





# MONOGRAFÍA

## Orientación e Intervención Familiar en el contexto educativo desde el enfoque ecosistémico

ANTONIO CORONADO HIJÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
UNED - CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA

Sevilla 2010

**EDITA**

UNED.  
CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA

© Antonio Coronado Hijón, 2010

La presente publicación se edita con el patrocinio de:

- Delegación Provincial de Sevilla  
Consejería de Educación y Ciencia.
- Dirección General de Universidades.  
Consejería de Educación y Ciencia.

**I.S.B.N.:** 978-84-693-1240-7

**Depósito Legal:** SE-0.000-2010

**Fotocomposición e Impresión:**

Pinelo Talleres Gráficos S.L. Camas-Sevilla

Sevilla, Marzo 2010

Antonio Coronado Hijón, licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad de Sevilla, Master en Terapia de Conducta por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), Master en Psicosociología Aplicada por el C.E.J. de Granada, Diplomado en Estudios Avanzados (DEA) y Suficiencia Investigadora por el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UNED., titulado en Pedagogía Terapéutica y profesor de la especialidad de Orientación Educativa en Enseñanza Secundaria.

Su experiencia profesional se ha desarrollado en tareas como; profesor de Pedagogía Terapéutica en Educación Primaria, Jefe del departamento de Orientación en Institutos de Enseñanza Secundaria, profesor tutor- profesional de alumnado del prácticum de Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología de la Universidad de Sevilla, profesor tutor del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, profesor asociado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y profesor tutor en el Centro Asociado a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Sevilla.

Ha escrito artículos en revistas como Comunidad Escolar que edita el Ministerio de Educación, revista del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Málaga, en la del Centro de Profesores de la Consejería de Educación en Ronda (Málaga), en Análisis y Modificación de Conducta (Universidad de Huelva), en el Electronic Journal of Research in Educational Psychology y en la Revista Humanidades del Centro Uned de Sevilla. Es autor del programa de Orientación "Proa", editado en la colección Eduforma de la editorial MAD. Ha sido Coordinador de Proyectos de Innovación e Investigación Educativa reconocidos y subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



*A mi familia, de donde vengo  
y a donde siempre vuelvo.*



## ÍNDICE

Presentación .....	11
Prólogo .....	17
I. Introducción .....	21
II. Importancia de las Relaciones Familia-Escuela .....	27
III. Pautas Educativas de las Familias .....	33
IV. Intervención y asesoramiento a Familias desde la perspectiva ecosistémica.....	43
V. Bibliografía .....	69



# Presentación



La familia del joven es un elemento primordial para la construcción de una vida integrada o incluida en la sociedad, para su inserción en una sociedad determinada. La familia es el principal agente de socialización del niño y del adolescente, y la provisión de recursos que ofrece a sus miembros incidirá en gran medida en el grado de ajuste psicosocial de cada uno.

Sin ningún género de duda, la familia es el primer agente educativo, el primer contexto básico educativo que facilita los primeros aprendizajes básicos para el normal desarrollo social de las personas, lo que va a determinar una correcta adecuación a una vida integrada en la sociedad. Por ello, puede ser considerada como el principal agente de la socialización de los jóvenes. Ofrece recursos que inciden en el ajuste psicosocial de cada miembro, a través de la interacción de los diversos componentes.

Esta interacción, entre miembros, permite experiencias concretas de desarrollo que influyen y favorecen estas interacciones con otros contextos más amplios. No debemos olvidar que las propias familias viven en entornos que también influyen en el comportamiento de las propias familias, de los propios padres.

Desde esta perspectiva, la capacidad para cuidar y educar con éxito a un niño o adolescente no es únicamente una cuestión de los padres, sino que es también una función de la comunidad y cultura particular donde los padres e hijos viven.

Por lo planteado vemos que la familia se convierte en un elemento clave en la formación de las personas, de los jóvenes. Es a través de esta permanente y espontánea interacción en donde se sustenta la gran fuerza educadora de la familia. Este rol permite a la familia transmitir a sus hijos una serie de creencias, valores y normas que les ayudarán a convivir en la sociedad de la que forman parte, lo que se conoce como socialización.

Sin embargo, es indudable que la familia conserva hoy funciones sumamente relevantes para el bienestar de la persona, como la provisión de recursos materiales, psicológicos y emocionales y que definen, en esencia, a la familia. Esta función tanto material y económica como afectiva es la que contribuye al bienestar psicológico y emocional. Todo ello, a través del desarrollo de la autoestima, la autoconfianza y de un

sentimiento de pertenencia. Podemos afirmar con rotundidad que la familia establece mecanismos de socialización y control a través de las prácticas educativas que le son propias.

Esta función de socialización es sin lugar a dudas una de las tareas más ampliamente reconocidas de la familia. Mediante ella las personas aprendemos los códigos de conducta de la sociedad a la que pertenecemos. Lo que permite la adaptación para el buen funcionamiento de la sociedad. De esta forma, la familia se convierte en un contexto privilegiado que favorece el aprendizaje de estos elementos sociales y culturales.

A su vez, la familia desempeña determinadas funciones imprescindibles para la supervivencia de sus miembros y relacionadas con la preservación de la cultura y de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Tal y como hemos manifestado de una u otra forma; ayuda a mantener la integridad de ésta como una entidad, favorecer el desarrollo de su personalidad de sus miembros y la capacidad de adaptación de los mismos, es el lugar que ayuda en el control y socialización de la conducta y el medio principal donde los sentimientos y afectos se desarrollan.

Todo lo cual nos lleva a decir que la socialización comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido o *qué* es lo que se transmite y que se refiere a la cultura, valores y normas sociales; un aspecto formal o *cómo* se transmite y que se conoce con el nombre de disciplina familiar, referido a las estrategias y mecanismos que utilizan los padres para transmitir los contenidos. Ambos determinan los denominados estilos de socialización (Musitu y García, 2001).

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias. Es el primer marco educativo del niño, siendo su proceso de educación primordial en la formación; además, esta educación familiar condiciona el aprendizaje escolar. Los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar; por otro lado, los padres son determinantes en la creación de un clima favorable o no hacia el aprendizaje que permite interpretar la educación en la escuela.

Es evidente que los padres son responsables de la educación de sus hijos, razón por la cual deben establecer continuas relaciones con los centros; no debemos olvidar que tienen reconocido el derecho a participar en la organización y funcionamiento de los centros. Pero también los profesores deben tener en cuenta el marco de aprendizaje, en la evidencia de que la familia es un elemento fundamental en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes

Por tanto, la escuela y la familia no son dos contextos que deban actuar de modo independiente en el niño, sino dos agentes educativos que deben entenderse y trabajar en la misma dirección. Ambos contextos se encuentran “condenados a entenderse” puesto que, pese a sus diferencias, se ocupan del mismo hijo-alumno. Esta confluencia en el objetivo de la escuela y la familia lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos.

Familia y la escuela tienen características comunes que facilitan su colaboración: están sumidos en la misma cultura, la finalidad común de educación de los jóvenes y niños/as, así como la motivación, su desarrollo y su cuidado. Aunque sus roles, contextos, espacios son diferentes, pero en cualquier caso son complementarios.

Antonio Coronado Hijón ha centrado precisamente su trabajo en esta interacción entre las familias y las instituciones educativas desde una perspectiva sistémica. Como bien determina en su obra, haciéndose eco de (Martínez González, 1999) *la orientación educativa y asesoramiento familiar ayuda y estimula a los padres a comprender y proporcionar a su hijos/as afectos y guía, a la adecuada formación de hábitos de conducta y al desarrollo constructivo y cooperativo de un sistema de valores. Todo ello con el objetivo de fomentar en los hijos el desarrollo de una autoestima positiva, capacidad de cooperación, auto-responsabilidad, y capacidad de tomar decisiones propias, características personales necesarias para un desarrollo psicosocial sin problemas.*

Como queda patente en su obra y en las finalidades que la guían, toma partido por el hecho de que los centros educativos deben apoyar a las familias en las responsabilidades que le son comunes y compartidas. En este apoyo es en el que el apuesta por el asesoramiento familiar que les permita apoyo social y académico de sus

hijos/as. Lo que vendrá a influir positivamente tanto en sus sentimientos de competencias, rendimiento académico autoestima, etc. Apostando además por el beneficio que acarrea a la propia familia y por ende a la propia institución educativa y al profesorado que serán los primeros beneficiados.

Es aquí en donde la obra adquiere su valor en la medida que pretende convertirse en un elemento de apoyo a esta interacción entre familia y escuela (espero y deseo que esto se convierta en realidad, lógicamente en los dos elementos del sistema). Ello evitaría disfunciones entre ambos componentes. Por ello, considero que puede resultar una obra interesante por su aportación y que debe ser tomada en cuenta en los ámbitos a los que desea llegar.

Prof. Dr. D. Luis V. Amador Muñoz  
Departamento de CC. Sociales  
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

# Prólogo



La monografía que en adelante se desarrolla viene justificada por la escasa bibliografía específica que sobre la Orientación y Asesoramiento Familiar en contextos educativos encontrará el profesional que necesite formarse en este área determinada.

Para coadyuvar en esa formación específica y en la que pueden encontrarse en algún momento de su quehacer laboral tanto psicólogos como pedagogos, así como educadores y trabajadores sociales, este manual presenta una introducción en aspectos, técnicas y estrategias del asesoramiento a familias desde contextos e instituciones educativas, con el objetivo de encuadrar todas las actuaciones en un modelo ecosistémico de intervención. Con este propósito, el manual se estructura en cinco apartados, los cuales se nos presentan como imprescindibles en el abordaje profesional que venimos comentando.

Tras este breve prólogo, se presenta un capítulo introductorio que nos sitúa y familiariza, a modo de resumen, con unos contenidos previos necesarios por su relevancia y comprensión y que se desmenuzarán más detenidamente en los siguientes apartados.

El segundo capítulo destaca la importancia de las relaciones que se dan en el mesosistema escuela-familia y por tanto la conveniencia de su optimización.

El tercer capítulo trata sobre las pautas educativas o estrategias de socialización parental a través de una revisión de los estudios sobre la temática y de las conclusiones actuales más plausibles.

El cuarto capítulo pretende ser el núcleo de esta monografía, presentando un modelo de intervención y asesoramiento a familias en el contexto educativo desde la perspectiva ecosistémica.

Finalmente en el apartado referente a la bibliografía, se ha recogido un extenso número de publicaciones y materiales que versan sobre aspectos relevantes para la actuación e intervención, los cuales aun no siendo monográficos en el asesoramiento familiar desde contextos educativos (como ya apuntábamos al inicio), sí son imprescindibles en la profundización y especialización de las distintas tareas y estrategias presentes en la labor profesional que justifica este manual. Por tanto y por ese motivo, este apartado bibliográfico pretende tener entidad propia como banco de recursos para ampliar y continuar en la especialización profesional pretendida.



# I. Introducción



La familia y la escuela, por este orden, son los principales contextos de socialización de las personas.

Aunque son contextos cualitativamente distintos persiguen como meta general el aprendizaje en el niño de una serie de habilidades de conocimiento, comportamiento y actitudinales culturalmente necesarias. Debido a esta comunidad de fines, la sincronía y la armonía entre la familia y la escuela son imprescindibles para un adecuado desarrollo evolutivo y educativo de los infantes y adolescentes.

La incidencia de la institución educativa hacia la familia en cuanto a mejora y optimización del proceso educativo, entendido éste de manera genérica, es el motivo de este trabajo. Incidencia que no se produce de manera lineal y unidireccional sino más bien, circular e interrelacional. Influencia optimizadora que se coordina desde los servicios de Orientación en general y desde las funciones del Orientador y/o Asesor en particular. La sociedad actual reclama unos nuevos modelos educativos que requieren la intervención de profesionales complementarios a los docentes, del ámbito social como trabajadores-asociales, educadores-asociales, de otros ámbitos como sanidad, y especialmente profesionales de la Orientación, como responsables de la coordinación de estas intervenciones.

Insistiendo en esta colaboración y teniendo en cuenta que tanto la familia como la escuela son sistemas insertos en un contexto social (P. Berzosa Grande, J.A. Ríos González, y G. Rodríguez, 2001) y que ambas deben responder a las necesidades que demanda una sociedad en cambio, es sensato pensar que desde las instituciones se tome la iniciativa para asegurar una colaboración entre ambas para incidir sobre la educación de los jóvenes de una forma coordinada y complementaria.

La Orientación pues, se produce como un proceso contextual y por tanto, ha de adquirir un enfoque sistémico que ubica su intervención en un contexto de colaboración con los tres sistemas que conforman la comunidad educativa: familias, institución educativa y alumnado. Este enfoque conlleva -en palabras de Selvini Palazzoli (1987)- un cambio epistemológico consistente en dejar atrás la visión mecanicista- causal de los fenómenos, que ha predominado en las ciencias hasta no hace mucho, para adoptar una visión más amplia y sistémica en la que los

aspectos intraindividuales dejan de ser el único objetivo para enriquecerse y ampliarse a las interacciones entre los distintos elementos.

La perspectiva sistémica en la labor de la orientación educativa en la familia y en el centro escolar (Palazzoli, 1987; Dowling y Osborne, 1996; Coronado, 1996 / 2002), ha supuesto una innovación muy fructífera desde la que se proyecta una intervención molar y psicosocial mucho más completa y por ende, eficaz.

Las bases que sustentan este enfoque las encontramos fundamentalmente en la *Teoría General de Sistemas (TGS)* desarrollada por Bertalanffy (1954), y el *Modelo Ecológico* de Bronfenbrenner (1987).

*La Teoría General de Sistemas* fue desarrollada con el fin de constituir un modelo práctico para conceptualizar los fenómenos que la ciencia clásica y su reducción mecanicista no podía explicar. La TGS consigue proporcionar un marco teórico unificador tanto para las ciencias naturales como para las sociales. La explicación, hasta ahora exclusivamente lineal, se sustituye por un enfoque circular.

Si el mecanicismo veía el mundo fragmentado en partes cada vez más pequeñas, la TGS aporta una visión de la realidad como estructuras cada vez más grandes.

A partir de aquí, el concepto de sistema pasó a formar parte indispensable de las ciencias. De manera que ya es familiar para nosotros, conceptos como “sistema solar”, “sistema nervioso”, “sistema social”, etc.

La teoría General de Sistemas pretende, por tanto, conformar una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad que en la actualidad es aplicada al conocimiento de multitud de aspectos y contextos, tanto sociales, pedagógicas, psicológicas e incluso tecnológicos, (Hernández, 1989, 1993 y 1997; Castillejo y Colom, 1987, Selvini-Palazzoli, 1987; Cusinato, 1992; Campanini y Luppi, 1996; Rodríguez Delgado, 1997), llegando a convertirse en el modelo predominante en los estudios de familia (Satir, 1991; Minuchín, 1996; Selvini-Palazzoli, 1974; Andolfi, 1993, Musitu et al., 1994; Rodrigo y Palacios, 1998; Gimeno, 1999).

La TGS se construye sobre tres premisas básicas:

a) Los sistemas existen dentro de sistemas.

Las moléculas existen dentro de células, éstas dentro de tejidos, éstos formando órganos, los cuales conforman los organismos, las personas como totalidad de esos organismos están inmersos a su vez dentro de colonias y éstas dentro de culturas, y así sucesivamente.

b) Los sistemas son abiertos.

Esta propiedad es consecuencia de la premisa anterior. Cada sistema recibe y aporta algo a los demás sistemas, con más facilidad en función de la proximidad. Los sistemas abiertos son caracterizados por un flujo proceso de intercambio continuo con su ambiente, formado por otros sistemas.

c) Las funciones de un sistema dependen de su estructura.

El objeto de estudio en el modelo sistémico, no se limita al estudio de individuos y familias con problemas, sino que explica el comportamiento y la evolución normalizada, conocimientos básicos que pueden ser aplicados a programas de formación y prevención (Millán Ventura, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998, Gimeno, 1999).

Desde esta perspectiva se considera tanto a la institución educativa como a la familia, sistemas con las mismas propiedades que los sistemas vivos, los cuales se caracterizan por ser abiertos y dinámicos, basados en procesos de interacción regidos por los principios de totalidad, autorregulación y equifinalidad (Musitu et al. 1994).

Cuando hablamos de *totalidad*, nos referimos a la organización de cada sistema, que conforma una entidad propia no asimilable a la suma de las características de sus miembros. Esta propiedad recoge, por tanto, la idea del sistema entendido como un todo, de tal manera que los cambios que se produzcan en una parte conllevan cambios en su totalidad. La *autorregulación*, expresa la tendencia de los sistemas, frente a sucesos de cambio, hacia la estabilidad que posibilite el necesario equilibrio para conseguir los fines y objetivos propuestos. Por último, la característica de *equifinalidad*, define a la configuración actual de un sistema (escuela o familia) como resultado de los cambios

acaecidos más que de las características iniciales de sus componentes (Coronado, 1996).

Desde el planteamiento sistémico muchos estudios han partido del *Modelo Ecológico* de Bronfenbrenner (1987) para explicar el desarrollo humano inserto en un conjunto de contextos superpuestos que establecen distintos niveles de influencia sobre el individuo, a la vez que interactúan entre ellas. Según este modelo, el entorno inmediato o “microsistema” generará las influencias más cercanas y que más afectan al individuo. Las relaciones recíprocas entre las personas más próximas –padres, hermanos, amigos, profesores– posibilitarán experiencias significativas determinantes del desarrollo psicológico.

Los microsistemas están a su vez organizados por los que Bronfenbrenner denomina “mesosistemas” y que constituye el resultado de la interrelación entre los microsistemas. El ejemplo más claro de relación a nivel del mesosistema lo constituye la relación entre familia y escuela.

Desde el “exosistema” se ejerce una influencia indirecta en los niños a través de las experiencias laborales de los padres, los servicios de formación del profesorado, los servicios sociales disponibles, etc. Finalmente, la esfera de influencia más abarcadora es el “macrosistema” tejido por los resultados de las características que definen los rasgos básicos del microsistema, el mesosistema y el ecosistema en un espacio y tiempo determinados. Los individuos tienen un protagonismo activo en la relación con las personas y situaciones vivenciales, sobre las cuales influye a la vez que es influido, estableciendo una relación bidireccional.

## II. Importancia de las Relaciones Familia-Escuela



La familia y la escuela son, como ya hemos comentado, los principales contextos de socialización. La familia es el primer escenario social que encuentran el niño y la niña, y sus miembros el espejo en el que éstos se verán reflejados por primera vez. Por esto, la familia constituye el contexto de socialización más importante, especialmente durante los primeros años de vida.

La familia introduce a sus hijos en las relaciones íntimas de apego afectivo y personal, es el primer grupo referencial del niño y la niña, el primer contexto cuyas normas y valores adopta como propias y a la cual se refiere para emitir juicios sobre sí mismo. De esta manera, el núcleo familiar constituye el grupo original primario más importante para la mayoría de los niños y niñas.

Las intensas experiencias sociales que ocurren en el seno de la familia son la base de los posteriores estilos de apego afectivo y de la personalidad, base sobre las que se construirán las experiencias como adolescentes o adultos. En este sentido, la familia es responsable del proceso de transmisión cultural inicial cuyo papel consiste en introducir a los nuevos miembros de la sociedad en las diversas normas, pautas y valores que posteriormente le permitirán vivir autónomamente en sociedad.

No nos es extraño, por tanto, encontrar en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, que desde 1984, se estipula que padres y madres, tienen la principal responsabilidad en la educación de sus hijos e hijas (Artículo 26 punto 3).

La escuela, como institución pública está obligada a fomentar y mejorar la calidad de esa educación mediante la participación y cooperación con las familias, una vez comprobado que es el factor más importante en el adecuado proceso de aprendizaje del alumnado (Siles, 2003).

Uno de los aspectos que conocemos por lo que es imprescindible esa adecuada relación, es de tipo afectivo, ya que está comprobado que para los niños y niñas es muy importante sentir que los adultos significativos que le rodean (familia y profesorado) mantienen contactos positivos entre ellos. Los datos muestran que los niños y niñas que tienen una experiencia positiva en relaciones de tipo cooperativo y mantienen relaciones positivas con los adultos, presentan menos riesgos en

el desarrollo, tanto en la institución educativa como fuera de ella (Parra y Sánchez, 2002; Wentzel, 1998).

La mayoría de los autores coinciden en que la orientación familiar debe generarse mediante un proceso sistemático y programado que mejore el conocimiento del sistema familiar por parte de los padres, y que entrene las habilidades necesarias para incrementar la calidad de las relaciones entre sus miembros.

La interacción entre las familias y las instituciones educativas es concebida desde una perspectiva sistémica, en la que los individuos influyen pero a la vez son influidos por los demás miembros de los sistemas (Ríos, 1994).

Desde esta perspectiva, se entiende que la orientación educativa y asesoramiento familiar ayuda y estimula a los padres a comprender y proporcionar a sus hijos afecto y guía, a la adecuada formación de hábitos de conducta y al desarrollo constructivo y cooperativo de un sistema de valores. Todo ello con el objetivo de fomentar en los hijos el desarrollo de una autoestima positiva, capacidad de cooperación, auto-responsabilidad, y capacidad de tomar decisiones propias, características personales necesarias para un desarrollo psicosocial sin problemas (Martínez González, 1999).

En esta dirección podemos citar un reciente estudio (Nordahl 2006), en el que se nos muestra que los dos factores básicos que influyen en los logros académicos del alumnado son el nivel educativo de los padres y madres y la calidad del trabajo cooperativo entre familia y escuela.

Si, como ya hemos apuntado, la crianza y la educación de los niños y niñas es responsabilidad de los padres y madres, la función de la escuela es apoyar a las familias en estas dos tareas. Este asesoramiento familiar para que desarrollen apoyo social y académico al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, influirá positivamente sobre los sentimientos de competencias de los discentes, el interés por las materias escolares, el rendimiento académico, y el sentimiento de seguridad en si mismo (Coleman et al. 1996; Wentzel, 1998).

Pero esta necesaria interrelación no es tanta ni tan buena como podría ser. Muchos padres y madres creen que no tienen por qué

intervenir en las tareas y actividades escolares. Consideran que es responsabilidad del profesorado.

Este hecho es evidentemente perjudicial ya que, como se ha señalado frecuentemente, la participación activa de las familias en la escuela incide de forma positiva en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela del alumnado. También las familias mejoran de esta forma sus actitudes hacia la escuela, hacia el profesorado y hacia sí mismos. Cuando la comunicación familia-escuela es fluida, los profesores perciben también una mayor competencia en sus actividades y un mayor compromiso con el currículo académico y con el niño/a (Musitu y Cava, 2001).

La situación general en la relación familia-escuela no es satisfactoria. Las escuelas, a veces, no están interesadas por las familias que toman demasiada iniciativa. Eso hace en algunos casos, que las familias no perciban con claridad las expectativas que la escuela tiene sobre su papel en la relación y cooperación. Desde las familias puede sentirse que el profesorado tiene el poder institucional. Por tanto, la comunicación y asesoramiento familiar basado en el apoyo social y educativo es crucial. Para evitar pues, estas disfunciones entre sistemas, la retroalimentación desde el centro educativo hacia las familias debería ser acertada y funcional. (Nordahl et al 2005).

Desde el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) “el desarrollo infantil se puede ver favorecido por la participación en contextos diversos en los que el niño tenga la posibilidad de participar en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas....el hecho de que hogar y escuela no presenten una uniformidad total desde el punto de vista de las actividades y exigencias que se plantean al niño, puede tener unas consecuencias positivas para el desarrollo, ya que cada situación puede facilitar la adquisición por parte del niño de diferentes habilidades y competencias” (Oliva A. y Palacios J., 1998).

Desde esta perspectiva, las sinergias entre familia y la escuela estimulan el desarrollo integral del niño porque recibe influencias complementarias de estos contextos educativos diferentes. Sin embargo, esta complementariedad puede romperse o en el peor de los casos ni siquiera existir, si los desencuentros son significativos entre estos dos

contextos de socialización. El déficit de coherencia entre los valores propugnados por cada sistema, las experiencias vividas en cada contextos, las formas de interacción y conductas reforzadas en la escuela y la familia, puede acarrear conductas de inadaptación social que distorsionen el normal desarrollo del niño.

En cuanto a las razones por la que las familias no participan en la relación familia-escuela, podemos observar que:

1. Algunas familias tienen niños pequeños y nadie que los atienda por la tarde cuando tendrían que acudir al centro educativo.
2. Hay bastantes familias en los que la pareja tienen turnos de trabajo de mañana y tarde.
3. Familias que, simplemente, no consideran importante asistir a las reuniones.
4. El estrés y los problemas, que impiden mayor dedicación familiar.
5. Familias que por un déficit de habilidades sociales, no se sienten seguras y cómodas en las reuniones escolares.
6. A veces no entienden suficientemente el lenguaje docente curricular.
7. Algunas familias piensan que la escolaridad es un tema que concierne exclusivamente a los docentes.

### III. Pautas Educativas de las Familias



Muchos han sido los estudios en el marco de la investigación educativa que han investigado las estrategias de socialización familiar.

Los primeros estudios consideraban a la familia como una sociedad en miniatura por lo estaban impregnados de tintes sociopolíticos que eran más o menos valorados según la época y el régimen político imperante.

Eleanor Maccoby (1980), hizo una revisión histórica exhaustiva, sobre los múltiples estudios y aproximaciones empíricas al conocimiento de las estrategias de socialización familiares, dentro de los cuales es preciso mencionar por su relevancia y actualidad, los estudios llevados a cabo por A. L. Baldwin y sus colaboradores (1945, 1949) y Diana Baumrind (1967, 1971, 1973), acerca de las pautas de control educativas familiares y su efectos sobre sus hijos e hijas.

En este contexto Baldwin (1945, 1949), estudió el comportamiento de los padres teniendo en cuenta la tolerancia y el control, distinguiendo, según predominaran unas actitudes u otras, un estilo democrático y otro autoritario. Los resultados de estudios afirmaban que los hijos de padres tolerantes presentaban una mayor tendencia a la curiosidad, al inconformismo y desobediencia y que, por el contrario, un estilo autoritario, basado en la intolerancia, castigo o inflexibilidad en las normas, daba lugar a hijos respetuosos, adaptativos, carentes de curiosidad y espontaneidad. Más adelante el estado de la cuestión evoluciona hacia perspectivas más científicas buscando criterios estables de eficacia psicosociales frente a los antiguos e inestables criterios sociopolíticos.

Entre los intentos por sistematizar dichas estrategias de socialización cabe destacar la tipología aportada por Baumrind (1973) y su reformulación posterior por MacCoby y Martin (1983), así como la clasificación de Hoffman (1970).

Baumrind estableció tres tipos de estrategias de socialización que se han convertido en las más citadas: estilo *autoritario*, *permisivo* y *autoritativo*.

Los padres y madres *autoritarios* mantienen un control severo y emplean castigos, amenazas y continuas prohibiciones sobre las conductas de sus hijos haciendo imponer de esta manera, el cumplimiento de las normas familiares.

Los progenitores de estilo educativo *democrático* no buscan imponer las normas a sus hijos e hijas sino más bien explicar el porqué de estas y la conveniencia de su cumplimiento. Suelen usar con adolescentes, la negociación y la cooperación. Aunque establecen normas y piden a sus hijos e hijas que las sigan, este estilo se caracteriza más por la guía y la orientación frente al estilo autoritario en el que destaca la imposición.

En cuanto al estilo *permissivo*, se caracteriza por la ausencia de cualquier tipo de control, sin castigos y sin demandas.

MacCoby y Martin redefinen estos estilos en base a dos dimensiones: *afecto* y *control*. El *afecto* se refiere al grado de sensibilidad y responsividad de los padres y madres ante las necesidades emocionales de sus hijos y el *control* a las demandas y nivel de exigencia que los padres y madres imponen a sus hijos. Combinando ambas dimensiones en un cuadro de doble entrada, tal y como muestra la tabla 1., obtenemos los cuatro estilos propuestos por estos autores: democrático, autoritario, indulgente e indiferente.

### Responsividad

<b>Exigencia</b>	Alta	Baja
Alta	Estilo democrático	Estilo autoritario
Baja	Estilo indulgente	Estilo negligente

Tabla 1. Reformulación de MacCoby y Martín (1983) de los estilos educativos de Baumrind.

El estilo permissivo se desglosa en esta última clasificación en los estilos indulgente y negligente, este último con importantes connotaciones de maltrato.

Por su parte, Hoffman (1970) aporta una clasificación sobre las estrategias disciplinarias parentales entre las que distingue los siguientes tipos: *la afirmación de poder*, *la retirada de afecto* y *la inducción*.

*La afirmación de poder* es parecida al estilo autoritario de Baumrind. *La retirada de afecto* consiste en ignorar al niño sin hablarle ni escucharle como consecuencia del enfado parental y en muestra de la desaprobación de sus conductas. *La inducción* es la que favorece conductas

más positivas, motivadas y autorreguladas por parte del niño, a partir de la explicación y el razonamiento sobre normas y principios. Los dos primeros estilos, suponen medidas más directas e impositivas de control y conducen al niño hacia una heterorregulación más que hacia una autorregulación.

Según el modelo tradicional de socialización, las estrategias de socialización parentales asociados a cada tipología generarán consecuencias en la conducta de los hijos que no se limitarán a los años de la infancia, sino que se extenderán hasta la adolescencia y la juventud (Baumrind, 1991; Musitu y Cava, 2001).

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

Son múltiples los trabajos sobre las prácticas educativas de las familias y su influencia en el desarrollo infantil, realizadas tanto desde la Pedagogía, la Sociología, la Psicología social y la Psicopatología. La conclusión desde todos los modelos es que los padres son la base para el adecuado desarrollo de la personalidad del niño y posibilitan un conjunto de actitudes sociales básicas. Los datos obtenidos por diferentes estudios al comparar distintos estilos de socialización parental (estilo autoritario, estilo no restrictivo o permisivo y estilo autoritativo o democrático), muestran que los hijos e hijas de padres democráticos, comparados con los de padres permisivos o autoritarios, son más maduros y competentes. Las investigaciones confirman que en las familias en que se prestan atenciones y cuidados a las necesidades de niños/as y se exigen ciertos niveles de control y madurez, se desarrollan en los hijos e hijas, motivación de logro y auto expectativas de eficacia, se facilita el ajuste y relación social y familiar del niño y se fundamenta una adecuada autoestima y autoconcepto (Torío, S., Peña, J.V. & Inda, M. 2008).

Desde una perspectiva básicamente clínica, se sabe de las consecuencias claramente psicopatológicas de ciertos patrones educativos.

Según el DSM-IV (APA, 2000), manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, estas pautas educativas consideradas peligrosas serían cuatro:

1. **Baja implicación y supervisión:** los padres desconocen las actividades que hacen sus hijos y con quién las hacen. Incluso en el caso de conocer que su hijo tiene amistades peligrosas, se consideran incapaces o indiferentes para impedirlo o controlarlo.
2. **Disciplina incoherente:** Los padres no mantienen un estilo educativo coherente, localizado de manera individual o por falta de acuerdo entre padre y madre en cuanto a las normas, e incluso las dos situaciones juntas. Los hijos e hijas captan los puntos débiles y la dinámica de ambos, aprovechándose y manipulando.
3. **Disciplina rígida e inflexible:** con un marcado carácter unidireccional. No hay negociación, ni diálogo, ni razonamiento. Se actúa de la misma forma indistintamente del problema, gravedad de la infracción o edad de los niños.
4. **Disciplina colérica y explosiva:** El caso más extremo es el maltrato infantil. Se utilizan estrategias como pegar, gritar, amenazar, produciendo en el niño un aumento de probabilidad de ocurrencia de conductas desafiantes y agresivas o por el contrario de extrema sumisión.

La principal crítica que ha recibido el modelo clásico de socialización, es el carácter de exclusividad y unidireccionalidad que presenta. El primero, cuando ignora otros factores antecedentes, contemporáneos e incluso posteriores a las estrategias de socialización familiar y en relación al carácter unidireccional, cuando obvia otros procesos intrafamiliares de socialización que pueden estar ocurriendo.

La consideración de estos factores adicionales al modelo clásico de interpretación de la socialización familiar enriquece el modelo explicativo desde una visión ecosistémica.

Estudios recientes (Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999), han destacado la debilidad de algunos presupuestos implícitos en el modelo tradicional de socialización familiar relacionadas con las limitaciones

señaladas anteriormente, destacando como puntos débiles de la explicación del modelo clásico que:

- Las estrategias de socialización en las familias presenten un mimetismo en diferentes situaciones.
- Las prácticas educativas que los padres y madres desarrollen tengan la misma influencia independientemente de las características psicológicas de sus hijos o hijas, como receptores de esas estrategias.
- Las estrategias de socialización sean igualmente convenientes o inconvenientes independientemente de la edad de los hijos o hijas.
- Las pautas educativas de padres y madres sean percibidas sin interferencias por hijos e hijas y además, asimiladas con la misma nitidez.
- La utilización de una u otra estrategia de socialización sea el resultado de una decisión consciente y deliberada.

A partir de estas limitaciones apuntadas, Palacios (1999) propone ampliar el análisis más clásico añadiendo las siguientes variables:

1) Las características de la situación.

Parece más plausible considerar la hipótesis de que un mismo estilo educativo puede tener manifestaciones conductuales algo diferentes en función de la situación y de su interpretación. Siendo así, el estilo de socialización parental tendrá una expresión matizada por los distintos contextos y/o por la interpretación que hagan los padres y madres de estos, aunque esa matización no contradiga el carácter predecible de las estrategias socializadoras parentales y la manera típica de reaccionar a determinados acontecimientos y sucesos por parte de padres y madres (Grusec y Goodnow, 1994).

2) Las características psicológicas de los hijos e hijas.

Si el enfoque conductista de la Psicología nos demostró hace tiempo que nuestras conductas están moldeadas por las respuestas que recibimos, no tiene sentido dejar fuera de esta premisa experimental las interacciones parentales con sus descendientes. Por tanto, más que una socialización en vertical de

arriba abajo, el producto socializador resultante será fruto de una construcción conjunta y circular de la interacción, en la que las conductas de unos modifican las de los otros y a la inversa.

3) La edad del destinatario.

La edad de los hijos es otra variable importante que moldea la construcción conjunta de las pautas educativas familiares.

Es lógico que cuando los hijos e hijas son pequeñas las pautas educativas tengan que ser más directivas que cuando hablamos de la educación de adolescentes, donde el estilo educativo democrático es el más adecuado debido a las posibilidades y disposiciones cognitivas y emocionales propias de la edad de éstos. Por ejemplo, una conducta indeseable no despertará la misma emoción en un niño pequeño que en uno mayor, ya que la primera tenderá a interpretarse más en términos situacionales y la segunda en términos disposicionales (Dix, Ruble, Grusec y Nixon, 1986). De esta manera, la adecuación de las estrategias socializadoras de los progenitores a la edad de sus hijos e hijas, se nos muestra como una cuestión de eficacia de sus pautas educativas.

4) La percepción y aceptación de las estrategias educativas familiares por parte de los hijos e hijas.

Los estudios de Grusec y Goodnow (1994), han demostrado que la interiorización de las pautas socializadoras no es mimética, sino que estará determinada por tres componentes:

- La percepción que el niño tiene de las intenciones parentales. Lo cual tendrá que ver con la claridad o “legibilidad” de los mensajes educativos (Ceballos y Rodrigo, 1998), la capacidad del niño para interpretarlos en función de su nivel evolutivo, así como de los sesgos interpretativos debidos al estado emocional de cada situación y contexto de interacción.
- El grado de aceptación de dichos mensajes, que está condicionado básicamente por la legibilidad descrita en el apartado anterior así como por la calidez de las interrelaciones familiares.
- La construcción conjunta, razonada y justificada de las pautas educativas.

- 5) La influencia que ejercen otros contextos de socialización en la vida del niño/a; como las relaciones fraternas (Arranz y Olabarrieta, 1998), la escuela (Oliva y Palacios, 1998) y el grupo de iguales (Moreno, 1996, 1999<sup>a</sup>, 1999b; Schaffer, 1986).

A estas alturas del análisis, ya ha de quedarnos claro que el proceso de socialización familiar no resulta de un modelo lineal de interacciones educativas sino, más bien, de un conjunto de procesos recíprocos, cuyos significados son fruto de una construcción conjunta dependiente de factores sobre todo parentales que están sujetos a variables contextuales e interpersonales. De esa manera toda evaluación previa a una intervención familiar deberá sopesar los aspectos interactivos y sistémicos comentados.

Podemos concluir también que es más real evaluar estilos y estrategias educativas familiares como tendencias reconocibles y predecibles de pautas educativas familiares. Maneras que se moldearán en función de las personas y de las situaciones. Dicho de otra manera, podríamos decir que el desarrollo de los niños y las niñas se ve influenciado por un contexto familiar y que recíprocamente ellos moldean su entorno de desarrollo, a través de sus características psicológicas y del estilo de interacción que mantienen (Lerner y Steinberg, 2004).



## IV. Intervención y asesoramiento a Familias desde la perspectiva ecosistémica



El asesoramiento familiar en contextos educativos, debe hoy en la actualidad, ser consciente del continuo cambio que se está produciendo en la estructura familiar nuclear, de la problemático aumento de la conflictividad escolar y de la creciente pérdida de sintonía entre familia-escuela, parece por tanto importante analizar las prácticas educativas y estrategias de socialización utilizadas con más frecuencia en cada familia, antes de diseñar cualquier intervención.

Desde esta perspectiva del modelo de socialización familiar como construcción conjunta, podemos partir de una dimensión relevante para el estudio de la interacción familiar, a saber, los entornos educativos familiares o escenarios de actividad conjunta, y la calidad que dichos escenarios o entornos proporcionan al proceso de desarrollo de los hijos e hijas.

El análisis de estos escenarios educativos cotidianos se interesa por las interrelaciones que se promueven y facilitan en el contexto familiar del niño.

La intervención y el asesoramiento a familias que estamos proponiendo, se encuadra en un modelo ecológico sistémico fundamentado en la necesidad de contextualizar no sólo la acción orientadora, sino el trabajo y las actuaciones concretas de cada uno de los profesionales implicados, al mesosistema y al microsistema educativo, con el objetivo puesto en la mejora de las relaciones de las personas que forman parte, se forman y trabajan en cada comunidad educativa.

En el asesoramiento familiar desde contextos educativos pueden intervenir profesionales provenientes de ámbitos disciplinarios como: psicólogos, pedagogos, educadores sociales, profesorado, etc...

La Escuela de Milán ha sido pionera, con Selvini Palazzoli (1987), en presentar un proyecto para intervenir en el contexto escolar a través de las líneas básicas del Modelo Sistémico. Considera que la figura del Orientador debe convertirse en un “agente mediador” de los sistemas familia-escuela con un objetivo claro de optimización de los procesos incluidos en el mesosistema.

En nuestro país, podemos citar como ejemplo de modelo de intervención global, sobre toda una institución educativa, el de M<sup>a</sup> del Pilar Berzosa (2007), expuesto en el Proyecto JUGAE (Juntos Ganamos en Eficacia), desarrollado en un centro escolar de Jerez de la Frontera.

## 4.1. Niveles de interacción.

Ya en otro trabajo anterior (Coronado, 2002) proponíamos tres niveles de interacción-intervención:

- a. Nivel de información-cooperación.**
- b. Nivel de asesoramiento-orientación.**
- c. Nivel de formación-prevención**

### **a. Nivel de información-cooperación.**

Para analizar los componentes integrantes en este nivel vamos a utilizar la clasificación de Thomas Nordahl (2006):

*Niveles de información:*

- Nivel 1: Intercambio de información.
- Nivel 2: Dialogo, comunicación y discusión sobre aspectos que conciernen al alumnado.
- Nivel 3: Contribución e influencia: toma de decisiones conjuntas.

*Niveles de cooperación:*

- Nivel 1: Cooperación directa: entrevistas y acuerdos entre alumnado-familia-escuela
- Nivel 2: Cooperación representativa, implica participación en organizaciones de padres y madres.
- Nivel 3: Cooperación indirecta, implica todas las tareas que la familia realiza diariamente en casa para ayudar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

En nuestro análisis mezclaremos los *niveles de información y cooperación* con la creencia de que es así como se dan en la realidad.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una herramienta importante para establecer cauces de información, comunicación y cooperación, sobre todo las herramientas y soportes interactivos surgidos dentro de lo que se denomina la web 2.0. Por tanto, haremos alguna alusión aunque escueta, a las herramientas TIC disponibles para los objetivos propuestos.

Como ejemplo de lo que estamos comentando, podemos destacar el Servicio Integral de Atención a la Comunidad Educativa a través de Internet de la Junta de Andalucía en España, denominado “PASEN”. Esta plataforma se sustenta en una aplicación web que actúa como un canal más de comunicación y que ofrece a todos los miembros de la Comunidad Escolar, la ventaja de mantener un diálogo fluido y cotidiano, aún para aquellos/as que por diversas cuestiones, ya sean personales, laborales o de cualquier otro origen, no puedan llevarlo a cabo físicamente.

En resumen y en cuanto a los niveles de información y cooperación, podemos citar los seis pasos que Epstein (2001) sugiere en la colaboración entre familia y escuela:

- Asesoramiento familiar en cuestiones de crianza.
- Información a las familias sobre materias escolares así como del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos o hijas.
- Fomentar la asistencia de las familias al centro educativo y a participar en actividades docentes y complementarias.
- Informar a las familias sobre la planificación y hábitos de estudio en materias escolares.
- Fomentar la participación de las familias en la toma de decisiones sobre temas que conciernen a sus hijos e hijas, a diferentes niveles en la escuela.
- Aprovechar los recursos del barrio en los centros educativos: coordinar los recursos sociales y los servicios para el alumnado y las familias.

Como ejemplos concretos de los niveles 1 podemos citar “las entrevistas familiares” y destacar los siguientes momentos; desde la acogida en el centro educativo hasta el final de cada Etapa educativa.

- En la incorporación al centro educativo:

El primer contacto es grupal y se lleva a cabo dentro de las actividades previstas en el Plan de Acción Tutorial en “las jornadas de acogida al centro.” En estas entrevistas grupales se pretende aportar la información necesaria para la buena integración de las familias en el centro educativo. Estas reuniones grupales

son dirigidas y organizadas por el equipo directivo y departamento de orientación en una sesión inicial de acogida donde se presentan los aspectos generales del centro y posteriormente las familias se incorporan a una segunda reunión donde desde cada tutoría se informa de aspectos más concretos referentes al grupo clase correspondiente. En esta primera fase se solicitará a las familias su participación activa en los tres niveles de cooperación: cooperación directa, representativa e indirecta.

Estos encuentros iniciales se centran fundamentalmente en un intercambio de información.

Cohen (1974) subraya la responsabilidad de los docentes ante la relación familia-escuela y recomienda los siguientes componentes donde sustentar una adecuada colaboración:

1. Predisposición a recibir información de los padres con respecto a su hijo/a.
  2. Comunicar su dedicación en cuanto a la ayuda en el aprendizaje del hijo/a.
  3. Comunicar su deseo de cooperar con los padres.
  4. Escuchar las inquietudes de las familias y sus expectativas referentes a sus hijos e hijas.
  5. Comunicar un interés en una educación complementaria en el hogar.
  6. Explicar los objetivos y programas en clase para los niños/as y padres.
  7. Informar sobre el progreso de los educandos.
  8. Ofrecer ideas para un posible uso en el hogar con el fin de ayudar en el aprendizaje de los hijos/as.
  9. Hacer uso de la información e ideas de los padres.
- A lo largo del curso:

Desde la tutoría debe concertarse para cada grupo y curso escolar, al menos una entrevista con cada familia. Además, como es obvio, cada familia podrá solicitar al tutor o tutora y/o departamento de orientación, las entrevistas que estime oportunas.

Entre los acuerdos, podemos destacar los contratos relativos a “compromisos educativos” y a “compromisos de convivencia” y que se situarían dentro del nivel 1 de cooperación que aludíamos anteriormente. Estos acuerdos consensuados son los más frecuentes y tienen como objetivo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje desde el compromiso mutuo entre docentes, discentes y familias sobre aspectos de mejora en los que cada sector aludido (profesorado, alumnado y familia) se hace responsable de la optimización de algún aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas cuestiones sobre los que se realiza el compromiso tienen que responder a una evaluación previa de aspectos deficitarios susceptibles de mejora y deberán explicitarse por escrito, así como el compromiso firmado por los tres sectores implicados. Muy parecido al “compromiso educativo” es el que hace referencia a los problemas de “convivencia” del alumnado en el centro educativo que estará más centrado en las condiciones necesarias para que se pueda desarrollar el adecuado proceso de aprendizaje, en cuanto a actitud, motivación y disruptividad. También puede utilizarse después de efectuar un proceso de mediación en conflictos entre iguales. Todos los compromisos consensuados deberán contemplar y especificar momentos de revisión, en los que se analizarán las mejoras conseguidas, las dificultades encontradas y las posibles soluciones.

Estas entrevistas presentarán claramente los tres niveles de información: intercambio de información, comunicación y discusión sobre aspectos que conciernen al alumnado y toma de decisiones conjuntas. Por esta cuestión volveremos a retomarla más adelante en el nivel de intervención relativo al asesoramiento.

- En la promoción de curso:

Conforme avanza la escolaridad, los contenidos se diversifican y las familias necesitan orientación educativa acerca de las distintas opciones formativas que se le ofrecen al alumnado en función de sus intereses y necesidades educativas. Estos momentos críticos los podemos encontrar al finalizar 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como al término del bachillerato y formación profesional. Al término de

la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria será prescriptivo para el tutor o tutora, realizar al alumnado y a sus familias un “consejo orientador”, elaborado de manera sistémica desde el microsistema del equipo educativo y que dentro de las relaciones a nivel del mesosistema se hará llegar al microsistema de las familias para llegar a toma de decisiones conjuntas.

Es preferible que la orientación académico profesional se sustente en un abordaje mediante programas psicoeducativos basados en la adquisición y confrontación de información relevante y basado en un proceso sistémico, interactivo y cooperativo que busque el desarrollo en la madurez vocacional (Coronado 2004, 2008).

### **b. Nivel de asesoramiento-orientación.**

El enfoque sistémico constituye además de un modelo explicativo y de evaluación, como hemos visto, un enfoque para fundamentar la intervención familiar.

Al considerar a la familia como un sistema, la percibimos como una globalidad con identidad propia y diferenciada del entorno, con su propia dinámica interna que autorregula su continuo proceso de cambio. Pero las relaciones con otros sistemas circundantes (mesosistema) facilita la mejor comprensión del funcionamiento de la familia y permite conocer otras fuentes de recursos reales o potenciales de mejora.

De manera general, Berzosa Grande, Ríos González y G. Rodríguez, (2001) proponen para el asesoramiento del profesional sistémico las siguientes cuestiones:

- Realizar un análisis exhaustivo de las distintas interacciones que sirven de base al problema para comprenderlo bien y preparar las actuaciones pertinentes. Este análisis estaría vertebrado alrededor de “entrevistas circulares que clarifiquen las diferencias de percepción del problema y que se centren en *cómo ocurren las cosas*, sin importar el *por qué* de las mismas” (Dowling y Osborne, 1996).
- Elaborar una hipótesis (Selvini, 1987) no reduccionista, con un enfoque contextual más allá del alumno y que abarque el contexto familiar y escolar.

- Establecer la modalidad de intervención dentro de las posibilidades del centro y de la naturaleza de la demanda. Dowling y Osborne (1996) describen seis modalidades posibles:
  - Intervención conjunta familia familia-escuela en conexión con un referente individual. Dowling (1996) la expone con relación al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje relacionadas con la inadaptación escolar en la adolescencia.
  - Contacto inicial con la familia y con el centro educativo, centrandó la intervención en la familia, junto a consultas con los miembros más relevantes del personal docente.
  - Intervención continua en el centro educativo dirigida tanto a familias como a profesorado, para abordar los problemas en y desde el contexto escolar mediante el entrenamiento en habilidades en la resolución de problemas.
  - Una intervención familiar de base sistémica en un contexto educativo. (Dawson y Hugh, 1996).
  - Orientación familiar desde el centro educativo.
  - Creación de un departamento de orientación familiar en el centro educativo que posibilite las entrevistas especializadas con las familias cuando se estime conveniente por algunos de los miembros de los dos sistemas.

Resumiendo las opciones descritas, la modalidad de intervención preferente desde el modelo en el que estamos situados, es la de una intervención sistémica, continua y preventiva, cuyos pilares se sustentan en un modelo de actuación por programas más que asistencial. Actuación preferente que no puede ser exclusiva y que tendrá que prever actuaciones reactivas a problemas dados mediante *entrevistas especializadas con familias*.

La entrevista familiar es un espacio de comunicación sustentada en un clima cálido y empático que favorece la confianza y el establecimiento de estrategias de solución de problemas mediante alianzas y acuerdos programados y evaluados.

Las fases clásicas de la entrevista son:

- Inicial: donde tiene lugar la presentación, la creación de un clima de confianza y empatía y la definición del problema.

- Central: donde se desarrolla propiamente la entrevista, se procede al intercambio de información y a la búsqueda de soluciones y compromisos.
- Final: al terminar la entrevista hay que explicitar una síntesis final y programar las siguientes sesiones de seguimiento,

Como método general, no excluyente, para el abordaje de las disfunciones y dificultades encontradas es muy útil utilizar la metodología o entrenamiento de “solución de problemas”, que es una estrategia de intervención estructurada en fases con el objetivo de servir de guía en la resolución de problemas.

Los pasos propuestos por D’Zurilla y Goldfried son:

- Definir el problema.  
Cada miembro de la familia expone una explicación de forma precisa y en términos concretos, en la que explicita su punto de vista del problema. Es conveniente que al finalizar la exposición de cada uno, los demás repitan con sus palabras lo que han entendido, para comprobar que se ha recepcionado correctamente el mensaje.
- Desarrollar posibles soluciones.  
Todos deberán proponer, por turnos, distintas soluciones al problema, sin prejuicios.
- Valorar las alternativas.  
Llevar a cabo una votación de las distintas soluciones propuestas entre todos los miembros, teniendo en cuenta las ventajas y desventajas posibles.
- Tomar una decisión y llevarla a la práctica.  
Finalmente se deberá decidir en relación a la solución consensuada; quién o quienes lo harán, cuando, dónde y con qué tipo de evaluación para que la solución sea realmente eficaz.
- Evaluar los resultados.  
No antes de dos semanas, se hace una evaluación grupal de los resultados

- Reiniciar el proceso si la solución ha sido valorada como ineficaz o injusta.

Siguiendo con los aspectos de la entrevista familiar y en relación a la *solicitud*, ésta puede surgir desde los tres subsistemas del mesosistema que conforma la Comunidad Escolar (alumnado, profesorado y familias). Toda solicitud de entrevista deberá encauzarse a través de la tutoría, desde donde se hará llegar al profesional asesor orientador una solicitud en la que deberá constar al menos; los datos personales del alumno o alumna y de su familia, datos evolutivos y escolares destacables, quién ha solicitado la entrevista, motivo por el que se solicita y observaciones del tutor o tutora. Es muy conveniente concertar una cita previa con el tutor o tutora en la que mediante una entrevista abierta podamos ampliar datos e información sobre el alumnado y la familia, antes de la entrevista familiar.

Fishman (1990) nos propone cuatro dimensiones sobre las que articular la entrevista:

- acontecimientos cercanos importantes
- antecedentes
- estructura e interacciones familiares
- estilo parental predominante

Estas entrevistas requieren de técnicas específicas como las usadas en terapia familiar, las cuales pueden ser fácilmente adaptadas para nuestro fin (Ríos, 2003), pudiendo destacar:

- **Redefiniciones:** consiste en devolver como un espejo y de manera resumida la información y preocupaciones que nos expresan los padres y madres en la entrevista.

Es un punto de partida fundamental, ya que clarificamos y contrastamos las necesidades y dificultades familiares a mejorar.

- **Connotaciones.** Se trata de hacer explícito nuestra comprensión sobre las actuaciones paternas desde el principio que los padres y madres actúan lo mejor que saben y que cuando sepan hacerlo de otra manera más eficaz, lo harán. Esta técnica consigue una adecuada adherencia al consejo orientador

y evita los abandonos y la poca colaboración para la mejora de estrategias educativas parentales.

- Prescripciones indirectas. Consisten básicamente en un proceso instruccional dotando a las familias de nuevas y más funcionales estrategias de actuación. Éstas han de presentarse como hipótesis de trabajo para la experimentación de resultados más que instrucciones directas de actuación familiar y deben estar centradas en los problemas específicos que tratamos para conseguir una mejora posible y que vaya de lo particular a lo general.

Como hemos apuntado, los estilos educativos que ya analizamos previamente (Baumrind, 1973; MacCoby y Martin, 1983; Hoffman, 1970), influyen significativamente en la manera como la familia responde a las casuísticas de cada uno de sus miembros y de ella misma en su conjunto.

*La evaluación de las dimensiones y los estilos de socialización parental* que prevalecen en una familia es una tarea compleja debido fundamentalmente a dos cuestiones: la ingente cantidad de factores y variables de análisis que comprende así como las dificultades procedimentales que conlleva este análisis. Dos son, principalmente, los métodos de evaluación de las estrategias de socialización parental: la observación directa y el uso de escalas o cuestionarios.

Si a priori, el primer método puede parecerse más objetivo y realista, no es posible siempre su utilización evaluativa, por lo que es más frecuente el uso de entrevistas, cuestionario o escalas.

Como ejemplos de estos cuestionarios y escalas que, desde un enfoque multidimensional, tienen como objetivo evaluar los procesos de socialización familiar podemos citar los propuestos por: Palacios (1994); Fuentes, Motrico y Bersabé (1999); Magaz y García (1998); Musitu y García (2001b); Oliva et al., (2008), Equipo EIF (2008), entre otras.

En cuanto a si debemos de recabar información exclusivamente de los progenitores y/o de sus hijos e hijas, algunos autores han criticado la recogida de información exclusivamente parental por considerar que éstos pueden no ser totalmente conscientes de algunos aspectos de su comportamiento o no querer revelar determinadas conductas o estrategias educativas en temor al rechazo social. Por tanto, parece necesario utilizar también a los hijos como fuente de información ya que

se ha comprobado experimentalmente que la percepción que éstos tienen de las prácticas educativas de sus padres les influye más que las intenciones y creencias educativas que tengan sus progenitores (Fuentes, Métrico y Bersabé, 2001).

Otro objetivo prioritario en la intervención familiar es la *evaluación de las interacciones familiares* (Bateson, 1971).

Como sistema que es, la familia lleva consigo una estructura y una organización que incluye unas reglas de interacción y una jerarquización de las relaciones entre sus integrantes y con los sistemas exteriores.

Al hablar de estructura familiar ya se presupone que frecuentemente encontraremos una o unas figuras que ejercen el liderazgo, las cuales ejercerán una mayor influencia en la instauración y mantenimiento de las normas familiares. La estructura familiar es asimétrica.

La funcionalidad del sistema es mayor cuando el liderazgo es democrático o existe una autoridad flexible (Minuchin, 1984), mientras que las familias caóticas, en primer lugar, y las rígidas y autoritarias en segundo lugar, generan modelos familiares deficitarios e insatisfactorios.

Desde el modelo ecosistémico, los estudios de familia han de enfocarse a un grupo de personas que presenta una identidad propia y un escenario común de relaciones.

La familia, por tanto, ha de ser estudiada como lo que es, un sistema complejo y autorregulado que presenta una estructura jerarquizada y unas normas que regulan sus relaciones.

Aunque pueden ser varios los subsistemas estructurales o funcionales que pueden darse dentro de una familia, encontramos dos subsistemas estructurales básicos y bien diferenciados: la constelación fraterna y la pareja, ambos altamente relacionados entre sí:

La Pareja: tras el nacimiento de los hijos, el subsistema conyugal ha de desarrollar habilidades educacionales, nutritivas y de socialización. La pareja asume una nueva función que tiene que complementarse a la conyugal.

La Fratría: referida a la relación con los padres y entre los hermanos. Es la base de aprendizajes relacionados con la

cooperación y competición tanto en relación con las figuras de autoridad como entre los iguales.

Otros subsistemas: A veces, los abuelos o tíos que conviven en el mismo hogar u otros sistemas relacionados.

La interacción entre los hermanos está mediatizada por las relaciones de éstos con los padres; mientras que las relaciones entre los progenitores a menudo son mediadas por la interacción con los hijos (Arranz, 1989 y Arranz y Olabarrieta, 1998).

Esta estructura y organización familiar presenta límites internos representados por las distintas reglas de conducta aplicables a cada subsistema familiar. La claridad de los límites así como los alineamientos entre los miembros de una familia es un parámetro útil para evaluar su funcionamiento.

Estos límites entre subsistemas varían en relación a su grado de permeabilidad, pudiéndolos clasificar en difusos, rígidos o claros.

Límites difusos son aquellos difíciles de definir debido a su poca especificidad y a su gran permeabilidad de información entre los subsistemas.

Límites rígidos son aquellos que se resisten a modificaciones y a adaptaciones contextuales y evolutivas de la familia. La permeabilidad e intercomunicación entre los subsistemas es la mínima expresión.

Límites claros son aquellos fácilmente definibles y a la vez modificables. Esta característica dual imprime una cualidad *semi-permeable*, manteniendo diferencias entre sistemas a la par que posibilitan intercambio de información.

En el continuo y variabilidad natural que pueden darse, en un extremo se situarán las “familias aglutinadas” en las que puede observarse un excesivo nivel de comunicación y preocupación, dando lugar a una diferenciación difusa entre sus miembros, en familias donde terminan desapareciendo los límites. El resultado será una pérdida de autonomía personal, reacciones bruscas y baja capacidad de adaptación. En el otro extremo encontraremos “familias desligadas” con límites muy rígidos en las que sus miembros tienen una mínima dependencia entre sí y sus interacciones de apoyo se muestran solo en situaciones donde

existe un nivel muy alto de estrés (Minuchin & Fischman, 1992; Haley, 1974).

En la estructura familiar operan “alineamientos” de varios miembros para resolver sucesos y problemas. Los alineamientos, por tanto, conforman la unión de dos o más miembros del sistema familiar frente a un desafío o cuestión y pueden ser funcionales o disfuncionales en función de que respeten o no los límites, los subsistemas, y en relación a su duración.

Como es fácil de considerar, los límites claros comportan una estructura conveniente para el funcionamiento familiar como en cualquier otro sistema.

Siguiendo el paradigma ecosistémico, estos límites además de coexistir entre los subsistemas familiares también están presentes en las relaciones con otros sistemas exteriores a la familia o incluso a la totalidad exterior. Este planteamiento sistémico está basado en la explicación que nos da el *Modelo Ecológico* de Bronfenbrenner (1987) para describir el desarrollo humano imbricado en un conjunto de contextos superpuestos y que ya comentamos anteriormente.

*Las relaciones familiares con el sistema escolar*, donde también existen subsistemas que configuran la comunidad escolar —equipo directivo, profesores, alumnos y familias - deben establecer también, por tanto, límites claros de interrelación.

Conseguir una buena relación entre familia y escuela será beneficioso para ambos sistemas, pero las estructuras familiares rígidas y muy jerarquizadas presentan importantes resistencias a cambios e influencias e intervenciones exteriores.

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. (2009) han demostrado que las malas relaciones entre padres e hijos (conflictos frecuentes, insuficiente comunicación familiar y afecto), influyen en las relaciones sociales de los adolescentes con sus iguales y con el profesorado, en cuanto figura de autoridad formal. En el trato con sus compañeros y compañeras, adolescentes con estas carencias familiares no aprenden adecuadamente la habilidad empática, -ya que ésta se fomenta con la expresión de sentimientos en la familia como primer contexto de socialización-, debido a que sus progenitores

no se muestran como modelos adecuados. De esta manera, los adolescentes generalizan este tipo de actitudes a otros contextos fuera del hogar, como la escuela, incrementando la probabilidad de desarrollar comportamientos hostiles que obstaculizan la adecuada convivencia en el contexto del aula.

La familia, por tanto, tiene también una destacable importancia en la desarrollo de actitudes sociales. Un clima familiar negativo, puede distorsionar el desarrollo psicológico y social del adolescente que desembocará en una percepción negativa desde los adultos que forman su familia, hasta de los profesores y la escuela (Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. 2009).

Pero desde esta visión sistémica tenemos que entender que, si el estudiante se siente considerado en la escuela y su participación es respetada y valorada, su actitud hacia las figuras de autoridad formal cambiará a mejor y redundará en la mejora del clima escolar y por ende, en el bienestar emocional de los adolescentes .

Los autores del estudio concluyen que evaluar la percepción que el adolescente tiene de los diferentes sistemas y de las relaciones en los que se incluye, se muestra como el objetivo de evaluación de necesidades previas ante el diseño de estrategias preventivas frente a problemas de convivencia y conducta en la escuela, de los que se habrá de generar técnicas específicas para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Por tanto, se nos muestra imprescindible antes de iniciar cualquier asesoramiento o intervención, evaluar si existen *esquemas de interacción disfuncionales*. Para llevar a cabo tal análisis podemos analizar los siguientes patrones estudiados por Fishman (1990):

- Cismogénesis

Es el progresivo alejamiento entre las interacciones de los miembros familiares. En ocasiones surge debido a la competitividad entre determinadas relaciones de simetría, otras veces como resultado del sentimiento de discriminación e insatisfacción de alguno de sus miembros. Por tanto, la ausencia de interés y desconocimiento de los otros unas veces, la aparición de diferencias a las que se responde otras veces desde la intolerancia, y la

conurrencia de emociones negativas, son las causas más frecuentes de alejamiento entre los miembros de la familia.

Es preciso destacar, no obstante que un distanciamiento moderado no solo no es disfuncional, sino que puede ser aconsejable para favorecer la necesaria autonomía entre los integrantes de cada familia, ya que de lo contrario se producirá lo que Fishman (1990) denomina intrincación.

- Intrincación.

Con este término se quiere hacer referencia a las relaciones que se caracterizan por una excesiva proximidad entre sus miembros que llega a ningunear la necesaria diferenciabilidad de cada uno de los miembros.

También aquí, como en casi todo en la vida, la moderación es lo deseable y por tanto, una proximidad razonable no es disfuncional, sino que es, como sucedía en el caso del distanciamiento moderado, la opción más deseable por la mayoría de las familias a lo largo de todo su ciclo vital o en algunas etapas de ese ciclo (Olson, 1991; Beavers y Hampson, 1995).

- La rigidez.

Suele estar ostentada desde quien ejerce de “autoridad familiar” de manera implícita o manifiesta.

El objetivo de esta actitud es el conservadurismo y el oposicionismo ante los cambios. Debido a la sociedad tan cambiante que vivimos, esta actitud de rigidez es un claro obstáculo para la funcionalidad familiar.

- Sobreprotección.

Es un tipo de interacción negativa que anula progresivamente la autonomía de la persona protegida, generando en ésta sentimientos de baja competencia y desvalimiento, y que incluso puede terminar en una relación de dependencia mutua, y de reforzamiento conductual bidireccional o circular desde el que tiene la necesidad de sobreproteger como del que necesita ser protegido.

Esta relación puede desembocar en patología clínica consistente en la anulación del miembro familiar sobreprotegido, o bien en el brote de una crisis cuando la persona dependiente busca una autonomía o se lo impone las circunstancias.

- La negación.

Consiste en la negación o evitación de las relaciones conflictivas, permitiendo así por omisión e indirectamente el afrontamiento y resolución de los conflictos existentes. En estos casos, la acción familiar está más centrada en ocultar el conflicto que en encontrar una solución satisfactoria. Consecuentemente a esta actitud se generaliza la negación a todo tipo de emociones negativas contingentes, desde rivalidades, celos o envidias, hasta abusos físicos o psicológicos, que tristemente observamos con demasiada frecuencia son silenciados en la familia.

- El enmascaramiento.

Sucede cuando se enmascaran determinadas patologías afectivas personales con conductas obsesivas de limpieza y orden, por ejemplo, asume contradictoriamente un rol de máximo interés por la familia, que esconde el rechazo y a menudo la intención de hacerles sentir culpables.

El doble vínculo, es un tipo de enmascaramiento que con frecuencia aparece en las familias con esta patología; se produce en las relaciones diádicas, y es una ocultación de fuertes emociones negativas hacia el otro, aunque con apariencia externa de afecto y protección. También se habla del doble vínculo cuando mandamos a los hijos mensajes continuos y contradictorios de sumisión y autonomía (McGoldrick y Gerson, 1993).

Una vez conocidos aquellos patrones disfuncionales que pueden afectar a las familias se puede diseñar la intervención propiamente dicha. Basándonos en los trabajos de Minuchin y Fishman (1992), entre otros, citaremos diferentes *técnicas de intervención*:

- Establecimiento de límites.

Como ya comentamos, la clarificación de límites en las relaciones intrasistema (familiares) e intersistemas (familia e institución

educativa) blinda a la familia contra dos patrones disfuncionales; de una parte evita la intrincación y de otra la posible desvinculación de alguno de los miembros.

- Representación.

Consiste en una contrastación con la familia de determinados patrones y pautas educativas previamente observadas y evaluadas por el asesor familiar. Representarlos e incluso dramatizarlos, posibilitará que se muestren los patrones disfuncionales familiares, haciendo de esta manera más fácil su cuestionamiento y replanteamiento.

- Desequilibrio.

Tiene como objetivo conseguir un equilibrio más adecuado desde una situación de límites difusos o rígidos entre los miembros del sistema familiar.

- Reencuadre.

Consiste en una modificación de creencias irracionales o negativas mediante el aporte de nuevos enfoques de la situación o de algunos de sus componentes, posibilitando una nueva visión de la realidad más realista y funcional así como pautas de socialización más enriquecedoras.

- Búsqueda de competencia.

Pretende activar y enseñar nuevos recursos personales en miembros de la familia. Para ello el asesor familiar debe destacar y potenciar los recursos existentes, así como estimular la adquisición de nuevos recursos donde se evalúe su carencia.

- Variaciones de intensidad.

Ya hemos hablado de la tendencia a la homeostasis de los sistemas y hemos resaltado que precisamente en las familias disfuncionales de límites rígidos la resistencia al cambio es mucho mayor.

Para minimizar esa resistencia, el orientador familiar ha de hacer énfasis e incrementar la intensidad de las pautas de asesoramiento. La variación de intensidad se puede conseguir con

técnicas de escenificación de comportamientos habituales junto a nuevas pautas más funcionales.

- La paradoja.

Esta técnica, como su nombre indica, el terapeuta no trata de modificar explícita ni implícitamente pautas disfuncionales familiares, sino que las muestra con un exagerado apoyo de manera que provoca en la familia la autocrítica.

El desempeño de estas técnicas por parte del orientador y asesor familiar requiere de habilidades terapéuticas y de intervención que ha de adquirir como parte de su formación profesional y sin las cuales cualquier técnica puede ser ineficaz.

### ***c. Nivel de formación – prevención.***

El modelo de asesoramiento e intervención sistémica, continuo y preventivo, decíamos anteriormente que se sustenta en actuaciones recogidas en programas (Sanz, 1.990; Martín y Solé, 1.990) más que en actuaciones reactivas de carácter asistencial, aunque sin anular estas últimas.

La búsqueda de objetivos globales dirigidos a la comunidad escolar entendida ésta como sistema en interacción y por tanto, la búsqueda de una mayor eficacia en la intervención, ha modulado una dimensión cada vez más educativa del asesoramiento familiar, manifestada en una búsqueda de objetivos globales de prevención y desarrollo.

Estos principios, tomados del enfoque comunitario de salud mental (Caplan, 1964), cuaja en dos niveles de prevención, primaria y secundaria, de la manera siguiente:

La prevención primaria tiene como objetivo evitar disfuncionalidades en el funcionamiento de los sistemas, anticipándose a la aparición de éstos. Su actuación viene recogida en programas que responden a las necesidades previamente evaluadas.

La prevención secundaria tiene su escenario en un segundo acto, de manera reactiva y compensadora, a los problemas que pueden surgir incluso después de la aplicación de los programas de prevención primaria globales.

Como, en relación a esta última actuación secundaria más reactiva y específica ya hemos descrito algo en el apartado referente al nivel de asesoramiento-orientación, en este apartado abordaremos someramente la prevención primaria y la actuación por programas, entendiendo éstos como *“el conjunto de elementos aplicados a una situación o ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo en una situación desfavorecida. La planificación, la intervención y la evaluación son fases en el proceso de actuaciones socioeducativas (...)”* (Castillo y Cabrerizo, 2004; 69).

Siguiendo la propuesta de Ferrer (2008), podemos clasificar (Tabla 2) los programas en función de su principal objetivo de intervención: **formativo, socioeducativo o terapéutico.**

PROGRAMAS DE	CARACTERÍSTICAS	METODOLOGÍA	OBJETIVOS
<b>Formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigidos a padres y madres.</li> <li>• Tratan cuestiones generales de las prácticas Educativas y de socialización familiar con la finalidad de optimizarlas.</li> <li>• Se enfatiza la vertiente educativa y el estilo democrático en las prácticas de crianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención puntual con charlas y debates.</li> <li>• Grupal con padres y madres</li> <li>• Material impreso y audiovisual.</li> <li>• Tecnologías de la Información y Comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las distintas prácticas educativas y de socialización parental.</li> <li>• Optimizar las prácticas de socialización parental.</li> <li>• Aumentar la percepción de competencia educativa familiar.</li> </ul>
<b>Intervención Socioeducativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida a mesosistemas.</li> <li>• Se ocupan de cuestiones relacionadas con el desarrollo y la educación y la integración social.</li> <li>• Función preventiva que parte de un estudio previo de necesidades de intervención.</li> <li>• Participación multidisciplinar de profesionales sanitarios, sociales y educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistémica.</li> <li>• Intervención continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la interacción en los mesosistemas.</li> </ul>

<p><b>Intervención Terapéutica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida a familias.</li> <li>• El objetivo es resolver disfuncionalidades de funcionamiento familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque asistencial clínico reactivo.</li> <li>• Intervención individual, grupal y combinada.</li> <li>• Atención programada (semanal o quincenal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terapéutico para solucionar problemáticas detectadas previamente.</li> </ul>
--	--	---	---

*Tabla 2. Clasificación de modalidades de programas de intervención familiar*

Cuando hablamos de **programas de formación** nos referimos a los planes y estrategias donde el objetivo central es la información y la transmisión de conocimientos sobre cuestiones educativas de la crianza de los hijos, desarrollo evolutivo, capacidades y competencias, etc.

En este tipo de programas desarrollados desde una perspectiva comunitaria se plantean objetivos relacionados con la optimización de las competencias educativas de los padres (Vila, 1998). En esta modalidad grupal solo acuden los padres y madres distinguiéndose así de otras maneras de intervención, más preocupadas de la socialización de toda la familia e incluso de intervenciones grupales familiares de corte más clínico.

En nuestro país, la formación de padres y madres ha estado representada durante muchos años por las llamadas “escuelas de padres” aparecidas en los años 70.

Revisiones destacadas de estudios sobre estos programas, podemos destacar las de Walters y Walters (1980), Henderson (1981), Goodnow, Burns y Rusell (1985), Van der Zanden (1989), o Hammer y Turner (1990), citadas por Martínez González (1999).

La mayoría de los programas de formación familiar están basados en el análisis de las estrategias educativas parentales, publicitando fundamentalmente el llamado estilo democrático (Baumrid, 1973).

De este tipo de programas podemos destacar, entre otros, el de Gordon (2003, 2006), “*Padres Eficaz y Técnicamente preparados (PET)*”, el programa de Dinkmeyer & McKay (1990) *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (PECES)*, el Programa LISIS. “*Las*

*relaciones entre padres e hijos en la adolescencia” (Marisol Lila, Sofía Buelga, Gonzalo Musitu, 2006), así como el ya clásico manual de Brunet y Negro (1994) “Cómo organizar una escuela de padres”.*

Una síntesis interesante de la historia y tipos de escuelas de padres la podemos encontrar en López Escribano (2002).

Los objetivos generales de estos programas se concretan en:

- Comprender las interrelaciones familiares.
- Comprender y expresar las emociones y sentimientos generados en las relaciones familiares.
- Mejorar la comunicación dentro del sistema familiar.
- Aprender estrategias de solución de problemas y de toma de decisiones.
- Prevención y afrontamiento de problemas de disciplina.
- Estimular el desarrollo de los miembros familiares.
- Prevenir y afrontar problemas concretos que acontecen en el devenir del funcionamiento y evolución de los miembros del sistema familiar (fracaso escolar, droga, separaciones, trastornos alimentarios, etc)

De un reciente estudio de Torío, S., Peña, J.V., Inda, M. (2008), muestran a los progenitores muy preocupados por la educación de sus descendientes y con una necesidad manifiesta de “aprender a ser padres y madres” adaptados a las exigencias sociocontextuales contemporáneas. La insistencia contrastada en demanda de programas de educación familiar con el objetivo de promover modelos de prácticas educativas así como la mejora de las estrategias existentes, ha llevado a este grupo de investigación a desarrollar programas de formación para padres y madres y con este fin están diseñando un programa de “Corresponsabilidad familiar”.

También aquí tenemos que recordar las posibilidades de las TIC y la web 2.0 en cuanto a formación de familias. Por citar algunas de estas, destacar:

- El Chat con expertos, en los que un asesor experto o un profesor especializado pueden tratar temas de interés con y para

las familias mediante el chat, posibilitando que los padres aprendan y debatan sobre una temática determinada de manera directa y rápida.

- Blog de familias, en el que padres y madres creen un blog propio coordinado por un grupo reducido. Esta iniciativa facilita una relación familia escuela más cercana y ayuda a los padres y madres a entrar y desenvolverse en las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Periódico digital, para facilitar la comunicación entre las familias y el centro donde la información más relevante y significativa se pone al alcance de todos.
- Portales educativos como el de “La Universidad de Padres” (<http://www.universidaddepadres.es>), proyecto pedagógico dirigido por José Antonio Marina para colaborar con las familias a lo largo del proceso educativo de sus hijos e hijas. La idea central de este proyecto es que, la sociedad entendida como un sistema debe colaborar en esta tarea educativa. Su lema es: “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera”

En cuanto a los **programas socioeducativos** de intervención familiar, éstos son definidos en palabras de Castillo y Cabrerizo (2004, 69), como *“el conjunto de elementos aplicados a una situación o ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo en una situación desfavorecida. La planificación, la intervención y la evaluación son fases en el proceso de actuaciones socioeducativas (...)”*

Estos programas tienen una función fundamentalmente preventiva, se trabaja prioritariamente de manera sistémica con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales de las familias. Para este fin, plantean una estrategia metodológica a seguir, definen los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar su actividad y determinan una temporalización.

De este tipo de programas más globales y más cercanos al enfoque ecosistémico, donde el asesoramiento familiar es transversal a otras actuaciones en el mesosistema familia-escuela volvemos a citar como ejemplo, el de M<sup>a</sup> del Pilar Berzosa (2007), expuesto en el Proyecto JUGAE (Juntos Ganamos en Eficacia), desarrollado en un centro escolar de Jerez de la Frontera (España). Con este proyecto se ha

intervenido en un centro educativo, basándose en el Modelo sistémico y partiendo desde una perspectiva preventiva, a lo largo de tres cursos escolares (1998- 2001) se ha buscado que el alumnado desarrolle comportamientos y relaciones más estables y consistentes. Estas conductas sociales constituyen el objetivo central del trabajo. En el desarrollo del proyecto se planificaron sesiones de Coordinación familiar y se estableció la figura del Coordinador/a familiar, que es la encargada de conglomerar todos los integrantes del sistema escuela y colaborar junto y con ellos. Se parte de la consideración que la escuela es el sistema en el que están insertos los subsistemas de profesorado, familias, equipo directivo y coordinadora familiar.

Finalmente los **programas terapéuticos** se definen por un carácter fundamentalmente reactivo a las problemáticas detectadas en el funcionamiento familiar.

Este tipo de intervención que en ocasiones se realiza de manera molecular con la familia afectada y del que nos hemos ocupado en el nivel de asesoramiento-orientación, es aunque a veces necesario, el más alejado del enfoque ecosistémico, aunque también en esta intervención el enfoque que combina el trabajo en grupo y la intervención individualizada, parece que resulta más eficaz y con mejores resultados que la mera intervención familiar individualizada (Isaacs, 1982).

Para terminar, no podemos finalizar esta revisión sin concluir y dejar claramente explicitado que este modelo de intervención familiar ecosistémico desde el ámbito educativo, que se ha venido defendiendo a lo largo de estas líneas, ha de plasmarse en programas que surgiendo de la previa evaluación de necesidades, queden acordados, consensuados y aprobados finalmente en el Consejo Escolar del centro, donde está la representación democrática de profesorado, alumnado, familia y personal de administración y servicios, es decir la representación de la comunidad escolar. Estas decisiones de organización y funcionamiento quedarán recogidos en el Proyecto de Centro, el cual con previsiones a medio plazo, encuadrará otros planes anuales donde se podrán añadir las matizaciones o adaptaciones que se precise, en su caso, y que vayan haciendo contextualizar y mejorar la intervención y asesoramiento familiar educativo desde el enfoque ecosistémico



## V. Bibliografía



- Ackerman, N.W.** (1994). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Psicodinamismos de la vida familiar.* (10ª ed.). Buenos Aires: Hormé
- Aguilar Ramos, M.C.** (2000): *Un nuevo estilo de organización familiar.* VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Diciembre. Granada.
- Aguilar Ramos, M.C.** (2000): *La construcción del autoconcepto en la interacción escuela familia.* Tesis Doctoral. Publicada. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Aguirre Baztán, A.** (1994): *Psicología de la adolescencia.* Barcelona: Boixareu
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M.** (1970). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña.* En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño, Vol. 1*, 1978. Madrid: Alianza.
- Ajuriaguerra, J.**(1978): *La primera infancia.* Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Alberdi, I.** (1999): *La nueva familia española.* Madrid: Taurus
- Alberdi, I.** (1995): *Informe sobre la situación de la familia en España.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alonso Tapia, J.** (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J.** (1997): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Síntesis.
- American Psychiatric Association (APA)** (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR.* Washington, DC: APA. (Trad. Esp. en Barcelona, Masson 2002).
- Aminah, C., Clemes H. y Bean R.**(2000): *Como desarrollar la autoestima en los adolescentes.* Madrid: Debate.

- Anderson, M.**(1980): *Sociología de la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, M.**(1988): *Aproximación a la historia de la familia occidental, 1500-1914*. Madrid: Siglo XXI.
- Andersson, B.E.** (1992): Effects of day-care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Andolfi, M.** (1993). *Terapia Familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós.
- Arranz, E.** (1989). *Psicología de las Relaciones Fraternas*. Barcelona; Herder.
- Arranz, E.** (2000). *Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico, una propuesta educativa*, *Rev. de Innovación Educativa*, 10, 311-331.
- Arranz, E. Olabarrieta, F. Yenez, F. y Martín,J.** (2001). *Percepciones de las Relaciones entre hermanos/as en niños/as de 8 a 11 años*, en *Rev. Psicología General y aplicada*, 3 (54), 225-441.
- Arranz, E. Olabarrieta, F. Yenez, F. y Martín,J.** (2001). *Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares*, *Rev. Infancia y aprendizaje*, 24 (3), 361-377 págs.
- Arranz, E. y Olabarrieta, F.** (1998). Las relaciones entre hermanos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. *Familia y Desarrollo Humano*, 246-260 págs., Madrid, Alianza.
- Ashton, P., Knsen, P. y Frances, D.**(1980): *Los objetivos en la práctica educativa: una orientación para profesores*. Madrid: Anaya.
- Avanzini, G.** (1979): *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Baldwin, A.L.** (1945): *Patterns of parent behaviors*. *Psychological Monography*, 59, (3)
- Baldwin, A.L.**(1949): *The effect of home environment on nursery school behavior*. *Child Development*, 20, 49-62.

- Bandura, A.** (1979) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barret, M.** (1996): *La consulta del profesor a los subsistemas escolares*. En Dowling, E. y Osborne, E.: *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Ed. Paidós. Temas de Educación (pp. 177-190).
- Bartau, I.** (1995): *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación*. Bibao: Universidad País Vasco.
- Bartholomew, K.**(1990): *Avoidance of intimacy: An attachment perspective*. Journal of Social and Personal Relationships, 7, 147-178.
- Bartholomew, K., y Horowitz, L. M.** (1991): *Attachment styles among young adults: A test of a four-category model*. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 226-244.
- Bateson, G. y col.** (1971): *Interacción familiar*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bayard, R.T. Bayard,** (2001): *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente*. Madrid: Temas de Hoy.
- Baumrind, D.** (1967). Chile care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D.** (1971): *Currents patterns of parental authority*. Developmental Psychological Monography, 4, 1, 1-102.
- Baumrind, D.**(1973): *The development of instrumental competence through socialization*, en A.D. Pick (Ed.). Minnesota Symposium on child Psychology. Vol. 7. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Baumrind, D.** (1978): *Parental disciplinary patterns and social competence in children*. Youth and Society, 9, 239-276.
- Baumrind, D.** (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. E. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research, Vol 2* (pp. 111-163). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Beavers, W.R. y Hampson, R.B.**(1995): *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.
- Bell, S.M. y Ainsworth, M.D.** (1972): *Infant crying and maternal responsiveness*. Child Development, 43, 1171-1190.
- Belsky, J. y Rovine, M.** (1988): *Nonmaternal care in the first year of life and infantparent attachment security*. Child Development, 59, 157-167.
- Beltrán S. G. y Téllez J.A.** (2001): *El fracaso escolar desde una perspectiva sistémica: ¿Fracasa sólo el alumno?* En Actas de las Jornadas de Orientación y Educación Familiar (22, 23 y 24 de noviembre de 2001). 251-267. UNED.
- Beltrán, J. y Pérez, L** (2000): *Educación para el siglo XXI. Crecer pensar y convivir en Familia*. Madrid: CCS.
- Benoit, D. y Parker, K.** (1994): *Stability and transmission of attachment across three generations*. Child Development, 65, 1444-1456.
- Berne, E.** (1974): *Juegos en que participamos*. México: Diana.
- Berscheid, E. S., Walster, E y Bohrnstedt, G.** (1973) : *The happy American body, a survey report*. Psychology Today, 7 (6), 119-131.
- Bertalanffy, L. Von** (1954): *Teoría General de Sistemas*. Méjico F.C.E. (1976)
- Berzosa Grande, P., Ríos, J.A, y Rodríguez, G.**(2001): *El modelo sistémico en el contexto escolar: ¿Puede ser un método eficaz de prevención?* Cuadernos de Terapia Familiar 48-49. 117-132
- Berzosa Grande, M<sup>a</sup> P.** (2007): *Un modelo de intervención sistémica en la escuela. El Proyecto JUGAE*. Madrid: CCS
- Bowlby, J** (1969): *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby J.**(1980): *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J.** (1989): *Una base segura*. Barcelona: Paidós.

- Bretherton, I.** (1985): *Attachment Theory: Retrospect and prospect*. In I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment: Theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (1-2 serial N° 209), 3-35.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (Ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1987).
- Brooks, M., y Hillman, C.** (1965): *Parent-daughter relationship as factors in nonmarriage studied in identical twins*. Journal of Marriage and the Family, 27(3), 383-385.
- Brunet, J. y Negro, J.L.** (1994) *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Vol. I. Madrid: San Pío X.(1ª Ed 1985).
- Campanini, A. y Luppi, F.** (1996). *Servicio Social y Modelo Sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Cancrini, L.** (1973): *Esperienze di una ricerca sulle tossocomanie giovanili in Italia*. Milano: Mondadori.
- Canton, J. y Cortes, M.R.** (2000): *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Psicología y Educación.
- Caplan, G** (1964): *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Carrasco, E** (2000): *Relación médico-familia. En La supervisión de Salud del Niño y del Adolescente*. Mediterráneo, Unicef y P. Universidad Católica de Chile.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J.** (2004). *Evaluación de programas de intervención soioeducativa: agente y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J.** (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J. y J. Palacios. (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Clark-Stewart, K.** (1989): *Infant day care: Maligned or malignant*. American Psychologist, 44, 266-273.

- Castillejo, J. L. y Colom, A. J.** (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Clemes, H. y Bean, R.** (1993): *Cómo desarrollar la autoestima en los hijos*. Madrid: Debate.
- Clemes, H. y Bean, R.** (1993): *Cómo inculcar disciplina a sus hijos*. Madrid: Debate.
- Cohen, S** (1974), *Family reactions to the handicapped child*. New York : Hunter College of the City, University of New York.
- Coleman, P and Collinge J** (1996) : *Learning together : The student/parent/teacher triad*. In : School effectiveness and school improvement , Volum 7 , page 297-323.
- Coloma Medina, J.** (1993): *Estilos educativos paternos* en: Pedagogía Familiar, José María Quintana (Coord.), Madrid: Narcea.
- Comas, D**(Dir) (2002): *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE y FAD
- Combrink-Graham, L.**(1991): *La sexualidad del adolescente en la espiral vital de la familia*. En *Transiciones de la Familia*, de Celia Jaes Falicov (Ed). Buenos Aires: Amorrortu
- Coronado Hijón, A** (1996): *Hacia un modelo de Orientación Educativa en la ESO; en Vértice de Educación*. nº 5. Centro de Profesores (CEP) de Ronda. Consejería de Educación Junta de Andalucía. Pags. 5- 12.
- Coronado Hijón, A** (2002): *“La institución educativa y la Familia. El rol de los orientadores en los centros. La Orientación Familiar”*. En libro de Actas del III Simposio Nacional “Familia, Comunicación y Educación.” Club UNESCO y Universidad de Sevilla.
- Coronado Hijón, A** (2008): *Conoce, Compara y Elige. Programa de toma de decisiones y de Orientación académico-profesional 4º ESO. Cuaderno del alumno*. Sevilla: MAD colección Eduforma. (1ª Ed. 2004).

- Cusinato, M.** (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona: Herder.
- Chaefer CH. E., Digeronimo T.F.** (1.996): *Cómo hablar de temas difíciles a los adolescentes*. Mexico: Selector.
- Chess, S y Thomas, A.** (1984): *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Davis, M, McKay, M y Eshelman, E.** (1985): *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dawson, N y Hugh, M. C.**(1996): *Padres e hijos: Participantes en el cambio*, en E. Delval, J.; Moreno, M. C. (2002): *La cultura infantil y juvenil*. En Cuadernos de Pedagogía. 326, 25-33.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G.D.**(1990): *Systematic Training for Effective Parenting of Teens*. Minnesota: American Guidance Service.
- Dix,T.; Ruble, D.N.; Grusec, J.E. y Nixon, S.** (1986). *Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels*. Child Development, 57, 879-894.
- Dornbusch y cols.**(1987): *The relation of parenting style to adolescent school performance*. Child Development, 58, 1244-1257
- Dowling, E. y Osborne, E.** (1996): *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Barcelona: Paidós.
- Dubow, E., Huesmann, L., y Eron, L.** (1987): *Childhood correlates of adult ego development*. Child Development, 58(3), 859-869.
- D’Zurilla, T.J. y Goldfried, M. R.** ( 1971): *Problem solving and behaviour modification*. J. Abnormal Psychol. 78: 107-26
- Egan, G.** (1994): *The skilled helper. A problem-management approach to helping*. Pacific Grove, California: Brooks/cole.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. y Sroufe, L.A.** (1988): *Breaking the cycle of abuse*. Child Development, 59, 1080-1088

- Elzo, J.**(2000): *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Temas de hoy.
- Epstein, Joyce L** (2001) : *School, family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- EQUIPO EIF** (2008): Manual de instrumentos de evaluación familiar. Madrid: CCS
- Erikson E.** (1980): *Identidad, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Esteban, M.**(1985): *Percepción social de la escuela por los adolescentes*. Valencia: NAU Llibres
- Esteban, M. y cols.** (1986): *Los estilos de educación: un viejo problema con una nueva perspectiva*. Revista de Educación 1, 18-23.
- Esteban, M y cols.** (1987) *Hacia un modelo de Integración de variables cognitivas en los estilos educativos*. En varios: Psicología Social de los Problemas Sociales, Granada: Actas del Primer Congreso Nacional de Psicología Social, pp. 233- 243.
- EURYDICE** (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Comisión Europea. Bruselas.
- Feeney, J.A. y Noller, P.** (1990): *Attachment style as a predictor of adult romantic relationships*. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 281-291.
- Feliu, M. H. Y Güel, M. A.** (1992): *Relación de pareja: Técnicas para la convivencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Ferrer, M.** (2008). *Suport a les famílies en la primera infància. Estudi de cas d'un programa socioeducatiu*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Ferreira, A.** (1963): *Family Myths and Homeostasis*. Archs. Gen. Psychiat. 9, 457-463.
- Fierro, A** (1985): *Adolescencia: Edad de transición*. Cuadernos de Pedagogía, 130 43-46.

- Fishman H.C.** (1990): *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Flaquer, L.**(1998): *El Destino de la Familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L.**(1999): *La estrella menguante del Padre*. Barcelona: Ariel.
- Fonagy, P., Steele, H. y Steele, M.** (1991): *Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age*. Child Development, 62, 891-905.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M.** (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padre*. Documento no publicado. Universidad de Málaga.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M.** (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-250.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M.** (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34(3), 385-400.
- Gil Martínez, R.**(1997): *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española
- Gilligan, C.** (1993): *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gimeno, A.** (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Goleman, D.**(1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J.M.** (2000): *Cómo hablar con los hijos temas de familia*. Madrid: Edimat.
- Goodnow, J. J., Burns, A. y Rusell, G.** (1985): *The family context of development*, en N.T. Feather (Ed). Australian Psychology: Review of research. London: Allen & Unwin

- Goody, J.** (2001): *La familia europea*. Barcelona: Crítica.
- Gordon, T.**(2003): *Padres Eficaz y Técnicamente preparados (PET)*. México: Diana
- Gordon, T.**(2006): *Técnicas eficaces para padres.TEP: el programa realmente eficaz para educar niños responsables*. Barcelona: Medici
- Gottman, J. y Declaire, J.**(1997): *Los mejores padres. Cómo desarrollar la inteligencia emocional de sus hijos*. Buenos Aires: Vergara.
- Gracia Fuster, E. y Musitu Ochoa, G.**(2000): *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grusec, J. E. y Goodnow, J. J.** (1994). *The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view*. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Haley J.**(1974): *Tratamiento de la familia*. Barcelona: Toray.
- Haley J.**(1976): *Técnicas de Terapia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu
- Haley J.** (1980): *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haley J.** (1985): *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, Stanley** (1975): *Adolescence*, vol. I, Nueva York: Ayer Company Publishers, pp. VIII-XIX. [Primera edición en inglés, 1904.]
- Hammer, T.J. y Turner P. H.**(1990): *Parenting in contemporary society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Hargreaves, D. H.** (1967): *Social relations in a secondary school*. Routledge and Kegan Paul.
- Harris, C. C.**(1986): *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.
- Harrison, M.** (1995): *Cómo abordar los temas del amor y la sexualidad con sus hijos*. Madrid: Debate.

- Harvey, O.J; Hunt, D.E. y Schroeder, H.M.**(1961): *Conceptual system and personality organization*. New York: Wiley
- Haynes, J.M.** (1995): *Fundamentos de la Mediación Familiar. Cómo afrontar la separación de pareja de forma pacífica. Manual práctico para mediadores*. Madrid: Gaia.
- Heilbrun, A.**(1973): *Parent identification and filial sex-role behavior: The importance of biological context*. Nebraska Symposium on Motivation, 21, 125-194.
- Heilbrun, A., Wydra, D., y Friedberg, L.** (1989): *Parent identification and gender schema development*. Journal of Genetic Psychology, 150(3), 293-300.
- Henderson, R. W.** (1981): *Parent-Child interaction: Theory, research and prospect*. Mew York: Academic Press.
- Herbert, M.** (1988): *Vivir con adolescentes*. Barcelona: Nueva Paideia.
- Herbert, M. (1999):** *Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones*. Madrid: Pirámide
- Hernán,M; Ramos,M. Y Fernández, A.** (2002): *Salud y juventud*, Madrid; Consejo de la Juventud de España.
- Hernández, A. J.** (1989). *Metodología Sistemica en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Hernández, A. J.** (1993). Ecosystem, Global Problems. En R. Delgado and Banaty, (Eds.) International Systems Science Handbook, 199-209 págs. Atenas, Internacional Federation for System 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 págs.
- Hill, J. P. y Holmbeek, G. N.** (1986): *Attachment and autonomy during adolescence*. En G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*. 3, 145-189). Greenwich: CT. JAI.

- Hill, R.** (1965): *Decision-making and the family life cycle*. "Social Structure and the Family Generational Relations" E. Shanas et C.F. Streib. Englewood Cliffs N.J: Prentice-Hall, 1965.
- Hoffman, L.W.** (1989). *Effects of maternal employment in the two-parent family*. *American Psychologist*, 44, 283-292
- Hoffman, M.L.**(1970). *Conscience, personality and socialization techniques*. *Human Development*, 13, 90-126.
- Howes, C.** (1990). *Can the age of entry and the quality of infant child care predict adjustment in kindergarten?*. *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Imber-Black, E.** (1999): *La vida secreta de las familias. Verdad, privacidad y reconciliación en una sociedad del "decirlo todo"*. Barcelona: Gedisa.
- Isaacs, C.D.** (1982). Treatment of child abuse: A review of the behavioral interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15
- Jackson, D.D.**(1965): *The Study of the Family*. *Family Process*, 4 1-20
- Juan Mayor, F y Labrador, J** (1986): *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alambra Universidad
- Kagan, J.** (1982): *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. Nueva York: W.T. Grant Foundation.
- Kagan, J.** (1987): *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa Calpe
- Kagan. J. y Moss; H.A.**(1962): *Birth to maturity: A study of psychological development*. New York: Wiley
- Kohlberg, L et al.** (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krumboltz J., Thoresen C.E.** (1.981): *Métodos de consejo psicológico*. Bilbao: Editorial DDB.
- Lacey, C.** (1970): *Hightown grammar*. Manchester University Press.

- Lerner, R. M. y Steinberg, L.** (2004). *The scientific study of adolescent development*. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). Handbook of adolescent psychology (pp. 1-12). New Jersey: Wiley.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G** (2006). *Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Loizaga Latorre, F.** (1992): *Grupos de entrenamiento para familias con adolescentes. Un modelo multimodal y terapéutico de escuela de padres y madres*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto. Bilbao.
- López Escribano, M.C.**(2002): *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis. Directora: Luz Pérez Sánchez. UCM. Facultad de Educación. Dep. Ps. Evolutiva y de la Educación
- López Larrosa, S. y Escudero V.** (2003): *Familia, Evaluación e Intervención*. Madrid: CCS.
- López, F.** (1990): *Desarrollo social y de la personalidad*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- López, F.** (1993): *El apego a lo largo del ciclo vital*. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López, F. y Ortiz M.J.** (1999): *Desarrollo del apego en la primera infancia*, en López, F. et al. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Barajas E.** (1995): *La familia en el tercer milenio*. Madrid: Uned.
- Maciá Antón, D.** (2000): *Un adolescente en mi vida*. Madrid: Pirámide.
- Magaz, A y García, P.** (1998). *Perfil de estilos educativos. PEE*, Madrid: Albor-COHS.

- Main, M. y Solomon, J.** (1986): *Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. En T.B. Brazelton y M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Marcia, J.E.** (1980): *Identity in adolescence*. En J. Adelson (Ed) *Handbook of adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley
- Marchesi, A. Carretero, y M., Palacios, J.** (1985): *Psicología Evolutiva. 3. Adolescencia, Madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A, Hernández Gil, C.** (Coors.) (2000): *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza.
- Marcia Mcbeath (1981)**: *Como enseñar a los padres el modo de hacer una tarea mejor*. En Krumboltz, Thoresen (Eds). *Métodos de consejo psicológico*. Bilbao: DDB.
- Mardomingo, M.J. y Catalina M.L.**(1992): *Características de personalidad, medio familiar y rendimiento escolar en los intentos de suicidio en niños y adolescentes*. *Pediatrica*, 12, 5-15
- Mardomingo, M.J.** (1995): *La comunicación en el medio familiar: Los nuevos modelos educativos*. *Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 2, 69-72
- Mardomingo, M.J.** (1999): *Familia y escuela: interrogantes y controversias*. *Educadores* 41, 9-18
- Mardomingo, M.J.**(2002): *Psiquiatría para padres y educadores: Ciencia y arte*. Madrid: Narcea.
- Martín, M.; Velarde, O;**(2001): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INJUVE
- Martín, E y Solé, I** (1.990). *Intervención psicopedagógica y actitud docente: claves para una actividad necesaria*, en Coll, C- Palacios, J y Marchesi, A: *Desarrollo psicológico y educación II*. *Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología
- Martínez González, R. A.** (1996): *Familia y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Martínez González R. A.** et al, (1998): *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados*. Oviedo: U. Oviedo y Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón.
- Martínez González, R. A.**(1999): *Orientación educativa para la vida familiar*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10 (17), 115-127
- Martínez, B.**(1988): *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea.
- Martínez-Otero, V.** (1997): *Los adolescentes ante el estudio*. Madrid: Fundamentos.
- Maslow, A.** (2000): *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología el ser*. Barcelona: Kairós
- Mc Clelland, D.C.** (1989): *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mc.Goldrick, M. y Gerson, R.** (1993). Genogramas en la evaluación familiar. Barcelona: Gedisa
- McMahon R.J.** (1.991). *Entrenamiento de padres*. En Caballo V.E. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI. 1991.
- MacCoby, E E.** (1980): *Social Development. Psychological Growth and the Parentchild Relationship*. Harcourt Brace Joyanovich, Publishers.
- MacCoby, E. E. & Martin, J. A.**(1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (general ed.) and E. M. Hetherington (series ed.), *Manual of child psychology*, vol. 2, Social development, New York: John Wiley.
- Mead, M** (1968): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Mead, M.** (1997) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa

- Merino Rodríguez, C et al** (1997): *El taller de padres como recurso educativo*. Granada: Ayuntamiento de Santa Fe
- Millán, M.** (1996): *Psicología de la Familia*. Valencia: Promolibro.
- Minuchin, S.** (1999): *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa
- Minuchin, S. y Fishman, H.** (1988): *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Miron L., Otero J.M., Luengo A.** (1.988): *Un estudio de la influencia de las interacciones familiares sobre los distintos tipos de conducta desviada en los adolescentes varones*. Análisis y Modificación de Conducta, vol 14, 39, 5-23.
- Molero, D.** (2003): *Implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 14 (1) 61-82
- Moreno, M. C.** (1996). *La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida*. Apuntes de Psicología, 47, 5-44
- Moreno, M. C.** (1999a). *Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva (pp. 305-326). Madrid: Alianza
- Moreno, M. C.** (1999b). *Desarrollo y conducta social de los 6 a la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva (pp. 405-430). Madrid: Alianza
- Molina, S. (Coor)** (1999): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Zaragoza: Egido
- Montemayor, R.** (1986): *Family variation in parent adolescent storm and stress*. Journal of Adolescent Research, 1, 15-31.
- Moratinos J.F.** (1.985): *La escuela de padres*. Madrid: Narcea.

- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G.** (2009). *Relationship between family and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9, 1, 123-136.
- Musitu, G. Buelga, S. y Lila, M. S.** (1994). *Teoría de Sistemas*. En Musitu, G. y P. Allat, *Psicosociología de la Familia* 47-79 págs. Valencia; Albatros.
- Musitu, G. et al.**(1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu, G. y Cava, M. J.** (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F.** (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Mussen P.H. y Jones, M.C.**(1957): *Self-conceptions, motivation, and interpersonal attitudes of late and early maturing boys*. Child Development, 28, 243-256
- Negro Fernández, J. L** (2004).: *Ponencia "La familia ante el fracaso escolar"*. (Jornadas sobre escuela y familia). Universidad de Alcalá. 5 de mayo de 2004.
- Nordahl, T** (2006): Skolelederen 01, page 6-7.
- Nordahl, Sørлие, Manger, Tveit** (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- OECD** (2000): *Education at a glance*. OECD indicators. Paris: OECD.
- Offer, D. y Offer, J.** (1975). *From teenage to manhood*. New York: Basic.
- Offer D., E. Ostrov y K. Howard** (1981): *The adolescent: A Psychological Self- Portrait*. Nueva York: Basic Books.
- Offer, D., et al.** (1998). *Emotional variables in adolescence, and their stability and contribution to the mental health of adult men: Implications*

*of early intervention strategies*. Journal of Youth and Adolescence, 27, 675-690.

**Oliva, A.** (1995): *Estado actual de la teoría del apego*. Apuntes de Psicología, 45, 21-40

**Oliva, A. y Palacios, J.** (1998): *Familia y Escuela: padres y profesores*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J.(Coords). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

**Oliva, A., Jiménez-Morago, J., Parra, A. y Sánchez-Queija, I.** (2008). *Acontecimientos vitales estresantes y resiliencia durante la adolescencia*. (en prensa). Revista de Psicopatología y Clínica.

**Olivares, J.; Méndez, F.X. y Maciá, A.** (1997): *Tratamientos conductuales en infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide

**Oliveros F. Otero** (1996): *La creatividad en la orientación familiar*. Navarra: Universidad de Navarra.

**Olson, D. H.** (1991). *Tipos de familia, estrés familiar y satisfacción con la familia: una perspectiva del desarrollo familiar*. En C. J. Falicov (comp.), *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Ortiz, M.J. y Yárnoz, S.**(1993): *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad País Vasco

**Otero, O.F.**(1989): *¿Qué es la orientación familiar?* Pamplona: Eunsa

**Palacios, J. y Moreno, M.C.**(1994): *Contexto familiar y desarrollo social*. En Rodrigo, M.J.: *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

**Palacios, J.** (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.

**Pallarés, E** (1989): *El Fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero

**Papalia E. y Wendkos S.** (1987): *Psicología*. México: McGraw-Hill.

- Palmer, P. y Alberti, M.** (1992): *Autoestima. Un manual para adolescentes*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- Parra, O y Sánchez, I** (2002): Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence. Presented in : VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence. Oxford.
- PASEN** (2009). Visto el 10 de septiembre de 2009, del sitio web de la Junta de Andalucía, <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/pasen/>
- Pelechano V., Lopez de Silva M.C.** (1.975). *Modelos complejos de aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos*. La Laguna: ICE de la Universidad.
- Pérez Delgado, E.**(Coor.)(1994): *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Generalitat Valenciana.
- Piaget, J.** (1932): El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella (1971 la edición en español)
- Piaget, J.** (1970): *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. En J. Delval (comp.)(1978), *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza
- Pérez-Díaz, V., Chulia, E. y Valiente, C.** (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Portellano Pérez, J.A.**(1989): *Fracaso escolar: diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: CEPE.
- Pozo, J.I. y Carretero, M.** (1986): *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 133 15-19
- Ríos, J.A. y Perearnau, M.** (1973): *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega.
- Ríos, J.A.**(1986): *Familia y Centro Educativo*. Madrid: P.P.C.

- Ríos, J.A.**(1993): *La Orientación Familiar: niveles, contenidos y técnicas*. En Quintana, J.M. (1993): *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea. (Pp. 151-157)
- Ríos J.A.**(1994): *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ríos, J.A.** (Coord) (1998): *El malestar en la familia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Ríos,J.A.**(1999): *¿Enfermos o familias que hacen enfermar?* Revista de Orientación y Psicopedagogía. 10 (17) 163-178
- Ríos, J.A., Chinchón, M.J. y Villar, Z** (2001): *Hacia donde va la familia* "Familia: ¿Quo vadis?" Cuadernos de Terapia Familiar 48-49, 133-135
- Ríos J.A.** y col. (2003): *Vocabulario básico de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: CCS.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J.** (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Delgado, R.** (1997). *Del Universo al Ser Humano*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Rof Carballo, J.** (1976): *La familia, diálogo recuperable*. Madrid: Karpós
- Rogers, C.** (2000): *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Roudinesco, E. y Plon, M.** (1998): *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Marcos, L.** (1998): *Retos sociales para una educación innovadora*. En Cuadernos de Pedagogía, 268.
- Rosenthal R. Y Jacobson, L.** (1980): *Pygmalión en la Escuela*. Madrid: Marova.

- Rosenthal R.** (1966): *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton.
- Rotter, J.B.**(1966): *Generalized Expectancies or internal versus external control Reinforcement*. En Psychological Monographs, New York, 80 (1) 1-28
- Rutter, M. et al.**(1976): *Adolescent turmoil: Fact or fiction?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 35-56.
- Rutter, M** (1980): *Changing youth in changing society*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Sagi,A, et al.**(1985). *Security of infant-mother,-father,-metapelet attachments among kibbutz reared Israeli children*. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, N° 209.
- Sagi, A.**(1990): Attachments Theory and research from a cross-cultural perspective. *Human Development*, 33, 10-22.
- Sagi, A., et al.** (1994): *Sleeping out of home in a Kibbutz communal arrangement: it makes a difference for infant-mother attachment*. *Child Development*, 65, 992- 1004.
- Sánchez-Sandoval, Y. Y Palacios, J.** (2001): *Cuestionario de Estilos Educativos*. Sevilla: Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Sanz Oro, R** (1.990): *Evaluación de programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide
- Sanz Yaque A.** (1987): *Terapia familiar* . En J.A. Carroble. *Análisis y modificación de conducta 1*. Madrid: Publicaciones UNED.
- Satir, V.** (1991): *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Savater, F.** (1997): *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Schaffer, H.R.** (1986). *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid: Visor.

- Schafer, E y Bell, R.** (1958): *Development of a parental attitude research instrument*. Child Development. 29, 339-361
- Schafer, H.R. y Emerson, P.E.** (1964): *The development of social attachments in infancy*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29.
- Selvini-Palazzoli, M. et al.** (1974): *The treatment of children through the brief therapy of their parents*. Family Process, 13, 4.
- Selvini-Palazzoli, M et al.** (1977): *Una prescrizione ritualizzata nella terapia Della famiglia. Giorni pari e giorni dispari*. Arch. Psicol. Neurol. Psichiatr. 2, 293-302
- Selvini Palazzoli M. Et al.** (1987): *El Mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Shaefer, E y Bell, R.** (1958): *Development of a parental attitude research instrument*. Child Development, 29, 339-361.
- Siles, C** (2003) *La colaboración de los padres con la escuela*. En Padres y Maestros, 279. pp 10-14.
- Stead, J. A.** (1978): *The effet of teacher-pupil relationships and perception on classroom performance*. Tesis. Universidad de Birmingham
- Steinberg, L. y Levine, A.** (1987): *You and Your adolescent. A Parent's Guide for Ages 10-20*. Nueva York: Harper Collins
- Stierlin, H.** (1973): *Group fantasies and family myths some theoretical and practical aspects*. Fam. Proc. 12 (2), 111-125
- Thomas, A. y Chess, S.** (1977): *Temperament and development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Tierno, B.** (1997): *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Plaza y Janés,
- Tierno, B.** (2002): *Educar a un adolescente: la guía con todas las Respuestas*. Madrid: Temas de Hoy.

- Thompson, R.A.** (1988). *The effects of infant day care through the prism of attachment theory: a critical appraisal*. Early Childhood Research Quarterly, 3, 273-282.
- Torío, S., Peña, J.V. & Inda, M.** (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 1, 62-70.
- Vall, W.D., Schonell, F.J. y Willard, C.O.** (1970): *El fracaso escolar*. Buenos aires: Paidós
- Vallejo Nájera, A.** (1997): *La edad del Pavo*. Madrid: Temas de Hoy
- Van der Zanden, J. W.** (1989): *Human development*. New York: Knopf.
- Van Ijzendoorn, M.H.** (1990): *Developments in cross-cultural research on attachment: some methodological notes*. Human Development, 33, 3-9.
- Vila, I.** (1998) Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M.J y Palacios, J. (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Cap. 24. págs.501-520. Madrid: Alianza
- Wagner A. y col** (2003): *Cómo transmite la familia sus modelos*. Madrid: CCS.
- Wall, W.D., Sconesll, F.J., Willard, C.O.** (1970): *El fracaso escolar*. Buenos Aires: Paidos.
- Walters, J. y Walters, L.**(1980): *Parent-child relationships: A review of research*. Journal of Marriage and the Family, 33: 70-103
- Watkins, C.; Wagner, P.** (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Watzlawick, P. Y Nardone, G** (Comp.)(1997): *Terapia Breve estratégica*. Barcelona: Paidos.
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D.** (1976): *Teoría de la Comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wayne W. Dyer y Vriend, J.** (1989): *Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico*. Barcelona: Grijalbo.

**Wentzel, K ( 1998) :** *Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers.* Journal of educational Psychology, 90, 2, pp 202-209

**Wiener, N.** (1948): *Cybernetics*. New York: Wiley.

**Winsquist, C.** (1999): Participación de los padres en las escuelas. En la base de datos ERIC –Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education – University de Illinois. <http://ericce.org>

**Woods, P.** (1979): *The divided school*. Routledge an Kegan Paul

**Zuk, G. H.** (1971): *Family Therapy: A Triadic-Based Approach*. New York: Behavioral Publ.



