Conflicto** y **Liderazgo** en el grupo de las mujeres dominicanas nos conduce a percibir que las madres con edad comprendida entre los 30 y 34 años son las que manifiestan un comportamiento de mayor Competencia, ya que es el grupo que ha obtenido una puntuación alta en **Liderazgo Adulto**, y a su vez el nivel de **Conflicto** está en el punto medio, siendo el nivel indicado como adecuado en la funcionalidad del sistema familiar

El **Número de Hijos** no se asocia a ninguna de las variables de la Competencia Familiar, lo que significa que no por tener muchos hijos las familias son más funcionales; tampoco por ser familias de pocos miembros.

En lo que respecta al **Tipo de familia**, las Monoparentales dominicanas comparadas con las Nucleares Completas muestran análogos valores en todas las dimensiones de competencia familiar, las diferencias encontradas nunca son significativas, por lo que no tiene sentido mantener el mito de comparación y creencia, en el que la sociedad tiende a percibir más dificultades en las familias Monoparentales.

En suma, familias Monoparentales y Nucleares Completas muestran análogos niveles de competencia en todos los factores que constituyen el

cuestionario de Beavers y Hampson, (1995). Cuando comparamos estas familias basándonos en variables intrafamiliares, encontramos que las madres que Trabajan Fuera del Hogar y las que tienen Nivel de Estudios Superior son las que muestran más **Conflictos**, independientemente del **Tipo de familia** a la cual pertenecen, si bien es probable que dado el nivel alto de **Cohesión** se trate de **Conflictos** abiertos que se afrontan y se resuelven de modo satisfactorio. No obstante, antes de extraer demasiadas conclusiones en este factor, habría que analizar explícitamente estas estrategias de afrontamiento en dichas familias, su análisis no sólo supondría un avance en la teoría que mantienen esos autores, sino que nos orientaría acerca de cómo planificar el asesoramiento familiar.

### **3.- RELACIONES DE LA PAREJA.**

En la pareja conyugal se dan unas relaciones basadas en muchos vínculos que comprenden los distintos niveles de unión entre los dos miembros; dichos vínculos contribuyen a generar mayor distanciamiento o proximidad. La **Aproximación** genera una relación que tiende a ser cada vez más satisfactoria; en cambio, el **Distanciamiento** tiende a ser un factor de empobrecimiento para dicha relación.

#### **3.1. COMPARACIÓN ENTRE LA MUESTRA ESPAÑOLA Y LA MUESTRA DOMINICANA.**

Las parejas españolas están más cohesionadas que las dominicanas tal como se extrae de los resultados, pues puntúan más alto en la variable **Aproximación** y significativamente más bajo en la variable **Distanciamiento**.

Probablemente este dato se relacione con lo que ya de alguna manera hemos venido comentando con respecto a la diferencia socio-cultural que caracterizan a ambos contextos. Creemos que hay muchos indicadores que nos conducen a inferir que el comportamiento “machista”,-característico de la población Dominicana-, genera dependencia y a veces actitudes de sumisión en la mujer; como consecuencia las relaciones entre la pareja difícilmente llega a niveles de igualdad, por lo que se justifica que haya en el grupo de las dominicanas mayor puntuación en la dimensión **Distanciamiento** con la pareja, respecto al grupo de las mujeres españolas.

### **3.2. RESULTADOS COMPARATIVOS EN CADA UNA DE LAS MUESTRAS, A PARTIR DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA FAMILIAR**

En el grupo de las madres dominicanas ni el **Nivel en los Estudios** ni la **Profesión Fuera del hogar** suponen un mayor **Distanciamiento** entre las parejas, lo que diluye los mitos que se refieren a que las dos variables que han sido consideradas metas fundamentales en el proceso de liberación de la mujer se vuelven en contra de las Relaciones de Pareja; lo que sucede a la vista de nuestros datos es precisamente lo contrario: un incremento en recursos personales se redunda también a favor de la pareja. (Feliu y Güell 1992).

En la muestra española los **Estudios** no afectan la Relación de Pareja, pero el Trabajo de la Mujer Fuera del Hogar sí que se asocia a valores más altos en **Distanciamiento**, lo que no sucedía en la muestra dominicana. En este aspecto necesitamos pues conocer cuáles son las variables mediadoras de esta relación: horarios, el tipo de trabajo que realizan, posibilidad de promoción, satisfacción, estrés laboral etc.

En la muestra dominicana el **Número de Hijos** sí que se relaciona con el factor **Distanciamiento**, siendo las familias con 3 ó más hijos las que están formadas por parejas más Distanciadas. En cambio, en la española, el **Número de Hijos** no ha sido una variable con incidencia en las relaciones de la pareja, probablemente por lo que hemos comentado ya de que en España, las familias son menos numerosas.

Podemos pues concluir diciendo que entre las dos comunidades comparadas -Dominicana y Española- son muchos los elementos que muestran la proximidad entre las dos culturas, lazos de sangre, de lengua y de religión que nos vinculan a un pasado común que nos ha llevado a construir una percepción de la familia, de los hijos y de la pareja con muchos elementos comunes. Estas coincidencias se deducen de los datos analizados que hemos ido exponiendo y se refieren a los Estilos Educativos, al nivel de Competencia de las familias y a la calidad de la Relación Entre las Parejas. Curiosamente también hemos encontrado semejanzas en la influencia que tienen en estas dimensiones familiares las características que hemos utilizado como variables agrupadoras: **Edad, Estudios, Profesión, Sexo de los Hijos** y el **Numero de Hijos** de las familias estudiadas.

También encontramos algunos elementos que expresan discontinuidades entre ambas poblaciones que ahora se concretan en resultados empíricos encontrados. Estas diferencias tienen que ver fundamentalmente con tres áreas: con la idiosincrasia, el "estatus" o nivel de desarrollo propio de las dos nacionalidades comparadas; con el estilo y la configuración de la estructura familiar y especialmente con el rol que asigna cada comunidad a la mujer y a los roles que se le permiten en la vida pública y en la vida privada.

A partir de estos resultados cabría la posibilidad de seguir profundizando en el conocimiento de cómo vive la realización personal la mujer actual desde lo que le supone el hecho de asumir la maternidad unido al compromiso profesional.

## Conclusiones

El hecho de que Estilos Educativos **Asertivos**, considerados los más indicados para facilitar del desarrollo personal de los hijos, sea independiente del **Nivel de Estudios** de las madres, ni siquiera si su nivel es universitario, nos abre nuevos interrogantes que tendríamos que disipar profundizando al menos en el estudio de las teorías implícitas sobre parentalidad y observando la práctica educativa en situaciones reales, además, el ya realizado análisis basado en los cuestionarios

-No hay pautas educativas sexistas

No obstante cabe también interpretar que la formación humanística, científica o técnica como la que aportan las instituciones educativas, no supe la necesaria formación específica orientada a mejorar la competencia educativa; formación que debe partir del conocimiento de las ventajas e inconvenientes de los Estilos Educativos más frecuentes como paso previo para comprender e interiorizar las creencias, actitudes y estrategias asociadas a un Estilo Educativo eficaz; y es este un proceso de formación al que deberían incorporarse las madres, sea cual sea su edad, su profesión o el número de hijos de la familia y por supuesto con independencia de su titulación académica

En línea de prospectiva podemos señalar además que la intervención familiar en la línea educativa debe dirigirse fundamentalmente a las familias con escaso nivel educativo, ya que se ha detectado que constituyen la población más vulnerable pues aplican en mayor medida Estilos Educativos disfuncionales.

En la población Dominicana, con la cual hemos estudiado además a las familias Monoparentales, precisamente porque es una estructura familiar que aparece con una frecuencia creciente y superior a la frecuencia española, los resultados nos inducen a desmitificar las creencias populares acerca de que este grupo de familias es menos competente o presenta estilos educativos poco adecuados. Lo que nosotros encontramos es que las madres de familias

Monoparentales comparadas con las Nucleares Completas, muestran rasgos análogos en todas las dimensiones de competencia familiar.

En la población dominicana el incremento en Estudios e Incorporación de la mujer al Mundo Laboral se convierte, no sólo en una vía de desarrollo personal, sino también en un criterio asociado a las buenas relaciones de pareja. En cambio en la población española la relación no es positiva, por lo que es necesario analizar mejor las condiciones laborales de las mujeres para paliar adecuadamente las incidencias negativas.

Es en suma necesario hacer apuesta para favorecer el desarrollo de las personas, concretamente de las mujeres, y ello por los beneficios que reporta tanto a la vida individual como a la vida familiar; para ello es necesario partir de una formación específica, no sólo reparadora o preventiva, sino también optimizadora.

Ampliar estudios sobre el papel directo e indirecto de padre en la educación de los hijos pequeños y por conocer su percepción de la vida familiar y conyugal.



## X. BIBLIOGRAFÍA

- Abello, R., Amar, J., Magendzo, S., Hoyos, O. Y Aparicio, J. (1998): Habilidades de toma de perspectiva conceptual en niños de 3 a 6 años pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, (2): 311-336.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Station, D.J. (1974): Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M.P.M. Richards (Ed.) *The integration of a child into a social world*. pp 99-135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M. C.; Waters, E. & Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: a psychological of the strange situation*. Hillsdale, N. Y, L. Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1985): Patterns of infant-Mother attachment: Antecedents and effects on development *Bulletin of New York Academy of Medicine*, 61: 771-791.
- Alberdi, I. (Dir.). (1995a): *Informe sobre la situación social de la familia en España*. Año Internacional de la Familia, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alberdi, I. (1995b): Aspectos sociodemográficos de la familia". *Infancia y Sociedad*, 29 : 5-26.
- Alberdi, I. (1997): La Familia. Propiedad y Aspectos Jurídicos. En Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (eds.) *Estrategias Familiares*. pp.271-298. Madrid. Alianza.
- Alberdi, I. (1999): *La Nueva Familia Española*. Madrid, Taurus.
- Alberoni, F. (1986). *Enamoramiento y Amor*. Barcelona, Gedisa.
- Álvarez, J., Castilla, A. y Landero, R. (2001): La inserción laboral de obreras y catedráticas mexicanas y el impacto en su realización personal y la dinámica familiar. *Revista de Psicología social* 16 (2) 209-227.
- Andolfi, M. (1993): *Terapia Familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona, Paidós.
- Arasa Ayora, M. C. (2000): Distintas maneras de relacionarse en pareja. *Revista de Análisis Transaccional y psicología humana*, 43 : 80-81
- Arranz, E. (1989): *Psicología de las Relaciones fraternas*. Barcelona, Herder.
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998): Las relaciones entre hermanos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. *Familia y Desarrollo Humano*. pp. 246-260 .Madrid, Alianza

## Bibliografía

- Arranz, E. (2000): Interacción entre hermanos y desarrollo Psicológico, una propuesta educativa. *Revista de Innovación Educativa* , 10: 311-331.
- Arranz, E., Olabarrieta, F., Yéñez, F., y Martín, J. (2001): Percepciones de las Relaciones entre hermanos /as en niños /as de 8 y 11 años. *Psicología General y aplicada*, 3 (54): 225-441.
- Arranz, E. Yéñez, F. Olabarrieta, F. y Martín, J. (2001): Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 24 (3): 361-377.
- Bandura, A. y Walters, R. (eds). (1983): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid, Alianza.
- Bandura, A. (1982): Teoría del Aprendizaje Social. En J. R. Torregrosa y C. Crespo. (eds.) *Estudios Básicos de Psicología Social*. pp. 57-85. Barcelona, Hora-Centro de Investigaciones Sociológicas
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y Acción, Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca .
- Barbu, S., Jouanjean, A. & Alles-Jardel, M. (2001): Behavioural determinants of friendships among preschoolers: an ethological and naturalistic approach. *Revue internationale de Psychologie Sociale* , 14 ( 2 ):75-92.
- Barraca, J. y López-Yarto, L. (1997): *Escala de satisfacción familiar por adjetivos*. ESFA, Manual. Madrid, Tea.
- Barrio, C. (1995): Los Conflictos con los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*, 30 : 133-143.
- Baumrid, D. (1971a): Harmoniour parents and their preschool children. *Developmetal Psychology*, 28 ( 30): 94-95.
- Baumrid, D. (1971b): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1): 1-102.
- Baumrind, D. (1991): Parenting Styles and adolescent development. En I. Brooks-Gunn, R.L. Learner y A. D. Petersen (eds) *The encyclopedia of adolescence*, pp 223-238. Nueva York, Garland.
- Beavers, W.R. Hampson, R.B. & Hulgus, Y.F. (1985): The Beavers system approach to family assessment: A reply to Green, Kolevzon and Vosler. *Family process*, 24 398-405
- Beavers, W.R. & Voeller, M.N. (1983): Family models: Comparing the Olson Circumplex Model with the Beavers System Model. *Family Process* 22, 85-98.
- Beavers, W.R y Hampson, R.B. (1995): *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona, Paidós.
- Belart, A. y Ferrer, M. (1998): *El Ciclo de Vida*. Bilbao, Descleé De Brouwer. DDB.

- Belart, A. y Ferrer, M. (1998): *El Ciclo de Vida*. Bilbao, Descleé De Brouwer. DDB.
- Beltrán, J. A. (2001): Educación familiar e intervención técnica. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. Fundación Caixa Galicia.
- Beltrán, J. y Pérez, L. F. (2000): *Educación para el siglo XXI*. Madrid, CCS.
- Bengoechea Garín, P. (1998): La percepción del clima sociofamiliar en niños de padres separados: un enfoque cognitivo conceptual. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 ( 3-4) : 343-354.
- Bertalanffy, L. von (1975): *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid, Alianza.
- Bertalanffy, L. von and Ashby, L. von ( 1978): *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*. Madrid, Alianza
- Bonilla, A. (1998): Los Roles de Género. En Fernández, J. (Coordinador) *Genero y Sociedad*. pp 137-138. Madrid, Pirámide.
- Boutin, G. y Durning, P. (1997): *Intervenciones Socioeducativas en el medio Familiar*. Madrid, Narcea.
- Bowlby, J. (1958): The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho Analysis*, 39, 1-23.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. N.Y: Basic Books. Traducción al. Castellano.: El vínculo afectivo. (1993) Barcelona, Paidós.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. N. Y: Basic Books Traducción al Castellano: La separación afectiva, (1993) Barcelona, Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986): The ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 : 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J., y Haster, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (1991): *Actos de significación: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1996): *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Buendía, J. (1999): *Familia y Psicología de la salud*. Madrid, Pirámide.
- Cabrera, K. y Angarita, C. (1997): Niños Colombianos: así nace el futuro. Una visión desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, (2): 341-351.
- Cáceres Carrasco, J. (1993): *Problemas de Pareja. Diagnóstico, Prevención y tratamiento*. Madrid, Eudema.
- Cáceres Carrasco, J. (1994): *Reaprender a vivir en pareja*. Valencia, Promolibro.

- Campanini, A. y Luppi, F. (1996): *Servicio Social y Modelo Sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona, Paidós.
- Cantero, M<sup>a</sup>. J. y Cerezo, M<sup>a</sup>. A. (2001): Interacción madre-hijo como predictora de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y Aprendizaje*, 93: 113-132.
- Carabaña, J. (1997): Educación y Estrategias Familiares de Reproducción. En Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. *Estrategias Familiares*. pp. 37-47 Madrid, Alianza.
- Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987): *Pedagogía Sistémica*. Barcelona, CEAC
- Cataldo, Ch. Z. (1997): *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y Contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor.
- Cattell, R. B. (1969): Cuatro fórmulas para la selección de líderes sobre la base de la personalidad. En C.G. Brown, T.S Cohn (comps.) *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires, Paidós.
- Cela, J. (1997): *La otra cara de la pobreza*. Santo Domingo. Centro de estudios Sociales Padre Juan Montalvo.
- Cela, J. (1999): La Cultura de la Pobreza. *Folleto Informativos nº 7* Madrid, Manos Unidas.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998): Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.). *Familia y Desarrollo Humano*. pp.225-243. Madrid, Alianza.
- Clemente, A. (1996): *Psicología del Desarrollo Adulto*. Madrid, Narcea.
- Cohn, D. A., Cowan, P.A., Cowan, P. C. & Pearson, J. (1992): "Mothers and fathers working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology*, 4: 417-432.
- Coloma, J. (1993): Estilos Educativos Paternos. En Quintana, J (coord.). *Pedagogía Familiar*. pp. 45-58. Madrid, Narcea.
- Comellas Carbó, (1993): La Educación de los Valores en el seno de la familia. En Quintana, J. M. (coord.) *Pedagogía Familiar*. pp 173-182. Madrid, Narcea.
- Corbella Roig, J. (1993): *Padres e Hijos, una relación*. Madrid, Folio.
- Costa, M. y Serrat, C. (1993): *Terapia de Parejas*. Madrid, Alianza.
- Cusinato, M. (1992): *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona, Herder.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113: 487-496.
- Delgado, A. M. (1993): Cambios recientes en el proceso de formación de la familia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64: 64-93.

- Delgado, A. M. (dir.), (1994): *Los servicios de atención a la primera infancia. Necesidades del grupo familiar*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Del Río P. y Álvarez, A. (1992): Tres pies al gato: Significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60 : 43-61.
- Delval, J. y Padilla, M. L. (1999): El desarrollo del conocimiento de la sociedad. En López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. *Desarrollo Afectivo y Social* pp 125-150.
- Demo, D.H. (1992): Parent-Child relations: A segment recent changes. *Journal of Marriage and the Family* 54: pp 104-117.
- Doménech Gregori, M. F. (2000): *Evaluación de la influencia de personas y grupos relevantes en el desarrollo adulto desde la perspectiva del propio sujeto*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.
- Duarte, I. y Brea R.(2002): *¿Hacia dónde va la democracia dominicana? Resultados de la III Encuesta Nacional de Cultura Política y Democrática (DEMOS-2001)*. Santo Domingo. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Elkaim, M. (2000): "Si me amas, no me ames." *Psicoterapia con enfoque sistémico*. Barcelona, Gedisa.
- Erikson, E. (1970): *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Erikson, E. (1980): *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Escartí, A. (1994): El Género en la Familia. En Musitu, G. y P. Allat. *Psicosociología de la Familia*. pp.187-204. Valencia, Albatros.
- Espina, A. (1996): La Constitución de la Pareja. En Millán, M. (Dir.) *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. pp.37-63 Valencia, Promolibro.
- Falicov, C. (1991): *Transiciones en la vida familiar. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Buenos Aires, Amorroutu.
- Feliu, M. y Guel, M. A. (1992): *Relación de pareja. Técnicas para la convivencia*. Barcelona, Martínez Roca.
- Fernández, J. (1996): (coordinador). *Varones y Mujeres: Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid; Pirámide.
- Fernández Cordón, J. A. (1997): Familia y Regulación Demográfica. En Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E.(eds.). *Estrategias Familiares* (pp. 230-245). Madrid, Alianza.
- Fishman, H. C. (1988): *El Cambio Familiar. Desarrollo de Modelos*. Barcelona, Gedisa
- Flaquer, Ll. (1990): *Permanencia y Cambio en la Familia Española*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Flaquer, Ll. e Iglesias de Ussel, J. (1994): *Parejas y matrimonios. Actitudes, comportamientos y experiencias*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

## Bibliografía

- Flaquer, Ll. (1998): *El Destino de la Familia*. Barcelona, Ariel
- Fondevila, J. M. (1979): *Los Valores en la educación*. En Bartolomé, M. Educación y Valores. pp. 19-55. Madrid, Narcea.
- Ganvain, M. (1995): La influencia del objetivo de una interacción en la planificación adulto-niño. *Infancia y Aprendizaje*, 69-60: 141-155.
- García Bacete, J. (1998): Aproximación Conceptual a las relaciones escuela familia. *Bordon*, 50 (1) :23-33.
- García, M. D. y Ramírez, G. (1995): Valores y acercamiento Paterno-filial. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicopedagógica*. Madrid
- García, M. D, Ramírez, G. y Lima, A. (1998): La construcción de valores en la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.). *Familia y Desarrollo Humano*. pp.201-221. Madrid, Alianza.
- García Estébanez, E. (1995): "La nueva pareja: evolución en las relaciones y los roles familiares". *IV Jornadas nacionales de familia. Valladolid. La vida de pareja: Evolución y problemática actual*, 213-236.
- Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (1997): El concepto de Estrategias Familiares. En Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (eds.) *Estrategias Familiares*. pp.13-34 Madrid, Alianza.
- Gimeno, A. (1999): *La Familia: el desafío a la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Gimeno, C. y Zaiter, J. (2000): Apuntes para trabajar la perspectiva de género en educadores y educadoras. *En Anuario Pedagógico*, 3: pp.83-107. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda.
- González, M. M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. *Familia y Desarrollo Humano* pp.373-397. Madrid, Alianza.
- González, M. P. (1997): *Orientaciones técnicas fundamentales en Psicología de los grupos*. Barcelona, EUB
- Goodnow J. and Collins, W.A. (1990): *Developmental according to parents: the nature, sources and consequences of parents'ideas*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Goodnow, J. Bowes, J.M., Warton, P.M. Dawes, L.J. y Taylor, A.J. (1991): Would you ask someone else to do this task? Parent's and children's ideas about household work requests. *Developmental Psychology*, 27 (5): 817-828.
- Goodnow, J. (1996): Contribuciones a la familia: las ideas de padres e hijos sobre tareas domésticas. *Infancia y Aprendizaje*, 76 :19-34
- Goode, W. (1996): *La Familia*. México, UTHEA.

- Gordon, T. (1997): *P.E.T. Padres Eficaz y técnicamente preparados*. México, Diana.
- Guillain, A. et Pry, R. (2001): Competences sociocognitives chez l'enfant de 4 a 6 ans: organisation et reorganisation sociocognitive. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 14 (2): 41-56.
- Hampson, R.B., Beavers, W. R. & Hulgus, Y.F. (1988): Comparing the Beaversand circuple models of family functioning. *Family Process*, 27, 85-92.
- Hampson, R.B., Beavers, W. R. & Hugus, Y.F. (1989): Insiders' and outsiders' views of family: The assessment of family competence and style. *Journal of Family Psychology*, 2, 32-53
- Hernández, A. J. (1989): *Metodología Sistémica en la Enseñanza Universitaria*. Madrid, Narcea
- Hernández, A.J. (1983): Ecosystem, Global Problems. En R. Delgado and Banaty, (Eds). *International Systems Science Handbook* pp. 199-209. Atenas, International Federation for Systems Research
- Hernández, A. J. (1997): La perspectiva sistémica en las Ciencias de la Naturaleza y del Medioambiente. Pinaco. *Programa de Investigaciones de Antropología Cognitiva*, (1): 1-19
- Hidalgo, M. V. (1995): El proceso de convertirse en padre y madre: una importante transición evolutiva. *Apuntes de Psicología*, 44: 45-58.
- Hidalgo, M. V. (1998): Transición a la Maternidad y Paternidad. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.). *Familia y desarrollo Humano*. pp 161-180. Madrid, Alianza.
- Hidalgo, M. V. (1999): Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad. *Infancia y Aprendizaje*, 85 :75-94.
- Hoffman, L. W. (1984): Work, family, and the socialization of child. In R. Parke (ed.) *Review of Child development research*, 7, 223-282. Chicago. University of Chicago, Press.
- Hoffman, L. W. (1986): Work, family, and the children. En M. S. Pallak y R. O. Perloff (Eds.) *Work, family, and the children*. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Hoffman, L.; Parris, S. & Hall, E. (1996): *Psicología del Desarrollo hoy volumen 1*. Madrid: McGraw-Hill.
- Iglesias de Ussel, J. (1998): *La familia y el cambio político en España*. Madrid, Tecnos.
- Iglesias de Ussel, J. (1998): *La Familia Española en el Contexto Europeo*. En Rodrigo, M. J. y J Palacios, J. *Familia y Desarrollo Humano*. pp. 91-114. Madrid, Alianza.

- Imber-Black, E., Roberts, J. Y Whiting, R. (comps) (1997): *Rituales Terapéuticos y Ritos en la familia*. Barcelona, Gedisa.
- I.N.C.E. (1998): *Familia y Escuela. Diagnóstico del sistema educativo*, Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Jiménez Blanco, M. (1978): *Sociología*. Madrid, UNED
- Juárez, M. (1998): El contexto familiar de la Escuela hoy. *Educadores*, 40: 49-106
- Karmiloff-Smith, A. (1986): From metas-processes to conscious access: evidence from children's meta linguistic and repair data. *Cognition*, 23: 95-41.
- Kelly, H.H. y Thibault, J. W. (1978): *Interpersonal relations: a theory of interdependence*, Nueva York, Wiley Interscience.
- Kohen Kohen, C. (2001): La comprensión infantil de la actividad prescriptiva de la autoridad. *Investigaciones en Psicología*, 6 (1): 95-111.
- Konig, R. (1994): *La familia en nuestro tiempo*. Madrid, Siglo XXI.
- Lacasa, P. (1997): *Familias y Escuelas. Camino de la Orientación educativa* Madrid, Visor.
- Lacasa, P., Pardo, P., Herrans-Ybarra, P. (1994): Escenarios interactivos y Relaciones entre iguales. En M. J. Rodrigo (ed.) *Contexto y Desarrollo Social*. pp 118-156. Madrid, Síntesis.
- Lacasa, P.; Martín del Campo, B. y Méndez, L. (1994): Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. En M. J. Rodrigo (ed.) *Contexto y Desarrollo Social*. pp 79-117. Madrid, Síntesis.
- Lacasa, P. (1994): Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano? *II Seminario sobre Constructivismo y Educación*. Santa Cruz de Tenerife, noviembre, 1994.
- Lauer, R.H. & Lauer, J.C. (1991): The Quest for Intimacy *Journal of Marriage and the Family* 58: 917-932
- Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2000): Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 ( 2 ) : 301-319.
- 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*. (Pp11-62). Bilbao, Universidad del País Vasco.
- López, F. (1998): Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En Rodrigo, M. J. y Palacios J.(Coords.). *Familia y Desarrollo Humano*. pp.118-139. Madrid. Alianza.



- López, F. (1999): El Apego. En Palacios, J., Marchesi, A. Carretero, M. *Psicología Evolutiva. Desarrollo Cognitivo y Social del niño*. Vol. 2, (pp 105-143). Madrid, Alianza.
- López Larrosa, S. (2001): La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructuras y condiciones individuales. *Bordon*, 53 (1) : 73-87.
- Maccoby, E. E. (1988): Gender as a social category. *Development Psychology*, 24: 755-765.
- Maccoby, E. (1992): The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28 : 1006-1017.
- Maccoby, E. & Martín, J. (1983): "Socialization in the context of the family: parent-child interaction", en M. Hetherington (ed), *Socialization, Personality and Development*, pp 1-101. John Wiley, Nueva York.
- MacGoldrick, M. y Carter, E. A. (1982): The family Life Cycle. En F. Walsh (comp.) *Normal family processes*, Nueva York, Guilford Press.
- MacGoldrick, M. y Gerson R, (2000): *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona, Gedisa.
- Magaz Lago, A. y García Pérez, E. M. (1998): *Perfil de Estilos Educativos. PEE*, Madrid, Albor-COHS.
- Mahoney, M.J. (1991): *Human Change Processes. The scientific Foundations of Psychotherapy*. N.Y., Basic Books.
- Marques Sampedro, M. (1995): Padres e Hijos en las familias monoparentales. *Infancia y Sociedad*, 30: 82-90.
- Martínez Benlloch, I. y Bonilla Campos, A. (2000): *Sistema sexo/género, identidad y construcción de la subjetividad*. Valencia; Universidad de Valencia.
- Matud, M. P. y Bethencourt, J. M. (2000): Ansiedad, depresión y síntomas psicósomáticos en una muestra de amas de casa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32( 1): 91-106.
- Mead, G.H. (1972): *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- Mestre, V.; Frías, D. y Tur, A. (1997): *Variables personales y empatía. En Cognición y afecto en el desarrollo moral*. Valencia, Promolibro
- Mestre, V. Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí, M.(1998): Educación Familiar y Desarrollo de la actividad en los hijos. *Familia*, 16 47-63.
- Mestre, M. V. et al (2001): Estilo de Crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54 (4) : 691-703.
- Millán Ventura, M, (1996): El Fenómeno Familiar. En Millán, M.(Dir.). *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. (pp.13-35) Valencia, Promolibro.
- Minuchín, S: y Fishman, H. (1988): *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona, Paidós.

## Bibliografía

- Minuchin, S. (1986): *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona, Gedisa.
- Molpeceres, M.A, Musitu, G, y Lila, M. S. (1994): La Socialización del Sistema de Valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P.Allat. *Psicosociología de la Familia*.(pp.121-146). Valencia, Albatros
- Munne, F. (1995): *La Interacción Social Teorías y Ambitos*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias (PUC).
- Musitu, G. (1995): Familia, identidad, y valores. *Infancia y Sociedad*, 30 : 229-263
- Musitu, G., Román, J. M. y García, E. (1988): *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres, socialización de los hijos*. Madrid. Labor Universitaria.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994): La Familia: Formas y Funciones. En Musitu, G. y P. Allat. *Psicosociología de la Familia*. pp.17-46. Valencia, Albatros.
- Musitu, G. Buelga, S. y Lila, M. S. (1994): Teoría de Sistemas. En Musitu, G. y P. Allat. *Psicosociología de la Familia*. pp. 47-79. Valencia, Albatros.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992): Estilos de socialización, familismos y valores. *Infancia y Sociedad*, 16: 67-101.
- Musitu, G. Román, J. M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación Familiar y Socialización de los Hijos*.. Barcelona, Idea
- Narciso, I. (1996): El Ciclo Vital de la Pareja En Millán, M. (Dir.) *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. pp.67-77. Valencia, Promolibro.
- Navarro Góngora, J. y Beyebach, M., (1997): (comps) *Avances en terapia familiar sistémica*. Barcelona, Paidós.
- Neuburguer, R. (1997): *La familia Dolorosa. Mitos y terapias familiares* Barcelona, Herder.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1997): Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77 66-76.
- Oliva, A y Palacios, J. (1998): Ideas y Valores sobre educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 274 : 46-49.
- Olson, D. H. (1985): Commentary: Struggling with congruence across theoretical models and methods. *Family Process*, 24 : 203-207.
- Orizo, F. A. (1996): *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid, Siglo XXI. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ortega, P.; Minguez, R. y Gil, R. (1996): *Valores y Educación*. Barcelona, Ariel.
- Ortiz, M. J. ; Fuentes, M. J. y López, P.(1999): Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Palacios, J, Marchesi, A. y Coll, C. (comps.) *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología Evolutiva. Vol. 1* pp 151-176.

- Palacios, J. (1990): Procesos cognitivos básicos. Primera Infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I: Psicología Evolutiva*. pp 55-68. Madrid. Alianza.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994): Contexto familiar y desarrollo social. En Rodrigo, M. J. (ed.). *Contexto y desarrollo social*. pp 157-188. Madrid, Síntesis.
- Palacios, J.; Lera, M. J. y Moreno, M. C. (1994): Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares, *Infancia y Aprendizaje*, 66. 71-88.
- Palacios, J.; Moreno, M. C. e Hidalgo, M. V. (1998): Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords) *Familia y Desarrollo Humano*. pp.181-200. Madrid, Alianza.
- Palacios, J.; Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998): Familia y vida cotidiana. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords) *Familia y Desarrollo Humano*. pp.71-89. Madrid, Alianza.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo y Palacios, J. (coords) *Familia y Desarrollo Humano*. pp 25-44. Madrid, Alianza.
- Palacios, J. y González, M. M (1998): La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.) *Familia y Desarrollo Humano*. pp 275-295. Madrid, Alianza.
- Palacios, J. (1999a): La familia: su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, F., Etxeberia, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. *Desarrollo Afectivo y Social* pp 267-281. Madrid, Pirámide
- Palacios, J. (1999b): El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En López, F., Etxeberia, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J.. *Desarrollo Afectivo y Social* pp .303-317. Madrid, Pirámide.
- Papalia, D. y Olds, S. (1992): *Desarrollo Humano*. 4 edición. Santa Fe de Bogotá. Mac Graw Hill.
- Papalia, D. y Olds S. (1999). *Desarrollo Psicológico*. 7° edición. México. Mac Graw Hill.
- Pardo P. y Herranz, P. (1999): La interacción familiar y entre iguales. En García Madruga, J. A. y Pardo de León P. *Psicología Evolutiva tomo II*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Pascual, A. V. (1995): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea.
- Perellada, C. (2002): Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 108: 8-14.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia, Universidad de Valencia.

## Bibliografía

- Pérez Serrano, G. (1998): Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordon*, 50 (1): 7-20.
- Piaget, J. (1973a): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- Piaget, J. (1973b). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. Inhelder, B. (1984): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Podall, M. (1993): Pautas Educativas en la Familia. En Quintana, J. M. (coord.). *Pedagogía Familiar*. (pp. 85-94). Madrid, Narcea.
- Reher, D. S. (1996): *La Familia en España. Pasado y presente*. Madrid, Alianza.
- Requena, M. y Díez de Revenga. (1997): Formas de Familia en la España Contemporánea. En Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (eds.) *Estrategias Familiares*. (pp. 249-270). Madrid, Alianza.
- Revista de Estudios Sociales, nº 105* (1996): La Familia y las familias. Santo Domingo, Centro de Estudios Sociales, Juan Montalvo
- Ribeiro, M.T. (1996): El Nido Vacío. En Millán, M. *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. pp. 131-152. Valencia, Promolibro.
- Rice, F. (1997): *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México, Prentice-Hall. Hispanoamericana.
- Rico Sapena, C.; Serra Desfilis, E. y Viguer Seguí, P. (2001): *Abuelos y nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid, Pirámide.
- Ríos González, J. A. (1980): *Modelos relacionales en la dinámica de la pareja (II)*, *Educadores*, 106: 101-118.
- Ríos González, J. A. (1980): *Modelos relacionales en la dinámica de la pareja (III)*, *Educadores*, 107, 245-260.
- Ríos González, J. A. (1993): La orientación Familiar: niveles, contenidos y técnicas. En Quintana, J. M. (coord.) *Pedagogía Familiar*. pp.151-171. Madrid, Narcea.
- Ríos González, J. A. (1994): *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid, Instituto de Ciencias del Hombre.
- Roa Capilla, L y Del Barrio, V. (2001): Adaptación del cuestionario de Crianza parental (PCRI-M) a población Española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3): 329-341.
- Rodríguez Delgado, R. (1997): *Del Universo al Ser Humano*. Madrid, McGraw Hill Interamericana.
- Rodrigo, M. J. (1993): *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.

- Rodrigo, M. J. (1995): Los mensajes educativos de los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y Sociedad*, 30: 151-163.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998): Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coord.). *Familia y Desarrollo Humano* pp 45-70. Madrid, Alianza.
- Rof Carballo, J. (1976): *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpos.
- Rojas Marcos, L. (1995): Hogares sin padre. *Infancia y Sociedad*, 30: 193-206.
- Ruiz, C. y Esteban, M. (1999): Estilos de Educación Familiar y estrés. En Buendía, J. *Familia y Psicología de la Salud*. Madrid, Pirámide.
- Sánchez, E. (1993): La Relación Familia-escuela. En Quintana, J. M. *Pedagogía Familiar*. Madrid, Narcea. pp 183-196.
- Sánchez, O. (1998): Estilos de Aprendizaje y estilos de Enseñanza. En *Psicología Educativa*, 4 ( 2): 135-155.
- Satir, V. (1991): *Nuevas relaciones Humanas en el núcleo familiar*. México, Pax.
- Savater, F. (1998): *El Valor de Educar*. Barcelona, Ariel.
- Serra, E., Gómez, L., Pérez-Blasco, J. y Zacarés, J. (1998): Hacerse adulto en Familia. Oportunidad para la madurez. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (codos.) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid, Alianza. pp.141-160.
- Simón, M<sup>a</sup>. I.; Triana, B. y Camacho, J. (2001): La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4) : 425-439.
- Simón, M<sup>a</sup>. I.; Triana, B., y González, M. M. (1998): Vida Familiar y representaciones de la familia. En M. J. Rodrigo, y J. Palacios. (coords) *Familia y Desarrollo Humano* pp.297-315.
- Solís-Camará, P. y Díaz Romero, M. (1999): ¿Quién educa a los padres?. Formación de Líderes en paternidad. Un enfoque para la prevención e investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, (3): 513-526.
- Stephen, T. D. (1985): Fixed-sequence and circular-causal models of realtionships development: divergent views on the role of comunication in intimacy. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 955-963.
- Sternberg, R.J. (1989): *El triángulo del amor: Intimidad, Pasión y Compromiso*. Barcelona, Paidós.
- Sternberg, R.J. (1990) *Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Whitney, C. (1991): *El amor como a usted le gusta*. Argentina, Vergara.

## Bibliografía

- Strauss, M.A. (1968): Communication, creativity and problem solving ability of middle and working-class families in three societies, *American Journal of Sociology*, 73, 417-430
- Tejada Holguín, R. (1996): Las Familias Dominicanas: un rompecabezas difícil de armar. *Revista Estudios Sociales*, 105: 7-34.
- Touriñán, J. M. (2001): Acción educativa familiar e intervención pedagógica. *En Familia, juventud y nuestros mayores*. Galicia. Fundación CaixaGalicia.
- Triana, B. (1991): Las concepciones de los padres sobre el desarrollo. ¿Teorías personales o teorías culturales? *Infancia y Aprendizaje*, 54 :19-39.
- Triana, B. (1993): Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el Desarrollo. En Rodrigo, Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- Triana, B. y Simón, M. I. (1994): La Familia vista por los hijos. En Rodrigo, M.J. (ed) *Contexto y Desarrollo Social*. pp.271-304 Madrid, Síntesis.
- Vargas, T. (1998): *De la Casa a la Calle. Estudio de la familia y la Vecindad en un Barrio de Santo Domingo*. Santo Domingo, Centro de estudios Sociales. P. Juan Montalvo
- Villalaín, J. L. (1991): Los valores dominantes de la sociedad Española de los 90: su progresiva homogenización en el mundo de lo privado. *Revista de Educación*, 297: 275-291.
- Villamán, M. (2000): Educación, Sociedad Civil y Construcción de la Vida. *Anuario Pedagógico n° 3*,: pp.17-54. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda.
- Vigostky, L. S. (1979): *El nacimiento de los procesos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vigostky, L. S. (1996): El primer año. En L.S. Vigostky *Obras Escogidas. Vol. IV: Psicología Infantil* (pp.275-318). Madrid, Aprendizaje Visor.
- Warton, P. and Goodnow, J. (1991): The nature of responsibility: children's understanding of "your job" *Child Development*, 62 :156-165.
- West, M. L. (1999): *El Apego Adulto. Patrones relacionales y psicoterapia*. Valencia, Promolibro.
- Willi, J. (1993): *La pareja humana: relación y conflicto*. Madrid, Morata

**PERFIL GEOGRAFICO Y SOCIAL**

R  
E  
P  
U  
B  
L  
I  
C  
A  
  
D  
O  
M  
I  
N  
I  
C  
A  
N  
A

**Información General**

Superficie: 48.430 Km<sup>2</sup>

Población: 8.4 millones de habitantes (censo 1997)

Densidad de población: 170 habitantes / Km<sup>2</sup>

Capital : Santo Domingo, con 2.3 millones de habitantes

División territorial: 29 provincias y un distrito nacional (que comprende la capital)

Lengua: español

Religión: catolicismo en un 95%

**Estructura política**

Democracia presidencial

EL 98% de las cuestiones públicas son ejecutadas por el poder central

**Economía**

Moneda: peso dominicana. 1 euro □ 16.5 pesos

PIB anual / habitante. 8.2 % ( en 1997)

Principales sectores económicos: comunicaciones, construcción, turismo, comercio

Principales países para la exportación: USA, UE y Canadá

Principales países para la importación: USA, UE y Venezuela.

Turismo: el país recibe más de 2 millones y medio de visitantes ( 55% europeos )

**Indicadores Sociales**

Esperanza de vida: 70 años ( datos de 1994)

Tasa de alfabetización de adultos: 81,5 % ( igualdad en hombres y mujeres)

Población con ascenso al agua potable: 65% ( 1990-1996)

Tasa de crecimiento demográfico = 1,7 %

Mortalidad infantil : 38 % (1994)

**Fuentes:** Informe sobre el desarrollo Humano del PNUD de 1997 y del Banco Central de la República Dominicana

## ALGUNOS DATOS GENERALES RELATIVOS A LOS HOGARES DOMINICANOS

- Entre 1986 -1991 existe la tendencia a que las uniones consensuales se fortalezcan en la zona rural y los matrimonios en la urbana.
- Sólo el 50% de los hogares dominicanos son nucleares- padre, madre e hijos. ( 42,4 % biparentales y 9,6 monoparentales).
- 72,5 5 de las familias no tienen satisfechas sus necesidades económicas ( 33, 7 5 las tiene mayormente satisfechas y 38,8 % medianamente satisfechas).
- Alrededor del 40% de los matrimonios se disuelven ( 52 % de ellos antes de cumplir los 4 años).
- 37% de los niños/as entre 12-23 meses han sido inmunizados totalmente. Sólo el 23% de éstos recibió vacunas a tiempo.
- Cerca de la mitad de los niños no termina la enseñanza primaria y un 41% no sigue una enseñanza secundaria. En los barrios de la capital el analfabetismo oscila entre el 10-50%.

## MUJERES

- En 1991 alrededor del 45% de las mujeres entre 15 y 49 años vivían sin cónyuge. Esta es la situación del 69,2 % de las jefas de hogar. (El 86,1 5 de los jefes de hogar están casados o unidos)
- 53% de los hogares dirigidos por mujeres incluyen a otros familiares (frente al 35% para el caso de los hogares de jefatura masculina).
- En las zonas urbanas, la mayoría de los hogares que tienen subfamilias, están dirigidos por una mujer (54%)
- La mayoría de las mujeres se inician en la vida conyugal antes de los 20 años. La edad media para aquellas que no han recibido instrucción es de 16.6 años y de 24,8 en el caso de universitarias.
- En 1991 las madres adolescentes (15-19 años) representaron el 18% del total de embarazos.
- Entre un 60 y un 70% de las madres adolescentes no desea el embarazo.
- Un 32,7 de las madres adolescentes realiza algún oficio del hogar
- Promedio de hijos/as por mujer: 3,3 : en el estrato alto es de 2,2, en el medio de 2,5 y en el bajo de 4,7.
- 50% de los/as niños/as en la década de los noventa, fueron alumbrados en categoría de alto riesgo.



## ALGUNOS RASGOS DE LA CULTURA DE LA REALIDAD SOCIO-ECONÓMICA EN REPÚBLICA DOMINICANA

- 30,38 % de dominicanos/as están en niveles de pobreza crítica. A nivel urbano esta población la encontramos en los barrios y, en éstos, entre la población que oculta su desempleo en el trabajo temporal por su propia cuenta, denominado "sector informal". El 3.2 % vivía entre 1993-2000 con un dólar al día.
- En la ciudad, los pobres han ocupado las márgenes. Son los terrenos a donde no han llegado los servicios urbanos, o tierras desdeñadas por su condición marginal al borde de los ríos o cañadas.
- La supervivencia implica ocupar terrenos del estado, incumplir las normas de construcción de la ciudad, hacer uso privado del espacio público, contaminar el medio ambiente, deforestar, apropiarse –ilegalmente- de servicios que, siendo derechos, se vuelven inaccesibles, como el agua y la luz.
- La estrechez interior de la casa y la proximidad exterior de las viviendas, elimina las posibilidades de privacidad. Se confunde el espacio público y el privado.
- Mucha gente tiene una experiencia de familia inestable: emigrantes, familias ligadas a la madre como una sucesión de compañeros que no dio estabilidad al vínculo matrimonial, que a veces impuso la dispersión, al menos temporal de la familia, en condiciones de precaridad económica que no permitió la institucionalización de los vínculos, ni la clara definición de roles.
- A medida que avanza la organización social moderna, la gente de esta cultura va quedando incapacitada para moverse en las nuevas aguas de la institucionalización. Su misma supervivencia ha dependido más de estas luchas y solidaridades espontáneas, que de ningún tipo de institucionalización.
- Se hace más fácil la participación intensa en la celebración o la protesta ocasional que en la organización estable. Este tipo de personas no son los sujetos de las organizaciones populares, pero pueden serlo de marchas, mítines, protestas y revueltas.
- 

Fuente: J. Cela, Manos Unidas, Folleto nº 7, 1999

## **ANEXO. 1.2.**

### **Estudio Comparativo entre familias Españolas y familias Dominicanas**

El presente trabajo se enmarca dentro de una línea de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Valencia.

Con él queremos estudiar las familias españolas y las dominicanas en tres aspectos: las características de la educación de los hijos, las relaciones familiares y las relaciones de pareja.

Para ello solicitamos tu colaboración, que consiste en contestar las escalas de valoración que más adelante te presentamos. Junto a cada folleto te entregamos una hoja de respuesta aparte, donde debes expresar tu mayor o menor nivel de acuerdo con cada afirmación. Rodea en un círculo el número que corresponde, dentro de la escala de 1 al 5.

1. Si estás en desacuerdo con la afirmación.
2. Si estás un poco de acuerdo
3. Si estás medianamente de acuerdo
4. Si estás bastante de acuerdo con lo
5. Si estás totalmente de acuerdo.

En la hoja de respuesta cada escala aparece con su mismo título, fíjate que los números correspondan con los mismos de la frase del cuestionario que quieres contestar.

Las respuestas son confidenciales.

No te preocupes en detenerte a pensar las respuestas, pues no existen, en este caso, respuestas correctas ni incorrectas; se trata simplemente de conocer el comportamiento de cada familia con respecto a las cuestiones aquí planteadas.

Puedes pedir cuantas aclaraciones consideres necesarias.

Si te equivocas en una respuesta, tacha el número señalado y marca de nuevo el que consideres más adecuado.

Gracias por tu colaboración

## HOJA DE RESPUESTA

### DATOS PERSONALES

Nº	EDAD	Nº de hijos	Tipo de Familia	ESTUDIOS	PROFESION
			Monoparental _____ Nuclear _____		

	Estilos Educativos		Relaciones de pareja		Relaciones Familiares
01	1 2 3 4 5	01	1 2 3 4 5	01	1 2 3 4 5
02	1 2 3 4 5	02	1 2 3 4 5	02	1 2 3 4 5
03	1 2 3 4 5	03	1 2 3 4 5	03	1 2 3 4 5
04	1 2 3 4 5	04	1 2 3 4 5	04	1 2 3 4 5
05	1 2 3 4 5	05	1 2 3 4 5	05	1 2 3 4 5
06	1 2 3 4 5			06	1 2 3 4 5
07	1 2 3 4 5	06	1 2 3 4 5	07	1 2 3 4 5
08	1 2 3 4 5	07	1 2 3 4 5	08	1 2 3 4 5
09	1 2 3 4 5	08	1 2 3 4 5	09	1 2 3 4 5
10	1 2 3 4 5	09	1 2 3 4 5	10	1 2 3 4 5
		10	1 2 3 4 5		
11	1 2 3 4 5			11	1 2 3 4 5
12	1 2 3 4 5	11	1 2 3 4 5	12	1 2 3 4 5
13	1 2 3 4 5	12	1 2 3 4 5	13	1 2 3 4 5
14	1 2 3 4 5	13	1 2 3 4 5	14	1 2 3 4 5
15	1 2 3 4 5	14	1 2 3 4 5	15	1 2 3 4 5
16	1 2 3 4 5	15	1 2 3 4 5	16	1 2 3 4 5
17	1 2 3 4 5			17	1 2 3 4 5
18	1 2 3 4 5	16	1 2 3 4 5	18	1 2 3 4 5
19	1 2 3 4 5	17	1 2 3 4 5	19	1 2 3 4 5
20	1 2 3 4 5	18	1 2 3 4 5	20	1 2 3 4 5
		19	1 2 3 4 5		
21	1 2 3 4 5	20	1 2 3 4 5	21	1 2 3 4 5
22	1 2 3 4 5			22	1 2 3 4 5
23	1 2 3 4 5	21	1 2 3 4 5	23	1 2 3 4 5
24	1 2 3 4 5	22	1 2 3 4 5	24	1 2 3 4 5
25	1 2 3 4 5	23	1 2 3 4 5	25	1 2 3 4 5
26	1 2 3 4 5	24	1 2 3 4 5	26	1 2 3 4 5
27	1 2 3 4 5	25	1 2 3 4 5	27	1 2 3 4 5
28	1 2 3 4 5	26	1 2 3 4 5		
29	1 2 3 4 5			28	1 2 3 4 5
30	1 2 3 4 5			29	1 2 3 4 5
31	1 2 3 4 5			30	1 2 3 4 5
32	1 2 3 4 5			31	1 2 3 4 5
				32	1 2 3 4 5
				33	1 2 3 4 5
				34	1 2 3 4 5

## **ANEXO. I.2.a**

### **ESTILOS EDUCATIVOS**

01. Procuro que mi hijo/a se desarrolle sin normas ni prohibiciones.
02. El castigo es necesario en la educación de mi hijo/a.
03. Quisiera evitar todos los peligros a los que mi hijo/a puede estar expuesto.
  
04. Debo castigar a mi hijo/a para prevenir problemas en el futuro.
05. Procuro que a mi hijo/a no le falte de nada.
06. El castigo fortalece la voluntad de nuestros hijos.
07. Suelo premiar a mi hijo/a con sobre todo con besos y caricias.
08. Rectifico ante mi hijo/a cuando me he equivocado.
09. Evito a toda costa que mi hijo/a sufra cualquier riesgo.
10. Frecuentemente estoy preocupada por si mi hijo/a puede sufrir algún daño.
  
11. Siento la obligación de hacer la vida de mis hijos/as lo más agradable posible.
12. Mi hijo/a debe resolver sus problemas por sí solo.
13. Reconozco que a veces castigo a mi hijo/a sin motivo.
14. Procuro que mi hijo/a afronte las dificultades por sí solo.
15. Explico siempre a mi hijo/a por qué es necesario cumplir las normas.
16. Riño a mi hijo/a con frecuencia.
17. Estoy decidida a que mi hijo/a tenga todo lo que yo no pude tener.
18. Es mejor que los hijos/as se desarrollen a su aire.
19. Cedo con mucha facilidad ante las exigencias de mi hijo/a.
20. Intento que mi hijo/a participe en las decisiones familiares.
  
21. A menudo suelo castigar a mi hijo/a sin razón suficiente.
22. Animo a mi hijo/a para que haga cosas nuevas.
23. Al final acabo concediendo a mi hijo/a todos sus caprichos.
24. Estar siempre encima de los hijos perjudica su formación.
25. Muchas veces regaño a mi hijo/a sin motivo suficiente.
26. Favorezco que mi hijo/a tenga iniciativa.
  
27. Mi hijo/a debe descubrir por sí mismo lo que está bien y lo que está mal.
28. Los hijos deben aprender a cuidar de sí mismos lo antes posible.
29. Los hijos deben aprender por si mismos lo dura que es la vida.
30. Evito ayudar a mi hijo/a en las cosas que puede hacer solo.
31. Procuro que mi hijo/a tenga confianza en si mismo/a.
32. Mi hijo/a siempre acaba saliéndose con la suya.

## **ANEXO. I.2.b**

### **RELACIONES DE PAREJA**

Valora en que medida los descriptores que aparecen a continuación se ajustan a la experiencia vivida en la relación con tu pareja.

Señala en la hoja de respuesta el número que corresponda, según la frecuencia.

1. Casi nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Muchas veces
5. Siempre.

01. Protección  
02. Estímulo  
03. Afecto  
04. Serenidad  
05. Comunicación

06. Tensión  
07. Seguridad  
08. Comprensión  
09. Conflicto  
10. Apoyo

11. Confianza  
12. Rivalidad  
13. Agresividad  
14. Admiración  
15. Ansiedad

16. Acuerdo  
17. Distanciamiento  
18. Semejanza  
19. Romántica.  
20. Rutina

21. Respeto  
22. Tolerancia  
23. Amistad  
24. Cooperación  
25. Dominancia  
26. Ilusión.

## ANEXO. I.2.C

### RELACIONES FAMILIARES

01. En mi familia prestamos atención a los sentimientos de los demás.
02. Mi familia prefiere hacer las cosas todos juntos en lugar de hacerlas con otras personas.
03. En casa todos damos nuestra opinión cuando hacemos planes en la familia.
04. En mi familia los adultos comprendemos las decisiones y estamos de acuerdo con ellas.
05. Los adultos de mi familia compiten y se pelean entre sí.
06. Hay cercanía en mi familia, pero se deja a cada persona que sea especial y diferente.
07. Aceptamos los amigos de los demás.
08. Hay confusión en nuestra familia, porque no hay un líder.
09. Los miembros de mi familia nos mostramos afecto con besos y abrazos unos a otros.
10. Los miembros de la familia se ridiculizan unos a otros.
11. Decimos lo que pensamos en la familia, sea lo que sea.
12. En nuestro hogar nos sentimos queridos.
13. Nos sentimos cercanos, sin embargo, a nuestra familia le da vergüenza admitirlo.
14. Discutimos mucho en la familia, y nunca solucionamos los problemas.
15. Nuestros momentos más felices son estando en casa.
16. Los adultos de mi familia son líderes firmes.
17. El futuro parece bueno para nuestra familia.
18. En nuestra familia solemos echar la culpa a una persona cuando las cosas no van bien.
19. Los miembros de mi familia van a lo suyo, la mayoría de las veces.
20. Nuestra familia se enorgullece de que haya cercanía entre nosotros.
21. A nuestra familia se le da bien solucionar los problemas juntos.
22. Los miembros de nuestra familia expresan con facilidad afecto e interés por los demás.
23. En nuestra familia podemos pelearnos y gritar sin problemas.
24. En mi familia uno de los adultos tiene un hijo que es su preferido.
25. Cuando las cosas van mal en mi familia, nos echamos la culpa unos a otros.
26. En mi casa decimos lo que pensamos y sentimos.
27. Los miembros de mi familia prefieren hacer las cosas con otras personas que hacerlas juntos.
28. En nuestra familia prestamos atención unos a otros y escuchamos lo que se dice.
29. Procuramos no herir los sentimientos de los demás.
30. El estado de ánimo de la familia suele ser triste y deprimido.
31. Discutimos mucho en la familia.
32. Una persona controla y lidera la familia.
33. Mi familia es feliz la mayor parte del tiempo.
34. En mi casa cada persona asume la responsabilidad de su propia conducta.