

FOMENTAR LA COMUNICACIÓN COMO MEDIDA RESOLUTORIA DE CONFLICTOS FAMILIARES Y SU PROYECCIÓN A LA ESCUELA: UN OBJETIVO PARA LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

M^a Teresa Castilla Mesa
Facultad de Ciencias de la Educación

M^a del Mar Ortiz Gómez
*Facultad de Ciencias y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada*

1. Introducción

Obvios son los conflictos que en mayor o menor grado han venido a ensombrecer las relaciones familiares, viéndose su repercusión directamente en el rendimiento de los alumnos en la escuela, así como en manifestaciones conductuales cuyo origen está conectado con las consecuencias de problemas subyacentes al contexto familiar.

Los conflictos intergeneracionales y conductuales se han ido ubicando, entre otras problemáticas, en una estructura cimentada sobre unas deficiencias comunicativas que han distorsionado progresivamente las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia.

Se traslucen los enfoques teóricos considerados de mayor relevancia al tratar problemas familiares y formación de padres: modelos cognitivo-conductuales (dado que el cambio de ideas conlleva a un cambio de conducta, se trata de ayudar a las personas a que reestructuren sus cogniciones y a que cambien sus maladaptativos hábitos de pensamiento para que no se produzcan desajustes en ningún aspecto de la persona) y modelos familiares (se pretende entrar en la familia y ayudar a que sus miembros modifiquen sus atribuciones y expectativas, cambiando así sus conductas. Lo importante no son tanto las conductas problema en sí mismas cuanto las estructuras, procesos y relaciones de familia donde se originan); todo ello fundamentado y girando en torno a un eje primordial: estimular en el desarrollo de actitudes que fomenten el diálogo. Se aplicaría el método psicosocial de P. Freire (1979) en el que el diálogo, en una relación horizontal de empatía, nacida del conocimiento crítico de una problemática, sería el elemento vital de búsqueda de significados, de transformación personal y el catalizador de este círculo de cultura como «comunidad crítica de investigadores» (Carr y



Kemmis, 1988) que autoreflexionan comparativamente sobre sus propias experiencias, sus acciones y las consecuencias de estas para optimizarlas.

Así se abordará este tema destacando los factores desencadenantes más significativos y estableciendo pautas orientadoras que favorezcan la intervención grupal a partir del aprendizaje en habilidades sociales (cuyo proceso queda esbozado). Del mismo modo se presenta como compendio de este análisis como iniciativa para aportar a la escuela asumiendo estas pautas como estrategia de coaprendizaje entre padres e hijos para ser desarrollada en el centro, como actividad formativa en la escuela de padres desde los primeros niveles educativos.

2. Aproximación a los factores desencadenantes de los conflictos

El enfoque teórico predominante sobre el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta ha resaltado la primacía de los procesos familiares de socialización (Patterson, 1982), que enfatiza la naturaleza coercitiva o controladora de los tipos de problemas de conducta y ha desarrollado la hipótesis de la coerción para explicar su desarrollo y mantenimiento. Según este modelo, hay conductas aversivas rudimentarias instintivas en el recién nacido. Dichas conductas podrían considerarse muy adaptativas en el sentido evolutivo; conforme crecen, sustituyen las conductas coercitivas rudimentarias por habilidades sociales y verbales más apropiadas. Sin embargo, una serie de condiciones podrían aumentar la probabilidad de que algunos niños continuasen empleando estrategias de control aversivas. Podría ser que los padres fracasaran en modelar o reforzar habilidades prosociales más apropiadas y/o pudieran seguir respondiendo a la conducta coercitiva del niño, denotando el papel del reforzamiento negativo en la intensificación y mantenimiento de las conductas coercitivas. Así, se da el caso de que la repetición de una conducta coercitiva intensa por los padres se vea reforzada por la obediencia final del niño eliminando todas sus respuestas aversivas, sin mediar razonamientos, tan sólo imposición de imperativos (órdenes). Si a este proceso se une la observación por el niño de respuestas coercitivas en sus padres, le da la oportunidad de que ocurra el modelado de la agresión.

La línea investigadora de Patterson, continua planteando como uno de los principales elementos en el desarrollo de los problemas de conducta del niño, la deficiencia en habilidades clave propias del papel del padre, como la disciplina, la vigilancia, el refuerzo positivo, la solución de problemas y la implicación; a las que habría que unir las variables cognitivas (por ejemplo, sesgos atribucionales y habilidades de solución de problemas interpersonales) y temperamentales del niño. Los estímulos estresantes intrafamiliares (trastornos conyugales, problemas de ajuste personal, enfermedades físicas, etc.) y extrafamiliares (aislamiento social, problemas socioeconómicos, paro, etc.) pueden conducir a la desorganización de las habilidades propias del papel de padre. Por lo que niveles adecuados de estas habilidades pueden moderar el impacto de algunos estímulos estresantes.

Retomando el ejemplo anterior, se ha llegado a la conclusión (siguiendo al mismo autor), de que el incumplimiento de las órdenes (desobediencia excesiva a los adultos) constituye la conducta clave para el desarrollo de formas de conducta problema, tanto manifiestas

(p. ej., agresión) como furtivas (p. ej., robar), e incluso se hipotetiza sobre su repercusión en manifestaciones de conducta graves durante la adolescencia, reflejándose en problemas académicos y en la relación con los compañeros.

Sin embargo, ceñirse a estos ámbitos planteados, puede sesgar toda la información y la multiplicidad de causas vinculadas directa e indirectamente con la presencia de conflictos. De ahí que sea necesario abordarlos en su globalidad, por lo que en un intento de recoger aquellos que puedan ser más significativos, se presentan en este trabajo organizados en tres bloques interdependientes:

PERSONALES	SOCIALES	ACADÉMICOS
<ul style="list-style-type: none"> · Aspectos cognitivos · Autoestima · Motivación · Ansiedad · Estrés · Insatisfacción · Aprendizaje social no idóneo · Desestructuración familiar · Consecuencias de trastornos de personalidad · Trastornos depresivos · Percepción del mundo 	<ul style="list-style-type: none"> · Desvirtuación de los valores · Influencia de las características de la sociedad de consumo · Agresividad · Competitividad · Proliferación de conductas adictivas · Maltrato físico y psicológico · Aprendizaje de conductas antisociales por modelación 	<ul style="list-style-type: none"> · Condiciones o circunstancias que rodean a la materia · Efecto halo y falsas expectativas · Conflictos entre iguales y con los profesores y agentes directivos · Fracaso escolar · Dificultades de aprendizaje · Desajuste entre el nivel cognitivo y el desarrollado en el aula · Relaciones de liderazgo

3. Proceso de intervención grupal

Hasta aquí se han descrito los que podrían considerarse pilares teóricos que se presentan como hipótesis de trabajo sobre las que urge realizar, o al menos proponer como iniciativa centrada en la escuela y para la escuela, un proceso de intervención que implique a los agentes socializadores más cercanos al niño y con los que interactúa más directamente (los padres), en la adopción de compromisos y decisiones actuando cooperativamente con los profesores; todo ello en aras de resolver la conflictividad de las relaciones interpersonales en el contexto familiar para minimizarla también en el escolar.

Partiendo de las técnicas planteadas por la Teoría del aprendizaje social se describe a continuación el procedimiento de «entrenamiento de padres (EP)» para el que se ha tenido la licencia en este trabajo de reconceptualizar como la presentación de sugerencias o estrategias formativas (habilidades sociales) para los padres, con el objetivo de mejorar las relaciones con sus hijos al tiempo que se conocen y autoevalúan ellos mismos desde un punto de vista crítico reflexivo.

Para que este proceso llegue a buen término y se vea cerrado su ciclo, será precisa la colaboración de los profesores dentro de las mismas actividades del grupo, actuando incluso como moderadores y reorientando las conclusiones que se deduzcan en esta «escuela de padres», como iniciativas a realizar en la escuela.

3.1. Tipos de agrupamientos

Siguiendo la clasificación dada por Lange y Jakubowski (1976) podrían estructurarse los grupos de la manera siguiente, (aunque la flexibilidad en los agrupamientos debe ser la nota predominante e incluso pueden tomarse como referencia, adaptándolos, aquellos que muestran su eficacia en el desarrollo de actividades grupales en el aula):

- a) Grupos orientados hacia los ejercicios: los miembros del grupo participan inicialmente en una serie establecida de inicios de representación de papeles y en sesiones posteriores, dichos miembros generan sus propias situaciones de ensayo de conducta.
- b) Grupos orientados hacia los temas, en los que cada sesión se dedica a un determinado tema y se emplea para ello el ensayo de conducta.
- c) Grupos semiestructurados que utilizan algunos ejercicios de representación de papeles junto con otros procedimientos terapéuticos como la clarificación de valores, por ejemplo.
- d) Grupos no estructurados en los que los ejercicios de representación de papeles se basan en las necesidades de los miembros de cada sesión.

Las sesiones durarán de unos treinta minutos a dos horas y media, según la naturaleza del tema tratado y el nivel de participación y aceptación por el grupo, así como del grado de motivación.

3.2. Aprendizaje de habilidades sociales

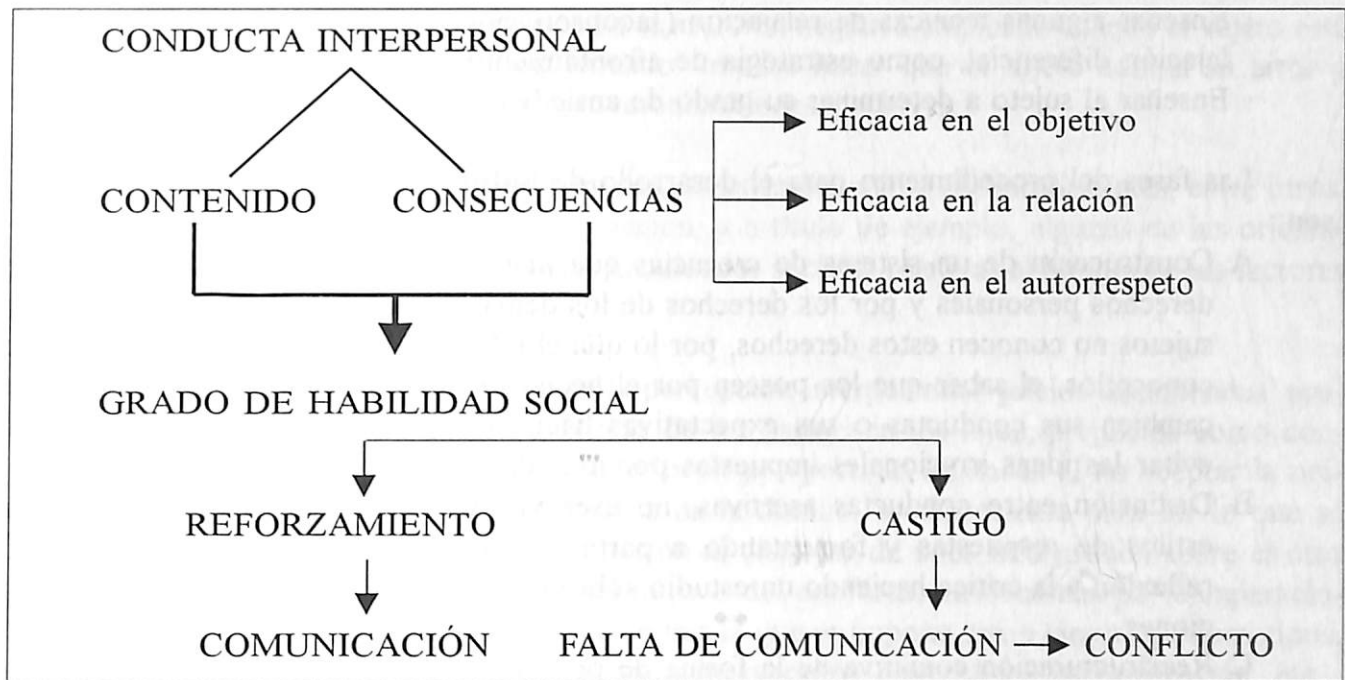
Dada la triple dimensionalidad de los componentes de la habilidad social: a) conductual: tipo de habilidades; b) personal: variables cognitivas; y, c) situacional: contexto ambiental (familia y escuela), será preciso extraer el máximo de información tanto de los padres, como de los hijos individualmente para delimitar la naturaleza de los conflictos, analizar los factores desencadenantes y establecer las pautas para la posterior intervención.

PERSONAL
(Variables cognitivas)

CONDUCTUAL
(Tipo de habilidad)

SITUACIONAL
(Contexto ambiental)

La citada información versará en un primer momento sobre el tipo de conducta interpersonal establecida entre los padres y los hijos, observando el nivel de consecución de los objetivos que se planteen en sus actuaciones, el tratamiento que hacen ambas partes de los temas planteados y que son causantes de sus conflictos, así como del posicionamiento que adoptan al abordarlos.



En este cuadro se recoge la relación entre el contenido y las consecuencias de una conducta interpersonal, mencionando los tres tipos básicos de consecuencias identificados con tres eficacias: a) la eficacia en el objetivo, refiriéndose a la eficacia para lograr los objetivos de la respuesta; b) la eficacia en la relación para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción; y c) la eficacia en el autorrespeto, para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa. Denotar la presencia de reforzamiento positivo o negativo existente en las conductas según la capacidad comunicativa de los interlocutores, por cuya ausencia se puede derivar en un conflicto, bien por la incomunicación, bien por las falsas percepciones e interpretaciones y malentendidos de los mensajes, y por los factores situacionales que los condicionan (económicos, sociales, laborales).

Como preparación al proceso de adquisición de dichas habilidades sociales indispensables para establecer una óptima comunicación en un clima de confianza se destacan las siguientes fases:

- Identificación de las áreas específicas en las que el sujeto tiene dificultades para delimitar la naturaleza del problema.
Entre los procedimientos que pueden utilizarse destacan: la entrevista, el autorregistro, los inventarios, las situaciones análogas y la observación de la vida real.
- Analizar los motivos por los que el sujeto no se comporta de forma socialmente adecuada. Especificar los factores implicados en la conducta desadaptativa.
- Informar al sujeto sobre:
 - Naturaleza del entrenamiento en habilidades sociales
 - Objetivos pretendidos con la intervención
 - Respuesta esperada en el sujeto
- Fomentar la motivación ya que es necesaria una constante participación activa del sujeto durante todo el proceso.

- Enseñar algunas técnicas de relajación (Jacobson, por ejemplo), incidiendo en la relajación diferencial, como estrategia de afrontamiento y control de la situación.
- Enseñar al sujeto a determinar su grado de ansiedad en las situaciones problemáticas.

Las fases del procedimiento para el desarrollo de **habilidades sociales** (Lange, 1981) son:

- A. Construcción de un sistema de creencias que mantenga el respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás. En multitud de ocasiones, los sujetos no conocen estos derechos, por lo que el infringirlos es habitual. El hecho de conocerlos, el saber que los poseen por el hecho de ser personas, puede hacer que cambien sus conductas o sus expectativas hacia los demás. Asimismo, se podrán evitar las ideas irracionales impuestas por los «deber» y «tener que».
- B. Distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas analizando los tres estilos de respuestas y fomentando a partir de ellas la motivación, así como la reflexión y la crítica haciendo un estudio sobre la propia conducta en distintas situaciones.
- C. Reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas para facilitar que los sujetos descubran las relaciones entre sus cogniciones y sus sentimientos y conductas.
 1. Ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas (asertivas) en situaciones determinadas. El desarrollo de las fases anteriores unido a técnicas de relajación posibilita este ensayo y su generalización. El sujeto muestra, ante el resto del grupo, situaciones en la que no fue habilidoso y que le gustaría cambiar, al resultarle conflictiva. Se trata de, entre todos, dar solución a la situación y volver a repetirla. También se puede utilizar el modelado, en la que el instructor realiza la conducta para que los demás la interioricen. Además de estas posibles dinámicas, se pueden generar muchas dependiendo de las necesidades del grupo, como pueden ser instrucciones/aleccionamiento («retroalimentación correctiva»), procedimientos cognitivos (entrenamiento en solución de problemas o en percepción social, reducción de las autoverbalizaciones negativas y aumento de las positivas, elementos de la terapia racional emotiva) en las que se facilite la retroalimentación/reforzamiento.

De forma estructurada y bastante esquematizada, se presentan a continuación las **fases** que compondrían dicha **intervención grupal**:

1. Ejercicios de calentamiento. En principio se realizan cuando los componentes del grupo no se conocen para comenzar con un clima distendido.
2. Ejercicios para los derechos humanos básicos.
3. Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva, no asertiva y agresiva. Se parte del análisis de las situaciones plantadas en el grupo después de dar unos ejemplos de cada una de ellas. Los implicados con la ayuda de los demás componentes del grupo contribuirán a clasificarlas y justificar esta clasificación aportando los factores que le han hecho incluirlas en cada grupo para que a modo de reflexión se pueda ir tratando cada una de estas conductas.
4. Ejercicios de terapia racional emotiva para demostrar que el pensamiento de hacer algo, no el hacerlo, es lo que conduce a los sentimientos.
5. Procedimientos para iniciar y mantener conversaciones.

6. Procedimientos defensivos como la aserción negativa empleada cuando el sujeto está siendo atacado y se ha equivocado. Implica hacer que el sujeto admita su error y cambie inmediatamente a autoverbalizaciones positivas.

Teniendo como referentes los factores considerados como desencadenantes, entre otros, de los conflictos, se presentan a continuación, y a título de ejemplo, algunas de las orientaciones en la intervención a través de las habilidades sociales relativas al bloque de los factores personales:

a) Aspectos cognitivos:

- Evitar los errores típicos en la percepción interpersonal: juicios instantáneos, proyecciones de las características de los padres en los hijos, prejuicios como consecuencia de experiencias anteriores, perspectivas limitadas al no aceptar la opinión diferente de los miembros de la familia, predisposición para oír lo que se quiere que otros digan, deducción al disponer de poca información sobre el otro miembro (padres-hijos) o del motivo del conflicto, atribuciones por comparaciones o semejanzas con otra persona a la que se impone como ejemplo, estereotipos, atribución de intenciones a veces inexistentes, efecto halo, categorización, etc.
- Evitar las ideas irracionales impuestas por los «deber» y «tener que»
- Formulación adecuada de objetivos personales de progresiva consecución
- Identificación de pensamientos automáticos que impiden las relaciones interpersonales: polarización, sobregeneralización, interpretación del pensamiento, culpabilización, razonamiento emocional, etc.; apreciando su influencia en la vida personal, social, familiar, escolar y comprendiendo la necesidad de saber modificarlos a partir de técnicas adecuadas.

b) Autoestima

- Desarrollar entre todos los miembros de la familia el aprecio, la aceptación, el afecto, la atención, la autoconsciencia, la apertura, la afirmación de uno mismo
- Favorecer la aparición de indicios positivos reflexionando sobre los que ya se han desarrollado y los que en potencia están por desarrollar, eliminando progresivamente los negativos: autocrítica rigorista, hipersensibilidad a la crítica, indecisión, deseo excesivo de complacer, perfeccionismo, hostilidad... para ayudarse en el propio desarrollo personal, y por extensión, revirtiendo positivamente en el de los que rodean al sujeto (bien sea del padre hacia el hijo, o viceversa, reforzando actitudes positivas)
- Realizar un inventario de concepto de uno mismo, tanto por parte de los padres como de los hijos
- Reconocer «las debilidades» describiéndolas con un lenguaje no peyorativo, preciso, específico e incluyendo el mayor número de dotes o excepciones posibles para posteriormente reformularlas en autoevaluaciones positivas y «cualidades» reforzadoras del autoconcepto.
- Recurrir a procedimientos cognitivo-conductuales para, a partir de los resultados, concienciarse de lo modificable y reestructurar las conductas: reestructuración cognitiva, desarrollo de verbalizaciones positivas, afirmaciones, desensibilización sistemática, entre otros.
- Formulación de objetivos personales y aplicación de estrategias para conseguirlos. Actividad que puede realizarse entre todos los miembros del grupo.

- Reconocer los «umbrales de necesidad» y los «umbrales de deseos» y la implicación de los demás en ellos.

c) Motivación

- Guiar el planteamiento de una situación conflictiva con motivación positiva: imaginar la situación, plantearse individualmente las pautas que se seguirían e identificar los sentimientos provenientes de esa situación figurada. La situación puede imaginarse a partir de un planteamiento real.
- Fomentar habilidades para desarrollar una óptima comunicación; **actitud propiciadora del diálogo en todo momento**: predisposición para recibir la información, saber escuchar, empatizar y emitir opinión valorativa o de simple aceptación.
- Concienciarse de unos principios básicos en el comportamiento asertivo para enfrentarse a la situación conflictiva: : ganar el propio respeto y el de los demás mostrando una progresiva independencia; expresión de los sentimientos y pensamientos de manera directa y apropiada; la hostilidad, el miedo y la culpa dañan las relaciones personales; las relaciones son más satisfactorias si se comparten las reacciones y experiencias entre todos; aprender a comunicar y escuchar los pensamientos y sentimientos; actuar asertivamente y expresar la reacción que produce el comportamiento de los demás para influir en su modificación y conocer las limitaciones de uno mismo y de los otros.

4. El coaprendizaje padres-hijos como iniciativa proyectada hacia la escuela

En el presente trabajo no nos centraremos en el «entrenamiento» de padres propiamente dicho, optando por una mayor incidencia en la incorporación de pautas de conducta que favorezcan coaprendizajes entre padres e hijos no sólo en el ámbito familiar, sino también y cada vez en mayor medida, en el escolar, a través de la escuela de padres; y, destinándose a cualquier tipo de conflicto intergeneracional y conductual emergente en el núcleo familiar por cuanto supone para dicho núcleo y por su traslación a la escuela.

Por lo tanto proponemos desde aquí una reorientación del denominado «entrenamiento de padres» hacia el establecimiento de «coaprendizajes» entre los padres y los hijos, utilizando estrategias dinamizadoras (procedimientos y procesos de trabajo para fomentar las relaciones humanas), en agrupamientos flexibles coordinados por un profesor, por el orientador del centro o incluso por un padre, en aras de fomentar una continua actitud hacia el diálogo que enriquezca todo el proceso educativo y centrada, dada la temática de esta comunicación, en la resolución de conflictos que, aun teniendo su origen en el entorno familiar, inciden en los procesos relacionales en el aula.

Así será factible, recurrir a procedimientos en los que del planteamiento de la situación problema, se derive al análisis de las causas y las consecuencias, a la aportación de soluciones y a la valoración crítica de estas; procedimientos que lejos de ser formalizados, denoten el subjetivismo y la implicación de los sujetos, aunque este aspecto sea motivo para cuestionarse su viabilidad y eficacia. Sin embargo, se parte aquí de la consideración de valorar en mayor medida todo el aporte de calidad humana que pueden traslucir.

Entre ellos se destacan: el autoanálisis, la historia del problema, estudios de casos, estudios de situaciones reales y figuradas. Los problemas se plantearán tanto a padres como a alumnos paralelamente contrastando las opiniones y los sentimientos ante las situaciones presentadas. Se pretende que exista una tarea compartida de terapia de padres a hijos y de hijos a padres, llegando a situaciones resolutivas de los problemas tras una toma de decisiones responsable y en actitudes comprometidas.

5. Consideraciones finales

Deseable sería que estas pautas orientadoras y esta iniciativa hacia la escuela, rozasen en alguna medida, aunque muy levemente fuera, la ejemplar propuesta planteada por Freire (1979) al indicar que tendría que ser una «metodología aplicada en círculos de cultura, donde el dinamizador, maestro en nuestro caso, viniese a ser un coordinador de los debates; donde los padres son participantes y donde todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades de la realidad, reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas»; este círculo de cultura, continúa el citado autor, actuaría como «escuela de socialización, de diálogo sobre un tema de interés, de reflexión en común, de libertad de palabra dentro de un grupo con un objetivo común, de compromiso con la realidad objetiva, de investigación, de creatividad y de libertad».

Considerar la familia como una pequeña comunidad de aprendizaje en la que lamentablemente ocurren situaciones conflictivas, permitirá elaborar intervenciones cuyos principios respondan a las auténticas necesidades denotadas desde el núcleo familiar.

Bibliografía

- CABALLO, V. E. (1988): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia. Promolibro.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DOMINGO, J. (1995): *Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 24, pp. 183-192.
- FOREHAN, R. y McMAHON, R. J. (1988): *Helping the noncompliant child: a clinician's guide to parent training*. Nueva York. Guilford Press.
- FREIRE, P. (1979): *Educación y acción cultural*. Madrid. Zero.
- GAIRÍN, J. (1996): *Estrategias para la gestión de centros educativos*. Síntesis. Madrid.
- LANGE, A. J. y JAKUBOWSKI, P. (1976): *Responsible asertive behavior*. Champaign, I.II. Research Press.
- PATTERSON, G.R., REID, J.B., JONES, R.R. y CONGER, R.E.. (1995): *A social learning approach to family intervention: vol. 1. Families with aggressive children*. Eugene, Or. Castalia.