Sesión 7. Decisiones que tienen que ser tomadas por los padres. Los padres aprenden cómo detener sus reacciones ante las provocaciones de los hijos y a escoger el procedimiento más eficaz para una adecuada crianza de los mismos.

Sesión 8. La reunión familiar. Esta sesión tratará de los propósitos y de los beneficios de sostener reuniones familiares regulares. Los padres aprenderán cómo iniciar y cómo conducir estas reuniones con sus hijos.

Sesión 9. Desarrolle la confianza en usted mismo y use su potencial. A través de la sesión se pretende ayudar a los padres a sentir más autoconfianza al aplicar las nuevas habilidades como padres democráticos. Aprenderán a cómo debe manejarse la censura y las presiones ejercidas por los demás contra sus nuevos métodos de educar a sus hijos.

Cada sesión dura dos horas y sigue generalmente la siguiente secuencia:

a. Planteamiento de los objetivos que se tratarán durante la sesión.
b. Discusión sobre la actividad asignada la semana anterior.
c. Discusión sobre la tarea de lectura asignada.
d. Transparencias que ilustran los conceptos y principios del programa. Existiendo una para cada sesión.
e. Grabaciones y ejercicios. Las grabaciones son un material de apoyo para el tratamiento de los contenidos y en las que se proponen una serie de ejercicios que ejemplifican situaciones de interacción entre padres e hijos.
f. Problema. Se presenta una situación problemática que se debe resolver en grupo.
g. Sumario. Realizado al cerrarse cada sesión y donde se intenta identificar y aclarar lo aprendido durante la sesión.
h. Actividad de la semana. Cada semana a los miembros se le asigna una actividad para la semana siguiente, con la finalidad de interiorizar y poner en práctica los conceptos del programa aprendidos en la sesión.
i. Puntos a recordar. Consiste en una lista de principios básicos enseñados en cada sesión.
j. Mi plan para mejorar mis relaciones. Permite a los participantes evaluar su propio progreso privadamente ya que no se discute en grupo. Cada miembro identifica uno o dos puntos importantes que le conciernen y su respuesta normal a esos problemas. Posteriormente debe establecer los pasos a seguir como resultado de lo aprendido en el programa.
k. Tarea de lectura. Al cerrar la sesión se señala la lectura que se debe analizar para la próxima reunión y se explica su proposito.

3.2.3.4.2. Systematic training for effective parenting of teen (S.T.E.P/Teen) de Dinkmeyer y Mckay, (1980).

Es una versión del programa anterior, con la única modificación de dirigirse a padres de adolescentes.

Objetivos:

- conocer y reflexionar en torno a una teoría del comportamiento humano para comprender las relaciones padres-hijos;
- aprender y practicar habilidades de comunicación, de negociación y de resolución de conflictos, con el objetivo de mejorar las relaciones padres-hijos;
- desarrollar sentimientos de competencia parental.

Metodología:

La metodología del programa es grupal, participativa y dinámica, coordinada en todo momento por un profesional. Consta de 10 sesiones semanales de dos horas de duración.

Recursos materiales:

- Texto guía para los padres.
- Texto guía para el monitor.
- Casos prácticos: situaciones familiares cotidianas que permiten poner en práctica las estrategias del programa.
- Cuadros sintéticos que resumen el contenido de las sesiones.

Contenidos:

- Comprensión de su adolescente y de Ud. mismo.
- Desarrollo de la personalidad.
- Las emociones.
- La estimulación y la autoestima.
- Comunicación: el escuchar.
- Comunicación: la expresión de sentimientos y exploración de alternativas.
- El desarrollo de la personalidad.
- Disciplina: Cómo elegir la conducta apropiada.
- La reunión familiar.
- Problemas especiales.

Estrategias a desarrollar por parte de los padres:

Se pretende que los padres aprendan a discriminar y a utilizar los procedimientos más eficaces en la interacción con sus hijos. Se establecen una serie de variables importantes a tener en cuenta:

- Aprendizaje de procedimientos: entre los procedimientos que se presta una atención especial destacan la atención reflexiva, los mensajes-yo, la exploración de alternativas, la utilización de consecuencias naturales y lógicas, la importancia de la reunión familiar, responsabilidad ante el cambio, la autoaceptación, la estimulación o la propiedad del problema.
- Control del comportamiento de los hijos: se realiza una distinción entre atención a las características de la situación y el hijo, poder, insuficiencia y revancha.
- Ambiente familiar: se distingue entre ambiente controlado frente a permisivo, autónomo frente a sobreprotector y democrático frente a autocrático.

Bartau y col. (1998) realizaron una valoración de una serie de variables que se considera que el programa debe modificar entre éstas los autores destacan las siguientes:

- *Atención reflexiva.* Los padres aprenden a escuchar activamente a sus hijos, tratando de ponerse en su lugar y demostrándoles que los comprenden. Practican el reconocer los sentimientos que están detrás de las palabras y el cómo transmitirlos a sus hijos. Los padres entienden el significado de saber escuchar y que la comunicación está basada en el respeto mutuo.
- *Mensajes Yo* Los padres desarrollan la capacidad de comunicar sus sentimientos, ideas e intenciones a los hijos, de una forma respetuosa. Los mensajes-yo permiten a los padres solicitar un cambio de comportamiento a sus hijos de forma deseable sin críticas ni descalificaciones. Contribuyen a que los padres autocontrolen la expresión de sus sentimientos negativos facilitando la comunicación. Por el contrario, la utilización de mensajes-tú (amenazas, críticas, etc.) refuerzan el que los hijos desarrollen progresivamente lo que los autores denominan "sordera de padres". Los padres toman conciencia de que en la comunicación es tan importante saber escuchar como saber expresarse adecuadamente.
- *Exploración de Alternativas.* Los padres reconocen la importancia de ayudar a los hijos a explorar alternativas para tomar decisiones y resolver problemas de forma autónoma. Toman conciencia de que el consejo prematuro y no solicitado por los hijos no les ayuda a afrontar sus propios problemas sino que por el contrario favorece la dependencia. El procedimiento de la exploración de alternativas consiste en ayudar a los hijos a identificar y considerar las posibilidades existentes de cada curso de acción y, posteriormente, a obtener el compromiso de que una vez seleccionada la alternativa la realizará. Si bien

los padres reconocen el valor de esta técnica, manifiesta dificultades en su aprendizaje puesto que requiere un mayor entrenamiento.

- *Consecuencias Naturales y Lógicas*. Es un método disciplinario para ayudar a los hijos a aprender de sus propias decisiones y a responsabilizarse de su comportamiento. Los padres se ejercitan en presentar a sus hijos diversas alternativas de actuación, aceptar su decisión y, en su caso, permitir que experimenten las consecuencias, positivas o negativas, que se derivan de su decisión. Es un método que contribuye a que los hijos perciban la relación lógica entre el comportamiento inadecuado y sus consecuencias. Los padres llegan a diferenciar la utilización del castigo del método de las consecuencias naturales y lógicas y es uno de los procedimientos más valorados por ellos.
- *Percepción de quién es la responsabilidad del cambio*. Los padres quieren mejorar el comportamiento de sus hijos, y para conseguirlo, en general, pretenden cambiar a sus hijos o esperar a que sus hijos cambien. No obstante, a través del programa, descubren que para influir en la conducta de sus hijos es necesario replantearse sus propias actitudes y comportamientos para modificar las relaciones con sus hijos más que centrarse en intentar cambiarlos.
- *Aceptación del hijo*. Uno de los retos que se les plantea a los padres en la educación de los hijos es aceptarlos tal y como son, sin pretender o exigir que sean perfectos. Los padres aprenden a cuestionar la búsqueda de la perfección y que la aceptación de los hijos no dependa de su comportamiento. Los padres desarrollan una visión más realista de las habilidades y limitaciones de sus hijos y aprenden a aceptarlos, valorarlos o, en su caso, estimularlos para que desarrollen confianza en sí mismos.
- *Auto-aceptación de los padres*. A medida que los padres han ido practicando algunas estrategias de comunicación, aproximadamente a mitad del programa, la mayor parte expresan una sensación de "*no haber hecho las cosas muy bien hasta ahora*". En este momento en el programa se les propone desarrollar el "*coraje de ser imperfectos*" y centrarse más en lo que pueden hacer ahora para preocuparse por lo que hicieron en el pasado.
- *Estimulación*. Los padres descubren el poder de la estimulación como forma de influir en el sentimiento de autoestima de sus hijos. Aprenden la diferencia entre el elogio y la estimulación que consiste en confiar en las habilidades y recursos de sus hijos para que lleguen, a su vez, a confiar en sí mismos. Los resultados positivos que obtienen los padres al practicar con sus hijos el enfocar lo positivo, el centrarse en el esfuerzo y en el progreso más que en el resultado, resaltar la evaluación interna frente a la externa, etc... les lleva a considerar esta estrategia como una de las mejores y más prácticas del programa.
- *Propiedad del problema*. Los padres pueden caer en la tentación de asumir muchos de los problemas que pertenecen a sus hijos impidiendo que se

hagan cargo de ellos y asuman su responsabilidad. En el programa, los padres aprenden a identificar quién es el dueño del problema dentro de la familia y, por lo tanto, a quién le pertenece y quien debe afrontarlo y resolverlo.

- *Control del comportamiento*. El programa ofrece una teoría para comprender el comportamiento humano basada en la importancia de ser reconocido, valorado y desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo. Si no se consigue satisfacer esta necesidad básica de forma positiva se busca el reconocimiento a través de comportamientos inadecuados. Se parte del supuesto de que la conducta tiene un propósito y como mejor se comprende es observando las consecuencias que ocasiona. Los padres se entrenan en observar, por un lado, su propia reacción ante el comportamiento inadecuado de sus hijos y, por otra, las respuestas de éstos a sus intentos de corrección. También descubren nuevas formas de reaccionar ante los típicos comportamientos inadecuados de los hijos en la familia.
- *Ambiente familiar*. Los padres reflexionan sobre los estilos educativos permisivo, autocrático y democrático, dentro del ambiente familiar y van tomando conciencia de la importancia de fomentar la toma de decisiones compartida en la familia. Reconocen que el establecimiento de límites y normas de conducta, así como el hacerlas cumplir de forma firme, consistente y flexible, proporciona seguridad a los miembros de la familia y mejora sus relaciones.

Finalmente, Bartau y otros (1998) tras poner en práctica el programa dentro de una muestra española de 20 padres afirman que este incide positivamente en 4 aspectos analizados dentro de su estudio:

- Aprendizaje de procedimientos. Al finalizar el programa los padres son capaces de identificar las estrategias que favorecen o obstaculizan la comunicación en el ambiente familiar. Ante el comportamiento inadecuado de los hijos, cuentan con mayores recursos para expresar los sentimientos negativos al solicitar cambios de comportamiento de forma respetuosa o, en su caso, permitir que sus hijos experimenten las consecuencias de sus actos. Por otra parte, desarrollan una mayor comprensión hacia los hijos y hacia sí mismos como padres, una aceptación más positiva y precisa de sus capacidades y limitaciones; apreciándose un cambio en el nivel de expectativas y exigencias con respecto a sus hijos, pasando de centrarse en la búsqueda de la perfección y el reconocimiento en los resultados a la valoración del esfuerzo.
- Control del comportamiento. Los padres aprenden a identificar los objetivos del comportamiento inadecuado de sus hijos y a controlar mejor esos comportamientos.

- Ambiente familiar. Se percibe el ambiente familiar desde una perspectiva más democrática posibilitando la implicación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones. Son más propensos a permitir que los hijos decidan de forma autónoma y asuman progresivamente la responsabilidad y el control sobre su propia vida.
- Percepción de los padres sobre la eficacia del programa. La percepción del programa resultó muy satisfactoria, resaltando la importancia tanto de los aspectos relacionales generados por la dinámica de grupo como los elementos temáticos abordados durante las sesiones de trabajo.

3.2.3.4.3. Padres eficaces (PET) de Gordon (1982)

Gordon consideraba que los problemas que evidencian los niños se deben a una dificultad en las relaciones con sus padres, por este motivo, creó un programa destinado a la enseñanza de destrezas y a la resolución de los problemas de comunicación entre padres e hijos, que esta basado en los siguientes principios:

- La formación parental es más eficaz cuando se realiza en grupo.
- En la formación se debe incluir tanto elementos teóricos como el desarrollo de unas capacidades específicas.
- Se requiere poner en práctica las capacidades en las sesiones para dar confianza a los formados, de modo que apliquen los métodos en casa.
- Se necesita la presencia de un instructor con suficiente competencia como para modelar las capacidades y ayudar a los padres a superar su resistencia al cambio.
- El proceso de formación debe abordar directamente la cuestión crítica del poder y de la autoridad en las relaciones humanas.

Objetivos:

- proporcionar a los padres la capacidad necesaria para hacer más responsables a sus hijos;
- desarrollar unas relaciones intrafamiliares más satisfactorias.

Procedimiento:

El programa se presenta como un modelo educativo, utilizando un vocabulario escolar. Va dirigido a grupos de 10 a 15 padres o futuros padres, con una duración de 24 horas distribuidas en sesiones de 3 horas que se desarrollan durante 8 fines de semana.

Los formadores dan a leer a los participantes un libro titulado *Padres eficaces y técnicamente preparados* elaborado por el propio autor. También se utilizan juegos de rol y aprendizajes de ejercicios que los padres deben llevar a cabo en el hogar.

A través de la puesta en práctica del programa se analiza el modo de comunicar que los padres tienen en tres situaciones diferentes:

a. Cuando el hijo presenta un problema: se considera que ante la aparición de un problema existen formas inadecuadas de comunicación que pueden deteriorar la relación o disminuir la autoestima y la confianza de los miembros de la familia. Estas formas de comunicación serían: ordenar, amonestar, moralizar, aconsejar, instruir, juzgar, alabar, ridiculizar, interpretar, consolar, interrogar o rechazar. Los padres deben aprender a comunicarse de forma diferente con el hijo que consistiría en:
   - responder al sentimiento más que al contenido verbal;
   - escuchar pasivamente;
   - escuchar activamente, proporcionado *feedback* del mensaje escuchad;.
   - transmitir cariño y empatía;
   - tratar que el niño adquiera la responsabilidad de solucionar el problema.
b. Cuando el adulto presenta el problema: se pretende eliminar los "mensajes de tú" que suelen producir resistencia, rebelión y sustituirlos por "mensajes de yo" que no implican culpabilización.
c. Cuando el problema se sitúa en la relación interpersonal: normalmente en la interacción cotidiana se pueden producir situaciones donde los intereses de los padres y los hijos se enfrentan. En estas circunstancias lo adecuado es que no existan ni vencedores ni vencidos, sino que se busque una solución que satisfaga a ambos ("sin perdedor").

Según la evaluación realizada por el autor, el programa arroja los siguientes resultados:

- estimula un mejor apoyo comunitario;
- contribuye a la reducción de los problemas de comportamiento entre niños y adolescentes;
- eleva su rendimiento escolar;
- aumenta la cooperación familia-escuela;
- los padres alcanzan una mayor confianza en sus capacidades educativas y comprenden mejor los comportamientos de sus hijos;
- los alumnos con dificultades escolares presentan mejores resultados y menos comportamientos perturbadores al tiempo que aumenta la confianza en sí mismos.

3.2.3.4.4. Entrenamiento de padres de Eyberg y Robinson (1982).

Los autores del programa consideran que los modelos de interacción entre padres e hijos suponen, en la mayoría de los casos, una fuente de tensiones y de conflictos. Por este motivo su programa trata de poner en marcha un procedimiento de entrenamiento de padres en el cual se intentan mejorar las relaciones entre padres e hijos a través del entrenamiento conductual en las siguientes destrezas:

- escuchar reflexivamente a los hijos, sus razonamientos e intereses;
- interacción reciproca a través de conducta verbal y no verbal;
- expresión y comprensión de sentimientos.

Como conclusión a los apartados de terapia familiar y de entrenamiento de padres recogemos una síntesis (Cuadros 25 y 26) de las estrategias y/o técnicas más utilizadas en los diferentes programas comentados previamente. La finalidad de estos dos apartados y de este cuadro resumen es recoger aquellas técnicas que más se han utilizado y que han demostrado una mayor utilidad dentro de la intervención con familias, para posteriormente utilizarlas en nuestro programa de intervención.

	Estrategia / Técnicas	Programas de Terapia familiar
Estrategias	Entrenamiento en comunicación	Programa de padres de Navarro. TFF de Alexander y Parson ECSP de Robin y Foster Programa de problemas de pareja de Navarro Programa de prevención de Cáceres y Escudero Programa de trabajo con parejas de Ríos Gonzáles OPDP de Buehler et al. Programa para parejas en procesos de divorcio de Navarro Programa de terapia familiar de Pittman. Programa para la creación de redes sociales de Well
	Entrenamiento en negociación	PIP de Glasser Programa de padres de Navarro. Programa de problemas de pareja de Navarro Programa de mediación en divorcio de Milne. OPDP de Buehler et al. Programa para parejas en procesos de divorcio de Navarro Programa de terapia familiar de O'Farrell Programa de terapia familiar de Pittman
	Entrenamiento en expresividad	PIP de Glasser

Cuadro 25. Estrategias y Técnicas utilizadas en los programas de terapia familiar.

Estrategia / Técnicas		Programas de Terapia familiar
	Resolución de problemas	ECSP de Robin y Foster Programa de problemas de pareja de Navarro Programa de mediación en divorcio de Milne. Programa para parejas en procesos de divorcio de Navarro Programa de terapia familiar de O'Farrell Programa de terapia familiar de Pittman. Programa de trabajo con familias de ancianos de Qualls
	Control conductual	Programa de padres de Navarro. Programa de aprendizaje social de Patterson TFF de Alexander y Parson Programa de terapia familiar de O'Farrell
	Autocontrol	TCI de Henderson Programa de terapia familiar de Pittman.
	Modificación cognitiva	TFF de Alexander y Parson OPDP de Buehler et al.
	Entrenamiento en organización y planificación.	PIP de Glasser Programa de trabajo con parejas de Ríos Gonzáles
	Democratización de las relaciones	Programa de padres de Navarro. Programa para niños desobedientes de Forehand et al.
Técnicas	Utilización de refuerzos y castigos.	Programa de padres de Navarro Programa de aprendizaje social de Patterson Programa para niños desobedientes de Forehand et al. Programa TEACH Programa de terapia familiar de O'Farrell Programa de terapia familiar de Pittman.
	Instrucción	Programa para niños desobedientes de Forehand et al.
	Modelado	Programa de aprendizaje social de Patterson Programa para niños desobedientes de Forehand et al. Programa de mediación en divorcio de Milne.
	Observación	Programa para niños desobedientes de Forehand et al. TCI de Henderson WDSP para niños con síndrome Down Programa TEACH Seminario para padres de niños minusválidos
	Autoobservación	Programa de aprendizaje social de Patterson
	Role-play	Programa de aprendizaje social de Patterson Programa de prevención de Cáceres y Escudero
	Retroalimentación	Seminario para padres de niños minusválidos Programa de mediación en divorcio de Milne.
	Videos, lecturas comentadas	Programa de prevención de Cáceres y Escudero

Cuadro 25 (Continuación). Estrategias y Técnicas utilizadas en los programas de terapia familiar.

	Estrategia / Técnicas	Programas de Entrenamiento de padres
Estrategias	Entrenamiento en comunicación	PREP de Renick et al. Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Programa STEP de Dinkmeyer y McKay Padres eficaces (PET) de Gordon Entrenamiento de padres de Eyberg y Robinson PEF de Porres. Proyecto de Friburgo de formación de padres Guía de apoyo para padres de Segura et al.
	Entrenamiento en negociación	Programa STEP de Dinkmeyer y McKay PREP de Renick et al. Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Personal Reflections programs de Kaplan y Herinson.
	Entrenamiento en expresividad	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Padres eficaces (PET) de Gordon Entrenamiento de padres de Eyberg y Robinson PEF de Porres. Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Guía de apoyo para padres de Segura et al.
	Resolución de problemas	Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Programa STEP de Dinkmeyer y McKay Padres eficaces (PET) de Gordon PREP de Renick et al. Personal Reflections programs de Kaplan y Herinson.
	Control conductual	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Programa STEP de Dinkmeyer y McKay Programa HIPPY de Lombard. Padres eficaces (PET) de Gordon Guía de apoyo para padres de Segura et al.
	Autocontrol	PEF de Porres.
	Modificación cognitiva	PREP de Renick et al. Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Personal Reflections programs de Kaplan y Herinson. Guía de apoyo para padres de Segura et al.
	Democratización de las relaciones	Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro. Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Entrenamiento de padres de Eyberg y Robinson
Técnicas	Utilización de refuerzos y castigos.	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Proyecto de Friburgo de formación de padres Padres eficaces (PET) de Gordon
	Modelado	Programa HIPPY de Lombard. Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro.
	Observación	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay PEF de Porres. Proyecto de Friburgo de formación de padres
	Autoobservación	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Padres eficaces (PET) de Gordon
	Videos, lecturas comentadas	Programa PECES de Dinkmeyer y McKay Proyecto "Capitulaciones 92" de Fernández de Haro.

Cuadro 26. Estrategias y Técnicas utilizadas en los programas de entrenamiento de padres.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Capítulo IV

Problema de estudio

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de realizar una amplia revisión bibliográfica sobre la incidencia de los estilos educativos y el clima social de la familia en determinados comportamientos de los hijos adolescentes, nos planteamos que sería interesante conocer en qué medida estas dos dimensiones básicas de la familia pueden influir en ámbitos tan importantes para el desarrollo integral de un joven como la socialización y la adaptación tanto personal como social y familiar. Con esta finalidad, en un primer momento nos pareció importante conocer cuál era la realidad y, por tanto, las características de la población tanto en un nivel demográfico como en cuanto a la adaptación y socialización, así como determinar los estilos educativos más utilizados y el clima familiar que se vivía en las familias de los sujetos que compondrían la muestra.

En un segundo momento se estudiará la relación existente entre la adaptación y el grado de socialización y los estilos educativos (autoritario, democrático, permisivo, negligente) utilizados por los padres. De este segundo estudio se intentarán conocer aquellos estilos y elementos del clima familiar que predicen conductas adaptadas y una adecuada socialización.

Finalmente, una vez obtenidos estos datos y conocidos aquellos elementos del ámbito familiar que se han considerado favorecedores de mayor adaptación y socialización, utilizándolos como base y punto de partida, pretendemos elaborar un programa de educación familiar destinado a mejorar o potenciar aquellos estilos que demuestren ser más eficaces y los elementos del clima familiar que evidencien estar claramente asociados con una mayor adaptación y socialización de los hijos adolescentes.

4.2. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Partiendo de los contenidos y de los resultados de los diferentes estudios enunciados y comentados en el marco teórico; se formulan las hipótesis de estudio de la presente Tesis Doctoral, a modo de proposiciones que se pretenden corroborar posteriormente.

Para la formulación de las hipótesis se ha realizado una agrupación en seis núcleos básicos en función de las variables dependientes e independientes consideradas en el presente trabajo.

4.2.1. Respecto de la relación entre los estilos educativos familiares -según las teorías de Baumrind (1971) y Maccoby (1980)- y el desarrollo social de los adolescentes.

Hipótesis 1ª:

El estilo educativo autoritario produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como niveles bajos de consideración, autocontrol y liderazgo.

Hipótesis 2ª:

El estilo educativo permisivo produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como un niveles bajos en autocontrol, consideración y liderazgo.

Hipótesis 3ª:

El estilo educativo indiferente produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como bajos niveles en autocontrol, consideración y liderazgo.

Hipótesis 4ª:

El estilo educativo democrático produce un alto autocontrol, altos niveles de consideración y liderazgo, así como niveles bajos de ansiedad y retraimiento.

Hipótesis 5ª:

El estilo educativo democrático presenta unos niveles menores de ansiedad y retraimiento y unos mayores niveles de consideración y liderazgo que los estilos educativos autoritario, permisivo e indiferente.

Hipótesis 6ª:

No existen diferencias significativas entre los estilos educativos autoritario, permisivo e indiferente respecto de los niveles de ansiedad, retraimiento, liderazgo y consideración.

4.2.2. Respecto de la relación entre los estilos educativos -según las teorías de Baumrind (1971) y Maccoby (1980)- y la adaptación personal, social y familiar.

Hipótesis 7ª:

El estilo educativo autoritario determina una mala adaptación personal general manifestada, de manera específica, en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Hipótesis 8ª:

El estilo educativo permisivo determina una mala adaptación personal general manifestada, de manera específica, en el factor emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud e incidiendo positivamente en el factor de adaptación social y familiar.

Hipótesis 9ª:

El estilo educativo indiferente determina una mala adaptación personal general manifestada, de manera específica, en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Hipótesis 10ª:

El estilo educativo democrático determina una buena adaptación personal general manifestada de, manera específica, en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Hipótesis 11ª:

El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación personal general que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo el estilo educativo indiferente el que produce mayor nivel de desadaptación personal general, seguido del estilo educativo autoritario.

Hipótesis 12ª:

Los estilos educativos democrático y permisivo presentan mayores niveles de adaptación familiar que los estilos educativos autoritario e indiferente.

Hipótesis 13ª:

El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación social que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo el estilo educativo indiferente el que produce mayor nivel de desadaptación social seguido del estilo educativo autoritario y del estilo educativo permisivo.

Hipótesis 14ª:

El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación emocional que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo el estilo educativo indiferente el que produce mayor nivel de desadaptación emocional, seguido del estilo educativo autoritario.

4.2.3. Respecto de la relación entre el clima social de la familia y el desarrollo social de los adolescentes.

Hipótesis 15ª:

La Consideración hacia los demás, caracterizada por una cierta sensibilidad social o preocupación por las otras personas, viene favorecida por climas familiares definidos por altas puntuaciones en las subescalas Cohesión, Expresividad, Moralidad-Religiosidad y Organización y bajos niveles en las subescalas Conflicto y Actuación; no encontrándose implicación de las subescalas: Autonomía, Intelectual-cultural, Social-Recreativo y Control.

Hipótesis 16ª:

El Autocontrol en las relaciones sociales, caracterizado por el acatamiento de reglas y normas sociales, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Cohesión, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control y bajos niveles en las subescalas de Conflicto, Autonomía y Actuación; no encontrándose implicación de las subescalas de Expresividad, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo.

Hipótesis 17ª:

El Liderazgo, caracterizado por una cierta popularidad, iniciativa y confianza en sí mismo, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Autonomía, Actuación y Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Expresividad, Conflicto, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control.

Hipótesis 18ª:

El Retraimiento social, reflejado a través de un apartamiento tanto pasivo como activo de los demás, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Conflicto y Control, así como bajos niveles en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Actuación, Moralidad-Religiosidad y Organización.

Hipótesis 19ª:

La Ansiedad Social, caracterizada por cierto grado de nerviosismo unido a reacciones de timidez en las relaciones sociales, viene favorecida por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Conflicto y Control, así como bajos niveles en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Actuación, Moralidad-Religiosidad y Organización.

4.2.4. Respecto de la relación entre clima social de la familia y la adaptación personal, social y familiar.

Hipótesis 20ª:

La Adaptación Familiar está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Organización y Control y baja puntuación en las subescalas de Conflicto; no encontrándose implicación de las subescalas de Actuación, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo.

Hipótesis 21ª:

La Adaptación a la Salud no está influenciada de forma significativa por ninguna dimensión de clima social familiar.

Hipótesis 22ª:

La Adaptación Social está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moralidad-Religiosidad; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión y Actuación.

Hipótesis 23ª:

La Adaptación Emocional está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad y Organización así como una baja puntuación en la subescala de Conflicto; no encontrándose implicación de las subescalas de Actuación, Intelectual-Cultural y Control.

Hipótesis 24ª:

La Adaptación General está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control así como una baja puntuación en la subescala de Conflicto; no encontrándose implicación de la subescala Actuación.

4.2.5. Respecto de la relación entre los estilos educativos -según las teorías de Baumrind (1971) y Maccoby (1980)- y el clima social de la familia.

Hipótesis 25ª:
Los estilos educativos de los padres no marcan diferencias con respecto de la edad, el sexo y el número de hijos.

Hipótesis 26ª:
El estilo educativo autoritario favorece un clima social familiar con niveles altos de Organización, Control y Conflicto y niveles bajos de Cohesión, Expresividad, Autonomía y Moralidad-Religiosidad; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación y Social-Recreativa.

Hipótesis 27ª:
El estilo educativo permisivo favorece un clima social familiar con niveles altos de Cohesión, Expresividad, Autonomía e Intelectual-Cultural y niveles bajos de Organización, Control y Conflicto; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación, Social-Recreativa y Moralidad.

Hipótesis 28ª:
El estilo educativo indiferente favorece un clima social familiar con niveles altos de Conflicto y bajos niveles de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Organización y Control; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación, Social-Recreativa y Moralidad.

Hipótesis 29ª:
El estilo educativo democrático favorece un clima social familiar con altos niveles de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Moralidad, Organización y Control y bajos niveles de Conflicto; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación y Social-Recreativa.

Hipótesis 30ª:
En la dimensión Relaciones (subescalas de Cohesión, Expresividad y Conflicto) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y permisivo frente a los estilos educativos autoritario e indiferente.

Hipótesis 31ª:
En la dimensión Desarrollo (subescalas de Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moral-Religioso) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y permisivo frente a los estilos educativos autoritario e indiferente.

Hipótesis 32ª:

En la dimensión Estabilidad (subescalas de Organización y Control) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y autoritario frente a los estilos educativos permisivo e indiferente.

4.2.6. Respecto de las diferencias en adaptación, socialización y percepción de clima familiar entre sujetos de diferente edad y género

Hipótesis 33ª:

Los sujetos pertenecientes a la adolescencia temprana tendrán una mayor adaptación y socialización que aquellos que pertenecen a la adolescencia media.

Hipótesis 34ª:

Los sujetos pertenecientes a la adolescencia media tendrán mayor percepción de control y organización familiar que aquellos pertenecientes a la adolescencia temprana.

Hipótesis 35ª:

No existirán diferencias significativas en adaptación y socialización entre géneros.

Hipótesis 36ª:

Existirán diferencias significativas entre géneros en percepción de control y organización familiar de forma que la percepción de estas dimensiones familiares serán mayor en las chicas que en los chicos.

Capítulo V

Metodología

5.1. MUESTRA

La muestra estuvo constituida por sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 12 y 17 años, todos ellos pertenecientes a centros tanto urbanos como rurales de educación primaria y secundaria de la provincia de Granada.

En las Tablas 2 y 3 y en la Figura 8 se puede observar la distribución de la muestra por el género y edad. Respecto del género, se puede indicar que en la muestra seleccionada los porcentajes están bastante igualados, existiendo un 53,7% de niños y 46,3% de niñas.

Género	N	%
Niños	108	53,7
Niñas	93	46,3
Total	201	100

Tabla 2. Distribución de la muestra por género

Cuando distribuimos la muestra en función de la edad de los adolescentes, nos encontramos (Tabla 3, Figura 8) que el mayor porcentaje tanto de niños como de niñas se sitúa en torno a los 14 años (39,3%) y 15 años (28,9%) , siendo los 12 años con un 7% de jóvenes y los 17 años con un 3%, los niveles con una menor población. Por otra parte hay que considerar que no existen diferencias entre géneros en un nivel porcentual en ninguna de las edades señaladas.

	[illegible]		[illegible]		*Total*	
Edad	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
12	6	5,6	8	8,6	14	7
13	14	13,0	8	8,6	22	10,9
14	42	38,9	37	39,8	79	39,3
15	31	28,7	27	29,0	58	28,9
16	13	12,0	9	9,7	22	10,9
17	2	1,9	4	4,3	6	3,0
Total	108	100%	93	100%	201	100%

Tabla 3. Distribución de la muestra en función de la edad y el género.

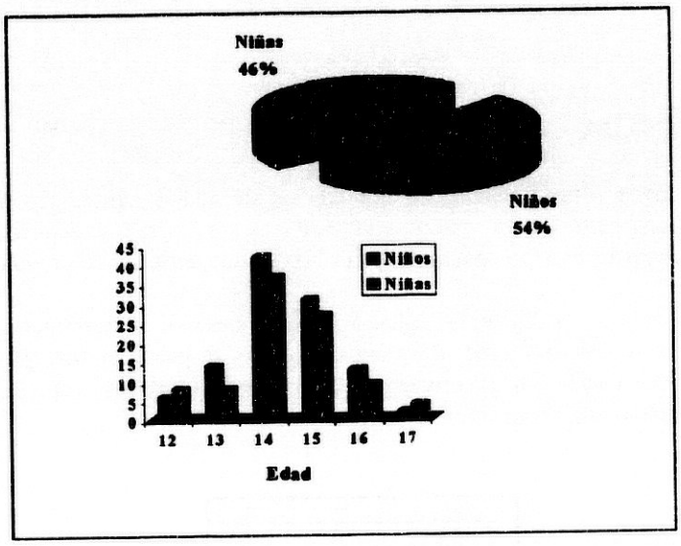


Figura 8. Distribución de la muestra en función del género y la edad.

En relación con el número de hermanos, observando la Tabla 4, se puede comprobar que dentro de la muestra seleccionada la mayor parte de sujetos que participaron en nuestro estudio, tienen entre uno y tres hermanos (79,1%), tan sólo un pequeño porcentaje tienen más de cuatro hermanos (14%) o no tienen ninguno (7%), aspecto que refleja claramente la baja natalidad española actual.

N. HERM.	0	1	2	3	4	5	6	7	9
N	14	47	65	47	14	8	3	2	1
%	7,0	23,4	32,3	23,4	7,0	4,0	1,5	1,0	0,5
% ACUM	7,0	30,3	62,7	86,1	93,0	97,0	98,5	99,5	100

Tabla 4. Distribución de la muestra según el número de hermanos.

Muy relacionado con los datos anteriores se encuentra el número de miembros que constituyen la unidad familiar; es decir, los sujetos que conviven dentro del hogar normalmente; en este caso, teniendo en cuenta los resultados expresados en la Tablas 5 y 6 podemos afirmar que la mayoría de los sujetos se insertan en lo que se denomina familia nuclear y media (71,1%), es decir, la pareja con los hijos, y únicamente una pequeña proporción viven en familias extensas (28,4%), o lo que es lo mismo, con más de seis miembros.

FAM.	NS/NC	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
N	3	5	13	52	71	27	19	5	4	1	1
%	1,5	2,5	6,5	25,9	35,3	13,4	9,5	2,5	2,0	0,5	0,5
% AC.	1,5	4,0	10,4	36,3	71,6	85,1	94,5	97,0	99,0	99,5	100

Tabla 5. Distribución de la muestra según el número de miembros de la unidad familiar.

Tipo de familia	N	%
Familia Nuclear	72	35,8
Familia media	71	35,3
Famila extensa	57	28,4
Total	200	99,5

Tabla 6. Distribución de la muestra en función del tipo de familia

5.2. VARIABLES

Las variables de nuestro estudio fueron distribuidas en variables dependientes e independientes en función de las hipótesis y el análisis a realizar de la siguiente forma:

5.2.1. Variables independientes o control

5.2.1.1. Variables relacionadas con las características generales de los sujetos.

Variable 1ª: Género. Variable agrupada en dos niveles:

- Hombre
- Mujer.

Variable 2ª: Edad. Variable agrupada en torno a seis niveles:

- 12 años.
- 13 años.
- 14 años
- 15 años.
- 16 años
- 17 años.

Variable 3ª: Etapa del ciclo vital. Agrupada en torno a dos niveles:

- Adolescencia temprana (12, 13, 14 años).
- Adolescencia media (15, 16, 17 años).

1.2.1.2. Variables relacionadas con las características demográficas de la familia

Variable 4ª Número de hermanos. Variable no manipulada directamente sino que se agrupó en varios niveles:

- Pocos hermanos (0-1 hermano/a)
- Nivel medio de hermanos (2-3 hermanos/as).
- Muchos hermanos (4 o más hermanos/as).

Variable 5ª: Número de miembros de la unidad familiar. Variable no manipulada directamente, sino seleccionada y agrupada en torno a los siguientes niveles:

- Familia nuclear (3 miembros).
- Familia media (4 o 5 miembros).
- Familia numerosa (6 o más miembros).

5.2.1.3. Variable relacionada con el estilo educativo parental.

Variable 6ª: Estilos educativos familiares. Variable agrupada en torno a cuatro niveles:

- Estilo democrático. Caracterizado por alto control, alta expresión de afecto de los padres hacia los hijos y elevado consenso en la toma de decisiones que repercuten sobre los miembros de la familia.
- Estilo autoritario: Caracterizado en general por un alto control, poca expresividad de afecto y de consenso en la toma de decisiones.

- Estilo permisivo: Caracterizado por bajo control, permisividad respecto de las normas a cumplir y una elevada expresión de cariño o afecto entre los miembros de la familia.
- Estilo indiferente. Caracterizado por una despreocupación con respecto de los hijos, a través de la expresión de niveles bajos o mínimos de afecto y control.

5.2.1.4. Variables relacionadas con el clima social familiar vivido en la familia

Variable 7ª: Cohesión familiar: Grado en que los miembros de la familia sirven de apoyo y ayuda a los restantes.

Niveles de la variable:
- Baja cohesión familiar
- Alta cohesión familiar.

Variable 8ª: Expresividad familiar: Capacidad de los sujetos de una familia para expresarse los sentimientos, deseos, intereses, etc.

Niveles de la variable:
- Baja expresividad familiar.
- Alta expresividad familiar

Variable 9ª: Grado de conflicto familiar. Grado en que los miembros de la familia se expresan abiertamente sentimientos de agresividad, cólera, enfado, etc.

Niveles de la variable:
- Bajo conflicto familiar
- Alto conflicto familiar.

Variable 10ª: Grado de autonomía familiar. Nivel de actuación independiente de cada uno de los miembros con respecto de los demás.

Niveles de la variable:
- Baja autonomía familiar
- Alta autonomía familiar.

Variable 11ª: Actuación familiar. Grado en que las actividades de la familia se enmarcan en un estilo competitivo.

Niveles de la variable:
- Baja actuación familiar
- Alta actuación familiar.

Variable 12ª: Participación en actividades culturales por parte de los miembros de la familia. Grado de participación de los miembros de la familia en actividades intelectuales o culturales de cualquier índole.

Niveles de la variable:

- Baja participación en actividades culturales por parte de la familia.
- Alta participación en actividades culturales por parte de la familia.

Variable 13ª: Participación en actividades sociales o de ocio por parte de los miembros de la familia: participación conjunta de los miembros de la familia en actividades relacionados con el tiempo libre.

Niveles de la variable:

- Baja participación familiar en actividades sociales.
- Alta participación familiar en actividades sociales.

Variable 14ª: Grado de importancia que se da en la familia a los asuntos morales o religiosos.

Niveles de la variable:

- Poca importancia concedida por la familia a los asuntos morales y religiosos.
- Mucha importancia concedida por la familia a los asuntos morales y religiosos.

Variable 15ª: Organización familiar: Capacidad de la familia para establecer una planificación y estructuración de las actividades a realizar por cada uno de sus miembros.

Niveles de la variable:

- Baja organización familiar
- Alta organización familiar.

Variable 16ª: Control familiar: Grado en que las actividades de los miembros de la familia se atienen a normas impuestas o consensuadas previamente.

Niveles de la variable:

- Bajo control familiar
- Alto control familiar.

La asignación de los sujetos a cada nivel de las diferentes variables independientes relacionadas con el clima social familiar se llevo a cabo a través de la comparación de la puntuación obtenida por los sujetos con respecto de la puntuación media de su grupo normativo.

5.2.2. Variables dependientes

5.2.2.1. Variables relacionadas con la socialización

Variable 17ª: Consideración: actitud favorable y de preocupación hacia las personas que necesitan ayudan o tienen alguna necesidad.

Variable 18ª: Autocontrol en las relaciones sociales: capacidad para controlar la propia conducta y atenerse a las reglas que la sociedad considera necesarias para una adecuada convivencia.

Variable 19ª: Liderazgo: estar en posesión de una cierta popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y un cierto espíritu de servicio para dirigir a los demás por el mejor camino.

Variable 20ª: Retraimiento en las relaciones sociales: actitud pasiva e incluso aislamiento en el contacto con los demás.

Variable 21ª: Ansiedad /Timidez en las relaciones sociales: grado en que la persona manifiesta reacciones de nerviosismo, miedo, falta de iniciativa y vergüenza en las relaciones sociales.

5.2.2.2. Variables relacionadas con la adaptación.

Variable 22ª: Adaptación emocional: relacionada fundamentalmente con el grado de estabilidad emocional

Variable 23ª: Adaptación familiar: referida fundamentalmente al grado de armonía y satisfacción con respecto de los miembros de la familia.

Variable 24ª: Adaptación a la salud: hace referencia a la percepción de la salud en los últimos años.

Variable 25ª: Adaptación social: grado en que el sujeto realiza comportamientos que se pueden considerar adecuados y habilidosos ante situaciones de interacción social.

Variable 26ª: *Adaptación total:* adaptación personal, familiar y social del sujeto.

5.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Hay que tener en cuenta que la recogida de nuestros datos se realizó a través de autoinformes de los adolescentes, lo que puede implicar algunas limitaciones. Sin embargo, debemos añadir el hecho de que existen numerosas investigaciones que indican que los adolescentes son más exactos en sus percepciones que los padres sobre las conductas relacionadas con el clima familiar o con los estilos de disciplina de los padres (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola, 1996; Schwartz, Barton-Henry & Puzinsky, 1985). Al mismo tiempo, existen diversos estudios que defienden la importancia de la percepción de los adolescentes, independientemente de si es veraz o no (Buri, 1989; Dournbrusch, Ritter, Leiderman, Robert & Fraleigh, 1987; Durbin, Darling, Steinberg & Brown, 1993; Steinberg, Elmen & Mounts 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn & Dornbusch, 1992) ya que para los hijos lo importante no es la conducta real realizada por los padres sino cómo estos la perciben.

Se utilizarán los autoinformes que se describen a continuación y que aparecen en el Anexo I:

5.3.1. Inventario de Estilos educativos parentales

Registro construido *ad hoc* para su utilización en esta tesis. En él se plantean los cuatro estilos descritos anteriormente, con una serie de características de cada uno de ellos según las teorías de Baumrind (1971) y Maccoby (1980). Al sujeto se le pide que elija, una vez leídos todos los estilos y sus correspondientes características, aquél que a su juicio predomine o describa el estilo educativo que utilizan sus padres.

5.3.2. Escala de clima social en la familia (FES) de R.H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett.(1989)

Esta escala de clima familiar se creó en el laboratorio de Ecología Social perteneciente a la Universidad de Stanford (California) por R.H. Moos y colaboradores a principios de la década de los años ochenta; su finalidad era analizar la percepción de variables contextuales que tuviesen una influencia directa o indirecta en la conducta humana, apreciando las características socio-ambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica.

Podemos decir que esta escala es probablemente la medida de autoinforme más conocida y utilizada en la evaluación del clima familiar. Aunque tiene varias versiones, la editorial TEA comercializó la forma R (Real), que ha sido la utilizada por nosotros en el presente trabajo. La prueba tiene como finalidad

analizar la percepción actual de los miembros de la familia respecto del ambiente que evalúa la escala. El test se aplica por separado a los diferentes miembros de la familia especificando qué lugar ocupa el sujeto en la familia. En el presente estudio únicamente se le pasó a los adolescentes, ya que nuestro interés era analizar la percepción de éstos sobre el clima social de su familia.

La escala está formada por 90 ítems que siguen el formato de respuesta verdadero/falso acerca de la percepción que el sujeto tiene del ambiente familiar. Los ítems se encuentran agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales:

a. Relaciones: Esta dimensión evalúa el grado de comunicación, contacto y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Esta integrada por tres subescalas:

   - *Cohesión* (CO): Grado en que los miembros de la familia están compenetrados, se apoyan y ayudan mutuamente.
   - *Expresividad* (EX): Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libre y abiertamente así como a expresar directamente sus sentimientos.
   - *Conflicto* (CT): Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

b. Desarrollo: Evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Esta dimensión comprende las subescalas de:

   - *Autonomía* (AU): Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.
   - *Actuación* (AC): Grado en que las actividades de cada uno de los miembros de la unidad familiar se enmarcan en una estructura orientada a la acción competitiva.
   - *Intelectual-Cultural* (IC): Grado de interés que la familia presta a las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.
   - *Social-Recreativa* (SR): Grado de participación en este tipo de actividades.
   - *Moralidad-Religiosidad* (MR): Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

c. Estabilidad: Proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros, normalmente padres sobre hijos. La forman dos subescalas:

- *Organización* (OR): Importancia que se da a una clara y precisa organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia y de sus miembros.
- *Control* (CN): Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos previamente tanto en consenso como por imposición.

5.3.3. Batería de socialización (BAS-3) de F. Silva Moreno y M.C. Martorell (1989)

Este instrumento de medida introduce varios elementos que posibilitan lograr un perfil de la conducta social en función de cinco dimensiones que se evalúan a través de otras tantas escalas.

- *Consideración con los demás* (Co). Elaborada para detectar a través de 14 ítems la sensibilidad social o preocupación por los demás, especialmente por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.
- *Autocontrol en las relaciones sociales* (Ac). A través de 14 ítems, evalúa una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el respeto mutuo hacia los demás, y, en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.
- *Retraimiento social* (Re). Con el mismo número de ítems que las escalas anteriores, intenta detectar cómo los sujetos interactúan con los demás, apartándose tanto de forma pasiva como activa de ellos, hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento.
- Ansiedad social/Timidez (At). Utiliza 12 elementos, en los cuales se detectan distintas manifestaciones de ansiedad (nerviosismo, miedo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.
- Liderazgo (Li). Esta escala detecta ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio, a través de 12 ítems.

Además de las escalas anteriores de socialización se agrega una sexta escala:

- Sinceridad (S). Detectar el grado de sinceridad en las respuestas, a través de 10 ítems.

5.3.4. Cuestionario de adaptación para adolescentes de Bell (1973).

Este cuestionario, en el que en cada uno de los 140 ítems que lo forman, el sujeto debe elegir entre dos alternativas de respuesta (si y no) permite obtener cuatro medidas distintas de adaptación personal y social.

- *Adaptación familiar*. Los individuos que obtienen una nota elevada en esta escala tienen tendencia a estar mal adaptados a su medio familiar. Por el contrario, las notas bajas indican una adaptación familiar satisfactoria.
- *Adaptación a la salud*. Notas elevadas indican una adaptación a la salud insatisfactoria; notas bajas, una adaptación satisfactoria. Aunque este factor más que un índice de adaptación podría ser considerado como un índice de buena salud.
- *Adaptación social*. Los individuos que tienen una nota elevada tienden a ser sumisos y retraídos en su forma de contactar socialmente. Los individuos con notas bajas son agresivos en su forma de contactar socialmente. Por esta razón las notas más adecuadas serían aquellas que se sitúan en niveles medios.
- *Adaptación emocional*. Los sujetos con notas elevadas tienden a ser inestables emocionalmente. Las personas con bajas puntuaciones tienden a ser estables.

Además de los cuestionarios anteriormente mencionados registrarán datos sobre características personales y familiares de interés para la investigación; a través de autoinformes.

5.4. PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionada la muestra de sujetos en función de la edad, se realizaron dos reuniones con los responsables de los centros y los orientadores a los que pertenecían éstos, al objeto de informarles sobre los objetivos de la investigación, las sesiones que se necesitarían, duración y horario de éstas, y finalmente recabar su inestimable colaboración. Los orientadores de los centros se encargaron de informar a los padres de los alumnos con el fin de obtener su aprobación.

La aplicación de los diferentes instrumentos de medida fue llevada a cabo en dos sesiones de una hora de duración durante un plazo aproximado de 10 días, en el mes de Febrero de 1997, por parte de la autora de la presente tesis doctoral. Todos los autoinformes fueron leídos y contestados por los alumnos salvo el Cuestionario de Adaptación que fue leído por la autora y contestado por los adolescentes, con la finalidad de controlar el tiempo de ejecución de la prueba.

Recogidos los datos, se realizó el análisis de los mismos a través de los paquetes estadísticos SPSS-8.0 y BMDP versión 1995. Obtenidos los resultados se elaboró un programa de entrenamiento de padres centrado en aquellos factores que habían demostrado tener una mayor incidencia sobre la adecuada socialización y adaptación de sus hijos.

5.5. ANÁLISIS DE DATOS.

Para la realización del análisis estadístico de los datos utilizamos los paquetes de programas estadísticos BMDP versión 1995 y SPSS-8.0 para Windows, tomando uno u otro en función del análisis a llevar a cabo, así como de la información y presentación de datos que proporcionaban cada uno de estos programas.

Considerando los diferentes índices estadísticos necesarios para avalar nuestras hipótesis hemos utilizado los siguientes programas:

- Para realizar el análisis descriptivo de cada una de las variables, se utilizó el programa 2D, el cual permite la obtención de los estadísticos más usuales (medidas de centralización, dispersión, posición, asimetría y curtosis), así como estimadores de las medidas de centralización y análisis de la normalidad de la distribución.
- Para constatar la relación existente entre todas las variables continuas agrupadas de dos en dos realizamos el estudio de correlaciones a través del programa de correlaciones bivariadas del SPSS-8.0 obteniéndose la relación entre todas las variables distribuidas en filas y columnas, la significación de éstas, la dirección de dicha dependencia así como sus correspondientes matrices de correlaciones y covarianzas.
- Con la intención de conocer las medidas de asociación entre algunas de las variables de nuestro estudio, utilizamos el programa 4F, el cual nos posibilita la obtención de tablas de frecuencias de doble y múltiple entrada, aplicando pruebas relativas a estos tipos de distribuciones de frecuencias. Teniendo en cuenta las hipótesis y problemática a estudiar recogimos las medidas de asociación entre los estilos educativos parentales con referencia al sexo, edad (etapa del ciclo vital), número de hermanos y número de miembros de la unidad familiar (tipo de familia). Para conocer en que medida los estilos educativos estaban asociados con la edad de los adolescentes, nos pareció conveniente agrupar a éstos dentro de la etapa denominada como adolescencia inicial (12-14 años) y adolescencia media (15-17 años). De forma similar con la intención de conocer cómo puede influir el número de miembros de la unidad familiar en el estilo educativo evidenciado por los padres, agrupamos a las familias en: nucleares (3 o 4 miembros), medias (5 miembros) y extensas (6 o más miembros). Finalmente, para realizar un análisis de independencia entre los estilos educativos y el número de hermanos, consideramos necesario agrupar a los sujetos en función del número de hermanos en: pocos hermanos (ningún o 1), nivel medio de hermanos (2) y muchos hermanos (3 o más).
- Realizamos un análisis de regresión múltiple a través del programa 2R, con la finalidad de obtener de forma automática el mejor modelo de regresión multilineal. Definidas las variables dependientes, que fueron en

nuestro caso cada una de las dimensiones de la batería de socialización (BAS-3) y de adaptación (BELL), el programa fue incorporando variables independientes hasta el punto en el que la siguiente incorporación no produjese mejoras en el ajuste.

- Para comprobar si los estilos educativos de los padres establecían diferencias en las puntuaciones en socialización, adaptación o clima social familiar percibido entre los adolescentes, realizamos el análisis de varianza entre los diferentes grupos, utilizamos el programa de diferencia de medias One Way del SPSS, permitiéndonos estudiar los grupos que difieren significativamente (en caso de rechazo de hipótesis de igualdad de medias en el ANOVA). Teniendo en cuenta nuestras hipótesis realizamos el análisis de varianza utilizando como variable independiente o factor los estilos educativos de los padres y como variables dependientes cada una de las dimensiones de socialización, adaptación y clima social familiar.
- Con la finalidad de conocer la existencia de diferencias obtenidas en las variables dependientes (puntuaciones en socialización y adaptación) entre los sujetos con altas o bajas puntuaciones en cada una de las distintas dimensiones de clima social familiar, realizamos una prueba de diferencias de medias, a través del programa 3D del BMDP. La agrupación en puntuaciones altas o bajas en cada una de las dimensiones de clima social familiar se llevó a cabo comparando las puntuaciones obtenidas por los sujetos con la media de la población de referencia.

En el siguiente cuadro se pueden observar de una forma más global los análisis, las pruebas estadísticas y los programas utilizados para el contraste de las hipótesis planteadas en el estudio.

Análisis	Estadísticos	Programas
Descriptivo de todas las variables	Distribución de frecuencias, Medidas de tendencia central y dispersión	2D BMDP
Relación entre las variables continuas.	Correlaciones bivariadas (Correlación de Pearson)	Correlación bivariada SPSS-8.0
Asociación entre variables	Coeficiente Phi y V de Cramer, Coeficiente de contingencia.	4F BMDP
Nivel de predicción de las puntuaciones en socialización y adaptación	Regresión multilineal paso a paso.	2R BMDP
Diferencia de medias en las V.D en función del estilo educativo parental.	Análisis de varianza Test de Welch, Test de Brown-Forsythe. Prueba de Tamhane, Prueba de Scheffe.	ANOVA One Way SPSS-8.0
Diferencia de medias en las VD en función de el nivel bajo o alto en las dimensiones de clima social familiar	Prueba t de Student, Problema de Behrens-Fisher	3D BMDP

Cuadro 27. Resumen del análisis de datos realizados.

Capítulo VI

Análisis de resultados

6.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

6.1.1. Estilos educativos parentales

Los datos que muestra la Tabla 7 y la Figura 9, indican los resultados del análisis de las percepciones que los hijos tienen sobre el estilo educativo que utilizan sus padres habitualmente en su educación y en la de sus hermanos. Como se puede comprobar, el estilo predominante es el democrático, con un 53,7% de casos; en segundo lugar se encuentra el estilo permisivo con un 31,8%; estos dos estilos son los mayoritarios con un 85% del total de la muestra, frente al 12% restante perteneciente a los estilos autoritario y negligente; siendo este último estilo el menos utilizado según la percepción de los hijos, con un 3,5% de casos.

ESTILOS	N	%	%ACUM.
NS/NC	5	2,5	2,5
Democrático	108	53,7	56,2
Autoritario	17	8,5	64,7
Permisivo	64	31,8	96,5
Negligente	7	3,5	100

Tabla 7. Distribución de la muestra en función de los estilos educativos parentales

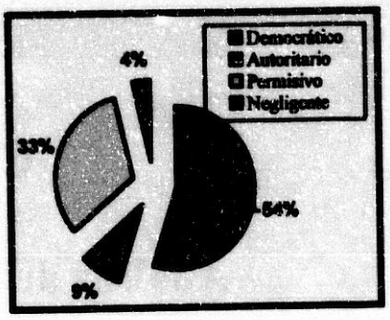


Figura 9. Distribución de la muestra según el estilo educativo parental.

Si tenemos en cuenta el sexo de los hijos, los resultados representados en la Tabla 8 indican que, tal y como ocurría con la población general, la mayoría de los adolescentes, tanto chicos (31,1%) como chicas (24 %) perciben a sus padres como democráticos; aunque el porcentaje, en el caso de las chicas es menor. Algo similar ocurre con los estilos autoritario e indiferente; las chicas consideran a sus padres más autoritarios (5,6%) y negligentes (2%) que los chicos (3,1% y 1,5% respectivamente). No obstante, las chicas tienen una menor percepción de permisividad en el control parental (14,3%) que los chicos (18,4%).

	Democrático		Autoritario		Permisivo		Indiferente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	61	31,1	6	3,1	36	18,4	3	1,5
Chica	47	24,0	11	5,6	28	14,3	4	2,0
Total	108	55,1	17	8,7	64	32,7	7	3,6

Tabla 8. Distribución de la muestra en función del estilo educativo y el sexo.

6.1.2. Medidas de Clima social familiar

Con respecto al Clima social familiar experimentado dentro del ámbito familiar, medido a través de la Escala de Clima Social (FES) y cuyos resultados aparecen reflejados en la Tabla 9 y la Figura 10, se observa que los sujetos evidencian unas puntuaciones muy homogéneas, como se deduce de las bajas desviaciones típicas que aparecen. Cuando comparamos las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra con las reflejadas por los sujetos de su grupo de edad, se evidencia que, en la mayoría de las subescalas, las puntuaciones están muy igualadas, lo que nos indica que la muestra se puede considerar bastante normativa. Las diferencias

observadas en las puntuaciones medias de las subescalas son: Cohesión (+0,28), Actuación (+0,10), Organización (+0,10), Control (+0,22), Intelectual-Cultural (+0,10), y aunque en menor medida también se observa la igualdad en las subescalas Social (0,59) y Moral (+0,48), donde los sujetos de la muestra puntúan ligeramente por encima del grupo normativo. También se obtuvieron puntuaciones semejantes a su grupo de referencia en la subescala de Expresividad (-0,26) aunque en este caso el grupo que componía la muestra obtuvo una puntuación inferior. Por otra parte hay que señalar que respecto a las dos subescalas restantes, es decir, Conflicto (-0,60) y Autonomía (-0,80), la diferencia en puntuaciones es más amplia, obteniendo los sujetos de la muestra del estudio puntuaciones significativamente inferiores a las obtenidas por su grupo normativo.

	Rango	Población		Muestra	
		Media	Desv.Tip	Media	Desv.Tip.
Cohesión	0-9	6,29	2,44	6,57	2,31
Expresividad	0-9	5,28	1,88	5,02	1,62
Conflicto	0-9	3,36	2,28	2,76	1,81
Autonomía	0-9	5,72	1,77	4,92	1,69
Actuación	0-9	5,66	1,94	5,76	1,66
Intelectual	0-9	4,64	2,19	4,74	1,87
Social	0-9	4,36	2,13	4,95	1,66
Moral	0-9	4,21	2,04	4,69	1,75
Organización	0-9	6,17	2,08	6,27	1,83
Control	0-9	4,38	2,17	4,60	1,76

Tabla 9. Medidas de tendencia central y dispersión en clima social familiar de la muestra y del grupo normativo.

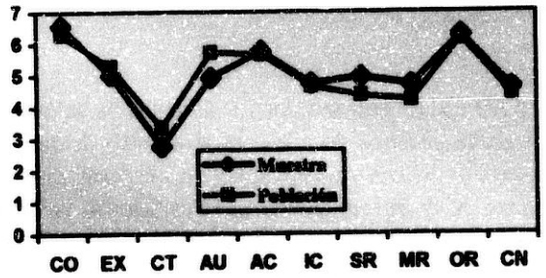


Figura 10. Comparación de puntuaciones en la escala FES entre la muestra y la población normativa

6.2.3. Medidas de Socialización.

Al valorar la socialización de los adolescentes, en función de la puntuación obtenida en la Batería de Socialización (BAS-3), los resultados obtenidos son los que se muestran en la Tabla 10 y en la Figura 11.

		Población		Muestra	
	Rango	Media	Desv.Tip.	Media	Desv.Tip.
Consideración	0-14	12,30	2,35	12,47	2,20
Autocontrol	0-14	9,92	2,86	9,78	3,34
Liderazgo	0-12	7,25	2,41	5,85	2,37
Retraimiento	0-14	2,36	2,30	2,20	2,16
Ansiedad/Timidez	0-12	4,33	2,73	4,30	3,10
Sinceridad	0-10	5,62	2,23	5,41	2,14

Tabla 10. Medidas de tendencia central y dispersión en socialización de la muestra y el grupo normativo.

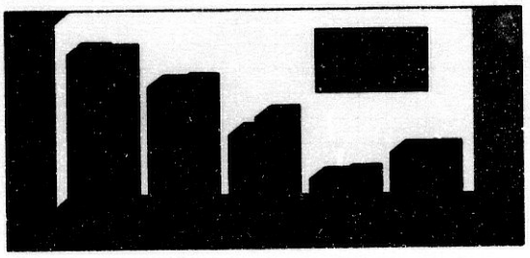


Figura 11. Comparación de puntuaciones en socialización entre la muestra y el grupo normativo.

Si analizamos los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra respecto de la batería de socialización, podemos decir que en la mayoría de las subescalas la puntuación de los sujetos de nuestra muestra, se acerca a la puntuación obtenida por los sujetos de su misma edad: este es el caso de las subescalas de Consideración, donde tan sólo quedan 0,17 puntos por debajo de la media poblacional, o la subescala de Autocontrol, con 0,14 puntos por encima de la puntuación normativa, o la subescala de Retraimiento, con 0,16 puntos de diferencia por debajo, o la subescala de sinceridad, con 0,21 puntos de distancia, también por debajo de la muestra poblacional. Las mayores diferencias entre la muestra normativa y la de nuestro estudio se producen en torno a la subescala de Liderazgo; en cuyo caso, los sujetos que componían la muestra de nuestro estudio obtuvieron una puntuación inferior a la población general de 1,4 puntos. Por otra parte, podemos decir que

existió una relativa homogeneidad en la muestra ya que las desviaciones típicas no son demasiado elevadas y en la totalidad de las subescalas se encuentran muy cercanas a las de la población de referencia.

6.2.4. Medida de Adaptación

Respecto de las puntuaciones obtenidas en adaptación (Tabla 11), medida a través del cuestionario de adaptación para adolescentes de Bell, se comprueba que los alumnos escogidos para formar parte de la muestra evidencian una adaptación general que está por encima del rango considerado como puntuación normal. Si tenemos en cuenta que según el cuestionario, a más puntuación obtenida por los sujetos, menor es su grado de adaptación, debemos considerar que los sujetos expresan una adaptación general no satisfactoria, cuyo rango de puntuaciones se sitúa entre 47 y 66 (Figura 12).

	Rango	Media	Desviación Típica	Adaptación Normal	Puntuación Máxima	Puntuación Mínima
Familiar	0-35	13,51	6,23	3-6	30	1
Salud	0-35	9,92	4,96	4-6	30	1
Social	0-35	12,73	4,80	12-17	29	2
Emocional	0-35	17,22	6,66	10-15	32	2
Adapt. Total	0-140	53,38	16,58	32-46	96	16

Tabla 11. Medidas de tendencia central y dispersión en adaptación de la muestra y del grupo normativo.

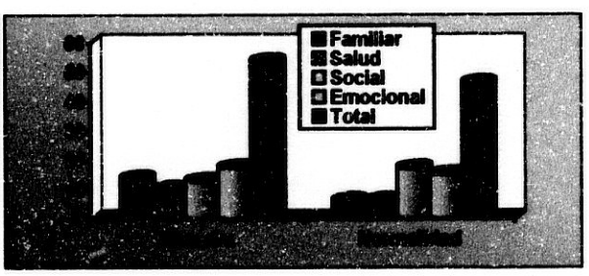


Figura 12. Comparación en puntuaciones de inadaptación entre la muestra y el nivel de normalidad.

Al analizar cada una de las variables de adaptación nos encontramos una tendencia similar respecto a la adaptación emocional y salud, de forma que se observa una adaptación no satisfactoria en ambas variables, aunque no puede

considerarse mala. Con respecto a la adaptación familiar se observa que los sujetos de nuestra muestra puntúan muy por encima del grupo normativo, situándose dentro del rango de mala adaptación (+13). Unicamente en la adaptación social, los adolescentes muestran una puntuación que está dentro del rango de normalidad.

6.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CORRELACIONAL

Con objeto de comprobar el grado de interconexión entre las variables continuas de nuestro trabajo o por el contrario, el grado de independencia entre las mismas, realizamos un análisis de correlación múltiple tal y como se puede observar en la Tabla 12.

Correlaciones

		BASANSE	BASAUTOC	BASCONSI	BASLIDER	BASRETRA	BASSINCE	BELLEMOC	BELLFAMI	BELLSALU	BELLSOCI	BELLTOTA	FESHACTU	FESHAUTO	FESHCONE	FESHCONF	FESHCONT	FESHEXPR	FESHINTE	FESHMORA	FESHORGA	FESHSOCI
BASANSE	Correl. de Pearso																					
	Sig. (bilateral)																					
BASAUTOC	Correl. de Pearso	-,028																				
	Sig. (bilateral)	,691																				
BASCONSI	Correl. de Pearso	-,048	,378**																			
	Sig. (bilateral)	,496	,000																			
BASLIDER	Correl. de Pearso	-,152*	-,001	,323**																		
	Sig. (bilateral)	,032	,992	,000																		
BASRETRA	Correl. de Pearso	,399**	-,313**	-,195**	-,063																	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,006	,372																	
BASSINCE	Correl. de Pearso	,050	-,514**	-,262**	-,076	,171*																
	Sig. (bilateral)	,481	,000	,000	,285	,016																
BELLEMOC	Correl. de Pearso	,479**	-,236**	,020	-,055	,294**	,134															
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,782	,417	,000	,058															
BELLFAMI	Correl. de Pearso	,144*	-,403**	-,224**	-,056	,275**	,237**	,535**														
	Sig. (bilateral)	,042	,000	,001	,427	,000	,001	,000														
BELLSALU	Correl. de Pearso	,318**	-,236**	-,088	-,011	,337**	,006	,566**	,408**													
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,213	,875	,000	,932	,000	,000													
BELLSOCI	Correl. de Pearso	,659**	,014	-,103	-,270**	,302**	,031	,354**	,071	,180*												
	Sig. (bilateral)	,000	,849	,149	,000	,000	,680	,000	,317	,011												
BELLTOTA	Correl. de Pearso	,537**	-,313**	-,131	-,127	,414**	,147*	,675**	,736**	,734**	,513**											
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,064	,074	,000	,038	,000	,000	,000	,000											
FESHACTU	Correl. de Pearso	,011	,024	-,038	,095	-,065	-,013	,017	,076	,000	,015	,035										
	Sig. (bilateral)	,880	,731	,580	,182	,362	,856	,813	,281	,998	,833	,619										
FESHAUTO	Correl. de Pearso	-,096	,035	,064	,009	,014	,000	-,082	-,104	-,079	-,077	-,122	,164**									
	Sig. (bilateral)	,184	,358	,368	,886	,841	,998	,245	,142	,298	,276	,064	,009									
FESHCONE	Correl. de Pearso	-,185**	,377**	,297**	,131	-,358**	-,322**	-,291**	-,523**	-,217**	-,154*	-,462**	,141*	-,010								
	Sig. (bilateral)	,009	,000	,000	,066	,000	,000	,000	,000	,002	,057	,000	,047	,898								
FESHCONF	Correl. de Pearso	,194**	-,353**	-,178*	-,052	,294**	,151*	,283**	,475**	,302**	,077	,392**	,087	,068	-,532**							
	Sig. (bilateral)	,006	,000	,012	,466	,000	,033	,000	,000	,000	,275	,000	,342	,330	,000							
FESHCONT	Correl. de Pearso	,154*	-,023	-,065	-,008	,017	-,054	,068	,246**	,056	,088	,156*	,223**	-,039	-,129	,156*						
	Sig. (bilateral)	,030	,748	,357	,913	,812	,446	,338	,000	,429	,338	,027	,001	,579	,068	,028						
FESHEXPR	Correl. de Pearso	-,202**	,099	,133	,106	-,166*	-,099	-,108	-,235**	-,209**	-,203**	-,254**	,022	,121	,391**	-,170*	-,029					
	Sig. (bilateral)	,004	,162	,060	,134	,017	,177	,129	,001	,003	,004	,000	,754	,099	,000	,019	,697					
FESHINTE	Correl. de Pearso	-,229**	,254**	,202**	,107	-,236**	-,351**	-,177*	-,286**	-,085	-,158*	-,252**	,048	,093	,438**	-,184**	-,015	,343**				
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,133	,001	,000	,012	,000	,230	,025	,000	,519	,166	,000	,059	,831	,000				
FESHMORA	Correl. de Pearso	-,077	,212**	,141*	,116	-,089	-,231**	-,128	-,279**	-,108	-,022	-,168*	,205**	,032	,344**	-,204**	,221**	,284**	,302**			
	Sig. (bilateral)	,278	,003	,046	,101	,214	,001	,070	,000	,128	,752	,007	,003	,646	,000	,004	,002	,000	,000			
FESHORGA	Correl. de Pearso	-,171*	,326**	,210**	,111	-,297**	-,251**	-,247**	-,336**	-,219**	-,145*	-,332**	,229**	,120	,497**	-,356**	,196**	,270**	,295**	,372**		
	Sig. (bilateral)	,015	,000	,003	,117	,000	,000	,000	,000	,002	,040	,000	,001	,090	,000	,000	,007	,000	,000	,000		
FESHSOCI	Correl. de Pearso	-,224**	,090	,127	,098	-,188**	-,240**	-,083	-,135	-,076	-,162*	-,151*	,035	,118	,216**	-,145*	-,009	,269**	,311**	,196**	,248**	
	Sig. (bilateral)	,001	,204	,073	,138	,008	,001	,187	,056	,289	,022	,032	,617	,088	,002	,038	,904	,000	,000	,005	,000	

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 12. Análisis de Correlaciones.

Los resultados de nuestro análisis muestran la existencia de claras relaciones entre las que merecen destacarse las siguientes:

6.2.1. Respecto de la relación entre las variables de socialización.

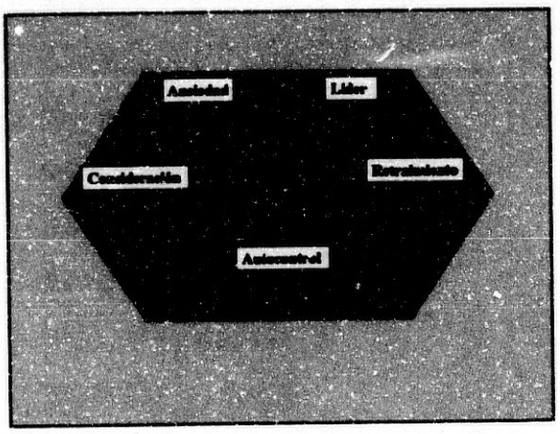


Figura 13. Relaciones positivas (flechas azules) y negativas (flechas rojas) entre las variables de socialización.

Si observamos la relación establecida entre las diferentes variables de socialización encontramos la existencia de relaciones positivas altamente significativas ($p<.01$) entre la variable Consideración (la sensibilidad social o la preocupación por los demás especialmente cuando tienen algún problema) y el Autocontrol en las relaciones sociales, entendido como la aceptación a las normas sociales y el respeto por los demás. La Consideración también está positivamente relacionada a este nivel de significación con el Liderazgo o lo que es lo mismo, la popularidad y la autoconfianza en sí mismo de los jóvenes. Esto indica que los sujetos con una alta consideración tienen igualmente un alto autocontrol, una elevada aceptación de las normas sociales y al mismo tiempo suelen obtener puntuaciones altas en liderazgo y autoconfianza.

Por otra parte, la Consideración se relaciona significativamente ($p<.01$), pero de forma negativa, con el Retraimiento social o aislamiento. Esto indica, que los sujetos que tienen un mayor retraimiento social tienen, de forma similar, menor puntuación en consideración o sensibilidad social.

De forma similar, el Retraimiento se relaciona positivamente y de forma significativa ($p<.01$) con la Ansiedad social o timidez en las relaciones de interacción y, negativamente, al mismo nivel de significación, con el Autocontrol en las relaciones sociales. Este dato implica que los sujetos con mayor retraimiento suelen ser igualmente tímidos, sienten ansiedad ante las situaciones sociales y poseen

un menor autocontrol, esto es, presentan conductas más agresivas, impositivas o de indisciplina en las relaciones de interacción social. También se observa la existencia de una relación negativa y significativa ($p < .05$) entre el Liderazgo o popularidad y la Ansiedad social o timidez.

En la figura 13 aparecen de forma más intuitiva y global las correlaciones entre las variables de socialización comentadas. Tanto en esta figura como en las restantes, que sintetizan las correlaciones existentes, las flechas azules indican las positivas, mientras que las rojas, expresan las negativas.

6.2.2. Respecto de la relación entre las variables de adaptación.

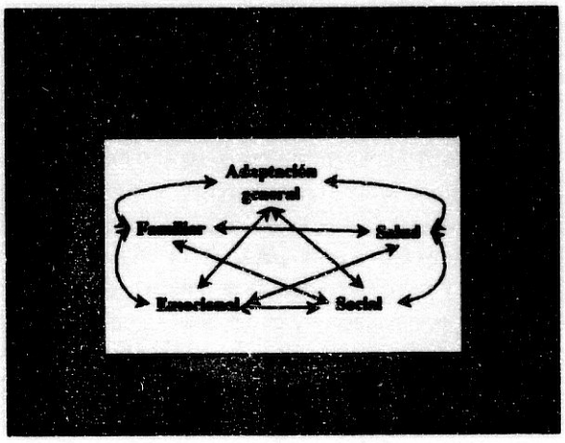


Figura 14. Relaciones positivas entre las variables de adaptación.

Tras el análisis realizado a las variables de adaptación medidas a través del cuestionario de adaptación de Bell, se observa la existencia de relaciones positivas altamente significativas ($p < .01$) entre la Adaptación Familiar y la Adaptación o estabilidad Emocional, Adaptación a la Salud y Adaptación General.

Todos estos datos implican que los jóvenes con alta Adaptación Familiar tienen igualmente una buena adaptación General, Emocional y a la Salud; sin embargo, no parece estar relacionada con la adaptación social ya que esta relación entre ambas no es significativa.

Por otra parte, la Adaptación Social sí se relaciona positiva en un nivel significativo ($p < .01$) con la Adaptación Emocional y General de los sujetos y en un nivel significativo ($p < .05$) con la Adaptación a la salud. Esto implicaría que los

sujetos que tienen una baja adaptación social poseen igualmente una escasa adaptación Emocional, General y a la Salud.

De forma similar la Adaptación Emocional se relaciona positivamente (p<. 01) con la Adaptación a la Salud y la Adaptación General de los jóvenes; al tiempo que la Adaptación a la Salud se relaciona igualmente con la Adaptación Total. Todos estos datos indican claramente que los niveles de adaptación en cada una de las áreas medidas se encuentran altamente relacionadas entre sí, de forma que los sujetos con una buena adaptación en una de las áreas suelen tener igualmente una adecuada adaptación en las restantes, y obviamente una adaptación general buena (Figura 14).

6.2.3. Respecto de la relación entre las variables de clima social familiar

Cuando consideramos la relación existente entre las diferentes subescalas de clima social familiar nos encontramos relaciones altamente significativas entre muchas de ellas. La Actuación o el grado en que las actividades que realizan los miembros de la familia están orientadas a la acción o la competición se relaciona de forma positiva y en un nivel significativo (p<. 01) con varias subescalas: Autonomía (seguridad de los miembros en sí mimos, autosuficiencia e independencia en la toma de decisiones); Control (los miembros siguen reglas y procedimientos que están claramente definidos dentro de la familia); Moralidad-Religiosidad (importancia que se atribuye tanto a los valores éticos como religiosos) y Organización (planificación de actividades, estructura y responsabilidad de la familia). También esta subescala de Actuación se relaciona positivamente y en un nivel significativo (p<. 05) con la subescala de Cohesión, es decir, el grado en que los miembros se ayudan y apoyan mutuamente, encontrándose, en este caso, muy compenetrados. Sin embargo, no se hallaron relaciones significativas de esta subescala con otras como las de Conflicto, Expresividad, Intelectual-Cultural o Social-Recreativo. Esto indica que las familias que dan importancia a la actividad, el trabajo tanto escolar como profesional, son aquellas que igualmente tienen una buena organización, planifican sus actividades, siguen las normas o reglas que se marcan dentro de la familia y consideran importante las prácticas de tipo ético o religioso.

Por su parte, la subescala de Cohesión, además de estar relacionada significativamente, como antes hemos comentado, con la subescala de Actuación, se relaciona positivamente en un nivel muy significativo (p< .01) con las subescalas de: Expresividad (grado en que los miembros de la familia actúan sin coacciones y expresan libremente sus sentimientos); Intelectual-Cultural (interés de la familia en actividades políticas, sociales, intelectuales o culturales); Moralidad-religiosidad; Organización, Social-Recreativo (participación en actividades lúdicas de forma conjunta). Además se encuentra relacionada de forma negativa y en un nivel igualmente significativo (p<. 01) con la subescala de Conflicto, esto es, grado en que los miembros de la familia expresan abiertamente su cólera, agresividad o conflicto entre ellos. Estos resultados indican que las familias en las que sus miembros se

ayudan y apoyan mutuamente son aquellas que tienen bajos o mínimos niveles de conflicto o agresividad, establecen normas de actuación claras, consideran importante mantener unos valores éticos y religiosos, participan juntos en actividades políticas, sociales e intelectuales, pero también sociales y recreativas. Sin embargo, parece que la cohesión familiar es independiente del nivel de autonomía o control que se establece en el ámbito familiar.

La subescala de Conflicto está relacionada negativamente en un nivel muy significativo ($p<.01$) con varias subescalas, además de las anteriormente mencionadas, como son: Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad y Organización, y significativo ($p<.05$) con las subescalas de Expresividad y Social-Recreativo. Con la única subescala que el conflicto se relaciona de forma positiva y en un nivel significativo ($p<.05$) es con la subescala de Control. Estos datos manifiestan que las familias con altos niveles de conflicto, es decir, que expresan su agresividad directamente, son aquellas donde se ejerce un mayor control y dirección, existe una menor implicación en actividades sociales, culturales o intelectuales, al tiempo que no se da importancia a las prácticas y valores de tipo ético o religioso.

Si examinamos la subescala de Control, además de las correlaciones anteriormente mencionadas ésta se encuentra relacionada positivamente y en un nivel muy significativo ($p<.01$) con la subescala de Moralidad-Religiosidad y con la subescala de Organización; no relacionándose con las restantes subescalas. Se puede decir, en general, que las familias con alto control suelen tener igualmente una alta organización familiar, elevada preocupación tanto por las actividades profesionales o escolares como por las prácticas y valores de tipo ético.

La subescala de Expresividad, por su parte, además de relacionarse de forma negativa ($p<.05$) con el conflicto familiar, se relaciona de forma positiva y en un nivel muy significativo ($p<.01$) con la subescalas: Intelectual-Cultural, Moral-Religiosidad, Organización y Social-Recreativo. Esto indica que las familias que posibilitan la expresión de sentimientos y deseos de sus miembros, suelen ser familias organizadas y que se implican en actividades de tipo intelectual, cultural, políticas y religiosas.

Observando las relaciones restantes que se establecen en torno a la subescala relacionada con el interés de la familia en actividades sociales, políticas, intelectuales o culturales (Intelectual-Cultural), comprobamos que éstas son positivas y muy significativas ($p<.01$) con las subescalas Moralidad-Religiosidad, Organización y Social-Recreativa.

Finalmente, queda mencionar la relaciones igualmente positivas y muy significativas ($p<.01$) entre la subescala Moralidad-Religiosidad con las subescalas Social-Recreativa y Organización; y de ésta última subescala con la Social-Recreativa. Todas estas relaciones se pueden observar en la Figura 15.

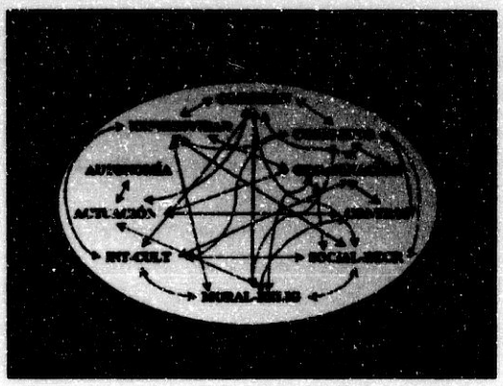


Figura 15. Relaciones negativas (flecha roja) y positivas (flecha azul) entre las variables de clima social familiar.

6.2.4. Respecto de la relación entre las variables de socialización y las de adaptación

Hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados, que una alta puntuación en cada una de las subescalas del cuestionario de Bell significa una mayor inadaptación del sujeto en la variable medida. En este sentido, se comprueba que algunas variables de socialización están claramente relacionadas con la mayoría de las variables de adaptación; este es el caso de la Ansiedad Social o timidez la cual se encuentra positiva y muy significativamente asociada ($p<.01$) con inadaptación emocional, la inadaptación a la salud, y la inadaptación general y significativamente con un nivel $p<.05$, con la inadaptación familiar.

El Autocontrol en las relaciones sociales, es decir, el acatamiento a normas está muy significativamente asociado ($p<.01$) pero de forma negativa, con la inadaptación emocional, inadaptación familiar, inadaptación a la salud y finalmente con la inadaptación total.

Por su parte, la Consideración hacia los demás mantiene una relación negativa muy significativa ($p<.01$) únicamente con la inadaptación familiar, no encontrándose relación con las demás. De forma similar, el Liderazgo, o popularidad de los jóvenes de nuestra muestra únicamente se relaciona de forma negativa y en un nivel muy significativo ($p<.01$) con la inadaptación Social.

Finalmente, el Retraimiento Social, demostró mantener relaciones positivas muy significativas ($p<.01$) con la inadaptación emocional, inadaptación familiar, inadaptación a la salud, inadaptación social y inadaptación general.

Estos resultados indican que los sujetos con mayor adaptación emocional tienen igualmente puntuaciones bajas en ansiedad social y retraimiento y puntuaciones

elevadas en autocontrol en las relaciones sociales. Aquellos sujetos que muestran una buena adaptación a la salud igualmente no presentan miedo o nerviosismo ante las situaciones sociales, ni aislamiento o retraimiento social. Además, los jóvenes que obtienen puntuaciones altas en adaptación familiar son aquellos que puntúan igualmente alto en consideración hacia las personas rechazadas o problemáticas, mientras que sus puntuaciones en retraimiento ante situaciones sociales, o en ansiedad o timidez son bajas.

Por otra parte, se evidencia que los jóvenes que tienen una mayor adaptación social, tienen igualmente una alta popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y están dispuestos a colaborar con sus compañeros, y, por lo tanto, puntúan igualmente bajo en la subescala Retraimiento Social (Estos resultados se pueden observar en la Figura 16, donde las relaciones positivas están marcadas con flechas azules y las negativas en rojo).

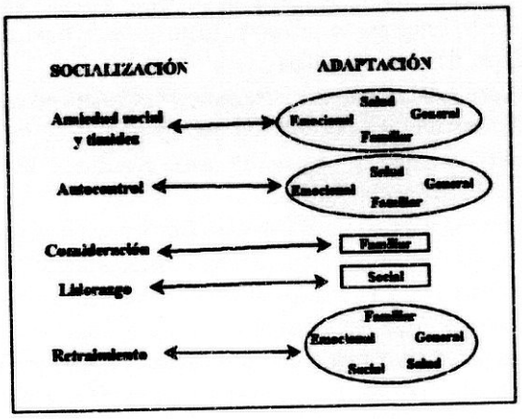


Figura 16. Relaciones entre las variables de socialización y las de clima social familiar

6.2.5. Respecto de la relación entre las variables de socialización y las variables de clima social familiar

Los resultados del análisis correlacional muestran que la Ansiedad y la timidez ante situaciones sociales está relacionada positivamente y muy significativamente ($p<.01$) con un clima social familiar conflictivo, donde se expresa abiertamente la cólera y la agresión entre los miembros; y significativamente ($p<.05$) con Control familiar. Sin embargo, se relaciona significativamente ($p<.01$) pero negativamente con el clima social familiar donde existe expresividad, interés por actividades

intelectuales-culturales, y sociales-recreativas. También se relaciona en un nivel únicamente significativo (p<. 05) con la Organización familiar.

El Autocontrol en las relaciones sociales está positivamente asociado con una p<. 01 con varias subescalas de clima social familiar como son: Cohesión, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad, Organización, y de forma negativa con la subescala de Conflicto.

La Consideración hacia los demás está claramente relacionada en un nivel significativo (p<. 05) con la preocupación de la familia por asuntos éticos o morales, y a un nivel muy significativo (p<. 01) y de forma igualmente positiva, con la cohesión familiar, la implicación en actividades intelectuales o culturales y una buena organización en el hogar. Sin embargo, se relaciona de forma negativa aunque en un nivel significativo (p<. 05) con el conflicto dentro de la familia.

El Retraimiento Social, demuestra no ser independiente de las subescalas de clima familiar como la Cohesión, Intelectual-Cultural, Organización, Social-Recreativo, ya que se relaciona de forma negativa y con un error p<. 01 con cada una de ellas, tal y como ocurre con la Expresividad, aunque sólo en un nivel significativo (p<. 05). También se relaciona, pero en este caso positiva y muy significativamente (p<. 01) con el conflicto.

Finalmente se debe resaltar que el Liderazgo o la popularidad en las relaciones sociales es la única variable de socialización que aparece como independiente del clima social familiar, ya que no demuestra tener relaciones significativas con ninguna dimensión del clima social familiar.

Estos datos indican que un clima de cohesión familiar se relaciona con una baja ansiedad, timidez social, retraimiento y una alta consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones. El clima familiar que se caracteriza por la expresión abierta de sentimientos se relaciona igualmente con una baja ansiedad, timidez y retraimiento. Por su parte, las familias que se interesan y participan en actividades intelectuales o culturales favorecen el desarrollo de hijos con alto autocontrol, consideración y puntuaciones bajas en ansiedad, timidez y retraimiento, tal y como ocurre en el caso de familias que participan de forma conjunta en actividades sociales o de tiempo libre, aunque en este caso se relaciona en mayor medida con una baja ansiedad y retraimiento. Sin embargo, el conflicto en la familia es la dimensión de clima familiar que se relaciona con las peores puntuaciones en la escala de socialización ya que mantiene relaciones positivas tanto con la ansiedad como con el retraimiento, y negativas con el autocontrol y la consideración hacia los demás. La representación de este conjunto de relaciones se puede observar en la Figura 17.

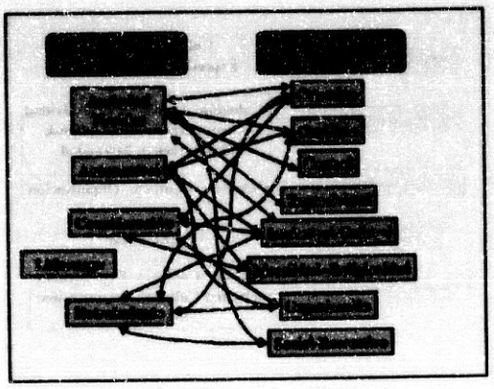


Figura 17. Relaciones positivas (azul) y negativas (roja) entre las variables de socialización y las variables de clima social familiar.

6.2.6. Respecto de la relación entre las variables de adaptación y las variables de clima social familiar

Si observamos la Figura 18 podemos decir que la Adaptación Emocional se relaciona en un nivel muy significativo (p<. 01) y de forma positiva con la Cohesión y la Organización familiar, mientras su relación es negativa y aun nivel muy significativo (p<. 01) con el Conflicto familiar y significativamente (p<. 05) con la subescala Intelectual-Cultural.

La Adaptación familiar, parece evidente que es la variable que obtiene una menor independencia con respecto a las variables de clima social familiar; de esta forma, se encuentra relacionada positivamente y en un nivel significativo (p<. 05) con las subescalas de Cohesión, Expresividad, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad y Organización. Sin embargo esta relación se convierte en negativa en las subescalas de Conflicto y Control. La subescala de clima social familiar Social-Recreativa fue la única que demuestra independencia con respecto a la Adaptación Familiar.

Con referencia a la Adaptación a la salud, se establecen relaciones positivas en un nivel muy significativo (p<. 01) con la Cohesión entre los miembros de la familia, la Expresividad de sentimientos y deseos y la Organización familiar. Al mismo tiempo se encuentra una relación muy significativas con la subescala de Conflicto, aunque en este caso la relación es negativa.

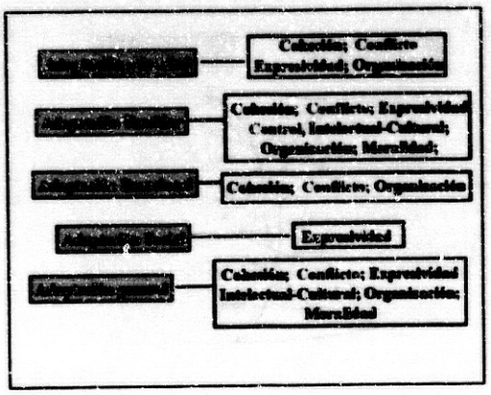


Figura 18. Relación entre las variables de adaptación y las variables de clima social familiar (el color azul indica correlación positiva, y el rojo, negativa).

Por su parte, la Adaptación Social muestra estar positiva y muy significativamente relacionada (p<. 01) con la Expresividad y significativamente (p<. 05) con el interés de la familia en la participación en actividades culturales, intelectuales, sociales o recreativas y con la organización familiar.

Finalmente la Adaptación General de los sujetos se relaciona en un nivel muy significativo (p<. 01) negativamente únicamente con el Conflicto y positivamente con las subescalas de Cohesión, Expresividad, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad, Organización, y en un nivel únicamente significativo (p<. 05) con la subescala Social-Recreativa.

Después de analizar la relación existente entre todas estas variables se comprueba que las subescalas de clima familiar de Actuación y Autonomía son independientes de la socialización y adaptación, ya que no presentan relaciones significativas algunas con las variables relacionadas con ellas.

6.3. MEDIDAS DE ASOCIACIÓN

Para conocer en qué medida los estilos educativos parentales estaban asociados con algunas de las variables de nuestro estudio que habían sido definidas categóricamente se realizaron las tablas de contingencia pertinentes así como las pruebas de independencia necesarias para tablas de entrada múltiple y con datos nominales (coeficiente Phi y V de Cramer, coeficiente de contingencia).

Los resultados del estudio de asociación entre estilos educativos paternos percibidos por los hijos adolescentes, agrupados en las siguientes categorías: democrático, autoritario, permisivo y negligente, y su relación con algunas de las variables de nuestro estudio, fueron los que se muestran a continuación.

6.3.1. Relación entre estilos educativos y el sexo de los adolescentes

Como se observa en las tablas siguientes, los estilos educativos que ponen en marcha los padres dentro del marco familiar, demostraron ser independientes del sexo de los hijos (niños y niñas). Esto indica que los padres son igualmente democráticos, autoritarios, negligentes o permisivos tanto con los hijos como con las hijas, no existiendo por lo tanto diferencias entre sexos dentro del hogar, al menos respecto de esta variable.

			SEXO		
			1	2	Total
ESTILHIJO	Democrático	Recuento	61	47	108
		% de ESTILHIJO	56,5%	43,5%	100,0%
		% de SEXO	57,5%	52,2%	55,1%
		% del total	31,1%	24,0%	55,1%
	Autoritario	Recuento	6	11	17
		% de ESTILHIJO	35,3%	64,7%	100,0%
		% de SEXO	5,7%	12,2%	8,7%
		% del total	3,1%	5,6%	8,7%
	Permisivo	Recuento	36	28	64
		% de ESTILHIJO	56,3%	43,8%	100,0%
		% de SEXO	34,0%	31,1%	32,7%
		% del total	18,4%	14,3%	32,7%
	Indiferente	Recuento	3	4	7
		% de ESTILHIJO	42,9%	57,1%	100,0%
		% de SEXO	2,8%	4,4%	3,6%
		% del total	1,5%	2,0%	3,6%
Total		Recuento	106	90	196
		% de ESTILHIJO	54,1%	45,9%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	54,1%	45,9%	100,0%

Tabla 13. Tabla de Contingencia entre los estilos educativos parentales y el sexo de los hijos.

Variable	Estadísticos	Valor	Sign.
Sexo	Phi	,127	.370
	V de Cramer	,127	.370
	Cocf. Contingencia	,126	.370

Tabla 14. Pruebas de asociación entre los estilos educativos y el sexo de los hijos

6.3.2. Relación entre estilos educativos y número de hermanos dentro del ámbito familiar

Se demuestra igualmente que el número de hermanos, agrupados en pocos (ningún o un hermano), nivel medio (dos hermanos) y muchos (más de tres hermanos) no tiene influencia en el tipo de disciplina educativa evidenciada por los padres ya que los contrastes realizados no resultaron significativos a un nivel $p<.05$.

			NUMHERMA			Total
			1	2	3	
ESTILHIJO	Democrático	Recuento	35	37	36	108
		% de ESTILHIJO	32,4%	34,3%	33,3%	100,0%
		% de NUMHERMA	59,3%	57,8%	50,0%	55,4%
		% del total	17,9%	19,0%	18,5%	55,4%
	Autoritario	Recuento	2	7	8	17
		% de ESTILHIJO	11,8%	41,2%	47,1%	100,0%
		% de NUMHERMA	3,4%	10,9%	11,1%	8,7%
		% del total	1,0%	3,6%	4,1%	8,7%
	Permisivo	Recuento	19	20	24	63
		% de ESTILHIJO	30,2%	31,7%	38,1%	100,0%
		% de NUMHERMA	32,2%	31,3%	33,3%	32,3%
		% del total	9,7%	10,3%	12,3%	32,3%
	Indiferente	Recuento	3		4	7
		% de ESTILHIJO	42,9%		57,1%	100,0%
		% de NUMHERMA	5,1%		5,6%	3,6%
		% del total	1,5%		2,1%	3,6%
Total		Recuento	59	64	72	195
		% de ESTILHIJO	30,3%	32,8%	36,9%	100,0%
		% de NUMHERMA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	30,3%	32,8%	36,9%	100,0%

Tabla 15. Tabla de contingencia del estilo educativo parental en relación con el número de hermanos.

Variable	Estadísticos	Valor	Sign.
Número de hermanos	Phi	,187	.335
	V de Cramer	,133	.335
	Coef. Contingencia	,184	.335

Tabla 16. Pruebas de asociación entre los estilos educativos y el número de hermanos.

6.3.3. Relación entre los estilos educativos y el número de miembros de la unidad familiar

Tal y como ocurre con la variable anterior, y muy relacionada con ésta, se encuentra el número de miembros que conviven en la familia; la asociación con el estilo educativo parental, tampoco resultó estar asociado a nivel estadístico significativo. En este caso, la variable se agrupó en familia nuclear (tres o cuatro miembros), familia media (cinco miembros) y familia numerosa (más de cinco miembros).Ante estos resultados se comprueba que las familias nucleares no utilizan en mayor medida el estilo democrático, autoritario, permisivo o negligente que las familias numerosas o medias.

			Tipo de familia			
			Familia Nuclear	Familia media	Familia extensa	Total
ESTILHIJO	Democrático	Recuento	43	38	27	108
		% de ESTILHIJO	39,8%	35,2%	25,0%	100,0%
		% de Tipo de famili	60,6%	53,5%	50,9%	55,4%
		% del total	22,1%	19,5%	13,8%	55,4%
	Autoritario	Recuento	5	8	4	17
		% de ESTILHIJO	29,4%	47,1%	23,5%	100,0%
		% de Tipo de famili	7,0%	11,3%	7,5%	8,7%
		% del total	2,6%	4,1%	2,1%	8,7%
	Permisivo	Recuento	21	24	18	63
		% de ESTILHIJO	33,3%	38,1%	28,6%	100,0%
		% de Tipo de famili	29,6%	33,8%	34,0%	32,3%
		% del total	10,8%	12,3%	9,2%	32,3%
	Indiferente	Recuento	2	1	4	7
		% de ESTILHIJO	28,6%	14,3%	57,1%	100,0%
		% de Tipo de famili	2,8%	1,4%	7,5%	3,6%
		% del total	1,0%	,5%	2,1%	3,6%
Total		Recuento	71	71	53	195
		% de ESTILHIJO	36,4%	36,4%	27,2%	100,0%
		% de Tipo de famili	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	36,4%	36,4%	27,2%	100,0%

Tabla 17. Tabla de contingencia de los estilos educativos de los padres en función dei número de miembros de la unidad familiar.

Variable	Estadísticos	Valor	Sign.
Tipo de familia	Phi	,161	.538
	V de Cramer	,114	.538
	Coef. Contingencia	,159	.538

Tabla 18. Pruebas de asociación entre los estilos educativos y ei número de miembros de la unidad familiar.

6.3.4. Relación entre los estilos educativos y la etapa del ciclo vital en la que se encuentran los adolescentes

Para comprobar si existían diferencias en la percepción de los adolescentes sobre el estilo educativo de sus padres en función de la etapa de adolescencia en la que se encontraban, dividimos a los sujetos en pertenecientes a la adolescencia inicial (12-14 años) y adolescencia media (15 años o más). Los datos de las medidas de asociación (Tablas 19 y 20) demuestran que estas dos variables no se encuentran asociadas, lo que nos lleva a decir que los jóvenes perciben a sus padres con un estilo educativo u otro independientemente de la edad o la etapa evolutiva en la que se encuentran.

			Etapa del Ciclo vital		
			Adolescencia inicial	Adolescencia media	Total
ESTILHIJO	Democrático	Recuento	67	41	108
		% de ESTILHIJO	62,0%	38,0%	100,0%
		% de Etapa del Ciclo vita	60,4%	48,2%	55,1%
		% del total	34,2%	20,9%	55,1%
	Autoritario	Recuento	6	11	17
		% de ESTILHIJO	35,3%	64,7%	100,0%
		% de Etapa del Ciclo vita	5,4%	12,9%	8,7%
		% del total	3,1%	5,6%	8,7%
	Permisivo	Recuento	35	29	64
		% de ESTILHIJO	54,7%	45,3%	100,0%
		% de Etapa del Ciclo vita	31,5%	34,1%	32,7%
		% del total	17,9%	14,8%	32,7%
	Indiferente	Recuento	3	4	7
		% de ESTILHIJO	42,9%	57,1%	100,0%
		% de Etapa del Ciclo vita	2,7%	4,7%	3,6%
		% del total	1,5%	2,0%	3,6%
Total		Recuento	111	85	196
		% de ESTILHIJO	56,6%	43,4%	100,0%
		% de Etapa del Ciclo vita	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	56,6%	43,4%	100,0%

Tabla 19. Tablas de contingencia de los estilos educativos en función de la etapa del ciclo vital en la que se encuentran los adolescentes.

Variable	Estadísticos	Valor	Sign.
Etapa del Ciclo vital	Phi	,161	.166
	V de Cramer	,161	.166
	Coef. Contingencia	,159	.166

Tabla 20. Pruebas de asociación entre los estilos educativos y la etapa del ciclo vital en la que se encuentran los adolescentes.

6.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

Con la finalidad de conocer los coeficientes de ecuación lineal que mejor predicen las puntuaciones en socialización y adaptación de los adolescentes, se realizó el análisis de regresión multilineal, paso a paso, cuyos resultados fueron los siguientes:

6.4.1. Variables predictoras de las puntuaciones de socialización.

BAS-CONSIDERACIÓN				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Cohesión	0,2414	0,0583	0,0583	12,32
Sexo	0,3293	0,1084	0,0501	11,14

Tabla 21. Análisis de regresión respecto a la variable de socialización de Consideración.

Como se comprueba en la tabla 21, el mejor predictor de las puntuaciones en consideración es el clima social familiar cohesivo, es decir el grado en que los miembros de la familia se ayudan y apoyan mutuamente, con una explicación del 5,83 % de la varianza total. Tras la cohesión familiar, la segunda variable en predicción es el sexo de los adolescentes con una predicción del 5,01%.

BAS-CONTROL				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Adap.familiar	0,3959	0,1567	0,1567	36,98
Organización	0,4499	0,2024	0,0457	11,36

Tabla 22. Análisis de regresión respecto a la variable de socialización de Autocontrol.

Únicamente la adaptación familiar y el clima social familiar caracterizado como organizado resultaron ser predictores de la puntuación en autocontrol de los adolescentes, con una predicción total sobre la variabilidad de puntuación de un 20,24%, siendo la adaptación familiar la que obtuvo un mayor nivel de predicción (15,67,%).

BAS-LIDERAZGO				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Adap.Social	0,2562	0,657	0,0657	13,98

Tabla 23. Análisis de regresión respecto a la variable de socialización de Liderazgo.

En relación con las puntuaciones en liderazgo, es decir, la popularidad, iniciativa y confianza en sí mismos de los jóvenes, se encontró que la adaptación social predecía un 6,57% de la varianza, no añadiéndose al ajuste ninguna otra variable .

BAS-RETRAIMIENTO				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Adap.Total	0,4122	0,1699	0,1699	40,73
Cohesión	0,6334	0,2147	0,0448	11,29
Sexo	0,4926	0,2426	0,0279	7,26
Adapt. Familiar	0,5137	0,2639	0,0213	5,68

Tabla 24. Análisis de regresión respecto a la variable de socialización Retraimiento

Si nos centramos en el retraimiento ante las relaciones sociales, los resultados nos indican que la adaptación general es la primera variable que entra en el sistema de ajuste, convirtiéndose en el primer factor de predicción con un 16,99% de la variabilidad, en segundo lugar se sitúa la cohesión familiar (4,48%) y, finalmente, el sexo (2,79%) y la adaptación familiar (2,13%). En general, estas cuatro variables predicen un 26,39% de la puntuación en retraimiento social o aislamiento.

BAS-ANSIEDAD/TIMIDEZ				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Adap.Social	0,6606	0,4363	0,4363	154,04
Adap.Emocional	0,7066	0,4993	0,0630	24,91
Social-Recreativo	0,7148	0,5110	0,0117	4,71
Control	0,7227	0,5223	0,0113	4,65

Tabla 25. Análisis de regresión respecto a la variable de socialización Ansiedad/Timidez

Como se comprueba en la Tabla 25, existen cuatro variables que producen un ajuste en el modelo. La adaptación social es con diferencia la variable que supone una mayor predicción (43,63%) sobre las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en ansiedad (nerviosismo, miedo) o timidez, apocamiento o vergüenza ante las interacciones sociales. Posteriormente se incorpora al ajuste la adaptación emocional (6,30%), seguida de las subescalas de clima social familiar Social-Recreativa y Control, con una predicción próxima al 1% de la puntuación total cada una.

6.4.2. Variables Predictoras de las puntuaciones de Adaptación

BELL-FAMILIAR				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Cohesión	0,5230	0,2736	0,2736	74,94
Edad	0,5912	0,3495	0,0760	23,13
Autocontrol	0,6316	0,3989	0,0494	16,19
Conflicto	0,6570	0,4316	0,0327	11,27
Control	0,6718	0,4513	0,0197	7,00
Moral-Relig.	0,6823	0,4656	0,0143	5,18

Tabla 26. Análisis de regresión respecto a la adaptación familiar.

Como se comprueba observando la Tabla 26, existen cuatro dimensiones del clima social familiar que se pueden considerar predictoras de la adaptación familiar: cohesión familiar, conflicto entre los miembros de la familia, control y preocupación e implicación en actividades de tipo moral y religioso. Sin embargo, la cohesión familiar es, con una gran diferencia respecto a las restantes, la que demuestra una mayor predicción sobre las puntuaciones obtenidas por los sujetos respecto a la adaptación familiar, con una explicación del 27,36% de la varianza total. Además de las variables de clima familiar, la edad con una explicación del 7,60% y el autocontrol en las relaciones sociales con un 4,94%, también se añaden al modelo.

BELL-SALUD				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Retraimiento	0,3357	0,1127	0,1127	25,27
Sexo	0,4384	0,1922	0,0795	19,49
Conflicto	0,4806	0,2310	0,0387	9,93
Expresividad	0,5094	0,2595	0,0285	7,55

Tabla 27. Análisis de regresión respecto a la adaptación a la salud.

Existen cuatro variables que predicen un 25,95% de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en adaptación a la salud. La variable con mayor predicción es el retraimiento social (11,27%), seguido del sexo (7,95%), el conflicto familiar (3,87%) y la expresión de sentimientos (2,85%).

BELL-SOCIAL				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Ansiedad	0,6606	0,4363	0,4363	154,04
Liderazgo	0,6823	0,4655	0,0291	10,79

Tabla 28. Análisis de regresión respecto a la adaptación social.

Se puede observar en el modelo de predicción de las puntuaciones en adaptación social (Tabla 28) que la variable de socialización Ansiedad-Timidez ante las relaciones sociales explica el 43,63% de la variabilidad en adaptación social; además se añade al modelo otra variable de socialización: el Liderazgo, la cual explica un 2,91%.

BELL-EMOCIONAL				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Ansiedad	0,4685	0,2195	0,2195	55,97
Sexo	0,5372	0,2885	0,0690	19,21
Autocontrol	0,5906	0,3488	0,0603	18,24
Edad	0,6256	0,3914	0,0426	13,71
Nº Hermanos	0,6373	0,4062	0,0147	4,84
Organización	0,6495	0,4219	0,0157	5,27

Tabla 29. Análisis de regresión respecto a la adaptación emocional

En el modelo de predicción de la adaptación emocional se incluyen seis variables que explican un 42,19% de la variabilidad total. La ansiedad y timidez en las relaciones sociales es la que se introduce en primer lugar con un 21,95% de explicación, seguida del sexo (6,90%), autocontrol (6,03%), la edad (4,26%), número de hermanos (1,47%) y la organización familiar (1,57%).

BELL-TOTAL				
Variable Entrada	Multiple		Cambio en RSQ	F. del Modelo
	R	RSQ		
Ansiedad	0,5324	0,2835	0,2835	78,73
Cohesión	0,6144	0,3775	0,0940	29,90
Autocontrol	0,6491	0,4213	0,0439	14,93
Edad	0,6774	0,4588	0,0375	13,58
Sexo	0,7003	0,4904	0,0315	12,06
Retraimiento	0,7092	0,5030	0,0127	4,94

Tabla 30. Análisis de regresión respecto a la adaptación total.

Se comprueba observando la Tabla 30 que las seis variables que se añaden al modelo: ansiedad-timidez social, cohesión entre los miembros de la familia, autocontrol en las relaciones sociales, edad, sexo y retraimiento o aislamiento social, predicen un 50,30% de la puntuación en adaptación general de los sujetos de nuestra muestra. Sin embargo, la variable que se incorpora en primer lugar y que predice una mayor variabilidad es la ansiedad social y timidez ante situaciones de interacción con un 28,35% de explicación.

6.5. ANÁLISIS DE VARIANZA (ANOVA)

Con la finalidad de comparar las medias obtenidas por los adolescentes pertenecientes a la muestra en cada una de las áreas de adaptación, socialización y clima social familiar, en función del estilo educativo evidenciado por los padres y percibido por los hijos, se realizó el analisis de varianza (ANOVA).

Hemos de advertir la necesidad de tener en cuenta que se ha realizado un modelo de efectos fijos, no equilibrado de ANOVA, ya que el tamaño de la muestra en los diferentes grupos de estilos educativos parentales es desigual y la diferencia entre algunos de estos grupos es bastante grande. Por este motivo, el análisis se realiza utilizando las medias armónicas y no las reales, lo que supone que pueden producirse pequeñas distorsiones en el ANOVA que hagan variar los resultados, puesto que el error tipo I (error α) no está del todo garantizado.

Los resultados obtenidos respecto al análisis de varianza se exponen a continuación. Se tratará el efecto de los estilos educativos de los padres sobre tres variables respuesta (socialización, adaptación y clima social familiar).

En el análisis de cada una de las variables respuesta, se presentarán las siguientes tablas y figuras:

- Tabla de medida de tendencia central y dispersión, donde se incluye el número de sujetos en cada uno de los estilos educativos de los padres, la media de puntuación en la variable respuesta analizada, la desviación típica y el error típico de medida.
- Figura que representa las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes niveles de la variable respuesta en cada uno de los estilos educativos de los padres.
- Tabla donde se presenta la prueba de homocedasticidad (estadístico de Levene) de las puntuaciones en la variable respuesta analizada. En ella se incluyen los niveles de la variable respuesta, los grados de libertad y el nivel de significación.
- Tabla del análisis de la varianza de las puntuaciones en la variable respuesta en función de los estilos educativos de los padres, donde

se incluye: la sumatoria de cuadrados, los grados de libertad, la media cuadrática, el estadístico de contraste y la significación.

- Tablas de comparaciones múltiples (prueba de Scheffe o Tamhane en función de la igualdad de varianzas) en aquellos niveles de la variable respuesta donde el análisis de varianza haya demostrado la existencia de diferencias significativas entre los diferentes estilos educativos. En las tablas se incluyen: los estilos comparados, la diferencia de medias entre ellos y el grado de significación.
- Tabla resumen donde se representa la posición de los diferentes estilos educativos y el nivel de las puntuaciones en cada uno de los niveles de la variable respuesta.
- Tabla resumen de las comparaciones significativas entre los estilos educativos de los padres en cada uno de los niveles de la variable respuesta estudiada.

6.5.1. Estilos educativos paternos y su influencia en la socialización de los hijos adolescentes

Como se puede comprobar, observando la Tabla 31 y la Figura 19, las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones de adaptación varían en función de los estilos educativos que los adolescentes perciben como predominantes en su hogar. Analizando cada una de estas dimensiones por separado realizamos el siguiente análisis:

- *Ansiedad social/Timidez (BASANSIE)*: se observa que la media más elevada en ansiedad social (6,71) la obtienen los jóvenes que perciben a sus padres como indiferentes, es decir aquellos que no se preocupan por la educación y el control de la conducta de sus hijos, al tiempo que no expresan sentimientos afectivos hacia ellos. En segundo lugar se encuentran los padres autoritarios con una media de 5,24; seguidos por los padres permisivos (4,42) y finalmente, las puntuaciones más bajas en ansiedad y timidez son obtenidas por los adolescentes con padres democráticos (3,93). Sin embargo, tal y como se observa en la Tabla 33, la diferencia de medias en ansiedad y timidez entre los distintos estilos educativos no es significativa en un nivel $p< .05$. No obstante, se observa que los estilos educativos indiferentes y autoritarios son los que producen una mayor puntuación en ansiedad social, nerviosismo, apocamiento y vergüenza en las relaciones sociales, cuando se comparan con los estilos educativos permisivo y democrático.
- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC)*. Cuando nos centramos en el nivel de acatamiento de las reglas impuestas por la sociedad que facilitan la convivencia o en el respeto de los adolescentes hacia los demás encontramos, analizando la Tabla 31 y la Figura 19, que las

diferencias en cuanto a esta dimensión se sitúan entre los estilos democrático y permisivo frente a los estilos autoritario e indiferente. A pesar de que la diferencia no resultó significativa, existe una tendencia que indica que los estilos que dan lugar a un mayor autocontrol durante la adolescencia son los estilos democrático (10,10) y permisivo (10,13), mientras que el estilo autoritario (8,41) y especialmente el estilo indiferente (7,86) tienden a fomentar la existencia de conductas agresivas, impositivas, poco dialogantes, terquedad y falta de autocontrol o indisciplina en los hijos.

		N	Media	Desviación típica	Error típico
BASANSIE	Democrático	107	3,93	3,13	,30
	Autoritario	17	5,24	3,51	,85
	Permisivo	64	4,42	2,99	,37
	Indiferente	7	6,71	2,06	,78
	Total	195	4,31	3,13	,22
BASAUTOC	Democrático	107	10,10	3,05	,30
	Autoritario	17	8,41	4,02	,97
	Permisivo	64	10,13	3,34	,42
	Indiferente	7	7,86	3,67	1,39
	Total	195	9,88	3,29	,24
BASCONSI	Democrático	107	12,51	2,13	,21
	Autoritario	17	12,41	1,87	,45
	Permisivo	64	12,83	1,65	,21
	Indiferente	7	10,29	3,25	1,23
	Total	195	12,53	2,04	,15
BASLIDER	Democrático	107	5,87	2,23	,22
	Autoritario	17	5,35	1,80	,44
	Permisivo	64	5,97	2,72	,34
	Indiferente	7	5,29	1,11	,42
	Total	195	5,84	2,34	,17
BASRETRA	Democrático	107	2,15	2,23	,22
	Autoritario	17	3,35	2,37	,57
	Permisivo	64	1,83	2,01	,25
	Indiferente	7	3,57	,98	,37
	Total	195	2,20	2,18	,16
BASSINCE	Democrático	107	5,21	2,04	,20
	Autoritario	17	6,06	2,41	,58
	Permisivo	64	5,56	2,14	,27
	Indiferente	7	6,14	2,54	,96
	Total	195	5,43	2,12	,15

Tabla 31. Medidas de tendencia central y dispersión en socialización según los estilos educativos parentales.

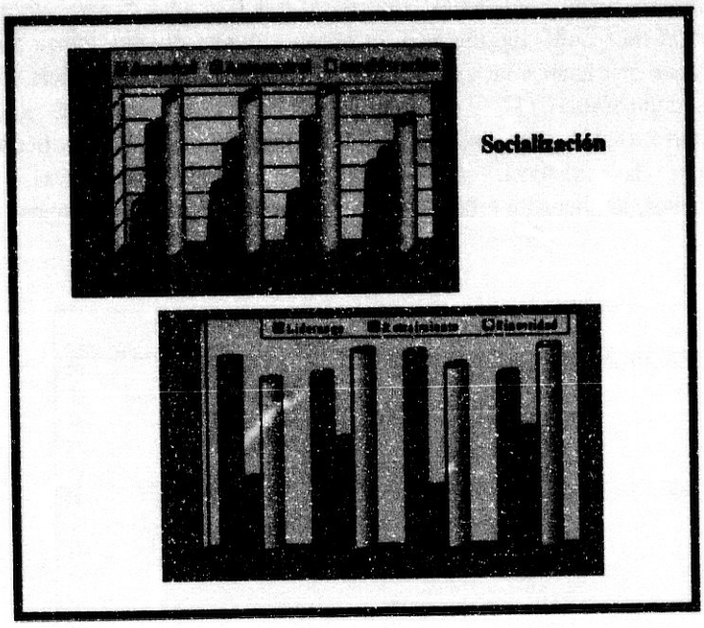


Figura 19. Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de socialización en cada uno de los estilos educativos.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
BASANSIE	1,411	3	191	,241
BASAUTOC	,950	3	191	,418
BASCONSI	3,837	3	191	,011
BASLIDER	2,124	3	191	,099
BASRETRA	3,042	3	191	,030
BASSINCE	,356	3	191	,785

Tabla 32. Prueba de homogeneidad de las varianzas en cada una de las puntuaciones de socialización.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
BASANSIE	Inter-grupos	70,900	3	23,633	2,474	,063
	Intra-grupos	1824,639	191	9,553		
	Total	1895,538	194			
BASAUTOC	Inter-grupos	74,443	3	24,814	2,337	,075
	Intra-grupos	2027,844	191	10,617		
	Total	2102,287	194			
BASCONSI	Inter-grupos	41,210	3	13,737	3,410	,019
	Intra-grupos	769,385	191	4,028		
	Total	810,595	194			
BASLIDER	Inter-grupos	7,332	3	2,444	,443	,722
	Intra-grupos	1053,417	191	5,515		
	Total	1060,749	194			
BASRETRA	Inter-grupos	44,887	3	14,962	3,254	,023
	Intra-grupos	878,313	191	4,598		
	Total	923,200	194			
BASSINCE	Inter-grupos	16,790	3	5,597	1,244	,295
	Intra-grupos	859,025	191	4,498		
	Total	875,815	194			

Tabla 33. ANOVA de las puntuaciones en socialización en función de los estilos educativos parentales.

- *Consideración hacia los demás (BASCONSI).* La preocupación hacia los demás, especialmente aquellos que tienen problemas o necesitan ayuda resultó marcar diferencias significativas entre los distintos estilos educativos a un nivel $p < .05$. Observando la Tabla 31 y la Figura 19, podemos decir que la consideración es mayor en los jóvenes con padres permisivos (12,83), seguidos de los padres democráticos (12,51) y autoritarios (12,41), y, finalmente, de los padres indiferentes (10,29). Realizadas las comparaciones a posteriori a través de la prueba de Tamhane puesto que las varianzas resultaron no homogeneas (Tabla 32), los resultados se pueden observar en la tabla que figura a continuación (Tabla 34); en ella, se comprueba que las diferencias significativas se sitúan entre el estilo indiferente con respecto de los estilos democrático y permisivo. Estos datos indican que los adolescentes que perciben a sus padres como indiferentes tienen una consideración hacia los demás significativamente más baja que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos o permisivos; no existiendo diferencias entre estos dos últimos estilos y entre el estilo autoritario y todos los demás.

SOCIALIZACIÓN – CONSIDERACIÓN			
Estilo educativo	Estilo educativo	Difer. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	,10	.998
	Permisivo	-,31	.806
	Indiferente	2,23	.047*
Autoritario	Democrático	-,10	.998
	Permisivo	-,42	.901
	Indiferente	2,12	.139
Permisivo	Democrático	,31	.806
	Autoritario	,42	.901
	Indiferente	2,54	.020*
Indiferente	Democrático	-2,23	.047*
	Autoritario	-2,13	.139
	Permisivo	-2,54	.020*

Tabla 34. Comparaciones múltiples en Consideración a través de la prueba de Tamhane para varianzas desiguales (p< .05; p< .01**).*

- *Liderazgo (BASLIDER).* Se comprueba que esta dimensión no establece claras diferencias entre los estilos educativos familiares, además de no resultar significativas las diferencias de medias. Si observamos la Tabla 31 y la Figura 19, veremos que los niveles en esta variable son bastante semejantes en todos los estilos educativos, aunque se podría decir que los estilos que obtienen un mayor nivel de liderazgo en los hijos, esto es, donde los hijos exhiben un mayor nivel de popularidad, iniciativa y confianza en sí mismos son los estilos democrático y permisivo; mientras que los hijos que perciben en el hogar un estilo indiferente serían los que obtienen una peor puntuación en esta dimensión.
- *Retraimiento social (BASRETRA).* Tras el análisis de los resultados se comprueba que existen diferencias respecto de las medias evidenciadas en retraimiento social o el aislamiento en los adolescentes con diferentes estilos educativos parentales. En este sentido se comprueba que los adolescentes con mayor retraimiento son aquellos que perciben a sus padres como indiferentes (3,57) y autoritarios (3,35), mientras que los jóvenes con padres permisivos son los que presentan menores niveles de retraimiento. En un nivel significativo (p< .05) se comprueba, analizando la Tabla 34, la existencia de diferencias entre los estilos indiferente y democrático, existiendo un retraimiento significativamente superior en los adolescentes de familias indiferentes. De igual forma existen diferencias significativas entre los estilos permisivo e indiferente, provocando este último un mayor retraimiento en sus hijos que los padres permisivos. Los padres autoritarios no presentaron medias significativamente diferentes a los demás estilos educativos.

SOCIALIZACIÓN – RETRAIMIENTO			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	-1,20	.326
	Permisivo	,32	.912
	Indiferente	1,42	.041*
Autoritario	Democrático	1,20	.326
	Permisivo	1,52	.133
	Indiferente	-,22	1.00
Permisivo	Democrático	-,32	.912
	Autoritario	-1,52	.133
	Indiferente	-1,74	.011*
Indiferente	Democrático	1,42	.041*
	Autoritario	,22	1.00
	Permisivo	1,74	.011*

Tabla 35. Comparaciones múltiples sobre retraimiento a través de la prueba de Tamhane para varianzas desiguales (p< .05; p< .01**).*

En resumen, si observamos las tablas siguientes (Tabla 36 y 37), comprobamos que, en general, el estilo educativo democrático y el permisivo esta asociado con altas puntuaciones en autocontrol en las relaciones sociales, consideración hacia las personas que necesitan ayuda o requieren una atención especial y también en liderazgo o autoconfianza en las propias capacidades. Por el contrario, se relacionan con bajas puntuaciones en ansiedad o timidez social, y retraimiento en el contacto con los demás. Por otro lado, el estilo indiferente demuestra estar asociado con los niveles más bajos en socialización ya que los sujetos que perciben a sus padres con este estilo, obtienen las mayores puntuaciones en ansiedad y retraimiento y las más bajas en autocontrol, consideración y liderazgo.

Estilos y Socialización		SOCIALIZACIÓN (BAS)				
		Ansied.	Autoc.	Consi.	Lider.	Retra.
Estilo Educ.	Democrático	- 4	+ 2	+ 2	+ 2	- 3
	Autoritario	+ 2	- 3	+ 3	- 1	+ 2
	Permisivo	- 3	+ 1	+ 1	+ 3	- 4
	Indiferente	+ 1	- 4	- 4	- 4	+ 1

Tabla 36. Posición y nivel según la puntuación alcanzada.
+ (Superior a la media); - (Inferior a la media).

Aunque existen estas claras diferencias entre los diferentes estilos educativos, tal y como se observa en la Tabla 37, en un nivel estadístico, las únicas diferencias significativas se establecen respecto de la consideración y el retraimiento entre los estilos democrático e indiferente y entre los estilos permisivo e indiferente

	Ansi.	Auto.	Cons.	Lider	Retra.
Democrático-Autoritario					
Democrático-Permisivo.					
Democrático-Indiferente.			*		*
Autoritario-Permisivo.					
Autoritario-Indiferente.					
Permisivo-Indiferente			*		**

Tabla 37. Representación de las comparaciones significativas entre los estilos respecto de las puntuaciones en socialización (p< .05 ; p< .01**)*

6.5.2. Estilos educativos familiares y su influencia en la adaptación de los hijos adolescentes

Tal y como se puede comprobar en las tablas y figuras siguientes, tras el análisis de los datos se observó la existencia de claras diferencias en medias de puntuación entre los distintos estilos educativos familiares. Sin embargo, únicamente resultaron ser significativas (Tabla 40) las diferencias entre los distintos estilos educativos respecto de la adaptación familiar y la adaptación total (suma de todas las adaptaciones evaluadas).

		N	Media	Des. típica	Error típico
BELLEMOC	Democrático	108	16,84	6,80	,65
	Autoritario	17	19,24	6,31	1,53
	Permisivo	64	17,31	6,79	,85
	Indiferente	7	19,71	4,68	1,77
	Total	196	17,31	6,70	,48
BELLFAMI	Democrático	108	13,04	6,08	,58
	Autoritario	17	20,00	7,16	1,74
	Permisivo	64	11,97	5,13	,64
	Indiferente	7	20,00	4,40	1,66
	Total	196	13,54	6,30	,45
BELLSALU	Democrático	108	10,10	5,40	,52
	Autoritario	17	10,94	4,99	1,21
	Permisivo	64	9,06	4,21	,53
	Indiferente	7	13,29	2,21	,84
	Total	196	9,95	4,97	,35
BELLSOCI	Democrático	108	12,05	4,65	,45
	Autoritario	17	13,65	5,69	1,38
	Permisivo	64	13,38	4,96	,62
	Indiferente	7	14,71	3,82	1,44
	Total	196	12,71	4,85	,35
BELLTOTA	Democrático	108	51,93	16,99	1,63
	Autoritario	17	63,82	16,56	4,02
	Permisivo	64	51,88	15,46	1,93
	Indiferente	7	67,71	9,38	3,54
	Total	196	53,51	16,72	1,19

Tabla 38. Medidas de tendencia central y dispersión en adaptación según los estilos educativos parentales.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
BELLEMOC	,813	3	192	,488
BELLFAMI	2,249	3	192	,084
BELLSALU	2,104	3	192	,101
BELLSOCI	,898	3	192	,443
BELLTOTA	,878	3	192	,453

Tabla 39. Prueba de igualdad de varianzas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
BELLEMOC	Inter-grupos	127,071	3	42,357	,943	,421
	Intra-grupos	8624,561	192	44,920		
	Total	8751,633	195			
BELLFAMI	Inter-grupos	1186,884	3	395,628	11,597	,000
	Intra-grupos	6549,789	192	34,113		
	Total	7736,673	195			
BELLSALU	Inter-grupos	147,490	3	49,163	2,024	,112
	Intra-grupos	4663,999	192	24,292		
	Total	4811,490	195			
BELLSOCI	Inter-grupos	118,921	3	39,640	1,704	,168
	Intra-grupos	4467,079	192	23,266		
	Total	4586,000	195			
BELLTOTA	Inter-grupos	3662,686	3	1220,895	4,611	,004
	Intra-grupos	50842,307	192	264,804		
	Total	54504,995	195			

Tabla 40. ANOVA de las puntuaciones en adaptación según los estilos educativos familiares.

Con respecto de las dimensiones de adaptación que no resultaron ser significativas, tras el análisis de varianza (Tabla 40), los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* Los niveles más elevados de inadaptación emocional aparecen en los hijos que perciben a sus padres como indiferentes (19,71) y como autoritarios (19,24). Por el contrario el estilo democrático fue el que evidenció niveles más elevados de adaptación emocional seguidos por los padres permisivos (Tabla 38). Sin embargo, las diferencias de medias entre los diferentes estilos educativos percibidos por los hijos, no resultaron ser significativas (Tabla 40).
- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* Con respecto dela adaptación a la salud, los niveles mayores se observan en el estilo permisivo y el democrático; mientras que los niveles más bajos en esta variable se encuentran en los hijos que perciben a sus padres como indiferentes (Tabla 38). No obstante, estas diferencias no resultaron ser significativas (Tabla 40).
- *Adaptación social (BELLSOCI).* Los adolescentes que categorizaban a sus padres como democráticos obtenían puntuaciones más bajas en inadaptación social que los adolescentes de los restantes estilos educativos. Tras los padres democráticos, se sitúan los permisivos y los autoritarios, siendo los jovenes de padres indiferentes los que obtienen puntuaciones más elevadas en inadaptación social (Tabla 38). A pesar de estas claras evidencias, las diferencias no resultaron ser significativas entre ninguno de los estilos educativos parentales.

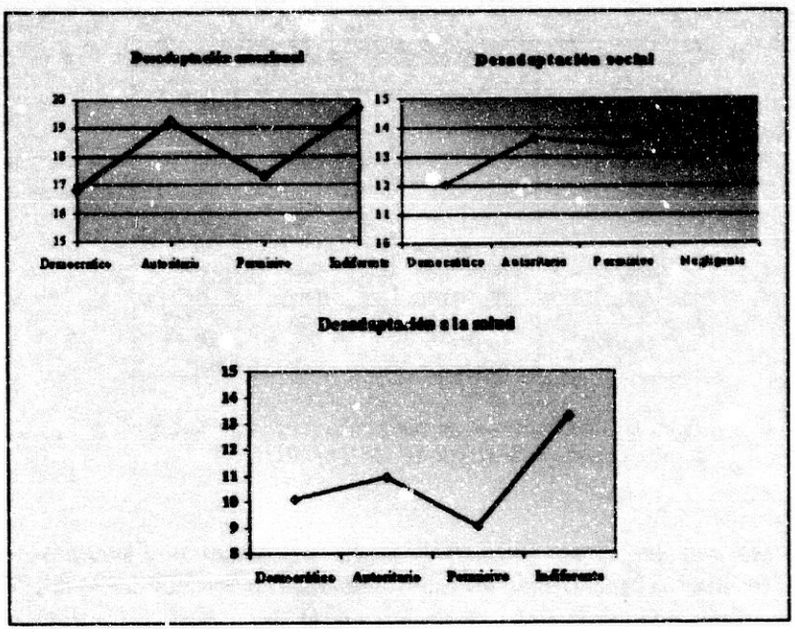


Figura 20. Puntuaciones medias obtenidas en inadaptación emocional, social y a la salud según los estilos educativos familiares.

Con respecto delas dimensiones de adaptación que evidenciaron diferencias entre los estilos educativos evaluados, los resultados fueron los que siguen a continuación:

- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Se comprueba en la Tabla 41 la existencia de claras diferencias en adaptación familiar entre los sujetos que perciben el estilo educativo de sus padres como indiferente y aquellos que lo perciben como democrático o permisivo. En este sentido, los adolescentes de ambientes indiferentes tienen una adaptación familiar significativamente inferior que aquellos que pertenecen a familias democráticas o permisivas. No existen diferencias significativas entre las familias indiferentes y las familias autoritarias, ya que ambos obtuvieron la misma media de puntuaciones. Por otra parte, los adolescentes con una percepción autoritaria de sus padres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en inadaptación familiar que los adolescentes con padres democráticos o permisivos ($p < .001$), tal y como ocurre en el caso de las familias indiferentes. No se observan diferencias entre los sujetos con padres permisivos y aquellos que perciben a sus padres como democráticos.

INADAPTACIÓN FAMILIAR			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	-6,96	.000**
	Permisivo	1,07	.719
	Indiferente	-6,96	.027*
Autoritario	Democrático	6,96	.000**
	Permisivo	8,03	.000**
	Indiferente	,00	1.00
Permisivo	Democrático	-1,07	.719
	Autoritario	-8,03	.000**
	Indiferente	-8,03	.009**
Indiferente	Democrático	6,96	.027*
	Autoritario	,00	1.00
	Permisivo	8,03	.009**

Tabla 41. Comparaciones múltiples sobre adaptación familiar a través de la prueba de Scheffe (p< .05; p< .01**).*

- *Adaptación total (BELLTOTA).* Se encontraron diferencias en adaptación general entre los estilos educativos parentales percibidos por los hijos. En este sentido, se observa que el mayor nivel de inadaptación general se encuentra en los adolescentes con padres indiferentes, obteniendo estos jóvenes una media de 67,71 puntos; a estos padres les siguen muy de cerca los padres autoritarios (63,82). Por el contrario los hijos con padres democráticos y permisivos son los que evidencian tener unos niveles más elevados de adaptación general. A pesar de estas claras evidencias, únicamente se encontraron diferencias significativas en adaptación entre los estilos democrático y autoritario. En este sentido, los hijos que perciben su hogar como autoritario evidencian niveles significativamente más altos de inadaptación general que los hijos que perciben a sus padres como democráticos. A pesar de que la diferencia entre el estilo democrático y el indiferente es mayor (-15,79), pudo no resultar significativa debido al número tan reducido de sujetos pertenecientes a este grupo.

INADAPTACIÓN TOTAL			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	-11,90	.050*
	Permisivo	5,9	.100
	Indiferente	-15,79	.107
Autoritario	Democrático	11,90	.050*
	Permisivo	11,95	.068
	Indiferente	-3,89	.963
Permisivo	Democrático	-5,09	1.00
	Autoritario	-11,95	.068
	Indiferente	-15,84	.116
Indiferente	Democrático	15,79	.107
	Autoritario	3,89	.963
	Permisivo	15,84	.116

Tabla 42. Comparaciones múltiples sobre adaptación total a través de la prueba de Scheffé (p< .05; p< .01**).*

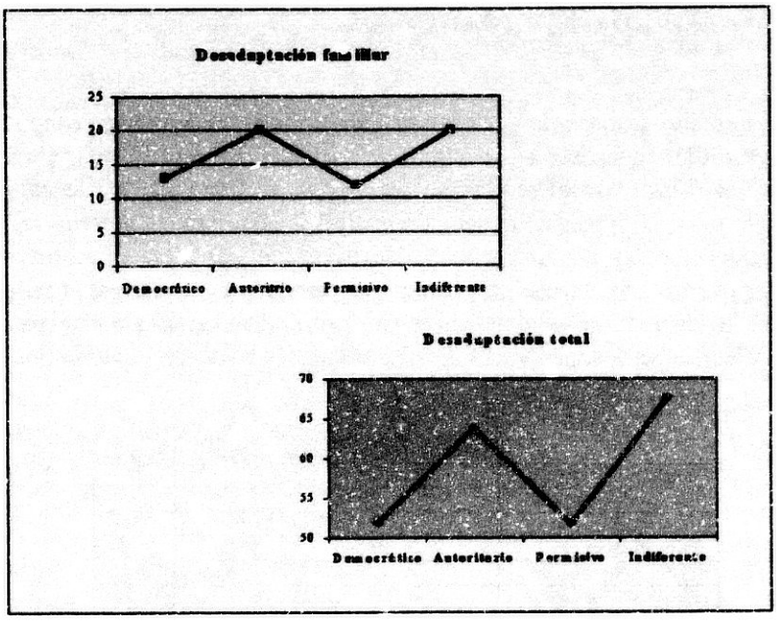


Figura 21. Puntuaciones medias obtenidas en inadaptación familiar y total según los estilos educativos

En resumen podemos afirmar, tal y como se comprueba en la Tabla 43, que los sujetos procedentes de hogares donde se utilizan estilos democráticos y permisivos en la educación de los hijos son los que evidencian las mayores puntuaciones en adaptación. En este sentido, el estilo democrativo se relaciona

con puntuaciones elevadas en adaptación emocional y social, mientras que el estilo permisivo obtiene mayores puntuaciones en adaptación familiar y percepción de salud.

Por otra parte, los estilos que demuestran mayores puntuaciones en inadaptación resultaron ser los estilos autoritario e indiferente, siendo los adolescentes que pertenecen a este ultimo estilo, los que presentan mayores puntuaciones en todas las variables de inadaptación evaluadas.

Estilos y Adaptación		ADAPTACIÓN (BELL)				
		Emoci.	Famil.	Salud	Social	Total
Estilo Educ.	Democrático	+1	+2	-2	+1	+2
	Autoritario	-3	-3	-3	-3	-3
	Permisivo	=2	+1	+1	-2	+1
	Indiferente	-4	-3	-4	-4	-4

Tabla 43. Posición y nivel en adaptación según la puntuación alcanzada. + (Superior a la media); - (Inferior a la media)

Si resumimos todas las relaciones significativas encontradas entre los distintos estilos educativos en las diferentes variables de adaptación (Tabla 44) encontramos que las diferencias se encuentran respecto de la adaptación familiar y la adaptación social. Los sujetos con padres autoritarios e indiferentes obtienen puntuaciones significativamente más bajas en adaptación familiar que los adolescentes con padres democráticos y permisivos; al mismo tiempo, la adaptación total de los hijos con padres democráticos e indiferentes es significativamente superior a la de sus compañeros con padres autoritarios.

	Emoc	Famil	Salud	Social	Total
Democrático-Autoritario		**			*
Democrático-Permisivo.					
Democrático-Indiferente.		**			
Autoritario-Permisivo.		**			-
Autoritario-Indiferente.					
Permisivo-Indiferente		**			

Tabla 44. Representación de las comparaciones significativas entre los estilos respecto de las puntuaciones en adaptación (p< .10□ ; p< .05 ; p< .01**).*

6.5.3. Estilos educativos familiares y su influencia en el clima social familiar.

	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico
FESHACTU	Democrático	108	5,83	1,84	,15
	Autoritario	17	5,53	1,84	,45
	Permisivo	64	5,64	1,74	,22
	Indiferente	7	5,29	2,21	,84
	Total	196	5,76	1,66	,12
FESHAUTO	Democrático	108	4,86	1,66	,16
	Autoritario	17	5,24	1,64	,40
	Permisivo	64	4,94	1,79	,22
	Indiferente	7	4,86	1,57	,59
	Total	196	4,93	1,70	,12
FESHCOHE	Democrático	108	7,01	2,08	,20
	Autoritario	17	3,47	2,67	,65
	Permisivo	64	6,75	1,98	,25
	Indiferente	7	5,14	2,41	,91
	Total	196	6,55	2,33	,17
FESHCONF	Democrático	108	2,53	1,73	,17
	Autoritario	17	4,29	1,76	,43
	Permisivo	64	2,61	1,75	,22
	Indiferente	7	4,14	2,12	,80
	Total	196	2,77	1,83	,13
FESHCONT	Democrático	108	4,62	1,66	,16
	Autoritario	17	5,82	1,70	,41
	Permisivo	64	4,23	1,82	,23
	Indiferente	7	4,86	1,77	,67
	Total	196	4,61	1,77	,13
FESHEXPR	Democrático	108	5,26	1,49	,14
	Autoritario	17	4,12	1,90	,46
	Permisivo	64	5,09	1,55	,19
	Indiferente	7	3,57	2,57	,97
	Total	196	5,05	1,63	,12
FESHINTE	Democrático	108	4,99	1,97	,19
	Autoritario	17	3,53	1,42	,34
	Permisivo	64	4,86	1,69	,21
	Indiferente	7	3,00	1,41	,53
	Total	196	4,75	1,88	,13
FESHMORA	Democrático	108	4,86	1,67	,16
	Autoritario	17	4,12	1,83	,44
	Permisivo	64	4,62	1,80	,23
	Indiferente	7	3,86	2,54	,96
	Total	196	4,66	1,77	,13
FESHORGA	Democrático	108	6,53	1,66	,16
	Autoritario	17	5,41	2,32	,56
	Permisivo	64	6,19	1,92	,24
	Indiferente	7	5,00	2,00	,76
	Total	196	6,27	1,85	,13
FESHSOCI	Democrático	108	5,11	1,55	,15
	Autoritario	17	4,76	2,17	,53
	Permisivo	64	4,89	1,74	,22
	Indiferente	7	3,86	,90	,34
	Total	196	4,96	1,67	,12

Tabla 45. Medidas de tendencia central y dispersión en clima social familiar en función de los estilos educativos familiares.

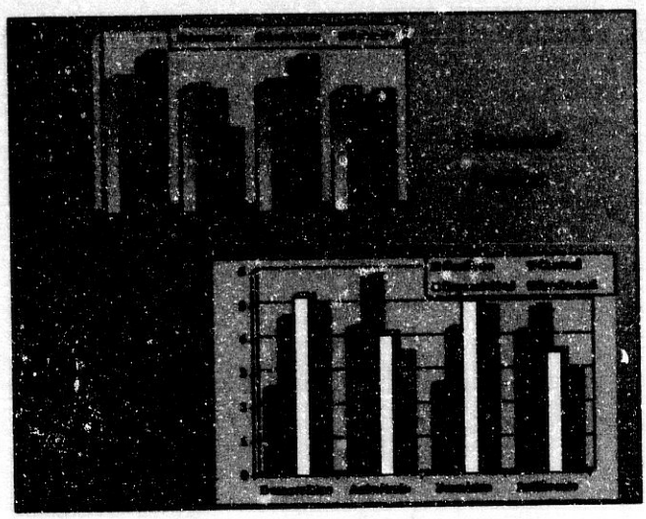


Figura 22. Puntuaciones medias obtenidas en las subescalas de clima social familiar (actuación, autonomía, cohesión, conflicto, expresividad y control) según los estilos educativos familiares.

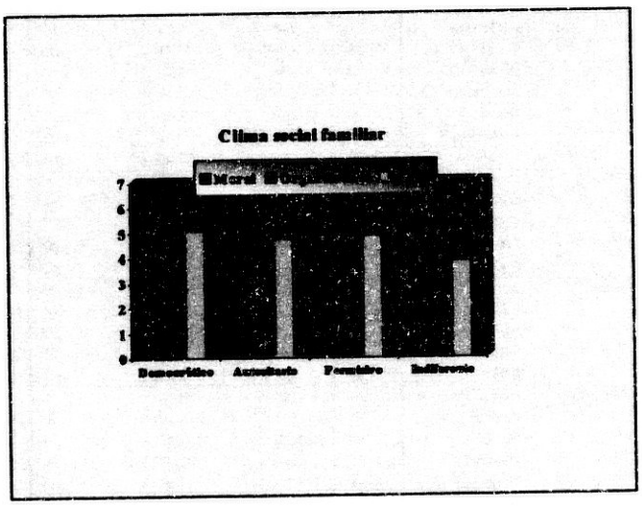


Figura 23. Puntuaciones medias obtenidas en las subescalas de clima social familiar (Moral, Organización y Social) según los estilos educativos familiares.

Si observamos la Tabla 45 y la Figura 22, podemos afirmar que existen claras diferencias en la mayoría de las subescalas de clima social familiar entre los distintos estilos educativos parentales. Sin embargo, tras la realización del

analisis de varianza (Tabla 47), se comprueba que existen diferencias significativas en cuanto a las dimensiones de Cohesión, Conflicto, Control, Expresividad, Intelectual-Cultural y Social; no existiendo dichas diferencias únicamente en las dimensiones de Actuación, Autonomía, Moralidad-Religiosidad y Social-Recreativo.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
FESHACTU	,997	3	192	,396
FESHAUTO	,209	3	192	,890
FESHCOHE	1,152	3	192	,329
FESHCONF	,577	3	192	,631
FESHCONT	,362	3	192	,780
FESHEXPR	2,007	3	192	,114
FESHINTE	,833	3	192	,461
FESHMORA	1,569	3	192	,198
FESHORGA	1,223	3	192	,303
FESHSOCI	3,495	3	192	,017

Tabla 46. Prueba de homogeneidad de varianzas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
FESHACTU	Inter-grupos	5,180	3	1,727	,627	,599
	Intra-grupos	529,065	192	2,756		
	Total	534,245	195			
FESHAUTO	Inter-grupos	1,899	3	,633	,217	,885
	Intra-grupos	561,101	192	2,922		
	Total	563,000	195			
FESHCOHE	Inter-grupos	200,407	3	66,802	14,947	,000
	Intra-grupos	858,083	192	4,469		
	Total	1058,490	195			
FESHCONF	Inter-grupos	60,666	3	20,222	6,575	,000
	Intra-grupos	590,538	192	3,076		
	Total	651,204	195			
FESHCONT	Inter-grupos	34,503	3	11,501	3,819	,011
	Intra-grupos	578,247	192	3,012		
	Total	612,750	195			
FESHEXPR	Inter-grupos	34,930	3	11,643	4,603	,004
	Intra-grupos	485,657	192	2,529		
	Total	520,587	195			
FESHINTE	Inter-grupos	53,790	3	17,930	5,388	,001
	Intra-grupos	638,960	192	3,328		
	Total	692,750	195			
FESHMORA	Inter-grupos	13,849	3	4,616	1,491	,218
	Intra-grupos	594,539	192	3,097		
	Total	608,388	195			
FESHORGA	Inter-grupos	31,420	3	10,473	3,158	,026
	Intra-grupos	636,784	192	3,317		
	Total	668,204	195			
FESHSOCI	Inter-grupos	11,933	3	3,978	1,444	,231
	Intra-grupos	528,817	192	2,754		
	Total	540,750	195			

Tabla 47. Analisis de varianza del clima social familiar en función del estilo educativo familiar.

A pesar de que no se observan diferencias significativas, si analizamos cada una de ellas por separado constatamos lo siguiente:

- *Actuación (FESHACTU).* De la Tabla 45 y la Figura 22, se deriva que no existen diferencias significativas en la dimensión de actuación familiar entre los estilos educativos familiares (las actividades familiares orientadas hacia la competición se producen a un nivel muy similar en todos los estilos educativos).
- *Autonomía (FESHAUTO)* stilo autoritario es el que favorece una mayor puntuación en auton a en las relaciones familiares -los miembros están más seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones-. Los hijos de padres cuyo estilo eductivo es clasificado como indiferentes, perciben su clima familiar con un bajo nivel de autonomía ya que sus puntuaciones son muy bajas. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, no existen diferencias significativas respecto de esta dimensión de clima familiar entre los distintos estilos educativos.
- *Moralidad-religiosidad (FESMORA).* Aunque las diferencias en esta subescala no son significativas, observando la diferencia de medias y la Figura 23, podemos comprobar que los mayores niveles de preocupación por temas morales y religiosos se dan entre los adolescentes que categorizaban a sus padres como democráticos (4,86), seguidos de los padres permisivos (4,63), siendo los padres indiferentes los que evidencian los niveles más bajos en esta variable (3,86).
- *Social-Recreativo (FESHSOCI).* La participación conjunta de los miembros de la familia en actividades sociales o recreativas es mayor en los hogares democráticos, seguidos de los permisivos; mientras que los hogares indiferentes son los que menos participan en este tipo de actividades ya que sus puntuaciones son muy bajas. No obstante, es necesario añadir que estas diferencias entre estilos educativos no resultaron estadísticamente significativas

Si nos centramos en las variables relacionadas con clima social familiar que resultaron significativas tras el analisis de varianza, es decir que establecieron diferencias entre los distintos estilos educativos, los resultados fueron los que siguen a continuación:

- *Cohesión (FESHCOHE).* Se comprueba que existen claras diferencias en cohesión familiar, es decir, en el grado en que los miembros de la familia se compenetran, se apoyan y ayudan mutuamente, entre los adolescentes con diferentes estilos educativos. Los adolescentes con padres democráticos tienen mayor percepción de cohesión y apoyo entre los miembros de la familia que los adolescentes de los restantes estilos

educativos. Tras el estilo democrático, se sitúa el estilo permisivo, siendo los adolescentes con una percepción autoritaria de sus padres los que consideran más bajos los niveles de cohesión familiar. En un nivel estadístico, analizada la igualdad de varianza y realizada la prueba de Scheffe (Tabla 48), se encuentran diferencias muy significativas (p<. 01) entre los estilos democrático y permisivo con respecto al autoritario. Los adolescentes que califican a sus padres como autoritarios tienen menor grado de cohesión que los compañeros cuyos padres son percibidos como permisivos o democráticos.

CLIMA-COHESIÓN			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	3,54	.000**
	Permisivo	,26	.895
	Indiferente	1,87	.167
Autoritario	Democrático	-3,54	.000**
	Permisivo	-3,28	.000**
	Indiferente	-1,67	.379
Permisivo	Democrático	-,26	.895
	Autoritario	3,28	.000**
	Indiferente	1,61	.305
Indiferente	Democrático	-1,87	.167
	Autoritario	1,67	.379
	Permisivo	-1,61	.305

Tabla 48. Comparaciones múltiples sobre cohesión a través de la prueba de Scheffe (p< .05; p< .01**).*

- *Conflicto (FESHCONF).* Si nos situamos en la Tabla 45, se observa que los padres autoritarios presentan mayores puntuaciones en expresión de cólera, agresividad, desagrado y conflicto entre los miembros de la familia, mientras que los padres democráticos, seguidos de los permisivos son los que presentan menores puntuaciones de conflicto en el clima familiar. Estas tendencias se observan igualmente en el analisis de la varianza (Tabla 47) y en la prueba a posteriori de Scheffe (Tabla 50), obteniéndose diferencias muy significativas (p< .01) entre el estilo autoritario con respecto delos estilos democrático y permisivo. Esto indica que los adolescentes que consideran a sus padres como autoritarios perciben, igualmente, el clima familiar como más conflictivo que los jóvenes que tienen una percepción de sus padres como democráticos o permisivos. No se encontraron diferencias significativas entre estos dos últimos estilos, y tampoco entre el estilo indiferente con respecto delos demás.

CLIMA-CONFLICTO			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	-1,77	.002**
	Permisivo	-,08	.993
	Indiferente	-1,62	.138**
Autoritario	Democrático	1,77	.002**
	Permisivo	1,68	.007**
	Indiferente	,15	.998
Permisivo	Democrático	,08	.993
	Autoritario	-1,68	.007**
	Indiferente	-1,53	.189
Indiferente	Democrático	1,62	.138
	Autoritario	-,15	.998
	Permisivo	1,53	.189

Tabla 49. Comparaciones múltiples sobre conflicto a través de la prueba de Scheffé (p< .05; p< .01**).*

- *Control (FESHCONT).* Con respecto de la percepción de control en el ámbito familiar, es decir, el seguimiento y acatamiento de reglas tanto consensuadas como impuestas, se comprueba, al observar las medias obtenidas por jóvenes de los distintos estilos educativos, que el mayor grado de control se percibe entre los adolescentes que proceden de hogares autoritarios, mientras que los permisivos obtienen las puntuaciones más bajas. Al realizar el análisis de varianza (Tabla 47) y la prueba de Scheffe (Tabla 50), se evidencian estos mismos resultados, estableciéndose diferencias significativas (p< .05), únicamente entre estos dos estilos educativos.

Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	-1,20	.073
	Permisivo	,39	.576
	Indiferente	-,24	.989
Autoritario	Democrático	1,20	.073
	Permisivo	1,59	.012*
	Indiferente	,97	.674
Permisivo	Democrático	-,39	.576
	Autoritario	-1,59	.012*
	Indiferente	-,62	.846
Indiferente	Democrático	,24	.989
	Autoritario	-,97	.674
	Permisivo	,62	.846

Tabla 50. Comparaciones múltiples sobre Control a través de la prueba de Scheffé (p< .05; p< .01**).*

- *Expresividad (FESHEXPR).* La mayor percepción de libre expresión de sentimientos dentro del ámbito familiar se produce en los adolescentes de hogares democráticos (5,26), seguidos de los adolescentes de hogares permisivos (5,09), siendo los padres indiferentes (3,57) y los autoritarios (4,12) los que expresan menos sus sentimientos y deseos en el ámbito familiar. Al realizar el análisis de la varianza (Tabla 47) y la prueba Scheffe (Tabla 51), se comprueba que únicamente se establecen diferencias estadísticamente significativas entre el estilo democrático y el autoritario.

CLIMA-EXPRESIVIDAD			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	1,14	.050*
	Permisivo	,17	.933
	Indiferente	1,69	.063
Autoritario	Democrático	-1,14	.050*
	Permisivo	-,98	.171
	Indiferente	,55	.900
Permisivo	Democrático	-,17	.933
	Autoritario	,98	.171
	Indiferente	1,52	.127
Indiferente	Democrático	-1,69	.063
	Autoritario	-,55	.900
	Permisivo	-1,52	.127

Tabla 51. Comparaciones múltiples sobre expresividad a través de la prueba de Scheffé ($p< .05^{*}$; $p< .01^{**}$).

- *Intelectual-Cultural (FESHINTE).* La participación de los miembros de la familia en actividades de tipo intelectual o cultural es otra de las dimensiones del clima familiar que establece diferencias cuando comparamos los distintos estilos educativos percibidos por los jóvenes. En este sentido, la Tabla 45 evidencia que las familias menos comprometidas en este tipo de actividades son las indiferentes, seguidas de las autoritarias, mientras que las familias que más participan son las democráticas y permisivas. Estadísticamente (Tabla 52), se establecen diferencias significativas entre los padres democráticos al compararlos con los autoritarios o indiferentes. Los adolescentes que tienen una impresión democrática de sus padres, perciben que la familia participa en actividades de tipo cultural o intelectual en mayor medida que lo hacen los adolescentes que tienen la impresión de estar en una familia autoritaria o indiferente.

CLIMA-INTELECTUAL/CULTURAL			
Estilo educativo	Estilo educativo	Diferen. Medias	Sign.
Democrático	Autoritario	1,46	.026*
	Permisivo	,13	.976
	Indiferente	1,99	.050*
Autoritario	Democrático	-1,46	.026*
	Permisivo	-1,33	.071
	Indiferente	,53	.936
Permisivo	Democrático	-,13	.976
	Autoritario	1,33	.071
	Indiferente	1,86	.091
Indiferente	Democrático	-1,99	.050*
	Autoritario	-,53	.936
	Permisivo	-1,86	.091

Tabla 52. Comparaciones múltiples sobre cohesión a través de la prueba de Scheffe (p< .05; p< .01**).*

Resumiendo todos estos datos referidos al clima social familiar y su relación con los diferentes estilos educativos considerados dentro del estudio (Tablas 53 y 54) podemos indicar que el estilo democrático es el que se relaciona con una mayor puntuación en la mayoría de las subescalas de clima social familiar, exceptuando las subescalas de Conflicto y Autonomía. En el extremo opuesto, se encuentra el estilo indiferente, estilo que da lugar a las puntuaciones más bajas en la mayoría de las dimensiones.

Estilos educativos y clima familiar		Clima social familiar (FES)									
		Relaciones			*Desarrollo*					*Estabilidad*	
		Coh	Exp	Conf	Aut	Act	Int	Soc	Mor	Org	Cont
Estilos educat.	*Democrático*	+1	+1	-4	-3	+1	+1	+1	+1	+1	+3
	Autoritario	-4	-3	+1	+1	-3	-3	-3	-3	-3	+1
	Permisivo	+2	+2	-3	+2	-2	+2	-2	-2	-2	-4
	Indiferente	-3	-4	+2	-4	-4	-4	-4	-4	-4	+2

Tabla 53. Posición y nivel en adaptación según la puntuación alcanzada. + (Superior a la media); - (Inferior a la media)

Si tenemos en cuenta el análisis de diferencias de medias, resumido en la Tabla 54, comprobamos que las subescalas donde se establecen diferencias entre los distintos estilos educativos son las de: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Intelectual-Cultural y Control. Por otra parte, las mayores diferencias (diferencias estadísticamente significativas) en estas subescalas se encuentran entre los estilos democrático y autoritario, los estilos democrático e indiferente y entre los estilos autoritario y permisivo.

	Coh.	Exp.	Conf.	Auto.	Actu.	Inte.	Soci.	Mor.	Orga.	Cont.
Democr-Autorit	**	*	**			*				-
Democr-Permis										
Democr-Indifer		-				-				
Autorit-Permis	**		**			-				*
Autorit-Indifer										
Permis-Indifer						-				

Tabla 54. Representación de las comparaciones entre los estilos significativas respecto de las puntuaciones en adaptación. (p< .10 □ ; p< .05 ; p< .01**).*

6.6. DIFERENCIAS DE MEDIAS

Con la finalidad de conocer si existían diferencias en las puntuaciones de socialización y adaptación (variables respuesta), entre los hijos con niveles altos o bajos en cada una de las dimensiones de clima social familiar (variables control), se realizaron las pruebas de diferencias de medias correspondientes entre el nivel bajo y elevado en cada una de las diez dimensiones del clima social familiar respecto de las puntuaciones en socialización y en adaptación. El análisis de los resultados se realizará para cada una de las diez subescalas, comenzando con el análisis de las puntuaciones obtenidas en socialización y posteriormente con las puntuaciones alcanzadas en adaptación.

Los resultados se presentan en dos tipos de tablas que se van repitiendo en cada una de las diez dimensiones de clima social familiar, tanto en socialización como en adaptación y una tabla final donde se resumen los resultados obtenidos.

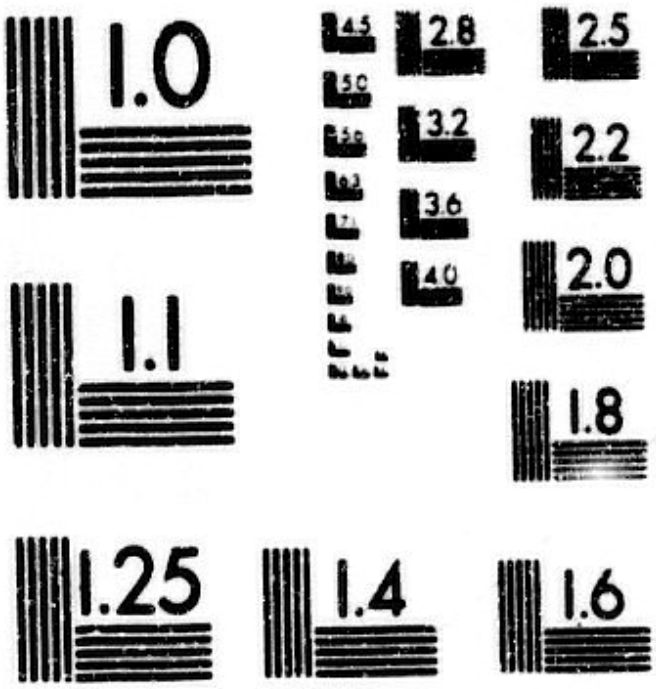
- Tabla donde se representa la medidas de tendencia central y dispersión de los grupos alto y bajo de cada subescala de clima social familiar respecto de sus puntuaciones en socialización y adaptación. En ella, se incluyen las diferentes variables de socialización y adaptación, el número de sujetos en el grupo alto y bajo en la subescala de clima familiar analizada, la media de puntuaciones de cada grupo obtenida en la variable respuesta, la desviación típica del grupo y el error típico de la media.
- Tabla donde se presentan las diferencias de medias entre el grupo alto y bajo en la subescala de clima social familiar analizada en cada una de las variables de socialización y adaptación. En dicha tabla aparece: la prueba homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene) con su estadístico de contraste y su probabilidad de error, la prueba t de diferencia de medias correspondiente en función de la homocedasticidad, los grados de libertad, la significación bilateral de la diferencia y finalmente, la diferencia de medias entre ambos grupos.

- Tabla resumen donde se representan las diez subescalas de clima social familiar agrupadas en nivel alto y bajo y las diferencias de puntuación entre ambos grupos que resultan significativas en cada una de las variables de socialización y adaptación.

De forma similar se realizó este tipo de análisis para comprobar si existían diferencias de medias entre chicos y chicas en cada una de las dimensiones de adaptación, socialización y percepción del clima social familiar. En este caso, se realizan tres grandes apartados en el análisis, en un principio, se comienza analizando las puntuaciones obtenidas por cada sexo en las variables de socialización, posteriormente en las variables de adaptación y finalmente en cada una de las subescalas de clima social familiar. Para este análisis, los datos se presentan en varias tablas y en una figura en cada uno de los tres apartados anteriormente mencionados:

- Tabla de medida de tendencia central y dispersión en cada una de las variables respuesta consideradas en función del sexo. En ella se presentan tanto el número de chicos y chicas que formaron parte de la muestra, la puntuación media y la desviación típica en las variables respuesta y finalmente el error típico de la media.
- Figura que representa las puntuaciones medias obtenidas por ambos sexos en cada una de las variables respuesta.
- Tabla de diferencias de medias entre chicos y chicas en cada una de las variables de socialización, adaptación y subescalas de clima social familiar. En dicha tabla aparece: la prueba homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene) con su estadístico de contraste y su probabilidad de error, la prueba t de diferencia de medias correspondiente en función de la homocedasticidad, los grados de libertad, la significación bilateral de la diferencia y la diferencia de medias entre ambos sexos.

Por último en el tercer apartado de la diferencia de medias, utilizamos este procedimiento estadístico con la finalidad de analizar si la adaptación, la socialización y la percepción de clima social familiar diferían entre los sujetos que se encontraban dentro de la etapa evolutiva denominada por nosotros como *adolescencia inicial*, considerada como una etapa del ciclo vital que incluye a los jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, y entre la denominada *adolescencia media* donde se incluirían aquellos adolescentes cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años. En este caso, los resultados se presentan en dos grandes apartados, un primer apartado donde se analizan las puntuaciones de ambos grupos de adolescentes tanto en socialización como en adaptación y, en segundo lugar se analizan las puntuaciones obtenidas por éstos



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

- Tabla resumen donde se representan las diez subescalas de clima social familiar agrupadas en nivel alto y bajo y las diferencias de puntuación entre ambos grupos que resultan significativas en cada una de las variables de socialización y adaptación.

De forma similar se realizó este tipo de análisis para comprobar si existían diferencias de medias entre chicos y chicas en cada una de las dimensiones de adaptación, socialización y percepción del clima social familiar. En este caso, se realizan tres grandes apartados en el análisis, en un principio, se comienza analizando las puntuaciones obtenidas por cada sexo en las variables de socialización, posteriormente en las variables de adaptación y finalmente en cada una de las subescalas de clima social familiar. Para este análisis, los datos se presentan en varias tablas y en una figura en cada uno de los tres apartados anteriormente mencionados:

- Tabla de medida de tendencia central y dispersión en cada una de las variables respuesta consideradas en función del sexo. En ella se presentan tanto el número de chicos y chicas que formaron parte de la muestra, la puntuación media y la desviación típica en las variables respuesta y finalmente el error típico de la media.
- Figura que representa las puntuaciones medias obtenidas por ambos sexos en cada una de las variables respuesta.
- Tabla de diferencias de medias entre chicos y chicas en cada una de las variables de socialización, adaptación y subescalas de clima social familiar. En dicha tabla aparece: la prueba homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene) con su estadístico de contraste y su probabilidad de error, la prueba t de diferencia de medias correspondiente en función de la homocedasticidad, los grados de libertad, la significación bilateral de la diferencia y la diferencia de medias entre ambos sexos.

Por último en el tercer apartado de la diferencia de medias, utilizamos este procedimiento estadístico con la finalidad de analizar si la adaptación, la socialización y la percepción de clima social familiar diferían entre los sujetos que se encontraban dentro de la etapa evolutiva denominada por nosotros como *adolescencia inicial*, considerada como una etapa del ciclo vital que incluye a los jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, y entre la denominada *adolescencia media* donde se incluirían aquellos adolescentes cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años. En este caso, los resultados se presentan en dos grandes apartados, un primer apartado donde se analizan las puntuaciones de ambos grupos de adolescentes tanto en socialización como en adaptación y, en segundo lugar se analizan las puntuaciones obtenidas por éstos

en cada una de las subescalas de clima social familiar. En la presentación de los datos de los dos apartados mencionados anteriormente utilizamos dos tablas:

- Tabla de medidas de tendencia central y dispersión de los sujetos de ambos grupos de edad en cada una de las variables respuesta consideradas, aunque en este caso, los resultados en socialización y adaptación aparecen de forma conjunta dentro de la misma tabla. En cada tabla se incluyen los mismos elementos comentados para los análisis anteriores.
- Tabla de diferencias de medias entre los adolescentes de la adolescencia temprana y media en cada variable respuesta analizada.

Los resultados obtenidos en estos tres análisis fueron los que se comentan a continuación.

6.6.1. Clima social familiar y su influencia en la socialización y adaptación de los adolescentes

Para la realización de este análisis, tomando como referencia las puntuaciones del grupo normativo en cada una de las subescalas de clima social familiar, se asignaron los sujetos de nuestro estudio a los grupos alto y bajo en función de las puntuaciones obtenidas en cada una de dichas subescalas.

Realizada la prueba t de Student (cuando existe una igualdad de varianzas), y la prueba o problema de Behrens-Fisher (cuando no existe homoscedasticidad), para comparar las medias obtenidas entre los grupos alto y bajo en cada una de las dimensiones o subescalas de clima social familiar en socialización y adaptación, se comprueba la existencia de diferencias significativas en la mayoría de éstas. Analizadas por separado cada una de las subescalas, se obtuvieron los resultados reflejados en las tablas y figuras que a continuación se exponen y comentan:

6.6.1.1. Subescala de Cohesión.

Distribuidos los sujetos, de acuerdo con los baremos del grupo normativo, en adolescentes con alta o baja puntuación en la subescala de Cohesión familiar (percepción que tenían del clima familiar, como un ambiente donde los miembros se apoyan y ayudan mutuamente), se obtuvieron las puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada grupo que se expresan en la Tabla 55. En ella, se puede comprobar la existencia de claras diferencias entre estos dos grupos en la mayoría de las dimensiones de socialización y adaptación, así como una clara homogeneidad entre los sujetos de cada grupo ya que las desviaciones típicas no son demasiado altas.

	FESHCOHE	N	Media	Desviación tip.	Error tip. media
BASANSIE	Alto	141	4,05	2,98	,25
	Bajo	59	4,97	3,27	,43
BASAUTOC	Alto	141	10,62	2,96	,25
	Bajo	59	7,93	3,25	,42
BASCONSI	Alto	141	12,94	1,70	,14
	Bajo	59	11,58	2,38	,31
BASLIDER	Alto	141	6,04	2,32	,20
	Bajo	59	5,51	2,34	,31
BASRETRA	Alto	141	1,84	2,02	,17
	Bajo	59	3,12	2,25	,29
BASSINCE	Alto	141	5,04	2,02	,17
	Bajo	59	6,41	2,02	,26
BELLEMOC	Alto	142	16,25	6,57	,55
	Bajo	59	19,56	6,31	,82
BELLFAMI	Alto	142	11,65	5,19	,44
	Bajo	59	17,98	6,30	,82
BELLSALU	Alto	142	9,21	4,68	,39
	Bajo	59	11,64	5,24	,68
BELLSOCI	Alto	142	12,42	4,81	,40
	Bajo	59	13,49	4,74	,62
BELLTOTA	Alto	142	49,54	15,70	1,32
	Bajo	59	62,63	15,04	1,96

Tabla 55. Medidas de tendencia central y dispersión de los grupos alto y bajo en la subescala de Cohesión en adaptación y socialización.

Realizada la prueba de Levene para la igualdad de varianzas en grupos desiguales y la pertinente prueba t para analizar la diferencia de medias en los grupos designados (alto y bajo en Cohesión familiar), se obtuvieron los siguientes resultados en cada una de las variables de socialización y adaptación (Tabla 56):

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	1,259	,263	-1,926	198	,056	-,62
	No se han asumido varianzas iguales			-1,855	100,363	,067	-,62
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	2,071	,152	5,894	198	,000	2,69
	No se han asumido varianzas iguales			5,478	100,187	,000	2,69
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	10,691	,001	4,635	198	,000	1,38
	No se han asumido varianzas iguales			4,054	83,887	,000	1,38
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,217	,642	1,460	198	,146	,53
	No se han asumido varianzas iguales			1,454	107,864	,149	,53
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	3,297	,071	-3,959	198	,000	-1,28
	No se han asumido varianzas iguales			-3,783	98,832	,000	-1,28
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,143	,706	-4,386	198	,000	-1,37
	No se han asumido varianzas iguales			-4,384	106,680	,000	-1,37
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,349	,555	-3,284	199	,001	-3,31
	No se han asumido varianzas iguales			-3,339	112,604	,001	-3,31
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	6,415	,012	-7,390	199	,000	-6,34
	No se han asumido varianzas iguales			-6,822	92,237	,000	-6,34
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,600	,439	-3,239	199	,001	-2,43
	No se han asumido varianzas iguales			-3,089	98,237	,003	-2,43
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,069	,793	-1,451	199	,148	-1,08
	No se han asumido varianzas iguales			-1,459	109,817	,147	-1,08
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,018	,894	-5,448	199	,000	-13,08
	No se han asumido varianzas iguales			-5,545	112,868	,000	-13,08

Tabla 56. Diferencias de medias entre el grupo alto y bajo en la subescala de clima social familiar de Cohesión

A. Variables de Socialización:

- *Ansiedad/Timidez (BASANSI).* Se observan diferencias con una probabilidad de error p< .056 entre los niveles alto y bajo en cohesión con respecto de la expresión de ansiedad social o timidez en las relaciones con otras personas. La media obtenida en ansiedad y timidez por los sujetos con una percepción del clima familiar con una cohesión alta es menor que la media obtenida por los adolescentes con una percepción familiar de baja cohesión.

- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC).* Se observa una diferencia muy significativa en autocontrol (p< .000) entre los niveles alto y bajo en cohesión familiar. De esta forma, del análisis de las medias obtenidas por los grupos, se observa que los adolescentes que perciben a su familia como poco cohesionada (consideran que no se proporciona ayuda o apoyo), tienen niveles más bajos de autocontrol que aquellos que perciben su hogar como altamente cohesionado.
- *Consideración con los demás (BASCONSI).* Respecto de la sensibilidad social de los adolescentes, también se encontraron diferencias significativas entre los grupos: los sujetos con alta cohesión familiar, tienen una mayor preocupación por los demás en comparación con jóvenes que viven en ambientes familiares con baja cohesión. Esta preocupación surge de forma especial cuando las personas, objeto de atención, tienen problemas o son rechazadas.
- *Liderazgo (BASLIDER).* No se encontraron diferencias significativas en relación a las puntuaciones de liderazgo obtenidas por los sujetos de ambos grupos, tanto los sujetos con familias cohesivas como los que no las perciben así, son igualmente populares, con iniciativa y tienen igualmente confianza en sí mismos. A pesar de que la media más elevada la consiguen los sujetos con alta cohesión, esta diferencia de medias (,53) no resultó estadísticamente significativa.
- *Retraimiento (BASRETRA).* Se comprueba la existencia de diferencias extremadamente significativas (p< .000) entre los niveles alto y bajo en cohesión con respecto al retraimiento en las relaciones sociales. Podemos asumir, con un gran intervalo de confianza de no cometer un error tipo I, que los adolescentes con baja cohesión familiar tienen niveles más elevados de retraimiento e incluso aislamiento en el contacto con los demás, que los sujetos con altos niveles de cohesión familiar, tal y como se desprende del análisis de diferencias de medias (Tabla 56); situándose esta diferencia en -1,28 puntos.

B. Variables de Adaptación:

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* Se observa la existencia de diferencias extremadamente significativas (p< .001) entre los grupos de alta y baja cohesión en lo referente a la adaptación emocional. Considerando que las altas puntuaciones obtenidas en esta variable como en las restantes de adaptación supone niveles elevados de inadaptación, estos resultados indican que los sujetos con baja cohesión familiar tienen una mayor inestabilidad emocional que los adolescentes con alta cohesión familiar.

- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Tal y como sucede en el caso anterior, se encontraron diferencias estadísticamente muy significativas ($p < .000$) entre los distintos grupos de cohesión familiar considerados. Podemos considerar que los adolescentes con un mayor nivel de inadaptación al ámbito familiar son aquellos que perciben su ambiente familiar como bajo en apoyo y ayuda. Las diferencias de medias entre estos grupos (-6,34 puntos) son las más elevadas de todas las variables de adaptación consideradas.
- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* Entre los grupos alto y bajo en cohesión familiar se encontraron diferencias muy significativas en relación a la adaptación a la salud, de forma que los adolescentes con ambientes familiares cohesionados, obtuvieron puntuaciones que indican una mayor adaptación a la salud, esto es, una percepción de mejor salud que los sujetos procedentes de familias poco cohesionadas.
- *Adaptación social (BELLSOCI).* Se comprueba la no existencia de diferencias significativas en un nivel estadístico entre los dos grupos considerados, a pesar de que, como se puede observar en la Tabla 55, existe una media mas elevada en inadaptación social en los adolescentes que obtienen una puntuación baja en cohesión familiar.
- *Adaptación total (BELLTOTA).* En general, si consideramos la adaptación total evidenciada por los adolescentes de los grupos de alta y baja cohesión debemos asumir la hipótesis alternativa ya que el alto grado de significación encontrado en la diferencia de medias ($p < .000$) así lo determina. De esta forma, debemos indicar que los sujetos que perciben su ambiente familiar como bajo en cohesión, tienen igualmente niveles más bajos de adaptación general que aquellos que consideran que los miembros de su familia se apoyan, se ayudan, y que, por lo tanto, su familia está altamente cohesionada.

6.6.1.2. Subescala de Expresividad

Se subdividió a la muestra en función del nivel de expresividad (alto o bajo) evidenciado en las puntuaciones de los sujetos, es decir, la percepción de los adolescentes sobre el grado en que los miembros de su familia manifiestan libre y abiertamente sus sentimientos y deseos. Para realizar esta división se utilizaron las puntuaciones medias del grupo normativo, como punto de referencia, tal y como hemos comentado al iniciar este apartado. Los resultados obtenidos en la comparación de medias alcanzadas en cada una de las dimensiones de socialización y adaptación entre ambos grupos (Tablas 57 y 58) fueron las que se detallan a continuación.

	FESHEXPR	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Alto	124	3,90	3,03	,27
	Bajo	76	5,01	3,07	,35
BASAUTOC	Alto	124	10,31	3,27	,29
	Bajo	76	9,05	3,17	,36
BASCONSI	Alto	124	12,66	1,95	,17
	Bajo	76	12,33	2,14	,25
BASLIDER	Alto	124	6,10	2,37	,21
	Bajo	76	5,51	2,25	,26
BASRETRA	Alto	124	2,04	2,19	,20
	Bajo	76	2,50	2,11	,24
BASSINCE	Alto	124	5,19	2,13	,19
	Bajo	76	5,86	2,02	,23
BELLEMOC	Alto	125	16,58	6,65	,60
	Bajo	76	18,28	6,57	,75
BELLFAMI	Alto	125	12,35	5,86	,52
	Bajo	76	15,41	6,40	,73
BELLSALU	Alto	125	8,99	4,52	,40
	Bajo	76	11,46	5,30	,61
BELLSOCI	Alto	125	11,84	4,67	,42
	Bajo	76	14,20	4,68	,54
BELLTOTA	Alto	125	49,78	15,68	1,40
	Bajo	76	59,32	16,42	1,88

Tabla 57. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala de Expresividad en socialización y adaptación.

En términos generales, se observan claras diferencias de medias en la mayoría de las variables de socialización y adaptación. Al mismo tiempo, hay que añadir que la desviación típica de la población no es muy elevada, salvo en la variable de adaptación social, lo cual nos indica que las puntuaciones del grupo se mantienen bastante homogéneas. Para comprobar si estas diferencias observadas en un primer momento tienen significación estadística, se realizó la prueba de diferencias de medias oportuna dependiendo de la condición de homoscedasticidad de las variables. Los resultados, agrupados por variables, fueron las que se representan en la Tabla 58.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,004	,947	-2,517	198	,013	-1,72
	No se han asumido varianzas iguales			-2,509	157,082	,013	-1,72
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,003	,955	2,663	198	,008	1,25
	No se han asumido varianzas iguales			2,664	162,772	,008	1,25
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,137	,711	1,129	198	,260	,33
	No se han asumido varianzas iguales			1,104	147,345	,272	,33
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,737	,392	1,748	198	,082	,59
	No se han asumido varianzas iguales			1,770	165,128	,079	,59
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,252	,616	-1,462	198	,145	-,46
	No se han asumido varianzas iguales			-1,476	163,371	,142	-,46
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,341	,560	-2,203	198	,029	-,67
	No se han asumido varianzas iguales			-2,232	165,237	,027	-,67
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,045	,832	-1,779	199	,077	-1,71
	No se han asumido varianzas iguales			-1,785	160,116	,076	-1,71
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	2,307	,130	-3,462	199	,001	-3,06
	No se han asumido varianzas iguales			-3,388	147,606	,001	-3,06
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	1,165	,282	-3,515	199	,001	-2,47
	No se han asumido varianzas iguales			-3,383	139,637	,001	-2,47
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,003	,958	-3,468	199	,001	-2,36
	No se han asumido varianzas iguales			-3,464	158,017	,001	-2,36
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,132	,717	-4,109	199	,000	-9,54
	No se han asumido varianzas iguales			-4,063	152,803	,000	-9,54

Tabla 58. Diferencias de medias entre el grupo alto y bajo en la subescala de clima social familiar de Expresividad.

A. Variables de socialización

- *Ansiedad/Timidez (BASANSI).* Se comprueba tras la realización de la prueba t para la igualdad de medias la existencia de diferencias significativas entre los niveles altos y bajos en expresividad, de forma que los jóvenes que perciben un ambiente familiar cerrado, no comunicativo, donde no se expresan los sentimientos de forma abierta, obtienen puntuaciones significativamente más altas en ansiedad social y timidez

ante las relaciones con los demás que aquellos sujetos que perciben una ambiente familiar altamente expresivo.

- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC).* Según el análisis de resultados realizado podemos concluir, con un nivel de confianza de p< .008, que los jóvenes con mayores niveles de control en las relaciones sociales (suelen acatar las reglas y normas sociales que favorecen la convivencia y el respeto mutuo), son aquellos que también perciben en su ambiente familiar un mayor grado de expresividad de sentimientos.
- *Consideración con los demás (BASCONSI).* No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dimensión de consideración o preocupación por los demás entre los grupos alto y bajo en expresividad familiar. Sin embargo, se observa que la media más alta en esta variable fue obtenida por el grupo de alta expresividad, aunque la diferencia de medias es mínima (,33). Estos datos indican que el hecho de estar en una familia donde se favorece la expresión de sentimientos, deseos o inquietudes no se relaciona o determina, en modo alguno, una mayor consideración hacia los problemas de los demás.
- *Liderazgo (BASLIDER).* Aunque la media del grupo de alta expresividad (6,10) es más elevada que la del grupo de baja expresividad (5,51), en la dimensión de liderazgo, tal y como sucede con la dimensión de consideración, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los grupos de alta y baja expresividad, de forma que no podemos rechazar la hipótesis nula y asumir que existan diferencias en popularidad, iniciativa o confianza en sí mismos entre los sujetos de ambos grupos.
- *Retraimiento (BASRETRA).* No se encontraron diferencias significativas en retraimiento social entre los sujetos que pertenecían al grupo de alta y baja expresividad. Este dato nos indica que con una probabilidad aceptable de error debemos asumir que las medias son iguales (H_0), a pesar de que la media del grupo de expresividad baja sea ligeramente superior (2,50) a la del grupo de alta expresividad (2,04).

B. Variables de adaptación.

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* La diferencia de medias entre los grupos de alta y baja expresividad, respecto de la adaptación emocional, fue de -1,71; dándose por tanto un mayor nivel de adaptación emocional (mayor estabilidad), en los sujetos pertenecientes al grupo de alta expresividad, puesto que su media tal y como se observa en la Tabla 57 es algo inferior. Sin embargo, esta diferencia no resultó ser significativa a un nivel p< .05, aunque sí lo fue en un nivel de p< .077 (Tabla 58).
- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Se encontraron diferencias muy significativas (p< .001) entre los grupos. Los sujetos que percibían su

ambiente familiar como altamente expresivo obtuvieron puntuaciones en adaptación familiar más altas que aquellos adolescentes que tenían de su familia una percepción baja sobre la expresión y manifestación de sus sentimientos.

- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* También con respecto de la salud percibida se encontraron diferencias muy significativas, ya que las mayores puntuaciones en inadaptación a la salud fueron obtenidas por los adolescentes que procedían de familias poco expresivas; encontrándose una diferencia de medias con respecto al grupo de alta expresividad de -2,47 puntos.
- *Adaptación social (BELLSOCI).* Se comprobó, tras la realización de la prueba t para la igualdad de medias, que los sujetos pertenecientes al grupo de alta expresividad familiar obtuvieron puntuaciones más elevadas que los del grupo de baja, siendo el intervalo de confianza de $p < .001$.
- *Adaptación total (BELLTOTA).* Los jóvenes con una percepción del clima familiar como expresivo de sentimentos, obtienen puntuaciones más elevadas en adaptación general; es decir, su media de puntuación en el cuestionario de Bell es menor que la de los jóvenes con una percepción de baja expresividad. Además, estos hallazgos se confirman a un nivel estadísticamente muy significativo ($p < .000$).

6.6.1.3. Subescala de Conflicto.

Una vez distribuidos los sujetos en función de sus puntuaciones altas o bajas en esta subescala; es decir, según su percepción sobre la capacidad de la familia para expresar de forma abierta la agresividad, la ira o la cólera entre los diferentes miembros de la misma, se observa que las puntuaciones medias obtenidas por los diferentes grupos son desiguales en la mayoría de las variables de socialización y adaptación. De hecho, si observamos la prueba para la igualdad de medias, éstas son distintas a un nivel estadísticamente muy significativo ($p < .001$) en todas las variables exceptuando la dimensión de socialización relacionada con el liderazgo y la adaptación social (Tabla 60).

	FESHCONF	N	Media	Desviación típ.	Error típ.media
BASANSIE	Alto	102	5,02	3,05	,30
	Bajo	98	3,59	2,98	,30
BASAUTOC	Alto	102	8,64	3,37	,33
	Bajo	98	11,07	2,69	,27
BASCONSI	Alto	102	12,19	2,04	,20
	Bajo	98	12,90	1,95	,20
BASLIDER	Alto	102	5,73	2,24	,22
	Bajo	98	6,04	2,43	,25
BASRETRA	Alto	102	2,81	2,25	,22
	Bajo	98	1,59	1,88	,19
BASSINCE	Alto	102	5,81	2,31	,23
	Bajo	98	5,05	1,80	,18
BELLEMOC	Alto	102	19,05	6,33	,63
	Bajo	99	15,34	6,48	,65
BELLFAMI	Alto	102	15,84	6,48	,64
	Bajo	99	11,10	4,95	,50
BELLSALU	Alto	102	11,36	5,42	,54
	Bajo	99	8,44	3,96	,40
BELLSOCI	Alto	102	13,23	4,78	,47
	Bajo	99	12,22	4,79	,48
BELLTOTA	Alto	102	59,47	16,09	1,59
	Bajo	99	47,11	14,69	1,48

Tabla 59. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala de Cohesión de clima social en adaptación y socialización

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,008	,930	3,350	198	,001	1,43
	No se han asumido varianzas iguales			3,352	197,944	,001	1,43
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	11,460	,001	-5,636	198	,000	-2,43
	No se han asumido varianzas iguales			-5,661	191,604	,000	-2,43
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,826	,364	-2,521	198	,012	-,71
	No se han asumido varianzas iguales			-2,524	197,985	,012	-,71
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,234	,629	-,954	198	,341	-,32
	No se han asumido varianzas iguales			-,953	195,236	,342	-,32
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	4,270	,040	4,152	198	,000	1,22
	No se han asumido varianzas iguales			4,167	194,247	,000	1,22
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	9,125	,003	2,596	198	,010	,76
	No se han asumido varianzas iguales			2,609	190,007	,010	,76
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,018	,894	4,099	199	,000	3,71
	No se han asumido varianzas iguales			4,097	196,430	,000	3,71
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	11,040	,001	5,819	199	,000	4,74
	No se han asumido varianzas iguales			5,843	188,646	,000	4,74
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	8,185	,005	4,351	199	,000	2,52
	No se han asumido varianzas iguales			4,371	184,966	,000	2,52
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,113	,737	1,486	199	,139	1,00
	No se han asumido varianzas iguales			1,486	198,810	,139	1,00
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	1,438	,232	5,681	199	,000	12,36
	No se han asumido varianzas iguales			5,689	198,266	,000	12,36

Tabla 60. Diferencias de medias entre los grupos alto y bajo en la subescala de Conflicto en puntuaciones de socialización y adaptación.

Si analizamos cada una de estas variables por separado, los resultados son los que se exponen a continuación:

A. Variables de socialización

- *Ansiedad/Timidez (BASANSI).* Podemos argumentar, tras la realización de la prueba para la igualdad de medias, la existencia de diferencias muy significativas ($p < .001$) entre los grupos pertenecientes a los niveles alto y bajo en percepción de conflicto familiar, de forma que los jóvenes que perciben altos niveles de conflicto entre los miembros de su familia

obtienen puntuaciones más altas en ansiedad y timidez ante situaciones que requieren contacto con los demás, que los sujetos que perciben a su familia como baja en la subescala de Conflicto.

- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC).* Con un nivel de confianza de p< .000, los resultados nos indican, que los adolescentes que viven en ambientes familiares poco conflictivos, donde no se expresa la agresividad entre los miembros, obtienen puntuaciones medias significativamente mayores en autocontrol y acatamiento de las normas y reglas impuestas por la sociedad, que los adolescentes con un clima familiar altamente conflictivo.
- *Consideración con los demás (BASCONSI).* Tal y como sucede con las otras dimensiones de socialización ya comentadas, se constatan diferencias significativas en un nivel estadístico entre las medias obtenidas en consideración por los sujetos de ambientes familiares altos y bajos en conflicto. Si observamos las medias obtenidas por ambos grupos (Tabla 59), el mayor grado de consideración se encuentra entre los sujetos con bajo nivel de conflicto familiar, hallándose una diferencia de medias de -,71 punto.
- *Liderazgo (BASLIDER).* Como se observa en la Tabla 60, el grado de conflicto en el ámbito familiar no tiene influencia sobre los niveles de liderazgo expresados por los adolescentes. Las diferencias encontradas entre los grupos no son estadísticamente significativas, aunque existe una media mayor en la subescala de liderazgo (-,32 puntos) en los jóvenes procedentes de familias poco conflictivas.
- *Retraimiento (BASRETRA).* Se encontraron diferencias extremadamente significativas (p< .000) en cuanto al retraimiento o aislamiento social entre los grupos de adolescentes que percibían a su familia con niveles elevados de conflicto y los que la percibían con niveles bajos. En este sentido, los primeros tenían un nivel medio de retraimiento social mayor que los segundos; con una diferencia de medias de 1,22 puntos.

B. Variables de Adaptación

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* Los adolescentes del grupo de bajo conflicto familiar, presentan niveles medios en adaptación o estabilidad emocional superiores a los adolescentes que formaban el grupo de alto conflicto familiar. Esta diferencia de medias (3,71 puntos) es significativa a un nivel de p< .000.
- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* La adaptación familiar fue la variable que marcó más claras diferencias entre los sujetos del grupo de alto y bajo conflicto, con una diferencia de medias en torno a cinco puntos. Esta diferencia mostrada supone que los sujetos que percibían su hogar como

altamente conflictivo, donde la mayoría de los miembros expresaban sus disgustos a través de la cólera o la agresividad, obtienen puntuaciones significativamente más altas en inadaptación familiar que aquellos adolescentes que carecen de esta percepción familiar.

- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* Los sujetos con una percepción conflictiva de la familia presentan niveles significativamente ($p < .000$) más bajos de adaptación a la salud que los sujetos cuya percepción de conflicto familiar es baja.
- *Adaptación social (BELLSOCI).* Esta dimensión es la única variable relacionada con la adaptación que no presentaba diferencias significativas en un nivel estadístico entre los grupos bajo y alto en percepción de conflicto familiar. Los datos indican, por tanto, que el hecho de que se exprese desacuerdo, agresividad o cólera entre los miembros de la familia no tiene incidencia en la adaptación social de los hijos. No obstante, se establece una diferencia de medias de un punto en adaptación social a favor de los sujetos que componían el grupo de bajo conflicto familiar.
- *Adaptación total (BELLTOTA).* Tal y como ocurre en la totalidad de variables analizadas de adaptación, los mayores niveles de adaptación general los obtienen los sujetos del grupo de bajo conflicto familiar, estableciéndose una diferencia de medias con respecto al grupo de alto conflicto familiar de 12,36 puntos, lo que supone una diferencia extremadamente significativa a un nivel de confianza de $p < .000$.

6.6.1.4. Subescala de Autonomía

Analizados los datos, se comprueba la inexistencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los sujetos que percibían su familia como favorecedora de la autonomía y aquellos que consideraban que ésta no permitía a sus miembros ser autosuficientes y tomar sus propias decisiones. Por esta razón, únicamente comentamos algunas de las medidas de tendencia central obtenidas por los grupos anteriormente definidos, ya que no parece pertinente comentar de forma individual los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones analizadas. Únicamente comentar que se comprueba que en la mayoría de las variables de socialización y en todas las de adaptación, los mejores resultados los obtienen los sujetos pertenecientes a familias que favorecen la autonomía, aunque hay que tener en cuenta, tal y como hemos comentado anteriormente, que estas diferencias no son en modo alguno significativas, como se puede comprobar en la Tabla 62.

	FESHAUTO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media
BASANSIE	Alto	117	4,17	3,17	,29
	Bajo	83	4,53	2,98	,33
BASAUTOC	Alto	117	10,02	3,36	,31
	Bajo	83	9,57	3,16	,35
BASCONSI	Alto	117	12,68	1,89	,17
	Bajo	83	12,33	2,19	,24
BASLIDER	Alto	117	5,86	2,45	,23
	Bajo	83	5,90	2,17	,24
BASRETRA	Alto	117	2,30	2,27	,21
	Bajo	83	2,10	2,01	,22
BASSINCE	Alto	117	5,33	2,25	,21
	Bajo	83	5,59	1,89	,21
BELLEMOC	Alto	118	16,99	6,77	,62
	Bajo	83	17,55	6,52	,72
BELLFAMI	Alto	118	12,91	6,11	,56
	Bajo	83	14,36	6,34	,70
BELLSALU	Alto	118	9,92	5,21	,48
	Bajo	83	9,93	4,62	,51
BELLSOCI	Alto	118	12,66	4,88	,45
	Bajo	83	12,83	4,72	,52
BELLTOTA	Alto	118	52,42	16,56	1,52
	Bajo	83	54,76	16,61	1,82

Tabla 61. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala de Autonomía de clima social en adaptación y socialización.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,417	,519	-,809	198	,419	-,36
	No se han asumido varianzas iguales			-,818	183,012	,415	-,36
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,017	,896	,957	198	,340	,45
	No se han asumido varianzas iguales			,967	183,042	,335	,45
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	2,623	,107	1,237	198	,218	,36
	No se han asumido varianzas iguales			1,206	159,687	,230	,36
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,677	,412	-,120	198	,904	,00
	No se han asumido varianzas iguales			-,123	186,406	,903	,00
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	1,684	,196	,652	198	,515	,20
	No se han asumido varianzas iguales			,666	188,517	,506	,20
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	3,117	,079	-,850	198	,397	-,26
	No se han asumido varianzas iguales			-,875	192,472	,383	-,26
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,065	,799	-,589	199	,556	-,56
	No se han asumido varianzas iguales			-,593	180,752	,554	-,56
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	,748	,388	-1,636	199	,103	-1,45
	No se han asumido varianzas iguales			-1,626	172,632	,106	-1,45
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,223	,637	-,006	199	,996	,00
	No se han asumido varianzas iguales			-,006	188,589	,995	,00
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,593	,442	-,247	199	,805	-,17
	No se han asumido varianzas iguales			-,248	180,211	,804	-,17
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,140	,709	-,987	199	,325	-2,34
	No se han asumido varianzas iguales			-,986	176,306	,325	-2,34

Tabla 62. Diferencia de medias entre el grupo alto y bajo en la subescala Autonomía

6.6.1.5. Subescala de Actuación

Tal y como sucede en el caso anterior, en esta subescala tampoco se encontraron diferencias significativas en socialización y adaptación entre los grupos alto y bajo en Actuación, ya que las medias obtenidas por ambos grupos están muy igualadas (Tabla 63). Esto nos indica, claramente, que la mayor o menor orientación competitiva de la familia no establece diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en ninguna de las variables de socialización o adaptación medidas en este estudio. Debido a la igualdad de

medias, no se consideró necesario realizar el comentario de cada una de las dimensiones de socialización o adaptación.

	FESHACTU	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Alto	117	4,34	3,13	,29
	Bajo	83	4,29	3,05	,34
BASAUTOC	Alto	117	9,96	3,14	,29
	Bajo	83	9,65	3,48	,38
BASCONSI	Alto	117	12,54	2,03	,19
	Bajo	83	12,53	2,02	,22
BASLIDER	Alto	117	5,89	2,28	,21
	Bajo	83	5,87	2,42	,27
BASRETRA	Alto	117	2,08	2,07	,19
	Bajo	83	2,41	2,29	,25
BASSINCE	Alto	117	5,46	2,09	,19
	Bajo	83	5,41	2,14	,24
BELLEMOC	Alto	118	17,49	6,57	,60
	Bajo	83	16,84	6,80	,75
BELLFAMI	Alto	118	13,89	5,96	,55
	Bajo	83	12,96	6,60	,72
BELLSALU	Alto	118	10,09	5,39	,50
	Bajo	83	9,69	4,31	,47
BELLSOCI	Alto	118	12,93	4,95	,46
	Bajo	83	12,45	4,60	,50
BELLTOTA	Alto	118	54,30	16,98	1,56
	Bajo	83	52,08	16,01	1,76

Tabla 63. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala de Actuación de clima social en socialización y adaptación.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,015	,904	,119	198	,906	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,119	179,228	,905	,00
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	1,947	,164	,650	198	,516	,31
	No se han asumido varianzas iguales			,639	165,196	,524	,31
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,000	,984	,029	198	,977	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,029	177,371	,977	,00
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,281	,596	,064	198	,949	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,063	170,000	,950	,00
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	5,267	,023	-1,072	198	,285	-,33
	No se han asumido varianzas iguales			-1,053	165,249	,294	-,33
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,004	,951	,171	198	,864	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,171	174,110	,865	,00
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,166	,684	,679	199	,498	,65
	No se han asumido varianzas iguales			,675	172,820	,501	,65
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	1,630	,203	1,037	199	,301	,63
	No se han asumido varianzas iguales			1,019	165,011	,310	,63
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	6,219	,013	,571	199	,569	,41
	No se han asumido varianzas iguales			,593	195,728	,554	,41
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,830	,363	,706	199	,481	,49
	No se han asumido varianzas iguales			,716	184,341	,475	,49
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	,931	199	,353	2,21
	No se han asumido varianzas iguales			,941	182,899	,348	2,21

Tabla 64. Diferencia de medias entre el grupo alto y bajo en la subescala de Actuación

6.6.1.6 Subescala Intelectual-Cultural

Podemos observar en la Tabla 65 que existen claras diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las variables de socialización y adaptación por los grupos alto y bajo en la subescala Intelectual-Cultural. Este hallazgo nos indica que la participación de la familia en actividades de tipo cultural se asocia con algunos aspectos relacionados con la socialización y la adaptación. Para determinar las diferencias significativas entre el grupo alto y bajo en esta subescala, analizaremos de forma individual cada una de las dimensiones de socialización y adaptación.

	FESHINTE	N	Media	Desviación tip.	Error tip. media
BASANSIE	Alto	108	3,92	3,01	,29
	Bajo	94	4,78	3,13	,32
BASAUTOC	Alto	108	10,56	2,97	,29
	Bajo	94	9,01	3,44	,35
BASCONSI	Alto	108	12,96	1,61	,16
	Bajo	94	12,05	2,32	,24
BASLIDER	Alto	108	5,96	2,30	,22
	Bajo	94	5,79	2,38	,25
BASRETRA	Alto	108	1,78	1,91	,19
	Bajo	94	2,70	2,33	,24
BASSINCE	Alto	108	4,81	1,90	,18
	Bajo	94	6,15	2,11	,22
BELLEMOC	Alto	107	16,24	6,41	,62
	Bajo	94	18,34	6,79	,70
BELLFAMI	Alto	107	11,78	5,66	,55
	Bajo	94	15,48	6,30	,65
BELLSALU	Alto	107	9,66	5,20	,50
	Bajo	94	10,22	4,69	,48
BELLSOCI	Alto	107	12,39	4,74	,46
	Bajo	94	13,12	4,86	,50
BELLTOTA	Alto	107	50,09	16,30	1,58
	Bajo	94	57,13	16,19	1,67

Tabla 65. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala de Intelectual-Cultural de clima social en socialización y adaptación.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,003	,960	-1,983	198	,049	-,86
	No se han asumido varianzas iguales			-1,978	193,128	,049	-,86
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	4,460	,036	3,414	198	,001	1,55
	No se han asumido varianzas iguales			3,384	184,957	,001	1,55
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	19,218	,000	3,248	198	,001	,91
	No se han asumido varianzas iguales			3,181	163,569	,002	,91
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,569	,452	,528	198	,598	,18
	No se han asumido varianzas iguales			,527	193,543	,599	,18
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	6,960	,009	-3,060	198	,003	-,92
	No se han asumido varianzas iguales			-3,025	180,237	,003	-,92
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	1,853	,175	-4,714	198	,000	-1,34
	No se han asumido varianzas iguales			-4,685	188,838	,000	-1,34
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,017	,895	-2,252	199	,025	-2,'0
	No se han asumido varianzas iguales			-2,243	192,203	,026	-2,'0
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	1,088	,298	-4,391	199	,000	-3,70
	No se han asumido varianzas iguales			-4,361	188,478	,000	-3,70
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	1,003	,318	-,797	199	,426	-,56
	No se han asumido varianzas iguales			-,803	198,849	,423	-,56
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,054	,816	-1,068	199	,287	-,72
	No se han asumido varianzas iguales			-1,066	194,303	,288	-,72
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,188	,665	-3,083	199	,002	-7,03
	No se han asumido varianzas iguales			-3,084	196,010	,002	-7,03

Tabla 66. Diferencias de medias entre los nivles altos y bajos en la subescala Intelectual-cultural en socialización y adaptación.

A. Variables de socialización

- *Ansiedad/Timidez (BASANSI).* Las puntuaciones más altas en timidez y ansiedad social se producen en el grupo de adolescentes pertenecientes a familias que no participan en actividades de tipo cultural o intelectual, encontrándose una diferencia de medias estadísticamente significativa ($p < .049$) respecto al grupo de adolescentes con familias que participan en este tipo de actividades.
- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC).* Con relación al autocontrol y el acatamiento de normas establecidas por la sociedad, se

encontraron diferencias muy significativas (p< .001) entre el grupo que participa en actividades intelectuales-culturales y el grupo que lo hace en menor medida. En este sentido, el mayor nivel de autocontrol y respeto hacia los demás se produce en los adolescentes que pertenecen a familias que participan en actividades culturales, como conferencias, conciertos, obras de teatro, proyección de películas, etc.

- *Consideración con los demás (BASCONSI).* En relación con esta variable de socialización se evidencian diferencias muy significativas (p< .002) entre las medias de los dos grupos anteriormente definidos, de forma que los sujetos pertenecientes al grupo familiar de alta participación en actividades intelectuales o culturales, obtienen puntuaciones medias superiores a las del grupo de baja participación en este tipo de actividades.
- *Liderazgo (BASLIDER).* No existen diferencias significativas entre grupos respecto al nivel de liderazgo expresado; no obstante, las puntuaciones más altas en esta dimensión las obtienen los sujetos que participan junto con su familia en actividades culturales o intelectuales.
- *Retraimiento (BASRETRA).* Se establecen diferencias muy significativas (p< .003) en las puntuaciones obtenidas en retraimiento o aislamiento social entre los grupos alto y bajo. Los adolescentes que perciben a su familia como no participante en actividades intelectuales puntúan más alto en retraimiento social que aquellos que afirman que su familia participa de forma habitual en este tipo de eventos.

B. Variables de adaptación.

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* Los jóvenes que perciben su clima familiar como intelectual-cultural obtienen niveles más elevados en estabilidad emocional; esto es, sus puntuaciones medias son más bajas en inadaptación emocional que las de los sujetos con una percepción baja en este aspecto del clima familiar. Esta diferencia queda establecida a un nivel de significación de p< .025.
- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Analizando la Tabla 65, se comprueba, que las mayores diferencias de medias establecidas entre el grupo bajo y alto se encuentran en la adaptación familiar (-3,70 puntos). Los jóvenes que pertenecen al grupo alto en participación en actividades culturales tienen una mayor adaptación familiar que los pertenecientes al grupo bajo. Esta diferencia de medias se establece con una significación bilateral de p< .000.
- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* No se establecen diferencias estadísticamente significativas en salud entre el grupo bajo y alto, aunque las mayores puntuaciones en percepción de salud las obtienen los sujetos del grupo alto en la subescala de clima Intelectual-Cultural.

- *Adaptación social (BELLSOCI).* No se evidencian diferencias en las puntuaciones medias de los grupos respecto de la puntuación obtenida en adaptación social, tal y como lo establece la prueba t para la igualdad de medias. A pesar de que la mayor adaptación social la obtienen los adolescentes del grupo alto, no existe una diferencia estadísticamente significativa con respecto al grupo bajo en su participación en actividades intelectuales ($p < .287$).
- *Adaptación total (BELLTOTA).* Tal y como sucede en las restantes variables de adaptación comentadas anteriormente, los sujetos pertenecientes al grupo alto obtienen puntuaciones más elevadas en adaptación general que los pertenecientes al grupo bajo. Esta diferencia de medias se sitúa en torno a -7,03 puntos, lo que se puede considerar una diferencia muy significativa en un nivel estadístico ($p < .002$).

6.6.1.7 Subescala Social-Recreativa.

Una vez establecidos los grupos alto y bajo en la subescala Social-Recreativa y realizada la comparación de medias correspondiente, no se hallaron grandes diferencias entre los grupos en cuanto a las distintas dimensiones de socialización y adaptación. (Tabla 68). Únicamente se observan diferencias significativas ($t=2,375$; $p < .018$) respecto de la ansiedad social o la timidez en las relaciones con los demás. En este sentido, se comprueba que los sujetos que consideran que la familia participa de forma conjunta en actividades recreativas o de tiempo libre (grupo alto) obtienen puntuaciones más bajas en ansiedad social que los sujetos que tienen una baja percepción de esta dimensión cuando la aplican a su familia (grupo bajo).

	FESHSOCI	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Alto	122	3,91	3,07	,28
	Bajo	78	4,96	3,03	,34
BASAUTOC	Alto	122	10,09	3,23	,29
	Bajo	78	9,42	3,34	,38
BASCONSI	Alto	122	12,72	2,06	,19
	Bajo	73	12,24	1,90	,22
BASLIDER	Alto	122	5,85	2,35	,21
	Bajo	78	5,92	2,33	,26
BASRETRA	Alto	122	1,98	2,16	,20
	Bajo	78	2,58	2,13	,24
BASSINCE	Alto	122	5,10	1,99	,18
	Bajo	78	5,97	2,19	,25
BELLEMOC	Alto	123	17,34	6,78	,61
	Bajo	78	17,04	6,49	,73
BELLFAMI	Alto	123	13,30	6,27	,57
	Bajo	78	13,83	6,20	,70
BELLSALU	Alto	123	9,87	5,01	,45
	Bajo	78	10,01	4,91	,56
BELLSOCI	Alto	123	12,42	5,09	,46
	Bajo	78	13,22	4,29	,49
BELLTOTA	Alto	123	52,99	16,51	1,49
	Bajo	78	54,00	16,78	1,90

Tabla 67. Medidas de tendencia central y dispersión de la escala Social-Recreativa de clima social en adaptación y socialización

A pesar de que la tendencia en la mayoría de las dimensiones es a una mejor socialización y una adaptación más elevada en el grupo alto en la subescala Social-Recreativa, no se establecen diferencias de medias significativas estadísticamente hablando; por esta razón, no realizaremos un análisis más detallado de cada una de las dimensiones de socialización y adaptación y nos limitaremos a presentar la tabla de la diferencia de medias entre los grupos (Tabla 68).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,126	,723	-2,375	198	,018	-1,05
	No se han asumido varianzas iguales			-2,362	165,778	,018	-1,05
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,463	,497	1,408	198	,161	,67
	No se han asumido varianzas iguales			1,395	160,147	,165	,67
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,001	,975	1,636	198	,103	,48
	No se han asumido varianzas iguales			1,669	174,901	,097	,48
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,018	,893	-,208	198	,835	,00
	No se han asumido varianzas iguales			-,208	165,238	,835	,00
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,339	,561	-1,904	198	,058	-,59
	No se han asumido varianzas iguales			-1,910	166,104	,058	-,59
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,772	,381	-2,922	198	,004	-,88
	No se han asumido varianzas iguales			-2,862	152,853	,005	-,88
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,742	,390	,314	199	,754	,30
	No se han asumido varianzas iguales			,317	169,410	,752	,30
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	,224	,636	-,589	199	,556	-,53
	No se han asumido varianzas iguales			-,591	165,316	,555	-,53
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,127	,722	-,198	199	,843	-,14
	No se han asumido varianzas iguales			-,199	166,435	,842	-,14
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	1,874	,173	-1,145	199	,253	-,80
	No se han asumido varianzas iguales			-1,190	183,645	,236	-,80
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,118	,732	-,419	199	,676	-1,01
	No se han asumido varianzas iguales			-,418	162,081	,677	-1,01

Tabla 68 Diferencia de medias entre los niveles bajo y alto en la subescala Social en socialización y adaptación.

6.6.1.8 Subescala Moralidad-Religiosidad.

Establecidos los niveles alto y bajo en percepción de los adolescentes que participaron en el estudio respecto de la participación e importancia que la familia atribuye a las prácticas y valores de tipo ético y religioso se realizó el análisis de diferencia de medias. Los resultados muestran que esta subescala no es una de las que marcan más diferencias entre los dos grupos establecidos con relación a la socialización y la adaptación, ya que a pesar de que existen puntuaciones diferenciadas, éstas no se pueden considerar estadísticamente significativas ($p < .05$). No se encontraron diferencias significativas en ninguna

de las variables relacionadas con la socialización y únicamente se encontraron este tipo de diferencias entre grupos respecto de la adaptación familiar y general (Tabla 70).

	FESHMORA	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Alto	106	4,18	2,98	,29
	Bajo	94	4,48	3,22	,33
BASAUTOC	Alto	106	10,21	3,33	,32
	Bajo	94	9,40	3,19	,33
BASCONSI	Alto	106	12,71	2,05	,20
	Bajo	94	12,34	1,98	,20
BASLIDER	Alto	106	6,00	2,18	,21
	Bajo	94	5,74	2,50	,26
BASRETRA	Alto	106	2,23	2,12	,21
	Bajo	94	2,20	2,22	,23
BASSINCE	Alto	106	5,04	2,25	,22
	Bajo	94	5,89	1,83	,19
BELLEMOC	Alto	107	16,42	6,63	,64
	Bajo	94	18,14	6,60	,68
BELLFAMI	Alto	107	12,08	6,29	,61
	Bajo	94	15,13	5,79	,60
BELLSALU	Alto	107	9,65	4,88	,47
	Bajo	94	10,23	5,06	,52
BELLSOCI	Alto	107	12,76	4,57	,44
	Bajo	94	12,70	5,07	,52
BELLTOTA	Alto	107	51,00	16,59	1,60
	Bajo	94	56,10	16,24	1,68

Tabla 69. Descriptivos de la escala Moralidad-Religiosidad de clima social en adaptación y socialización

- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Los adolescentes pertenecientes a familias que se preocupan por temas de tipo ético o moral obtienen puntuaciones más altas en adaptación familiar que aquellos que pertenecen a familias donde esta temática no despierta una excesiva preocupación. Hay que añadir que esta diferencia de medias entre grupos se puede considerar altamente significativa ($t = -3{,}554$; $p < .000$).
- *Adaptación general.* Se comprueba una diferencia significativa de medias entre el grupo alto y bajo en esta subescala de clima familiar, de forma que los sujetos del primer grupo obtienen puntuaciones mayores en adaptación general (puntuaciones más bajas en el cuestionario de inadaptación realizado) que los adolescentes pertenecientes al segundo grupo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,942	,333	-,683	198	,495	-,30
	No se han asumido varianzas iguales			-,680	190,704	,497	-,30
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,043	,836	1,737	198	,084	,80
	No se han asumido varianzas iguales			1,741	196,731	,083	,80
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,634	,362	1,284	198	,201	,37
	No se han asumido varianzas iguales			1,286	196,545	,200	,37
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	4,669	,032	,771	198	,442	,26
	No se han asumido varianzas iguales			,765	185,897	,445	,26
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,774	,380	,079	198	,937	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,079	192,636	,937	,00
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	4,726	,031	-2,921	198	,004	-,86
	No se han asumido varianzas iguales			-2,957	196,586	,003	-,86
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,123	,727	-1,836	199	,068	-1,72
	No se han asumido varianzas iguales			-1,837	195,937	,068	-1,72
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	,028	,867	-3,554	199	,000	-3,04
	No se han asumido varianzas iguales			-3,573	198,567	,000	-3,04
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,048	,827	-,826	199	,410	-,58
	No se han asumido varianzas iguales			-,824	193,644	,411	-,58
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,395	,531	,081	199	,936	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,080	188,748	,936	,00
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,051	,821	-2,195	199	,029	-5,10
	No se han asumido varianzas iguales			-2,198	196,649	,029	-5,10

Tabla 70. Diferencia de medias entre los niveles bajo y alto en la Subescala Moralidad-religiosidad en socialización y adaptación.

6.6.1.9 Subescala de Organización.

Esta subescala de clima familiar, tal y como hemos mencionado anteriormente, hace referencia a la necesidad que la familia tiene de establecer una planificación y estructuración clara tanto de las actividades como de las responsabilidades de la familia y de cada uno de sus miembros. Al observar los datos relativos a la tendencia central de las puntuaciones en socialización y adaptación de cada uno de los grupos (alto y bajo) establecidos respecto de esta subescala (Tabla 72) se comprueba la existencia de claras diferencias de medias en la totalidad de las variables analizadas.

	FESHORGA	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Alto	143	3,94	2,92	,24
	Bajo	57	5,26	3,32	,44
BASAUTOC	Alto	143	10,34	3,12	,26
	Bajo	57	8,54	3,34	,44
BASCONSI	Alto	143	12,85	1,80	,15
	Bajo	57	11,74	2,33	,31
BASLIDER	Alto	143	6,02	2,37	,20
	Bajo	57	5,53	2,21	,29
BASRETRA	Alto	143	1,75	1,88	,16
	Bajo	57	3,39	2,39	,32
BASSINCE	Alto	143	5,19	2,05	,17
	Bajo	57	6,07	2,14	,28
BELLEMOC	Alto	143	16,31	6,54	,55
	Bajo	58	19,48	6,45	,85
BELLFAMI	Alto	143	12,46	6,01	,50
	Bajo	58	16,09	6,05	,79
BELLSALU	Alto	143	9,39	4,92	,41
	Bajo	58	11,24	4,86	,64
BELLSOCI	Alto	143	12,26	4,74	,40
	Bajo	58	13,90	4,79	,63
BELLTOTA	Alto	143	50,41	16,29	1,36
	Bajo	58	60,71	15,06	1,98

Tabla 71. Descriptivos de la escala de Organización de clima social en adaptación y socialización

Estas diferencias de medias entre los grupos se confirman al realizar las pruebas estadísticas correspondientes. Únicamente el liderazgo parece no establecer diferencias estadísticamente significativas, tal y como comentaremos a continuación.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	2,680	,105	-2,771	198	,006	-1,32
	No se han asumido varianzas iguales			-2,623	92,430	,010	-1,32
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	1,285	,258	3,604	196	,000	1,80
	No se han asumido varianzas iguales			3,499	97,061	,001	1,80
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	4,634	,033	3,630	198	,000	1,12
	No se han asumido varianzas iguales			3,248	83,706	,002	1,12
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,151	,698	1,355	198	,177	,49
	No se han asumido varianzas iguales			1,397	110,079	,165	,49
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	10,576	,001	-5,130	198	,000	-1,64
	No se han asumido varianzas iguales			-4,635	85,087	,000	-1,64
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,248	,619	-2,713	198	,007	-,88
	No se han asumido varianzas iguales			-2,664	99,287	,009	-,88
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,054	,816	-3,131	199	,002	-3,18
	No se han asumido varianzas iguales			-3,149	106,949	,002	-3,18
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	,843	,360	-3,864	199	,000	-3,62
	No se han asumido varianzas iguales			-3,854	105,035	,000	-3,62
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,036	,849	-2,423	199	,016	-1,85
	No se han asumido varianzas iguales			-2,436	106,826	,017	-1,85
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,041	,839	-2,213	199	,028	-1,64
	No se han asumido varianzas iguales			-2,204	104,775	,030	-1,64
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,423	,516	-4,146	199	,000	-10,29
	No se han asumido varianzas iguales			-4,286	113,625	,000	-10,29

Tabla 72 Diferencias de medias entre los niveles altos y bajos en la subescala de organización en socialización y adaptación.

A. Variables de socialización

- *Ansiedad/Timidez (BASANSI).* Las puntuaciones bajas en organización familiar están asociadas con ansiedad y timidez en las relaciones sociales ya que se comprueba que los niveles en esta variable son superiores en el grupo de baja organización (t=-2,771; p< .006).
- *Autocontrol en las relaciones sociales (BASAUTOC).* Se establecen diferencias en autocontrol y respeto hacia los demás muy significativas (p< .000) entre los grupos alto y bajo en organización. Los adolescentes

pertenecientes al primer grupo obtienen puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas por el segundo grupo.

- *Consideración con los demás (BASCONSI).* También en este caso, los sujetos que perciben a su familia como altamente organizada obtienen puntuaciones más elevadas en consideración y preocupación hacia las personas más desfavorecidas cuando se comparan con los adolescentes que tienen una percepción de su familia como una institución poco organizada ($t= 3,248$; $p< .002$).
- *Liderazgo (BASLIDER).* No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos respecto de esta variable, sin embargo las mayores puntuaciones las obtienen los jóvenes procedentes de familias organizadas.
- *Retraimiento (BASRETRA).* Respecto al retraimiento, éste es mayor en los adolescentes con baja organización familiar percibida, estableciéndose en el análisis de diferencia de medias una $t = -4,635$ con una $p< .000$.

B. Variables de adaptación.

- *Adaptación emocional (BELLEMOC).* Los sujetos que consideraban que su familia planificaba las actividades y las responsabilidades evidencian tener menores puntuaciones en inestabilidad emocional que aquellos pertenecientes a familias poco organizadas ($p< .002$).
- *Adaptación familiar (BELLFAMI).* Se comprueba la existencia de diferencias altamente significativas ($p< .000$) entre los grupos alto y bajo en esta subescala de clima familiar. Los datos confirman que el grupo que considera que en su familia existe una gran organización familiar así como un claro establecimiento de responsabilidades obtiene puntuaciones más bajas en inadaptación familiar que el grupo de adolescentes que perciben su familia como poco organizada o planificadora.
- *Adaptación a la salud (BELLSALU).* Los sujetos del grupo de alta organización tienen una mejor percepción de su salud que aquellos que pertenecen al grupo de baja organización ($t =-2,423$; $p< .016$).
- *Adaptación social (BELLSOCI).* Las puntuaciones obtenidas, en adaptación social, por los adolescentes que calificaban su clima familiar como altamente organizado son significativamente más altas que las de aquellos que se enmarcaban dentro del grupo bajo en organización familiar ($t=-2,213$; $p< .028$).
- *Adaptación total (BELLTOTA).* Observamos diferencias significativas ($p< .000$) entre los grupos analizados, de manera que las mejores puntuaciones en adaptación general (puntuación más baja en inadaptación) las obtienen los adolescentes que perciben un ambiente familiar donde las actividades y las responsabilidades se planifican claramente.

6.6.1.10 Subescala de Control.

El control ejercido dentro de la familia (grado en que la familia establece unas normas de comportamiento tanto de forma consensuada como impuesta), no marca claras diferencias en la puntuación de los adolescentes en las dimensiones de socialización y adaptación. Tal y como se observa en las Tablas 73 y 74, la única variable donde se encontraron diferencias significativas entre los grupos alto y bajo en control familiar fue en adaptación familiar. Por consiguiente, los adolescentes que perciben su familia como controladora y con reglas muy establecidas, obtienen puntuaciones más altas en adaptación familiar que aquellos otros jóvenes que no tienen esta percepción de excesivo control dentro de su ambiente familiar ($t=2,450$; $p< .016$). Como las puntuaciones en las restantes variables no resultaron ser significativas únicamente exponemos las tablas que representan los datos, no realizando un comentario diferenciado de cada una de ellas.

	FESHCONT	N	Media	Desviación típ.	Error típ.media
BASANSIE	Alto	152	4,51	3,05	,25
	Bajo	48	3,71	3,16	,46
BASAUTOC	Alto	152	9,77	3,41	,28
	Bajo	48	10,02	2,87	,41
BASCONSI	Alto	152	12,49	2,06	,17
	Bajo	48	12,67	1,92	,28
BASLIDER	Alto	152	5,90	2,39	,19
	Bajo	48	5,81	2,18	,31
BASRETRA	Alto	152	2,26	2,07	,17
	Bajo	48	2,08	2,45	,35
BASSINCE	Alto	152	5,39	2,15	,17
	Bajo	48	5,60	1,98	,29
BELLEMOC	Alto	152	17,45	6,62	,54
	Bajo	49	16,53	6,79	,97
BELLFAMI	Alto	152	14,03	6,56	,53
	Bajo	49	11,90	4,81	,69
BELLSALU	Alto	152	10,13	5,09	,41
	Bajo	49	9,29	4,52	,65
BELLSOCI	Alto	152	12,87	4,55	,37
	Bajo	49	12,31	5,54	,79
BELLTOTA	Alto	152	54,47	16,47	1,34
	Bajo	49	50,02	16,65	2,38

Tabla 73. Descriptivos de la escala de Control de clima social en adaptación y socialización.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,122	,727	1,579	198	,116	,60
	No se han asumido varianzas iguales			1,550	76,646	,125	,60
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	3,723	,055	-,461	198	,645	-,25
	No se han asumido varianzas iguales			-,504	92,465	,615	-,25
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,747	,388	-,516	198	,606	-,17
	No se han asumido varianzas iguales			-,536	84,014	,593	-,17
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,198	,657	,229	198	,819	,00
	No se han asumido varianzas iguales			,240	85,573	,811	,00
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,887	,347	,483	198	,630	,17
	No se han asumido varianzas iguales			,443	89,589	,659	,17
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	,651	,421	-,618	198	,537	-,22
	No se han asumido varianzas iguales			-,646	85,026	,520	-,22
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,017	,895	,838	199	,403	,92
	No se han asumido varianzas iguales			,827	79,562	,411	,92
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	8,219	,005	2,096	199	,037	2,13
	No se han asumido varianzas iguales			2,450	110,150	,016	2,13
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	,601	,439	1,038	199	,301	,85
	No se han asumido varianzas iguales			1,103	90,460	,273	,85
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,450	,503	,712	199	,477	,56
	No se han asumido varianzas iguales			,644	70,052	,522	,56
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	,134	,715	1,639	199	,103	4,45
	No se han asumido varianzas iguales			1,630	80,502	,107	4,45

Tabla 74. Diferencias de medias entre los niveles altos y bajos en la subescala de Control en socialización y adaptación.

Finalmente, resumiendo los datos anteriores (Tabla 75), podemos afirmar que la Cohesión, el Conflicto, la participación en actividades Intelectuales-Culturales, y la Organización familiar son las subescalas de clima social familiar más relacionadas con la socialización y la adaptación de los adolescentes. Mientras que la Autonomía que se proporciona a los miembros de la familia o el grado de competitividad de las actividades familiares (Actuación) no están relacionadas con ninguna de las dimensiones de socialización o adaptación evaluadas en el estudio.

			SOCIALIZACIÓN					ADAPTACIÓN				
			Ans.	Aut.	Con	Lid	Retr	Emo	Fam	Salu	Soc	Tot.
Clima Social familiar	Cohesión	A		**	**			**	**	**		**
		B	-				**					
	Expresividad	A		**		-		-	**	**	**	**
		B	*									
	Conflicto	A	**				**					
		B		**	*			**	**	**		**
	Autonomía	A										
		B										
	Actuación	A										
		B										
	Intelec/Cultur.	A		**	**			*	**			**
		B	*				**					
	Social/Recre.	A										
		B	*				-					
	Moral	A		-				-	**			*
		B										
	Organización	A		**	**			**	**	*	*	**
		B	**				**					
	Control	A										
		B							*			

Tabla 75. Diferencia de medias significativas en socialización y adaptación entre los grupos alto (A) y bajo (B) en las subescalas de clima social familiar.

6.6.2. Diferencias de sexo en socialización, adaptación y percepción del clima social familiar

6.6.2.1 Diferencias en socialización.

Con respecto de cada una de las dimensiones de socialización los resultados del análisis de diferencia de medias entre sexos se pueden observar en las tablas 76 y 77 y Figura 24.

	SEXO	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
BASANSIE	Chicos	108	3,97	3,00	,29
	Chicas	92	4,73	3,16	,33
BASAUTOC	Chicos	108	9,74	3,42	,33
	Chicas	92	9,93	3,12	,33
BASCONSI	Chicos	108	12,01	2,31	,22
	Chicas	92	13,15	1,39	,14
BASLIDER	Chicos	108	5,71	2,48	,24
	Chicas	92	6,08	2,15	,22
BASRETRA	Chicos	108	2,39	2,12	,20
	Chicas	92	2,01	2,21	,23
BASSINCE	Chicos	108	5,62	2,21	,21
	Chicas	92	5,23	1,97	,21

Tabla 76. Medidas de tendencia central y dispersión en socialización en función del sexo.

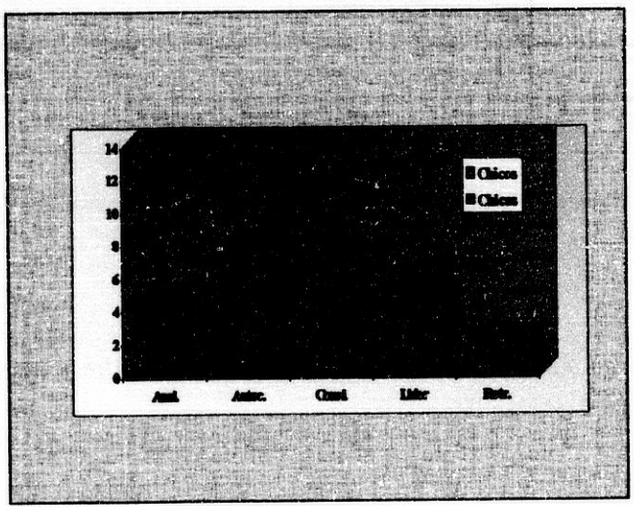


Figura 24. Medias obtenidas por chicos y chicas en las dimensiones de socialización.

En términos generales, observando las medias obtenidas por ambos sexos en cada una de las dimensiones de socialización (Tabla 76, Figura 24), se comprueba que las chicas puntúan más alto en autocontrol en las relaciones sociales; consideración hacia los más desfavorecidos o aquellos que necesitan ayuda y en liderazgo o confianza en sí mismas. Al mismo tiempo, obtienen puntuaciones más bajas en retraimiento. Basándonos en estos datos, podemos

señalar que las chicas gozan de una mejor socialización que los chicos, si exceptuamos el hecho de que éstos obtienen puntuaciones más bajas en la variable relacionada con ansiedad social o timidez. Sin embargo, realizada la prueba t de diferencias de medias (Tabla 77), únicamente se hallaron diferencias significativas entre chicas y chicos en la dimensión de consideración (t=-4,302; p< .000).

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,529	,468	-1,733	198	,085	-,76
	No se han asumido varianzas iguales			-1,726	189,270	,086	-,76
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,468	,495	-,416	198	,678	-,19
	No se han asumido varianzas iguales			-,419	197,037	,676	-,19
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	22,572	,000	-4,142	198	,000	-1,14
	No se han asumido varianzas iguales			-4,302	179,076	,000	-1,14
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	1,153	,284	-1,097	198	,274	-,36
	No se han asumido varianzas iguales			-1,109	197,904	,269	-,36
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,002	,969	1,233	198	,219	,38
	No se han asumido varianzas iguales			1,229	190,370	,221	,38
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	2,386	,124	1,314	198	,190	,39
	No se han asumido varianzas iguales			1,327	197,617	,186	,39

Tabla 77. Diferencia de medias en socialización entre sexos.

6.6.2.2 Diferencias en adaptación

Con respecto de las puntuaciones de adaptación, se encontraron algunas diferencias de sexo tal y como se puede observar en las Tablas 78 y 79 y en la Figura 25.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media
BELLEMOC	Chicos	108	15,29	6,14	,59
	Chicas	93	19,47	6,55	,68
BELLFAMI	Chicos	108	13,12	5,58	,54
	Chicas	93	13,96	6,92	,72
BELLSALU	Chicos	108	8,78	4,02	,39
	Chicas	93	11,26	5,61	,58
BELLSOCI	Chicos	108	12,81	4,81	,46
	Chicas	93	12,65	4,82	,50
BELLTOTA	Chicos	108	49,90	14,74	1,42
	Chicas	93	57,43	17,73	1,84

Tabla 78. Medidas de tendencia central y dispersión en adaptación en función del sexo.

Figura 25. Medias obtenidas por los chicos y chicas en las dimensiones de adaptaciónes.

Podemos decir que las puntuaciones medias de las chicas son más elevadas en todas las dimensiones de inadaptación estudiadas, excepto en la inadaptación social donde sus puntuaciones son más bajas que las alcanzadas por los chicos (Tabla 78; Figura 25). Sin embargo, al realizar el análisis estadístico de diferencia de medias correspondiente (Tabla 79) encontramos diferencias muy significativas de sexo en la adaptación emocional ($p < .000$), adaptación a la salud ($p < .000$) y adaptación total ($p < .001$). De esta forma, únicamente se puede argumentar que las chicas tienen una mayor puntuación en inestabilidad emocional, tienen peor percepción de su salud que los chicos y, en general, una adaptación general más baja.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	,091	,346	-4,671	199	,000	-4,'9
	No se han asumido varianzas iguales			-4,649	190,324	,000	-4,'9
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	5,232	,023	-,949	199	,344	-,£4
	No se han asumido varianzas iguales			-,934	176,266	,352	-,£4
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	4,942	,027	-3,639	199	,000	-2,<8
	No se han asumido varianzas iguales			-3,553	163,799	,000	-2,<8
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,020	,887	,236	199	,814	,16
	No se han asumido varianzas iguales			,236	194,474	,814	,16
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	5,917	,016	-3,289	199	,001	-7,53
	No se han asumido varianzas iguales			-3,244	179,408	,001	-7,53

Tabla 79. Diferencias de medias entre sexos en adaptación.

6.6.2.3 *Diferencias en percepción de clima social familiar.*

Tal y como se puede observar, en las tablas y figura que siguen, no hay diferencias significativas de sexo en ninguna de las dimensiones de percepción del clima social familiar excepto en la de Expresividad (t= 2,121; p< .037). No obstante, las chicas tienen una percepción más elevada en la totalidad de las subescalas evaluadas, exceptuando la de Actuación, donde son los chicos los que sobresalen (Tabla 80, Figura 26).

	SEXO	N	Media	Desviación tip.	Error tip. media
FESHACTU	Chicos	108	5,87	1,79	,17
	Chicas	93	5,62	1,48	,15
FESHAUTO	Chicos	108	4,89	1,80	,17
	Chicas	93	4,96	1,56	,16
FESHCOHE	Chicos	108	6,54	2,15	,21
	Chicas	93	6,60	2,50	,26
FESHCONF	Chicos	108	2,72	1,82	,17
	Chicas	93	2,61	1,80	,19
FESHCONT	Chicos	108	4,53	1,56	,15
	Chicas	93	4,68	1,97	,20
FESHEXPR	Chicos	108	4,80	1,51	,15
	Chicas	93	5,28	1,72	,18
FESHINTE	Chicos	108	4,56	1,82	,17
	Chicas	93	4,96	1,92	,20
FESHMORA	Chicos	108	4,65	1,86	,18
	Chicas	93	4,74	1,62	,17
FESHORGA	Chicos	108	6,13	1,99	,19
	Chicas	93	6,43	1,64	,17
FESHSOCI	Chicos	108	4,94	1,67	,16
	Chicas	93	4,96	1,67	,17

Tabla 80. Medidas de tendencia central en clima social familiar en función del sexo

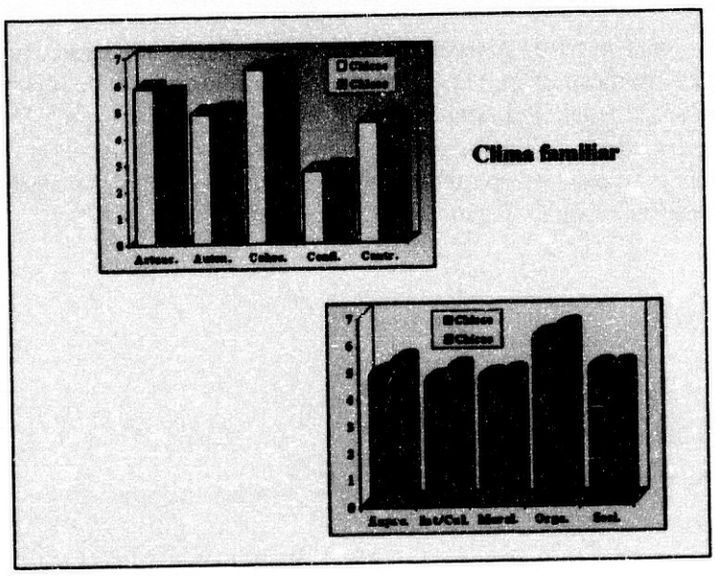


Figura 26. Medias obtenidas por los chicos y chicas en las subescalas de clima social familiar.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
FESHACTU	Se han asumido varianzas iguales	1,697	,194	1,053	199	,294
	No se han asumido varianzas iguales			1,068	198,669	,287
FESHAUTO	Se han asumido varianzas iguales	1,143	,286	-,284	199	,776
	No se han asumido varianzas iguales			-,287	198,990	,774
FESHCOHE	Se han asumido varianzas iguales	1,371	,243	-,198	199	,843
	No se han asumido varianzas iguales			-,196	183,038	,845
FESHCONF	Se han asumido varianzas iguales	,329	,567	-,329	199	,743
	No se han asumido varianzas iguales			-,329	195,110	,742
FESHCONT	Se han asumido varianzas iguales	7,647	,006	-,600	199	,549
	No se han asumido varianzas iguales			-,589	174,364	,556
FESHEXPR	Se han asumido varianzas iguales	4,058	,045	-2,121	199	,035
	No se han asumido varianzas iguales			-2,100	184,513	,037
FESHINTE	Se han asumido varianzas iguales	,076	,783	-1,523	199	,129
	No se han asumido varianzas iguales			-1,517	191,046	,131
FESHMORA	Se han asumido varianzas iguales	2,116	,147	-,379	199	,705
	No se han asumido varianzas iguales			-,382	198,956	,703
FESHORGA	Se han asumido varianzas iguales	4,174	,042	-1,158	199	,248
	No se han asumido varianzas iguales			-1,175	198,644	,241
FESHSOCI	Se han asumido varianzas iguales	,298	,586	-,053	199	,958
	No se han asumido varianzas iguales			-,053	194,609	,958

Tabla 81. Diferencias de medias entre sexos en percepción de clima social familiar.

6.6.3. Diferencias en adaptación, socialización y percepción de clima social familiar entre sujetos que pertenecen a la adolescencia temprana o media

6.6.3.1. Diferencias en adaptación y socialización.

Al observar los resultados obtenidos en el análisis de las medias de las puntuaciones de los sujetos que pertenecen a la adolescencia temprana o media,

en las diferentes dimensiones de socialización o adaptación (Tabla 82) comprobamos que respecto de las variables relacionadas con la socialización, los jóvenes que se situaban dentro de la adolescencia temprana obtenían puntuaciones medias superiores a los sujetos que se encontraban en la adolescencia media respecto al autocontrol en las relaciones sociales y a la consideración hacia las personas más desfavorecidas; sin embargo, esta tendencia se invierte respecto al liderazgo, a la ansiedad o timidez social y al retraimiento en las relaciones con los demás, donde los sujetos pertenecientes a la adolescencia media obtienen puntuaciones superiores. No obstante, estas diferencias de medias entre ambos grupos no resultaron significativas en un nivel de confianza de $p < .05$.

	Etapa del Ciclo vital	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
BASANSIE	Adolesc.temprana	115	4,23	3,03	,28
	Adolesc. media	85	4,45	3,18	,34
BASAUTOC	Adolesc.temprana	115	9,93	3,35	,31
	Adolesc. media	85	9,69	3,20	,35
BASCONSI	Adolesc.temprana	115	12,57	2,07	,19
	Adolesc. media	85	12,49	1,97	,21
BASLIDER	Adolesc.temprana	115	5,73	2,41	,22
	Adolesc. media	85	6,08	2,23	,24
BASRETRA	Adolesc.temprana	115	2,17	2,14	,20
	Adolesc. media	85	2,27	2,21	,24
BASSINCE	Adolesc.temprana	115	5,36	2,02	,19
	Adolesc. media	85	5,55	2,23	,24
BELLEMOC	Adolesc.temprana	115	16,34	6,29	,59
	Adolesc. media	86	18,41	6,98	,75
BELLFAMI	Adolesc.temprana	115	12,17	5,71	,53
	Adolesc. media	86	15,30	6,48	,70
BELLSALU	Adolesc.temprana	115	9,90	4,54	,42
	Adolesc. media	86	9,97	5,50	,59
BELLSOCI	Adolesc.temprana	115	12,64	4,28	,40
	Adolesc. media	86	12,85	5,45	,59
BELLTOTA	Adolesc.temprana	115	51,06	15,16	1,41
	Adolesc. media	86	56,49	17,94	1,93

Tabla 82. Medidas de tendencia central en adaptación y socialización en sujetos de adolescencia temprana y media.

Respecto de las medidas de adaptación, observamos que los sujetos pertenecientes a la etapa de la adolescencia media obtienen puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de adaptación que los sujetos que se encuadran dentro de la etapa de adolescencia temprana. No obstante, únicamente se encontraron diferencias significativas con un grado de confianza de $p < .05$ entre los dos grupos de adolescentes respecto de la adaptación emocional (($t = -2,20$; $p < .029$), adaptación familiar ($t = -3,637$; $p < .000$) y adaptación total ($t = -2,321$; $p < .021$); no existiendo diferencias significativas en la adaptación a la salud y la adaptación social.

ayuda entre los miembros de la familia, autonomía, participación en actividades intelectuales y culturales, importancia concedida a los valores de tipo ético o religioso y en organización o planificación de actividades. Sin embargo, los jóvenes que se encuentran dentro de la adolescencia media obtienen puntuaciones más elevadas en su percepción respecto del nivel competitivo de las actividades familiares, la expresión de conflicto, sentimientos y deseos entre los miembros, el establecimiento y seguimiento de normas y la participación de forma conjunta en actividades sociales o de tiempo libre.

	Etapa del Ciclo vital	N	Media	Desviación tip.	Error tip. media
FESHACTU	Adolescencia inicial	115	5,56	1,63	,15
	Adolescencia media	86	6,02	1,66	,18
FESHAUTO	Adolescencia inicial	115	4,94	1,67	,16
	Adolescencia media	86	4,90	1,72	,19
FESHCOHE	Adolescencia inicial	115	6,70	2,11	,20
	Adolescencia media	86	6,38	2,56	,28
FESHCONF	Adolescencia inicial	115	2,70	1,73	,16
	Adolescencia media	86	2,85	1,91	,21
FESHCONT	Adolescencia inicial	115	4,36	1,63	,15
	Adolescencia media	86	4,92	1,89	,20
FESHEXPR	Adolescencia inicial	115	4,95	1,54	,14
	Adolescencia media	86	5,12	1,74	,19
FESHINTE	Adolescencia inicial	115	4,91	1,86	,17
	Adolescencia media	86	4,51	1,87	,20
FESHMORA	Adolescencia inicial	115	4,83	1,77	,16
	Adolescencia media	86	4,51	1,71	,18
FESHORGA	Adolescencia inicial	115	6,40	1,63	,15
	Adolescencia media	86	6,09	2,07	,22
FESHSOCI	Adolescencia inicial	115	4,87	1,65	,15
	Adolescencia media	86	5,06	1,69	,18

Tabla 84. Medidas de tendencia central en percepción de clima social familiar en sujetos de adolescencia temprana y media.

Realizada la prueba de diferencia de medias (Tabla 85), se observan únicamente diferencias significativas entre los grupos respecto de las subescalas de clima familiar de Actuación ($p < .048$) y Control ($p < .028$). De forma que los sujetos pertenecientes a la adolescencia media perciben su familia como más orientada hacia actividades de tipo competitivo y con un mayor establecimiento y seguimiento de normas tanto consensuadas como impuestas que sus compañeros que se encuentran dentro de la adolescencia temprana. No se encuentran diferencias significativas respecto de las restantes dimensiones del clima social familiar.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
BASANSIE	Se han asumido varianzas iguales	,075	,784	-,499	198	,618
	No se han asumido varianzas iguales			-,496	176,227	,621
BASAUTOC	Se han asumido varianzas iguales	,034	,853	,503	198	,616
	No se han asumido varianzas iguales			,506	185,521	,613
BASCONSI	Se han asumido varianzas iguales	,052	,820	,245	198	,807
	No se han asumido varianzas iguales			,247	185,927	,805
BASLIDER	Se han asumido varianzas iguales	,027	,870	-1,054	198	,293
	No se han asumido varianzas iguales			-1,066	188,094	,288
BASRETRA	Se han asumido varianzas iguales	,039	,844	-,312	198	,756
	No se han asumido varianzas iguales			-,310	177,616	,757
BASSINCE	Se han asumido varianzas iguales	1,176	,279	-,651	198	,516
	No se han asumido varianzas iguales			-,641	170,560	,522
BELLEMOC	Se han asumido varianzas iguales	1,161	,283	-2,200	199	,029
	No se han asumido varianzas iguales			-2,167	172,227	,032
BELLFAMI	Se han asumido varianzas iguales	2,205	,139	-3,637	199	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-3,572	169,833	,000
BELLSALU	Se han asumido varianzas iguales	1,760	,186	-,098	199	,922
	No se han asumido varianzas iguales			-,095	162,407	,924
BELLSOCI	Se han asumido varianzas iguales	2,735	,100	-,299	199	,765
	No se han asumido varianzas iguales			-,289	156,672	,773
BELLTOTA	Se han asumido varianzas iguales	2,443	,120	-2,321	199	,021
	No se han asumido varianzas iguales			-2,266	164,935	,025

Tabla 83. Diferencia de medias en socialización y adaptación entre adolescentes de la etapa temprana y media.

6.6.3.2. Diferencias en clima social familiar.

Observando las medias obtenidas por ambos grupos en cada una de las subescalas de clima social familiar (Tabla 84), comprobamos una mayor percepción por parte de los adolescentes de la etapa inicial en cohesión, apoyo y

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
FESHACTU	Varianzas iguales	1,531	,217	-1,991	199	,048
	Varianzas desiguales			-1,986	181,744	,049
FESHAUTO	Varianzas iguales	,505	,478	,181	199	,856
	Varianzas desiguales			,181	180,266	,857
FESHCOHE	Varianzas iguales	4,724	,031	,972	199	,332
	Varianzas desiguales			,945	162,022	,346
FESHCONF	Varianzas iguales	1,700	,194	-,594	199	,553
	Varianzas desiguales			-,586	173,174	,559
FESHCONT	Varianzas iguales	4,163	,043	-2,262	199	,025
	Varianzas desiguales			-2,214	167,400	,028
FESHEXPR	Varianzas iguales	2,971	,086	-,726	199	,468
	Varianzas desiguales			-,714	170,175	,476
FESHINTE	Varianzas iguales	,016	,900	1,511	199	,132
	Varianzas desiguales			1,510	182,524	,133
FESHMORA	Varianzas iguales	,515	,474	1,264	199	,208
	Varianzas desiguales			1,270	186,253	,206
FESHORGA	Varianzas iguales	5,292	,022	1,175	199	,242
	Varianzas desiguales			1,135	156,916	,258
FESHSOCI	Varianzas iguales	,006	,941	-,794	199	,428
	Varianzas desiguales			-,791	180,648	,430

Tabla 85. Diferencias de medias en clima social familiar entre los sujetos de adolescencia temprana y media.

Capítulo VII

Discusión de resultados

Hemos considerado que debido al elevado número de hipótesis del estudio, a la complejidad de éstas y al hecho de que para el contraste de las mismas se necesita tener en cuenta de forma conjunta los resultados de diferentes estudios estadísticos (correlaciones, regresión, diferencia de medias...), nos pareció más conveniente realizar la discusión de resultados tratando cada una de las hipótesis por separado. Se presentarán agrupadas en torno a las variables control y resultado del estudio, tal y como se describe a continuación.

Influencia, asociación, relación... entre:	Hipótesis
Estilos educativos y Socialización	1-6
Estilos educativos y Adaptación	7-14
Clima familiar y Socialización	15-19
Clima familiar y Adaptación	20-24
Estilos educativos y Edad, sexo, número de hijos	25
Estilos educativos y Clima social familiar	26-32
Etapa de la adolescencia y Socialización y Adaptación	33
Etapa de la adolescencia y Clima social familiar	34
Sexo y Socialización y Adaptación	35
Sexo y Clima social familiar	36

7.1. RELACIONADAS CON LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y LA SOCIALIZACIÓN.

Hipótesis 1. El estilo educativo autoritario produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como niveles bajos de consideración, autocontrol y liderazgo.

Como se comprueba tras el análisis de los datos, la hipótesis de partida se confirma plenamente. Los adolescentes que afirman vivir en un marco familiar donde predomina el estilo educativo autoritario, caracterizado por un alto control, pobre comunicación y un bajo nivel de expresión de afectos, obtienen puntuaciones más elevadas que la media de los sujetos de su edad en ansiedad o timidez social y retraimiento o aislamiento en situaciones de relaciones interpersonales. Estos resultados se han visto igualmente reflejados en investigaciones previas realizadas en diversos contextos socioculturales (Larborn et al., 1991; Ostrander, Weinfurt & Nay, 1998; Stark, Humphrey, Cook & Lewis, 1990).

De igual forma, los jóvenes que proceden de estos ambientes familiares obtienen puntuaciones más bajas en consideración hacia las personas más desfavorecidas. También obtienen puntuaciones reducidas respecto al autocontrol, lo cual indica que estos adolescentes son menos proclives a asumir e interiorizar las normas que impone la sociedad y que facilitan la convivencia; dimensiones de socialización que pueden dar lugar a múltiples conductas agresivas y de indisciplina, lo que conllevaría inevitablemente a problemas de adaptación social. Estos hallazgos confirman las conclusiones de los estudios realizados sobre el tema (Becker, 1964; Carson & Parke, 1996; Conger et al., 1992; Hetherington & Martin, 1979; McCord et al., 1961; Sears et al., 1957). En estos trabajos se comprueba que los hijos con padres autoritarios o que ponen en marcha estilos educativos basados en la afirmación del poder evidencian niveles elevados de agresión e implicación en conductas delictivas.

Finalmente los adolescentes que tienen una percepción autoritaria de sus padres, obtienen puntuaciones muy bajas respecto al liderazgo, autoestima y percepción de su propia popularidad, lo que se constata, de forma similar, en las investigaciones realizadas por Baumrind (1991) y Yee y Flanagan (1985).

Hipótesis 2. El estilo educativo permisivo produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como bajos niveles en autocontrol, consideración y liderazgo.

Tal y como algunos estudios previos habían demostrado (Criado, Del Amo y Martín, 1998; DiGuiuseppe, 1988; Engeland & Sroufe, 1981; Herbert, 1980; Nichols, 1984; Olweus, 1980; Patterson, 1975, 1982; Pulkkinen, 1982; Wright,

1971), en nuestro estudio consideramos que la disciplina laxa puede dar lugar a pobres niveles de control de los impulsos e interiorización de las normas así como una baja consideración y empatía. Sin embargo, los resultados del presente trabajo muestran que los sujetos que viven en familias permisivas obtienen puntuaciones elevadas en consideración hacia las personas menos favorecidas, autocontrol en las relaciones sociales, en liderazgo y autoconfianza; al tiempo que sus puntuaciones son bajas respecto de la ansiedad social y el retraimiento o aislamiento en las relaciones con los demás.

Estas evidencias nos hacen rechazar la hipótesis de partida ya que los resultados presentan una tendencia contraria a la manifestada por la hipótesis. Sin embargo, son consecuentes, en parte, con algunos de los resultados encontrados en la investigación realizada por Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), donde se manifiesta que los adolescentes con padres permisivos obtienen puntuaciones altas en autoconfianza y liderazgo.

Hipótesis 3. El estilo educativo indiferente produce niveles altos de ansiedad y retraimiento así como niveles bajos en autocontrol, consideración y liderazgo.

Se confirma plenamente puesto que los adolescentes que participaron en el estudio, procedentes de familias donde domina el estilo indiferente, obtenían los niveles más bajos de consideración, autocontrol en las relaciones sociales y liderazgo, en comparación con el grupo normativo. Estos resultados indican que los adolescentes con padres indiferentes no asumen las reglas sociales imperantes, lo que podría suponer una mayor probabilidad de involucrarse en conductas desadaptativas e incluso delictivas; tienen poca empatía hacia sus iguales, lo que favorece una mayor probabilidad de realización de conductas agresivas y el rechazo o la no implicación en conductas prosociales. Por otra parte, estos sujetos obtienen, en comparación con sus compañeros, los mayores niveles de ansiedad, timidez y retraimiento en las relaciones sociales, lo que nos autoriza a pensar que son también los menos habilidosos socialmente.

Debemos considerar que los resultados de nuestra investigación concuerdan con los encontrados por Baumrind (1991) y Lamborn et al. (1991), donde se concluye que los hijos con padres que reflejan un estilo indiferente obtienen puntuaciones más bajas en la mayoría de las variables relacionadas con el ajuste psicosocial de éstos.

Hipótesis 4. El estilo educativo democrático produce un alto autocontrol, altos niveles de consideración y liderazgo, así como niveles bajos de ansiedad y retraimiento.

Los resultados, del análisis de varianza, confirman la hipótesis de partida ya que nos indican que los adolescentes que consideran que sus padres dialogan sobre normas a cumplir, exigen una obediencia razonada, fomentan la

independencia y se muestran cariñosos y respetuosos, es decir, reúnen todos los rasgos característicos del estilo educativo democrático, obtienen puntuaciones elevadas en liderazgo, autocontrol en las relaciones sociales y consideración hacia los menos favorecidos.

Estos resultados nos sugieren que los hijos de padres democráticos tienen una mayor tendencia a la realización de conductas prosociales, tal y como en estudios previos han demostrado diferentes autores (Dekovic, 1992; Dlugokinski & Firestone, 1974; Hoffman, 1982, 1883, 1984; Hoffman & Saltzstein, 1967; Krevans & Gibbs, 1996; Zahn-Waxler et al., 1979); evidenciando, al mismo tiempo, una mayor sensibilidad hacia los problemas de los demás, popularidad, iniciativa y confianza en sí mismos.

Se puede argumentar que los padres con estilo educativo democrático, fomentan en sus hijos una mayor autoestima y una menor probabilidad de involucrarse en conductas inadaptativas; estos hallazgos van en la línea de los encontrados anteriormente en múltiples investigaciones que demuestran los efectos positivos de los estilos familiares democráticos (Baumrind, 1989; 1991b; Buri, 1989; Maccoby & Martín, 1983; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Weiss & Schwarz, 1996). Por otra parte se demuestra, tal y como la hipótesis asumía, que estos adolescentes obtienen bajas puntuaciones en retraimiento, en ansiedad y timidez en las relaciones sociales y ansiedad social.

Hipótesis 5. El estilo educativo democrático presenta unos niveles menores de ansiedad y retraimiento y unos mayores niveles de consideración y liderazgo que los estilos educativos autoritario, permisivo e indiferente.

De acuerdo con los resultados aportados por diversas investigaciones (Baumrind, 1967, 1971, 1973; Ganahl, 1994; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994; Weiss & Schwarz, 1996) asumimos, como punto de partida, que el estilo educativo democrático era el más efectivo en el desarrollo de comportamientos sociales en comparación con los estilos educativos autoritarios, permisivos o indiferentes.

Consideramos que los adolescentes que provenían de hogares donde predominan los estilos educativos democráticos obtendrían puntuaciones superiores a los adolescentes procedentes de ambientes representativos del resto de los estilos educativos respecto de la consideración hacia los demás y el liderazgo. Una vez analizados los datos, debemos argumentar que, a pesar de la existencia de niveles elevados en consideración y liderazgo en los adolescentes con padres democráticos, únicamente se encontraron diferencias significativas con respecto al estilo educativo indiferente en la dimensión de consideración ($p < .047$), no existiendo diferencias significativas respecto al estilo autoritario, e incluso se observan puntuaciones más elevadas en consideración y liderazgo en los jóvenes provenientes de hogares permisivos.

Respecto de la ansiedad, los adolescentes de familias democráticas obtienen las puntuaciones más bajas en comparación a sus compañeros procedentes de hogares donde predominan los restantes estilos educativos familiares; no obstante, no existen diferencias significativas entre ellos. Con relación al retraimiento en las relaciones sociales, los adolescentes de familias democráticas obtienen puntuaciones significativamente más bajas ($p < .041$) que sus iguales procedentes de familias indiferentes; sin embargo, no se encuentran diferencias significativas con respecto de los estilos educativos permisivo y autoritario.

Estas evidencias nos llevan a rechazar la hipótesis de partida y considerar que los estilos democráticos difieren especialmente respecto de los estilos indiferentes, no existiendo diferencias significativas respecto de los autoritarios y permisivos al menos en relación a las dimensiones de socialización consideradas en el presente estudio.

Hipótesis 6. No existen diferencias significativas entre los estilos educativos autoritario, permisivo e indiferente respecto de los niveles de ansiedad, retraimiento, liderazgo y consideración.

Tras el análisis de varianza se comprueba que no existen diferencias significativas entre los tres estilos educativos con respecto de las dimensiones de Ansiedad y Liderazgo. Con relación a las puntuaciones obtenidas por los jóvenes en retraimiento y consideración no se encontraron diferencias significativas entre los estilos educativos autoritario e indiferente. No obstante, se comprueba que las puntuaciones obtenidas por los sujetos que consideran a sus padres como permisivos son significativamente inferiores en retraimiento ($p < .011$) y superiores en consideración hacia las personas menos favorecidas ($p < .020$) que los adolescentes procedentes de hogares indiferentes, aspecto este último, no coincidente con los resultados encontrados en diversas investigaciones (Goldstein, 1980; McCord, 1979; Wilson, 1980), aunque sí van en la línea de otros estudios donde se concluye que los padres permisivos favorecen un alto desarrollo social en sus hijos (Baumrind, 1973; Easterbrook & Lamb, 1979; Hoffman, 1975).

Teniendo en cuenta los datos mencionados no podemos asumir la hipótesis como válida, puesto que el estilo educativo permisivo difiere significativamente del estilo educativo indiferente en dos dimensiones de socialización (consideración y retraimiento) .

7.2. RELACIONADAS CON LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y LA ADAPTACIÓN.

Hipótesis 7. El estilo educativo autoritario determina una mala adaptación personal general manifestada de manera específica en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Tal y como se considera en la hipótesis, los adolescentes que tienen una percepción parental autoritaria evidencian niveles elevados de inadaptación general y, de forma más específica, obtienen niveles igualmente altos en inadaptación emocional, familiar y social. Estos sujetos presentan dificultades para adaptarse a las características de los diferentes miembros de su familia, pocas habilidades para establecer relaciones sociales adecuadas y una cierta inestabilidad emocional.

Sin embargo, contrariamente a lo planteado en la hipótesis de partida, los hijos que describen a sus padres como autoritarios tienen una percepción peor de su salud, hecho que confirma los resultados de una serie de investigaciones realizadas sobre el tema (Becker, 1964; Burge & Hammen, 1991; Crook, Raskin & Elliot, 1981; Ge, Best, Conger & Simons, 1996).

Hipótesis 8. El estilo educativo permisivo determina una mala adaptación personal general manifestada de manera específica en el factor emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud e incidiendo positivamente en el factor de adaptación social y familiar.

Se comprueba que los jóvenes con una percepción parental permisiva obtienen puntuaciones más bajas en adaptación social que sus compañeros, contrariamente a los resultados hallados por Baumrind (1971), Easterbrook y Dornbusch (1991) y Hoofman (1975). Sin embargo, sus puntuaciones en adaptación a la salud, familiar y emocional se pueden considerar elevadas al compararlas con las puntuaciones normativas.

Por tanto, debemos asumir que nuestra hipótesis de partida se ve confirmada parcialmente. Por un lado, los resultados coinciden con la hipótesis respecto de la adaptación familiar, ya que los sujetos procedentes de familias permisivas obtienen puntuaciones superiores a la media respecto de su adaptación a las características, normas, etc. de su familia de origen; por otro, contrariamente a lo que se esperaba en nuestra hipótesis y de acuerdo a los resultados de otras investigaciones previas, los jóvenes muestran una adaptación general positiva mientras que se corrobora que el estilo permisivo incide negativamente sobre la adaptación social.

Estos resultados ponen de manifiesto que los estilos permisivos pueden ser adecuados para que los adolescentes obtengan una estabilidad emocional y una

buena adaptación familiar. No obstante, influyen de manera negativa en la adaptación social de los mismos.

Hipótesis 9. El estilo educativo indiferente determina una mala adaptación personal general manifestada de manera específica en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Tal y como la hipótesis enunciaba, y de acuerdo con numerosas investigaciones realizadas (Baumrind, 1989, 1991a, 1991b; Becker, 1964; Crook et al., 1981; DiGuiseppe, 1988; Ge et al., 1996; Herbert, 1980; Steinberg et al. 1994), los adolescentes que proceden de familias indiferentes, donde los padres no ejercen control alguno sobre la conducta de sus hijos, al tiempo que tampoco dan muestras de cariño, obtienen puntuaciones más bajas que el resto de sus compañeros en todas las dimensiones de adaptación evaluadas. Esto indica que el estilo indiferente puede provocar en los hijos una mala adaptación general, evidenciada en una inestabilidad emocional, inadaptación familiar y social y una percepción negativa de su salud. Estos datos confirman la hipótesis de partida si exceptuamos los hallazgos relacionados con la percepción de salud que tienen los adolescentes, ya que nosotros consideramos, teniendo en cuenta la revisión bibliográfica efectuada, que el estilo indiferente no tenía por qué influir sobre esta variable y los resultados obtenidos nos muestran lo contrario.

Hipótesis 10. El estilo educativo democrático determina una buena adaptación personal general manifestada de manera específica en los factores familiar, social y emocional, no incidiendo en el factor de adaptación a la salud.

Tal y como evidencian numerosos estudios realizados sobre la influencia del estilo democrático sobre la adaptación de los sujetos entre los que podemos mencionar los realizados por Burleson et al. (1995), Hart et al. (1990), Paterson (1975, 1982) o Pettit et al. (1997), los datos analizados ponen de manifiesto que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos muestran en comparación a la media una mayor adaptación en todas las dimensiones analizadas: familiar, social y emocional. Además se observa una mayor influencia de este estilo sobre la adaptación emocional y social de los adolescentes, no encontrándose, tal y como se asumía en la hipótesis de partida, una gran incidencia sobre la adaptación a la salud ya que la diferencia con respecto de la puntuación media del grupo se sitúa 0,15 puntos por debajo.

Podemos decir que nuestra hipótesis se confirma ya que los estilos democráticos, según nuestros datos, potencian una adecuada adaptación familiar y social, al tiempo que favorecen una estabilidad emocional y no influyen en la percepción que éstos tienen sobre su salud.

Hipótesis 11. El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación personal general que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo este último el estilo que produce mayor nivel de inadaptación personal general, seguido del estilo educativo autoritario.

Los sujetos que perciben a sus padres como democráticos obtienen mejores niveles de adaptación general ($p < .05$) que aquellos que los perciben como autoritarios. Sin embargo, no se establecen diferencias significativas con relación a los estilos permisivo ni indiferente.

Contrariamente a lo señalado en la hipótesis y a las investigaciones realizadas sobre el tema por diferentes autores, como Baumrind (1973), Ganahl (1994), Glasgow et al. (1997), Grolnick y Ryan (1989), o Steinberg et al. (1989) entre otros, los adolescentes que obtienen una media mayor en adaptación general son aquellos que perciben a sus padres como permisivos. No obstante, debemos considerar que nuestros hallazgos están en consonancia con los encontrados en otras investigaciones como la realizada por Weiss y Schwarz (1996).

Por otra parte, se comprueba que efectivamente el estilo educativo indiferente se convierte en el estilo que se relaciona más directamente con la inadaptación general de los hijos adolescentes, seguido por el estilo educativo autoritario también asociado a una inadaptación general. Estos resultados indican que tanto los padres que se preocupan más de otros asuntos que de sus hijos, establecen muy pocas normas, dan pocas muestras de cariño y no exigen una obediencia estricta, como aquellos que no admiten el diálogo padres-hijos, no tienen en cuenta el punto de vista de los hijos, exigen una obediencia estricta a las normas incluso utilizando castigos, utilizan normas injustificadas, dan pocas muestras de cariño y no fomentan la independencia del hijo, favorecen claramente una inadaptación general de sus hijos adolescentes, lo que podría dar lugar a conductas agresivas o delictivas, tal y como pusieron de manifiesto los trabajos de numerosos autores entre los que se encuentran: Bandura y Walter (1963), Barnes (1990), Baumrind (1989, 1991a, 1991b), Congeret et al (1992), Crook et al. (1981), Hawkins y Catalano (1992), Diez y Peirats (1997), Hart et al. (1998), Otero-López et al. (1989), Patterson et al (1992) y Steinberg et al. (1994).

Hipótesis 12. Los estilos educativos democrático y permisivo presentan mayores niveles de adaptación familiar que los estilos educativos autoritario e indiferente.

Tras el análisis de los datos se comprueba que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos y aquellos que los perciben como permisivos obtienen unas puntuaciones superiores a la media respecto de la adaptación familiar. Por el contrario, los jóvenes que califican a su padres como autoritarios o como indiferentes obtienen medias inferiores a las del

grupo normativo respecto de la adaptación familiar, es decir, presentan una cierta inadaptación en este ámbito.

Realizada la comparación de puntuaciones medias, los resultados muestran que las familias con estilos democráticos o permisivos presentan claramente niveles superiores de adaptación familiar a las de estilos autoritarios o indiferentes. Existen diferencias significativas en adaptación familiar entre el estilo democrático y autoritario ($p< .000$), democrático e indiferente ($p<.027$), permisivo y autoritario ($p< .000$) y permisivo e indiferente ($p< .009$). Estos datos nos llevan claramente a aceptar nuestra hipótesis y considerar que la mayor adaptación a la familia de origen se obtiene dentro de ambientes familiares democráticos o permisivos.

Hipótesis 13. El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación social que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo el estilo educativo indiferente el que produce mayor nivel de inadaptación social seguido del estilo educativo autoritario y del estilo educativo permisivo.

De acuerdo con diferentes investigaciones previas (Ganahl, 1994, Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Maccoby & Martín, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994) consideramos que los estilos educativos democráticos promueven un mayor ajuste en los hijos adolescentes que los estilos educativos autoritarios, permisivos o indiferentes. En este sentido, tal y como se afirma en la hipótesis previa, los adolescentes con una percepción democrática de sus padres obtienen una mayor adaptación social que sus compañeros cuyos padres son clasificados como autoritarios, permisivos o indiferentes. De forma similar, los hijos de padres indiferentes son los que presentan el mayor nivel de inadaptación social, seguidos por los de padres autoritarios y, finalmente, por los de padres permisivos. No obstante, no se establecen diferencias significativas respecto al grado de adaptación social entre los adolescentes procedentes de hogares democráticos, permisivos, autoritarios o indiferentes.

Hipótesis 14. El estilo educativo democrático presenta mayores niveles de adaptación emocional que los estilos autoritario, permisivo e indiferente, siendo el estilo educativo indiferente el que produce mayor nivel de inadaptación emocional, seguido del estilo educativo autoritario.

Se confirma la hipótesis, puesto que los adolescentes con una mayor estabilidad o adaptación emocional son aquellos que proceden de familias democráticas, seguidos de los jóvenes de familias permisivas. Los adolescentes que perciben a sus padres como indiferentes, muestran los mayores niveles de inestabilidad emocional seguidos por los jóvenes con padres autoritarios. No obstante, no se encuentran diferencias significativas en

el grado de adaptación emocional mostrada por los hijos procedentes de los cuatro estilos educativos evaluados, lo cual nos lleva a decir que existe una cierta diferencia entre los estilos, pero ésta no se confirma en un nivel estadísticamente significativo, aspecto que podría verse matizado por una distribución más homogénea de los sujetos de la muestra.

7.3. RELACIONADAS CON EL CLIMA FAMILIAR Y LA SOCIALIZACIÓN.

Hipótesis 15. La Consideración hacia los demás, caracterizada por una cierta sensibilidad social o preocupación por las otras personas viene favorecida por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas: Cohesión, Expresividad, Moralidad-Religiosidad y Organización y bajos niveles en las subescalas: Conflicto y Actuación; no encontrándose implicación de las subescalas: Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Control.

Los adolescentes que obtienen altas puntuaciones en Consideración, es decir puntúan por encima de la media, son aquellos que se caracterizan por percibir su clima familiar con altos niveles en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad y Organización; así como bajos niveles en Conflicto y Control.

Debemos decir que el ambiente familiar caracterizado por la competitividad (Actuación) no influye sobre la consideración hacia los demás, ya que tanto el grupo alto como el bajo en Actuación presentan niveles superiores a la media en la escala de socialización de Consideración. Unido a este dato se encuentra la evidencia de que no existen diferencias en Consideración entre los sujetos que definen su ambiente familiar como alto (X=12,54) y los que lo conciben como bajo (X=12,53) respecto de la subescala de Actuación, lo cual indica que la Consideración no se relaciona, al menos en un nivel significativo, con la Actuación, tal y como igualmente evidencia el análisis correlacional realizado ($r = ,039$; $p < .580$).

A pesar de los datos y de las tendencias comentadas anteriormente, en un nivel significativo únicamente se encontraron diferencias en consideración hacia las personas más desfavorecidas en las subescalas de Cohesión ($p < .000$), Conflicto ($p < .012$), Intelectual-Cultural ($p < .002$) y Organización ($p < .002$), no siendo significativas las restantes. La subescala de Cohesión familiar, tal como se expresa en el análisis de regresión, aparece como la principal predictora de la consideración hacia los demás.

Hipótcsis 16. El Autocontrol en las relaciones sociales, caracterizado por el acatamiento de reglas y normas sociales, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Cohesión, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control y bajos niveles en las subescalas de Conflicto, Autonomía y Actuación; no encontrándose implicación de las subescalas de Expresividad, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo.

Se comprueba que los sujetos que presentan un elevado Autocontrol en las relaciones sociales describen su clima familiar con niveles más elevados que sus compañeros en: cohesión entre los miembros ($p< .000$), expresión de sentimientos ($p< .008$), participación en actividades de tipo intelectual y cultural ($p< .000$), preocupación por temas de tipo moral o religioso ($p< .085$), organización y planificación de las actividades y responsabilidades de cada uno de los miembros de la familia ($p< .000$). Sin embargo, su percepción es baja respecto al conflicto vivido dentro del seno familiar ($p< .000$). De todas ellas la mejor predictora del Autocontrol es la Organización familiar.

Tal y como muestra la prueba de diferencias de medias, no se encuentran diferencias significativas en Autocontrol en las subescalas de clima social familiar de Autonomía, Actuación, Social-Recreativo y Control, aspecto que resulta evidente si consideramos que las correlaciones entre el Autocontrol y estas subescalas no resultaron significativas.

Hipótesis 17. El Liderazgo, caracterizado por una cierta popularidad, iniciativa y confianza en sí mismo, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Autonomía, Actuación y Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Expresividad, Conflicto, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control.

Los sujetos con altas puntuaciones en liderazgo presentan niveles elevados en las subescalas de clima social de Cohesión, Expresividad, Intelectual-Cultural, Moralidad-Religiosidad y Organización, así como niveles bajos en Conflicto. Sin embargo, únicamente se encuentran diferencias significativas en liderazgo entre los niveles alto y bajo en la subescala de Expresividad ($p< .082$). Esto nos indica que el Liderazgo es un aspecto de socialización que no está muy influenciado por el clima social familiar, lo que nos lleva a rechazar de pleno la hipótesis de partida, a pesar de los resultados encontrados por autores como MacDonal y Parke (1984) y Putallaz (1987), donde se evidencia que la cohesión y el control elevado por parte de los padres favorecía el liderazgo, la popularidad y la iniciativa por parte de los adolescentes.

Hipótesis 18. El Retraimiento social, reflejado a través de un apartamiento tanto pasivo como activo de los demás, viene favorecido por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Conflicto y Control, así como bajos niveles en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Actuación, Moralidad-Religiosidad y Organización.

Los resultados muestran que los adolescentes con altas puntuaciones en Retraimiento social reflejan una percepción familiar caracterizada por altos niveles en las subescala de clima social familiar de Conflicto ($p < .000$) y niveles bajos en las subescalas de Cohesión ($p < .000$), Intelectual-Cultural ($p < .003$), Social-Recreativa ($p < .058$) y Organización ($p < .000$). De todas ellas, la Cohesión es la mejor predictora del Retraimiento social. No se establecen relaciones significativas entre el Retraimiento y las subescalas de Expresividad, Autonomía, Actuación, Moralidad-Religiosidad y Control.

Estos datos nos sugieren que puede aumentar la probabilidad de que los hijos se comporten de forma pasiva en las relaciones interpersonales cuando: en las familias donde existe una baja cohesión entre los miembros, no se participa en actividades de tipo intelectual, cultural, social o recreativo, no existe una clara y precisa organización y estructura de actividades y responsabilidades de los miembros de la familia, al tiempo que existe un alto nivel de conflicto en la familia, aumenta la probabilidad de que los hijos se comporten de forma pasiva en las relaciones interpersonales.

Hipótesis 19. La Ansiedad social, caracterizada por cierto grado de nerviosismo unido a reacciones de timidez en las relaciones sociales, viene favorecida por climas familiares definidos por altos niveles en las subescalas de Conflicto y Control, así como bajos niveles en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión, Actuación, Moralidad-Religiosidad y Organización.

Se comprueba que los jóvenes que evidencian niveles elevados en Ansiedad o timidez social perciben a sus familias con niveles igualmente altos en Conflicto ($p < .001$), así como niveles bajos respecto de la Cohesión entre los miembros ($p < .056$), Expresividad ($p < .013$), participación en actividades Intelectuales y Culturales ($p < .049$), Sociales y recreativas ($p < .018$) y Organización familiar ($p < .006$). No parece existir relación con respecto de las subescalas de Actuación y Moralidad-Religiosidad tal como se consideró en principio. Igual sucede con relación a las dimensiones de Control y Autonomía, aunque en este caso, estos resultados son contrarios a lo establecido en la hipótesis.

7.4. RELACIONADAS CON EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y LA ADAPTACIÓN.

Hipótesis 20. La Adaptación Familiar está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Organización y Control y baja puntuación en las subescalas de Conflicto; no encontrándose implicación de las subescalas de Actuación, Intelectual-Cultural y Social-Recreativo.

Tras el análisis de los datos se comprueba que la cohesión familiar, con una predicción del 27,36% de la varianza total, es el mejor predictor de adaptación familiar en los adolescentes.

Además, se observa que los jóvenes que obtienen los mayores niveles en adaptación familiar, lo que indica que se encuentran cómodos dentro de su familia, consideran que existe apoyo y ayuda entre los miembros ($p < .000$), que pueden expresar abiertamente sus sentimientos y deseos ($p < .001$), que participan activa y conjuntamente en actividades de tipo intelectual o cultural ($p < .000$) -asisten a proyecciones de cine, teatro, conciertos, etc.-. De forma similar, estos adolescentes, afirman que en su familia se preocupan por asuntos de tipo moral y religioso ($p < .000$) y, finalmente, que en el hogar se planifican y organizan las actividades para que cada uno conozca claramente sus deberes y responsabilidades, fomentando de esta forma una adecuada organización familiar ($p < .000$). Igualmente, estos jóvenes asumen que en su ámbito familiar no se expresan abiertamente los conflictos entre los miembros ($p < .000$), al tiempo que existe una cierta individualidad y autonomía puesto que no se ejerce un control excesivo.

Finalmente, no se encuentra relación entre la adaptación familiar y las subescalas de Autonomía, Actuación y Social-Recreativa; tampoco demuestran ser predictoras de adaptación familiar.

Hipótesis 21. La Adaptación a la Salud no está influenciada de forma significativa por ninguna dimensión de clima social familiar.

Contrariamente a la hipótesis de partida, las variables de clima familiar Conflicto y Expresividad aparecen como predictoras de la adaptación a la salud con una predicción total entre ambas del 6,72%. En esta línea se comprueba que los sujetos que evidencian una mayor adaptación a la salud, es decir una buena salud percibida, contrariamente a los adolescentes con una baja adaptación a la salud, describen a su familia con altos niveles en cohesión ($p < .001$), claramente en consonancia con los resultados de Ostrander, Weinfurt y Nay (1998), aunque en este caso la salud se circunscribía al ámbito psicológico. También la mayor adaptación a la salud, se relacionaba directamente con expresividad ($p < .001$) y organización de actividades de los

miembros ($p < .016$). Además, los sujetos con una percepción peor de su salud son aquellos que proceden de familias con altos niveles de conflicto ($p < .000$), algo que fue igualmente confirmado en la investigación realizada por Lorenz et al. (1995), donde se concluye que los altos niveles de conflicto familiar y desacuerdo entre los padres eran un buen predictor de desórdenes físicos y psicológicos durante la infancia y adolescencia. Las restantes subescalas, tal y como asumimos, no se consideran relevantes para la adaptación a la salud.

Hipótesis 22. La Adaptación Social está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moralidad-Religiosidad; no encontrándose implicación de las subescalas de Cohesión y Actuación.

Contrariamente a lo argumentado en nuestra hipótesis así como a los hallazgos de numerosas y recientes investigaciones (Donnermeyer, 1998; Foxcroft & Lowe, 1997; Gauze et al., 1996; Karnes & D'Illo, 1989; Kleinman et al., 1989, Simon et al., 1998; Shek, 1997; Slee, 1996) se comprueba, tras el análisis de los datos, que no existe relación entre la mayoría de las subescalas de clima social familiar y la adaptación social. Unicamente se observa que los sujetos con una elevada adaptación social perciben la familia como con altos niveles en Expresividad ($p < .001$) y Organización ($p < .028$). Estos datos ponen de manifiesto que la adaptación social es el factor de adaptación que menos relación tiene con el clima social familiar.

Hipótesis 23. La Adaptación Emocional está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad y Organización así como una baja puntuación en la subescala de Conflicto; no encontrándose implicación de las subescalas de Actuación, Intelectual-Cultural y Control.

Los sujetos que describen su clima familiar con niveles elevados en cohesión, tal y como se evidencia en numerosos estudios previos realizados por diferentes autores (Conger et al., 1992; Cooper, 1983; Harold & Conger, 1997; Ostrander et al., 1998), obtienen puntuaciones mas altas en adaptación emocional que aquellos que perciben su ambiente como bajo en cohesión ($p < .001$). De forma similar, aquellos que describen su familia con niveles elevados de expresividad ($p < .077$), participación en actividades intelectuales y culturales, preocupación por temas morales o religiosos y organización, al tiempo que su percepción sobre el conflicto familiar es baja ($p < .000$), obtienen mayores puntuaciones en adaptación emocional. Se comprueba, por lo tanto, que los adolescentes con un mayor nivel de inadaptación emocional tienen una percepción elevada del conflicto entre los miembros de la familia,

tal y como habían encontrado Cummings y Cummings (1988), Raschke y Raschke (1979), Waltkin (1976) y, más recientemente, Shek (1997).

Las subescalas de Autonomía, Actuación, Social-Recreativa y Control no se pueden considerar implicadas en la adaptación emocional.

Hipótesis 24. La Adaptación General está favorecida por climas familiares caracterizados por una alta puntuación en las subescalas de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control así como una baja puntuación en la subescala de Conflicto; no encontrándose implicación de la subescala Actuación.

Los adolescentes cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión ($p < .000$), expresividad ($p < .000$), autonomía, organización ($p < .000$), participación en actividades intelectuales y culturales ($p < .002$) e importancia atribuida a las prácticas y valores de tipo ético o religioso, así como niveles bajos en conflicto ($p < .000$) evidencian una mayor adaptación general que sus iguales cuyas percepciones sobre la familia van en la línea inversa. Estos datos se encuentran en total consonancia con las dimensiones familiares necesarias para una buena adaptación, establecidas por Musitu, Roman y García (1988, 1996), donde se menciona como factores necesarios: una alta organización familiar, con límites claros para cada una de sus miembros, una elevada cohesión entre los mismos, una alta expresión y comunicación, y finalmente, una transmisión de valores sociales y estándares éticos por parte de los padres.

7.5. RELACIONADAS CON LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y LA EDAD, SEXO, Y NÚMERO DE HIJOS.

Hipótesis 25. Los estilos educativos de los padres no marcan diferencias con respecto de la edad, el sexo y el número de hijos.

Tal y como se defiende en la hipótesis previa, los resultados muestran que los estilos educativos son independientes de la edad de los hijos, del sexo y del número de hijos que se tenga. Estos datos indican que lo padres no establecen diferencias en el control de la conducta, es decir son igualmente democráticos, autoritarios, permisivos o indiferentes, tanto si los hijos son mayores o más pequeños, si son niños o niñas y si tienen un único hijo o se trata de una familia numerosa.

7.6. RELACIONADAS CON LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR.

Hipótesis 26. El estilo educativo autoritario favorece un clima social familiar con niveles altos de Organización, Control y Conflicto y niveles bajos de Cohesión, Expresividad, Autonomía y Moralidad-Religiosidad; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación y Social-Recreativa.

Los resultados del análisis de los datos ponen de manifiesto, tal y como la hipótesis considera, que los hijos que perciben a sus padres como autoritarios tienen una concepción del clima familiar caracterizada por niveles elevados de control y conflicto entre los miembros de la familia. Sin embargo, la organización familiar (importancia que se atribuye a un orden y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia) es baja en estos adolescentes, contrariamente a lo que se afirma en la hipótesis, considerando que un mayor establecimiento de normas (control) daría lugar a una mayor organización familiar. Estos datos nos pueden indicar que los adolescentes de padres autoritarios, consideran que las normas establecidas en su familia son arbitrarias y no obedecen al intento de establecer una adecuada organización y planificación de las actividades y responsabilidades de todos los miembros de la familia.

Se observa, en consonancia con la hipótesis, una percepción baja en los adolescentes con padres autoritarios respecto de las dimensiones de Cohesión (apoyo y ayuda entre los miembros), Expresividad (expresión de sentimientos y deseos) y Moralidad-Religiosidad (importancia concedida a las actividades de carácter moral o religioso); sin embargo, contrariamente a lo considerado en un principio, se constatan niveles elevados respecto de la dimensión Autonomía (independencia al realizar actividades sin tener en cuenta la opinión de los restantes miembros de la familia). Este último dato puede ser consistente y comprensible si tenemos en cuenta que estos adolescentes perciben una baja cohesión entre los miembros de su familia. La falta de cohesión puede llevar a que cada uno de los miembros actúe por su cuenta sin necesidad de buscar el apoyo, la ayuda o el consejo que le puede proporcionar otro miembro de la familia, especialmente cuando su conducta no está controlada directamente.

Por otra parte, se observan niveles bajos en las dimensiones de Actuación y Social-Recreativa en comparación con las puntuaciones obtenidas por el grupo normativo; sin embargo, la no existencia de diferencias significativas nos lleva a afirmar que el estilo educativo autoritario no tiene una gran incidencia sobre estas dos dimensiones.

Hipótesis 27. El estilo educativo permisivo favorece un clima social familiar con niveles altos de Cohesión, Expresividad, Autonomía e Intelectual-cultural y niveles bajos de Organización, Control y Conflicto; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación, Social-recreativa y Moralidad.

Teniendo en cuenta los datos, nada nos impide aceptar la hipótesis ya que los adolescentes que perciben a sus padres como permisivos consideran que su familia tiene un clima familiar caracterizado por niveles elevados en las subescalas de clima social familiar: Cohesión, Expresividad, Autonomía e Intelectual-Cultural. Al mismo tiempo,.perciben niveles bajos en las dimensiones de Organización, Control y Conflicto familiar. Con relación a las dimensiones Actuación y Social-Recreativa, los adolescentes perciben niveles igualmente bajos, aunque se comprueba que no existen diferencias significativas respecto de la media, lo que nos indica la falta de influencia de este estilo sobre ambas dimensiones.

Hipótesis 28. El estilo educativo indiferente favorece un clima social familiar con niveles altos de Conflicto y bajos niveles de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-cultural, Organización y Control; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación, Social-recreativa y Moralidad.

Los adolescentes con una percepción parental indiferente, tienen una concepción del clima familiar caracterizada por niveles altos en conflicto entre los miembros. Los niveles percibidos por los adolescentes en el resto de las dimensiones evaluadas son bajos en comparación al grupo normativo, a excepción de la dimensión Control donde la percepción es alta, contrariamente a lo considerado en la hipótesis, y en los diferentes estudios realizados sobre el tema (Becker, 1964 Baumrind; 1965, 1971, 1989, 1991; Orio, 1969; Maccoby & Martin, 1971; Musitu y Gutiérrez, 1984; Schaefer & Bell 1958). Podemos pensar que los resultados obtenidos en la dimensión Control pueden deberse al reducido número de adolescentes que perciben a sus padres como indiferentes

Claramente los datos comentados no confirman la hipótesis en su totalidad, lo que nos llevaría a rechazarla.

Hipótesis 29. El estilo educativo democrático favorece un clima social familiar con altos niveles de Cohesión, Expresividad, Autonomía, Intelectual-cultural, Moralidad, Organización y Control y bajos niveles de Conflicto; no teniendo ninguna relación con la dimensión de Actuación y Social-recreativa.

Los resultados de nuestra investigación, confirman que los jóvenes procedentes de hogares democráticos tienen una percepción elevada en las

siguientes dimensiones: Cohesión, Expresividad, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativa, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control. De hecho, el estilo democrático se convierte en el que más favorece la aparición en la familia de todas estas dimensiones de clima social, si exceptuamos la dimensión Control, contrariamente a lo argumentado por diversas investigaciones que han tratado el tema (Baumrind, 1965, 1971, 1989, 1991; Maccoby & Martín, 1971; Orio, 1969), aunque sí estaría en consonancia con los modelos de Shaeffer y Bell (1958), Harvey, Hund y Shroeder (1961) y de Becker (1964), donde un alto control no sería una característica básica o definitoria de los padres democráticos.

Por otra parte, los adolescentes que consideran a sus padres como democráticos y en concordancia con lo planteado en la hipótesis y en múltiples investigaciones (Baumrind, 1973; Shaeffer y Bell, 1958; Steinberg, Elmer & Mounts, 1989), tienen una percepción familiar con niveles muy bajos de conflicto. Debemos asumir que a pesar de que algunos datos de la hipótesis se confirman, otros, por el contrario, son rechazados; por lo que no podemos considerar la hipótesis como válida en su totalidad.

Hipótesis 30. En la dimensión Relaciones (subescalas de Cohesión, Expresividad y Conflicto) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y permisivo frente a los estilos educativos autoritario e indiferente.

Se comprueba, tras el análisis de los datos, la existencia de diferencias muy significativas en los niveles de Cohesión y Conflicto percibidos por los adolescentes, entre aquellos que pertenecen a familias democráticas (Cohesión $p< .000$; Conflicto $p< .002$) o permisivas (Cohesión $p< .000$; Conflicto $p< .007$) y quienes proceden de familias autoritarias, de forma que estos últimos perciben un menor apoyo entre los miembros (cohesión) y un mayor conflicto que los adolescentes que perciben su hogar como democrático o lo consideran permisivo. No aparecen diferencias significativas en las dos dimensiones comentadas entre los estilos democráticos y permisivos con respecto al estilo indiferente.

También se observan diferencias significativas, con una probabilidad de error $p< .050$ respecto de la expresión de sentimientos (Expresividad) entre el estilo educativo democrático y el autoritario, y una diferencia significativa con una $p< .063$ en esta misma dimensión de clima familiar entre los estilos educativos democrático e indiferente. Los adolescentes que consideran a sus padres democráticos piensan que en su hogar existe una alta expresión de sentimientos, mientras que los que perciben a sus padres como autoritarios o indiferentes, afirman que habitualmente los miembros de su familia no expresan abiertamente sus sentimientos, opiniones o deseos. No hay diferencias significativas entre el estilo permisivo y los estilos autoritario e indiferente, a pesar de que los adolescentes con padres permisivos consideran

que su clima familiar es más expresivo que aquellos que tienen de sus padres una percepción autoritaria o indiferente.

Hipótesis 31. En la dimensión Desarrollo (subescalas de Autonomía, Actuación, Intelectual/Cultural, Social/Recreativo y Moral/Religioso.) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y permisivo frente a los estilos educativos autoritario e indiferente.

Tal y como se deduce del análisis de varianza, se establecen diferencias significativas en la dimensión Intelectual/Cultural entre el estilo educativo democrático y los estilos autoritario ($p< .026$) e indiferente ($p< .050$). También existen diferencias significativas entre el estilo permisivo y los estilos autoritario ($p< .071$) e indiferente ($p< .091$). Por otra parte, no existen diferencias en Autonomía entre los hijos pertenecientes a los distintos estilos educativos, contrariamente a lo esperado, si tenemos en cuenta los hallazgos de diversas investigaciones previas donde se afirma que los estilos democrático y permisivo favorecen la individualización de los adolescentes y por tanto una mayor iniciativa y autonomía en la toma de decisiones (Baumrind, 1978; Criado et al., 1998; Herbert, 1992) De forma similar, tampoco existen diferencias significativas entre los estilos mencionados respecto de las dimensiones de Actuación, Social/Recreativa y Moralidad/Religiosidad.

Hipótesis 32. En la dimensión Estabilidad (subescalas de Organización y Control) hay diferencias significativas entre los estilos educativos democrático y autoritario frente a los estilos educativos permisivo e indiferente.

No hay diferencias significativas entre los distintos estilos educativos con respecto al grado de organización que se establece en el ámbito familiar, lo que no coincide con la mayoría de las teorías e investigaciones realizadas sobre estilos educativos (Baumrind, 1967, 1971, 1989, 1991; Maccoby & Martin, 1971; Orio, 1969), en las que se considera a las familias democráticas y autoritarias como las más organizadas tanto en sus actividades como en las funciones asignadas a cada uno de sus miembros, en comparación con las familias indiferentes o permisivas. Sin embargo, respecto del control familiar, se observan diferencias significativas entre los estilos democrático y autoritario ($p< .073$), por un lado, y entre los estilos autoritario y permisivo ($p< .012$), por otro. Los adolescentes que perciben a sus padres como autoritarios consideran que en su familia existe un mayor nivel de control que aquellos que pertenecen a familias democráticas, aspecto que puede entenderse como que los adolescentes perciben el control inductivo, típico de los padres democráticos, como más leve que el control de afirmación de poder característico de los padres autoritarios. Por otra parte, como cabría esperar,

los adolescentes con padres autoritarios describen sus hogares como más controladores que los jóvenes de hogares permisivos. Contrariamente a lo expuesto en la hipótesis y a lo esperado basándonos en los hallazgos de múltiples investigaciones (Baumrind, 1967, 1971, 1989, 1991; Maccoby & Martin, 1971; Orio, 1969), no se observan diferencias significativas entre el estilo democrático y los estilos permisivo e indiferente, ni entre el estilo autoritario y el indiferente, aunque estos datos pueden verse condicionados por el número reducido de sujetos que perciben a su familia como autoritaria o como indiferente.

7.7. RELACIONADA CON LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA Y LA SOCIALIZACIÓN Y ADAPTACIÓN.

Hipótesis 33. Los sujetos pertenecientes a la adolescencia temprana tendrán una mayor adaptación y socialización que aquellos que pertenecen a la adolescencia media.

Tras la realización de las pruebas de diferencias de medias se comprueba que los jóvenes pertenecientes a la adolescencia temprana obtienen puntuaciones medias superiores en dimensiones de socialización como la Consideración y el Autocontrol en relaciones sociales que sus compañeros de la adolescencia media. Respecto de las dimensiones de liderazgo, ansiedad y retraimiento, los sujetos pertenecientes a la adolescencia media obtienen puntuaciones más elevadas. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre estos dos grupos de edad respecto de ninguna variable de socialización.

Respecto de las puntuaciones en adaptación, de forma similar a lo ocurrido en cuanto a la socialización, los adolescentes de la etapa inicial evidencian mejores puntuaciones en todas las dimensiones de adaptación que los sujetos de la adolescencia media. Además, del análisis de regresión se desprende que la edad de los sujetos es un factor predictor de la adaptación general, familiar y emocional. No obstante sólo se observan diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos respecto de la adaptación familiar ($p < .000$), adaptación emocional ($p < .029$) y adaptación general ($p < .021$).

Estos datos nos llevan a confirmar la hipótesis de partida, aunque debemos advertir que no existen diferencias significativas en un nivel estadístico y existe una dimensión de socialización (el liderazgo) en la que los sujetos pertenecientes a la adolescencia media obtienen mayores puntuaciones.

7.8. RELACIONADA CON LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA Y EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR.

Hipótesis 34. Los sujetos pertenecientes a la adolescencia media tendrán mayor percepción de control y organización familiar que aquellos pertenecientes a la adolescencia temprana.

Tal y como señala la hipótesis, los datos ponen de manifiesto que los adolescentes pertenecientes a la adolescencia media (14 a 17 años), presentan una percepción significativamente mayor de control en el ámbito familiar ($p< .028$) que sus iguales con edades comprendidas entre los 12 y 14 años (adolescencia inicial). Este aspecto fue igualmente contrastado por autores como Smetana (1988, 1995) o Smetana y Arquith (1994) quienes afirman que a medida que los adolescentes aumentan en edad, cuestionan cada vez más la legitimidad de la autoridad parental, sobre todo cuando se trata de temas relacionados con aspectos personales y de amistad.

Sin embargo, contrariamente a lo expuesto en la hipótesis, los adolescentes más jóvenes tienen una mayor percepción respecto de la organización familiar, aunque no existen diferencias significativas; lo que nos lleva a decir que la percepción sobre la organización familiar es independiente de la edad.

7.9. RELACIONADA CON EL SEXO Y LA SOCIALIZACIÓN Y ADAPTACIÓN.

Hipótesis 35. No existen diferencias significativas en adaptación y socialización entre sexos.

Debemos rechazar la hipótesis inicial ya que los datos muestran que el sexo es un predictor de la consideración, existiendo diferencias significativas ($p< .000$) entre chicos y chicas respecto de esta variable. Las chicas presentan niveles superiores a sus compañeros varones, lo que indica que se sienten más preocupadas por los sujetos que necesitan ayuda o son menos favorecidos. Tal y como se consideró en un principio, no existen diferencias entre géneros respecto de las restantes variables de socialización. No obstante, en el análisis de regresión, el sexo aparece como uno de los predictores del retraimiento ante las relaciones sociales.

Respecto de las variables de adaptación, se establecen diferencias significativas entre sexos con relación a la adaptación general de los sujetos ($p< .001$), de forma que los chicos presentan una mayor adaptación que las chicas. Analizando cada una de las variables de adaptación se encuentran diferencias significativas en dos: adaptación emocional donde las chicas presentan una mayor inestabilidad ($p< .000$); y, adaptación a la salud ($p< .000$), aunque en este caso, son los chicos los que manifiestan una peor salud

percibida. No existen diferencias entre sexos respecto de la adaptación familiar y social.

7.10. RELACIONADA CON SEXO Y EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR.

Hipótesis 36. Existen diferencias significativas entre sexos en percepción de control y organización familiar de forma que la percepción de estas dimensiones familiares será mayor en las chicas que en los chicos.

De forma consistente con los resultados de diversas investigaciones (Blechman, 1981; Block, 1978, 1983; Higgins, 1991; Hoffman, 1972; Leaper et al., 1998; Pomerantz & Ruble, 1998; Ruble et al., 1993) que señalan que el control de los padres es mayor sobre las hijas que sobre los hijos, en el presente estudio se hipotetiza que la percepción del control paternal por parte de las chicas será significativamente mayor que por parte de los chicos. Sin embargo, los datos no confirman esta tendencia ya que se demuestra que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas adolescentes respecto de la percepción de control. Estos datos coinciden con los encontrados en otras investigaciones donde se señala la no existencia de diferencias entre sexos en esta dimensión del clima familiar (Lytton & Romney, 1991) e incluso defienden que los padres suelen utilizar con más asiduidad la coerción física con los hijos que con las hijas, mientras que la coerción verbal es más utilizada en el control conductual de las hijas (Bronstein, 1984; Maccoby & Jackin, 1974; Musitu y Gutiérrez, 1984; Siegal & Barclay, 1985; Snow et al., 1983).

Algo similar sucede con respecto de la organización familiar; la percepción de esta variable de clima social familiar no depende del sexo de los adolescentes ya que no existen diferencias significativas. Los adolescentes perciben un ambiente familiar más o menos organizado independientemente del sexo de éstos. Sin embargo se encuentran diferencias respecto a la expresividad dentro del hogar, las chicas consideran que sus padres son más expresivos con ellas que sus compañeros varones. Este último dato esta en consonancia con los hallazgos de Musitu y Gutiérrez (1984), donde se evidenció que existía una similitud en la disciplina del padre y de la madres en función del sexo de los hijos en todas las variables de disciplina estudiadas excepto en el caso de la afectividad, en el sentido de que los padres son más cariñosos con las hijas.

Capítulo VIII

Conclusiones y prospectiva

Dentro del campo de conocimiento en el que se ha desarrollado esta investigación, y derivado del estudio realizado, podemos concluir respecto de las variables independientes consideradas lo siguiente:

8.1. RESPECTO DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES.

8.1.1. Estilo educativo predominante

Según los estudios disponibles, reseñados en el marco teórico de nuestra investigación, el modelo democrático es el más extendido entre las familias españolas. En concreto, los datos aportados por diversos autores (Aguinaga & Comas, 1991; Pérez, Marín & Vázquez ,1993; Torres, Alvira, Blanco & Sandi, 1994), basados en población española de ámbito urbano, ponen de manifiesto un alto grado de democratización de las relaciones entre padres e hijos. Los datos de nuestro estudio confirman esta tendencia ya que el estilo educativo mayoritario de los padres, según la percepción de los hijos, fue el estilo democrático con un 53% de la totalidad de la muestra. Los padres autoritarios y los negligentes representan únicamente el 12% de la muestra, con un 8,5% y un 3,5% respectivamente. Estos datos confirman la baja proporción de padres autoritarios, al menos desde la percepción de los hijos. Otros estudios previos no confirman del todo esta tendencia, como es el caso de los realizados por Torres et al. (1994). Estos autores señalan la existencia de una proporción de padres autoritarios sensiblemente superior a la nuestra (20%). Algo similar, aunque con una tendencia inversa, sucede con respecto al estilo permisivo: los mencionados autores encontraron únicamente un 7% de la población que

utilizaba este estilo, frente a un 31,8% que reflejaba la muestra que participó en nuestra población. Estos datos parecen indicar que, si bien el estilo democrático sigue siendo dominante en la sociedad española, parece ir aumentando la tendencia hacia estilos más permisivos en detrimento de la proporción de padres autoritarios. Sin embargo, debemos ser conscientes de que no podemos afirmar este aspecto con rotundidad puesto que el número de sujetos que formaron nuestra muestra fue bastante reducido, por lo que sería interesante intentar confirmar estos datos con una población mayor, y por lo tanto, más representativa de la sociedad española.

En cuanto al estilo educativo indiferente, tal y como Smetana (1995) argumentaba, los padres negligentes o rechazantes son relativamente poco frecuentes entre la clase media de cualquier país, afirmación que se confirma plenamente al observar los datos de la presente investigación. Los padres negligentes o indiferentes representaron un porcentaje bastante reducido (3,5%) del total de la muestra.

Si tenemos en cuenta que para la extracción de los datos hemos utilizado como instrumento de evaluación de los estilos educativos parentales la opinión de los hijos, podemos considerar factible que los resultados pudieran verse modificados, en alguna medida, si la fuente de información hubiese sido los padres o se hubieran realizado observaciones en ambiente natural; sin embargo partimos de la premisa de que tanto los adolescentes como los padres no difieren significativamente a la hora de valorar la autoridad y el comportamiento paternal en el control de la conducta de los hijos, tal y como demuestra Smetana (1995). Además, como hemos señalado previamente, existen diversas investigaciones (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee, Sippola, 1996; Schwartz, Barton-Henry & Punzinsky, 1985) que ponen de manifiesto que los adolescentes son más precisos en sus percepciones y valoraciones que los padres sobre las conductas relacionadas con el clima familiar o con los estilos de disciplina. Por otra parte, en nuestra investigación defendemos la importancia que sobre la adaptación y la socialización tiene la percepción de los adolescentes sobre los estilos educativos de sus padres, independientemente de si es una interpretación real o no; algo que ha sido igualmente defendido por otros muchos autores (Buri, 1989; Dornbrusch et al., 1987; Durbin et al., 1993; Steinberg et al., 1989, 1991, 1992).

8.1.2. Importancia del género, el número y la edad los hijos sobre el estilo educativo de los padres.

Por otra parte, se observa que el estilo educativo que poseen los padres es independiente de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los hijos (adolescencia temprana o media), el género y el número de hijos.

8.1.3. Efectos de los estilos sobre la socialización de los hijos

Si nos centramos en los efectos que los estilos educativos tienen sobre la socialización de los hijos adolescentes, encontramos que los estilos educativos que producen unos efectos más positivos son el democrático y el permisivo, ya que ambos están relacionados con puntuaciones elevadas en consideración hacia las personas más desfavorecidas o que necesitan algún grado de apoyo, autocontrol en las relaciones interpersonales (aceptación de las reglas que rigen la sociedad y la buena convivencia) y también favorecen la autoconfianza y popularidad de los hijos adolescentes. Sin embargo los hijos que perciben a sus padres con los estilos autoritario o negligente son los que obtienen puntuaciones más bajas en tres de las dimensiones de socialización valoradas: Consideración, Autocontrol y Liderazgo, así como puntuaciones más altas en Ansiedad, Timidez y Retraimiento en las relaciones sociales. En este orden de cosas, son los padres negligentes los que favorecen una peor socialización de los hijos ya que éstos obtienen las peores puntuaciones respecto de todas las variables de socialización, seguidos de los hijos de padres autoritarios.

8.1.4. Comparación entre los estilos educativos familiares respecto de la socialización

Al comparar los efectos en la socialización de los hijos de los diferentes estilos educativos, nos encontramos que los adolescentes de padres democráticos obtienen los niveles más bajos en Ansiedad social o Timidez ante relaciones interpersonales, mientras los adolescentes que perciben a sus padres como permisivos obtienen las puntuaciones más elevadas respecto de Autocontrol, Consideración y Liderazgo, así como las más bajas en cuanto al Retraimiento social. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables de socialización entre los estilos democrático y permisivo, lo que nos lleva a concluir que no existen diferencias en socialización entre los adolescentes que se educan con un estilo democrático y aquellos que lo hacen con estilos permisivos, siendo ambos igualmente favorecedores de la socialización, al menos durante la adolescencia. No obstante, sí se encuentran diferencias en Consideración y Retraimiento entre estos dos estilos y el estilo indiferente, de forma que, los adolescentes que perciben a sus padres como indiferentes son menos considerados hacia las personas más desfavorecidas o que necesitan ayuda y más retraídos cuando tienen que establecer contactos sociales que aquellos adolescentes que consideran que sus padres son democráticos o permisivos.

8.1.5. Efectos de los estilos sobre la adaptación de los hijos

Respecto de la adaptación, los datos reflejan que los adolescentes que perciben a sus padres como democráticos obtienen los niveles más elevados de adaptación emocional y social, mientras que son los adolescentes procedentes de familias permisivas o indulgentes los que obtienen las mejores puntuaciones en adaptación familiar y general, al tiempo que tienen una mejor salud percibida. Sin embargo, tal y como sucedía en el caso de la socialización, tampoco se observan diferencias significativas entre estos dos estilos respecto de ninguna variable de adaptación, lo cual nos indica que tanto los padres democráticos como los padres permisivos favorecen una adecuada adaptación durante la adolescencia. Este no es el caso de los padres indiferentes o autoritarios, ya que los resultados obtenidos confirman que los adolescentes que describen a sus padres como indiferentes obtienen los niveles más bajos de adaptación general, emocional y familiar, seguidos de los padres autoritarios.

8.1.6. Comparación entre los estilos educativos familiares respecto de la adaptación

Se encuentran diferencias significativas en adaptación familiar entre los estilos democrático y permisivo respecto de los estilos indiferentes y autoritarios. También se observan esas mismas diferencias en adaptación general entre el estilo democrático y el autoritario. En definitiva, los hijos con padres autoritarios o indiferentes tienen una mayor probabilidad de tener una baja adaptación general y familiar durante la adolescencia que aquellos que perciben a sus padres como democráticos o permisivos.

8.1.7. Estilos educativos y su influencia en el clima social familiar

Centrándonos en el clima social familiar que favorecen cada uno de los estilos educativos evaluados podemos concluir que los adolescentes que perciben su ambiente familiar como democrático perciben al mismo tiempo su clima familiar caracterizado por altos niveles de actuación o realización de actividades efectivas, cohesión o ayuda entre los miembros, expresividad de afectos y sentimientos, implicación en actividades de tipo social, recreativas, intelectuales, culturales, morales o religiosas, organización y bajos niveles en expresión abierta de conflictos, agresividad o malestar entre los miembros. En cambio, los hijos de padres indiferentes son los que tienen niveles más bajos en Expresividad, autonomía, actuación, organización e implicación en actividades de tipo social, intelectual y moral. Finalmente, los adolescentes que perciben a sus padres como autoritarios son, en comparación con sus compañeros procedentes de familias con otros estilos educativos, los que

tienen una percepción mayor de Control, Autonomía (actuación independiente con respecto al resto de miembros) y Conflicto.

8.1.8. Diferencias en clima social familiar entre los estilos educativos.

Se observa que en las familias donde los estilos predominantes son el democrático o el permisivo existe un mayor apoyo y ayuda entre los miembros de la familia al tiempo que se percibe por parte de los hijos un menor nivel de conflicto que en aquellas familias donde predomina el estilo educativo autoritario. También existen diferencias respecto al grado de expresividad y participación en actividades intelectuales o culturales entre los estilos democrático y autoritario, observando niveles más elevados en ambas variables dentro de las familias democráticas.

8.2. RESPECTO DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

8.2.1. Clima social familiar y su influencia en la socialización.

Tomando como punto de referencia la socialización, se observa que los adolescentes que obtienen puntuaciones altas en consideración hacia las personas que necesitan ayuda, son aquellos que afirman que en su familia los miembros se ayudan y apoyan mutuamente, las actividades se planifican y estructuran, participan en actividades intelectuales y culturales, al tiempo que no se expresan abiertamente los conflictos, existiendo un clima favorable dentro del hogar. Además se comprueba que de todas las variables analizadas, la cohesión entre los miembros de la familia se convierte en el mejor predictor de la consideración hacia los demás.

Los adolescentes con altas puntuaciones en autocontrol, es decir, sujetos que controlan su conducta y se atienen a las reglas que establece la sociedad, lo que conlleva la baja implicación en conductas antisociales, son aquellos que perciben un ambiente familiar con altos niveles de cohesión, expresividad, organización y participación en actividades intelectuales-culturales; mientras que su percepción de conflicto familiar es baja.

Por el contrario, los adolescentes con un alto nivel de retraimiento o aislamiento social y aquellos que son tímidos o tienen una ansiedad social muy elevada cuando tienen que enfrentarse a situaciones interpersonales, perciben el ambiente familiar como muy conflictivo, donde la familia no suele participar en actividades intelectuales, culturales, sociales o recreativas y donde existen unos niveles muy bajos de apoyo entre los miembros, expresividad y organización.

Estos resultados nos llevan a afirmar que las dimensiones del clima social familiar que favorecen una adecuada socialización en los adolescentes son el

apoyo y ayuda entre los miembros de la familia, la capacidad de éstos para expresar aquello que sienten o desean, la organización de las tareas que cada uno debe desempeñar dentro del hogar y la participación en actividades de tipo intelectual o cultural. De forma contraria, el conflicto dentro de la familia favorece una mala socialización en los hijos.

Por otra parte, variables del clima familiar como la autonomía (nivel de actuación independiente de cada uno de los miembros de la familia con respecto a los demás), la actuación (grado en que las actividades de la familia son efectivas), la importancia que la familia atribuye a los asuntos morales o religiosos y finalmente, el control, manifiestan no tener implicación directa sobre el nivel de socialización de los hijos adolescentes. Igualmente, se demuestra que el liderazgo es la variable de socialización que menos influenciada está por el clima que se vive en la familia.

8.2.2. Clima social familiar y su influencia en la adaptación

Con referencia a la adaptación, los datos señalan que los adolescentes con una adaptación familiar más elevada son aquellos que viven dentro de climas familiares caracterizados por una alta Cohesión, Expresividad y Organización, donde los miembros participan en actividades de tipo intelectual-cultural y en las que existe una cierta preocupación por los temas de tipo ético o religioso. Ademas, en estos hogares, donde los hijos están familiarmente bien adaptados, los grados de conflicto y control son bajos. Algo similar ocurre con la adaptación emocional y general, salvo que en estos casos el control familiar no tiene una influencia significativa.

Por otra parte se comprueba, contrariamente a lo que en un principio consideramos en nuestras hipótesis, que una buena adaptación a la salud, a saber, la salud percibida de los adolescentes, está relacionada con climas familiares donde los miembros de la familia se ayudan, se expresan sus sentimientos, donde las actividades se planifican y organizan y donde el grado de conflicto es mínimo.

Finalmente, debemos hacer notar que la adaptación social es la dimensión que menos se ve influida por el clima social familiar ya que únicamente los niveles elevados de expresividad y organización parecen tener influencia sobre ella. Al mismo tiempo, las variables de clima familiar que no se relacionan con la adaptación, son la actuación, la autonomía y la participación en actividades sociales o recreativas.

8.3. RESPECTO DE LA ETAPA EVOLUTIVA DE LOS ADOLESCENTES

8.3.1. Adolescencia temprana y media y nivel de socialización

Todos los datos nos llevan a la conclusión de que no existen diferencias en los niveles de ninguna variable de socialización entre los adolescentes de la etapa temprana (12-14 años) y los que se encuentran en la etapa media (15-17 años).

8.3.2. Adolescencia temprana y media y nivel de adaptación

Contrariamente a lo que sucede en socialización, observamos que los adolescentes que pertenecen a la adolescencia media tienen niveles más bajos de adaptación general, emocional y familiar que los adolescentes que se encuadran dentro de la etapa temprana, por lo que se encontrarán más a disgusto dentro del ambiente familiar, tendrán mayor inestabilidad y basándonos en las diferentes investigaciones ya comentadas en la primera parte de este trabajo, igualmente tendrán una mayor probabilidad de que el grupo de iguales tenga una mayor influencia sobre ellos, lo que equivale a decir que dependiendo del grupo al que pertenezcan sus conductas serán más o menos adaptadas.

8.3.3. Adolescencia temprana y media y clima social familiar

En cuanto a la percepción que tienen ambos grupos de edad sobre el clima social familiar no existen prácticamente diferencias significativas entre ellos. Únicamente, se comprueba que los adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años consideran, en mayor medida que sus compañeros de menor edad, que su familia se involucra en actividades competitivas, al tiempo que perciben el ambiente familiar con un nivel más elevado de control. Aspecto este último que se puede considerar lógico ya que es a partir de estas edades cuando los adolescentes necesitan y demandan más autonomía para poder desarrollar su identidad, al tiempo que comienzan a cuestionar la legitimidad de los padres y otras personas adultas en el control de su comportamiento.

Consideramos que sería interesante comprobar estos mismos datos con sujetos pertenecientes a la adolescencia tardía (18-21 años) para comprobar si sus niveles de socialización, adaptación o percepción de clima familiar difieren respecto de la adolescencia temprana o media.

8.4.RESPECTO DE LAS DIFERENCIAS DE SEXO

8.4.1. Estilos educativos y diferencias de sexo

No se observan diferencias de sexo respecto de la percepción de los estilos educativos familiares. Los datos confirman la idea de que los padres son igualmente democráticos, autoritarios, permisivos o indiferentes, independientemente de que sus hijos adolescentes sean chicos o chicas. Estos datos nos indican que las diferencias que pueda haber en socialización o en adaptación entre sexos no se deben en modo alguno a los estilos educativos diferenciales que se producen en el hogar.

8.4.2. Clima social familiar y diferencias de sexo

Tal y como sucede en relación a los estilos educativos familiares tampoco se ponen de manifiesto diferencias en la percepción del clima social familiar en función del sexo de los adolescentes. Únicamente se observan diferencias significativas en cuanto al nivel de expresividad de la familia, de modo que las chicas manifiestan observar un mayor nivel de expresión de sentimientos dentro de su familia que los chicos.

8.4.3. Diferencias de sexo en socialización y adaptación

Analizando la socialización de los adolescentes, se comprueba que las chicas tienen mayores niveles de ansiedad y timidez en las relaciones sociales, al tiempo que son más consideradas con las personas que necesitan ayuda que los chicos. Sin embargo, son éstos los que tienen mayores niveles de adaptación emocional y total, al tiempo que su salud percibida es mejor, no existiendo diferencias entre sexos en adaptación familiar.

Sería interesante para contrastar los resultados encontrados en la presente investigación obtener la opinión de los padres sobre el estilo educativo que utilizan e incluso utilizar técnicas directas para conocer el estilo de educación real y no el percibido, como podrían ser entrevistas u observaciones en ambiente natural o artificial. De esta forma, se podría conocer si la percepción del estilo es distinta desde la óptica de los padres y de los hijos y si ambas perspectivas están muy alejadas de la realidad. También sería de interés repetir la investigación utilizando una muestra de menor edad, con la finalidad de comparar los datos con los obtenidos por los adolescentes y de esta forma conocer qué elementos del clima familiar inciden más directamente a estas edades, ya que las necesidades y el nivel de desarrollo de los niños son totalmente diferentes a las que tienen los adolescentes.

Resulta evidente que de los datos extraídos se deriva la importancia que tanto los estilos educativos familiares como el clima social que se vive dentro

del seno familiar tienen para la socialización y la adaptación personal, familiar y social de los adolescentes. Si tenemos en cuenta estos datos, y el hecho de que a los padres no se les enseña cómo desempeñar su papel y que por este motivo lo deben hacer de modo intuitivo, no nos puede extrañar que muchos adolescentes presenten conductas inadaptadas y no tengan habilidades sociales suficientes para desarrollarse dentro de un medio social cambiante y lleno de retos. Por esta razón resulta necesario informar y entrenar a los padres en el desempeño de sus funciones a través de su participación en cursos de educación familiar.

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada y los datos con los que se concluye la presente investigación, consideramos que uno de los objetivos de los programas de entrenamiento de padres debe ser instruirles para que desarrollen estilos educativos democráticos, donde exista un elevado nivel de expresión de sentimientos, deseos y afectos, una elevada cohesión, un control fuerte pero no rígido sino razonado, basado en la comunicación y el acuerdo mutuos y también donde se organicen y planifiquen tanto las actividades como las funciones a desempeñar por cada uno de los miembros. Por otra parte y teniendo en cuenta los efectos negativos que el conflicto familiar tiene tanto en la socialización como en la adaptación, se debería entrenar a los padres a hacer frente a situaciones conflictivas a través de la puesta en práctica de técnicas de comunicación, negociación, reestructuración cognitiva, resolución de problemas y autocontrol.

Capitulo IX

Programa de intervención

9.1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de nuestra investigación indican que los adolescentes que obtienen las mejores puntuaciones en socialización y adaptación son aquellos que admiten pertenecer a familias democráticas. Por el contrario, aquellos adolescentes que perciben la educación de sus padres como autoritaria o indiferente, tienen altos niveles de inadaptación familiar, social y emocional, al tiempo que sus niveles en algunas variables de socialización son muy bajas (autocontrol, consideración y liderazgo) o muy elevadas (retraimiento, ansiedad o timidez social).

Los resultados del estudio también evidencian que los climas familiares donde existen niveles elevados en cohesión, expresividad y organización, participan en actividades de tipo intelectual o cultural y niveles bajos en conflicto, favorecen una alta socialización y adaptación general de sus hijos adolescentes. Se deducen de estos datos que cualquier tipo de intervención o entrenamiento que se pretenda realizar sobre los padres deberá tener en cuenta estos resultados.

Después del análisis de los diferentes programas realizados sobre educación y terapia familiar, de la revisión bibliográfica sobre las variables que afectan a la adecuada socialización y adaptación general de los adolescentes y especialmente, teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, anteriormente comentados, ofrecemos el programa de educación de padres de adolescentes que hemos elaborado y que podría desarrollarse de la forma que se describe a continuación:

9.2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Partimos de la base de que ningún programa puede llevarse a cabo de forma directa sin adaptarse a las necesidades de la población concreta a la que va a ser destinado. Por esta razón, con el objetivo de conocer la pertinencia del programa, se debería en un primer momento realizar un análisis de las necesidades para, de esta forma, poder justificar el desarrollo del mismo, en caso de que sea necesario, y al mismo tiempo tener en cuenta los costes y beneficios que puedan derivarse del mismo, previendo así su posible eficiencia. En este sentido se deben analizar, tanto las necesidades normativas como las necesidades percibidas y expresadas.

9.2.1 Necesidades normativas.

- Realización y análisis de los datos mediante un estudio descriptivo para contrastar el grado de adaptación y socialización de los adolescentes, el clima social familiar los estilos educativos imperantes, así como otras variables que se consideren que pueden tener cierta incidencia sobre el desarrollo de los adolescentes.
- Comprobar si existe a nivel institucional algún dato o informe que evidencie que se necesita una educación familiar para el adecuado desarrollo socio-emocional y afectivo de los adolescentes.
- Estudio de los posibles informes y publicaciones sobre la necesidad de educar a los hijos en determinados valores sociales para el adecuada inserción social de éstos, incidiendo especialmente en la adolescencia.
- Reunión con los trabajadores sociales con el objetivo de conocer cuáles son las demandas y las características de la población con respecto a la educación familiar.
- Buscar datos de archivo sobre maltrato, abuso de menores, problemas de consumo de sustancias tóxicas, delincuencia, etc., de la población a la que pertenecen los sujetos que van a participar en el programa.

9.2.2 Necesidades percibidas.

- Realización de un sondeo de opinión a los padres, sobre la importancia que conceden a determinados temas relacionados con la educación de sus hijos, donde se incluya su percepción sobre los aspectos en los que se consideran perfectamente formados y aquellos otros en los que se perciben con una formación deficiente.
- Realización de un grupo de discusión donde participen padres, adolescentes y expertos sobre el tema, con el objetivo de establecer cuáles podrían ser los temas del programa de máximo interés para la población objetivo.

9.2.3 Necesidades expresadas.

Con la finalidad de conocer el clima que se vive dentro de la familia, y de esta forma seleccionar los elementos sobre los cuales se deberá intervenir en fases posteriores, se utilizarán dos autoinformes:

- Cumplimentación del cuestionario de Clima familiar de Moos y Moos (1986).
- Cumplimentación de la escala de Satisfacción familiar por adjetivos de Barraca y López-Yarto (1997).

9.3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS Y METAS

9.3.1. Objetivos de resultados (propios del programa)

- Valorar la función social de las personas de la comunidad con especial referencia al ámbito familiar y escolar.
- Fomentar actitudes positivas hacia el proceso educativo de los hijos.
- Adquirir y/o afianzar conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la ejecución eficaz de tareas y deberes de las figuras paternas.
- Identificar claramente las conductas adecuadas e inadecuadas de sus hijos.
- Habituarse a respetar y valorar los sentimientos y opiniones de sus hijos.
- Conocer la importancia que las figuras paternas tienen en el desarrollo bio-psico-social de los hijos.
- Ser capaz de detectar los factores determinantes de la óptima socialización de los hijos.
- Colaborar activamente en la educación formal de los hijos, favoreciendo las relaciones escuela-familia.
- Definir el tipo de relación que media entre los miembros de la familia en términos de alianzas y exclusiones.
- Determinar el sistema de relaciones, creencias y valores de la familia.
- Identificar y poner en práctica nuevos conocimientos, habilidades y actitudes útiles en el cuidado y educación de los hijos.
- Fomentar en los hijos la responsabilidad y la independencia.
- Identificar y poner en práctica técnicas e instrumentos de autoayuda necesarios para afrontar situaciones difíciles en la educación de los hijos.
- Crear una atmósfera democrática dentro del hogar, en la que los padres sean cariñosos pero firmes en la educación de sus hijos.
- Construir un clima de bienestar y confianza dentro del ámbito familiar.
- Evaluar la posible respuesta a la intervención por parte de los miembros de la unidad familiar.
- Evaluar la red social de la familia y la naturaleza de la relación que se establece con ella.

- Crear en la familia una imagen de sistema con los suficientes recursos como para afrontar y resolver los problemas familiares.
- Abordar los problemas familiares mediante la evaluación e intervención en el grupo, explorando las creencias, atribuciones y expectativas de cada miembro de la unidad familiar.

9.3.2. Objetivos instrumentales (aspectos del programa que se deben llevar a la práctica)

- Conseguir un clima de confianza, seguridad y confidencialidad dentro del grupo de trabajo.
- Favorecer el dialogo y el respeto dentro del grupo.
- Asegurar el cumplimiento de las tareas a realizar en casa.
- Mantener un adecuado nivel de motivación por parte de los padres y colaboradores a lo largo de la implementación del programa.

9.4. PRE-EVALUACIÓN POTENCIAL

Para llevar a cabo la evaluación previa a la puesta en marcha del programa con la finalidad de valorar aquellos aspectos que van a ser necesarios en el desarrollo, selección de objetivos y unidades de intervención se tendrán en cuenta dos aspectos básicos:

- Análisis de la bibliografía sobre intervención familiar relevante.
- Realizar un análisis funcional de cada caso, sobre los diferentes problemas que surgen entre los padres y sus hijos adolescentes, llegando a conclusiones acerca de las causas más frecuentes de los conflictos padres-hijos.

9.5. DISEÑO Y CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA

9.5.1. Responsables del programa (Recursos humanos).

- Coordinadores del programa.
- Trabajadores sociales.
- Tutores escolares de los adolescentes
- Técnicos de las diferentes áreas a tratar.

9.5.2. Descripción de los medios materiales necesarios.

Para la puesta en práctica del programa de intervención se necesitaran los siguientes medios:

- Lecturas sobre los diferentes contenidos de los que consta el programa.
- Transparencias y diapositivas para comentar junto a los padres durante las sesiones.
- Retroproyector.
- Proyector de diapositivas.

9.5.3. Infraestructuras necesarias.

Para el desarrollo del programa de educación familiar será necesario una sala de reuniones con disponibilidad para formar grupos de trabajo, por lo que requerirá cierta movilidad del mobiliario.

9.5.4. Destinatarios del programa.

Los destinatarios directos del programa son padres de niños comprendidos entre 12-16 años, los destinatarios indirectos serán los hijos adolescentes..

9.5.5. Descripción del procedimiento y la temporalización

Con la intención de que la dinámica de los grupos sea más abierta y que los padres puedan comentar sus problemas y ayudarse mutuamente, favoreciendo lo que podemos denominar un "aprendizaje cooperativo", se seleccionarán, partiendo de la evaluación de necesidades y de la evaluación previa de clima familiar, grupos heterogéneos de 12 padres de adolescentes, donde se incluirán padres con estilos educativos y climas familiares que favorecen el desarrollo de los hijos, y que han demostrado tener habilidades para solucionar los problemas que surgen en la vida cotidiana y padres que han mostrado no poseer recursos ni habilidades suficientes para proporcionar una adecuada educación.

Las sesiones se llevarán a cabo durante dos horas semanales en reuniones grupales llevadas a cabo con la coordinación de un educador. La mayoría de las sesiones estarán organizadas en tres apartados fundamentales: análisis y comentario de las tareas de casa (autorregistros realizados y lecturas), entrenamiento en una habilidad concreta, y explicación de la tarea a realizar durante la próxima semana.

9.5.6. Mediciones pre-programa.

Para poder seleccionar el grupo de padres que participarán en el programa de entrenamiento favoreciendo una mejor dinámica grupal se realizará una evaluación

previa que servirá al mismo tiempo para contrastar, tras la realización del programa de entrenamiento, la efectividad del mismo.

- Cuestionario de Clima familiar de Moos y Moos (1989).
- Escala de Satisfacción familiar por adjetivos Barraca y López-Yarto (1997)..
- Inventario de Estilos educativos familiares.
- Registro de conductas problemáticas de los hijos y comportamiento de los padres a través de autoinformes (entrevistas, observaciones y autorregistros).

9.5.7. Descripción de los contenidos del programa.

Los contenidos del programa giran en torno a varias áreas temáticas o unidades que están desarrolladas en el apartado 9.9.2 de este capitulo y que se mencionan a continuación:

- Identificación de los comportamientos de los hijos.
- Conocer las consecuencias de las conductas y su posible control.
- Estilos educativos familiares.
- Comunicación efectiva. Saber escuchar.
- Comunicación efectiva. Expresar sentimientos.
- Comprender los sentimientos de los diferentes miembros de la familia.
- La negociación.
- Resolución del problemas.
- Reestructuración cognitiva.
- El clima social familiar: la cohesión, el conflicto, expresividad, organización, participación en actividades.

Para apoyar estos contenidos se utilizan 10 lecturas complementarias que los padres tienen que leer y reflexionar sobre los contenidos de las mismas (ver Anexo 2)

- Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos.
- La autoridad de los padres.
- El elogio, la crítica y las consecuencias naturales y lógicas.
- La comunicación: saber escuchar a los hijos.
- La comunicación: tomar decisiones, explorar alternativas y expresar sentimientos a los hijos.
- Aumentar la comprensión en casa
- Atención a las luchas de poder entre padres e hijos.
- Los hijos deben hacer cosas por si mismos.
- Privacidad, autonomía, responsabilidad.
- Estimular y fomentar la confianza en si mismo y la de su hijo.

9.6. GRADO DE IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA

Durante el desarrollo del programa se realizarán evaluaciones dirigidas a conocer:

- Grado de participación y motivación en las actividades que se desarrollan en los grupos, a través de entrevista, observaciones, análisis de autorregistros y de las tareas encomendadas para casa.
- Grado de asistencia a las diferentes sesiones del programa, así como la influencia que pudiese tener el absentismo en los resultados finales.

9.7. EVALUACIÓN DE LA EFICACIA Y EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA.

Para conocer en qué medida los participantes del programa obtienen resultados satisfactorios, alcanzando los objetivos que se pretenden con la implantación del mismo, se volverán a pasar las mediciones pre-programa para comprobar si se ha producido:

- una reducción de conductas problemáticas por parte de los hijos;
- adecuada utilización de técnicas de control de la conducta por parte de los padres.
- una mayor puntuación en la escala de satisfacción familiar.
- una mejora del clima social familiar.

Para conocer el grado de satisfacción con la participación en el programa de entrenamiento se realizará un cuestionario de valoración del programa a cumplimentar por los padres participantes.

9.8. TOMA DE DECISIONES FINALES SOBRE EL PROGRAMA.

Una vez recogidos los datos de la evaluación, se realizará un análisis de los elementos del programa que han sido efectivos, elementos que deberían ser modificados, problemas que han surgido durante las sesiones grupales, posibles soluciones, etc.

9.9. ESQUEMA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

9.9.1 Esquema del programa

El esquema del programa se puede observar en los cuadros siguientes, donde se señala las unidades de que consta, los contenidos, objetivos específicos de cada unidad y finalmente el trabajo en grupo y el trabajo realizado en casa divididos ambos en estrategias y técnicas llevadas a cabo.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE PADRES

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
1	Identificación de comportamientos en los hijos	• Motivar para una participación activa en el programa. • Crear un clima de confianza en el grupo. • Analizar el grado de adecuación de la conducta de los hijos. • Conocer que los hijos emplean sus conductas para conseguir metas. • Realizar análisis funcionales de la conducta de los hijos. • Discutir sobre los comportamientos llevados a cabo para controlar la conducta de los hijos. • Establecer criterios válidos en la categorización de la conducta tanto de los hijos como la propia. • Aprender a realizar procedimientos de observación y autorregistro.	1. Presentación del grupo 2. Charla del educador 3. Análisis funcional de las conductas de padres e hijos. 4. Charla del educador .	1.1. Presentación personal 2.1. Explicación de los objetivos del programa. 2.2. Acuerdo sobre los requisitos para la participación en el programa. 3.1. Reflexión sobre las causas de las conductas de padres e hijos. 3.2. Analizar las consecuencias de las conductas. 4.1. Explicación de las técnicas de evaluación conductual.	1. Determinar las conductas realizadas por sus hijos y ellos mismos. 2. Análisis de las conductas de los hijos. 3. Análisis de una lectura.	1.1. Observación. 1.2. Auto-observación 1.3. Autorregistro. 2.1. Inventario de conductas problemáticas. 3.1. Lectura y comentario de: "Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
3	Los estilos educativos	• Captar la importancia y la necesidad de que haya una actuación educativa conjunta de los padres en familia. • Identificar las características de los estilos educativos autoritarios, democráticos, permisivos e indiferentes. • Conocer y valorar las consecuencias de los estilos sobre el desarrollo de los hijos. • Reflexionar sobre las diferentes respuestas que dan los hijos según el estilo educativo de los padres. • Promover la realización de estilos educativos democráticos que favorezcan la responsabilidad del adolescente.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Análisis de conducta 4. Valoración del grupo	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Identificación del estilo educativo del hogar. 4.1. Reflexión en grupo sobre el estilo educativo más adecuado	1. Observación y análisis de la conducta personal. 2. Análisis de una lectura.	1.1. Observación. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro de conductas. 2.1. Lectura y comentario de: "El elogio, la crítica y las consecuencias naturales y lógicas"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
2	Las consecuencias de la conducta y su control	• Reflexionar sobre los comportamientos paternos con los que se responden a las diferentes conductas de los hijos. • Identificar los castigos y los refuerzos que utilizan en el control de la conducta. • Clarificar la adecuación entre la conducta de los padres y la conducta que se pretende aparezca o desaparezca en los hijos. • Aprender técnicas de reforzamiento y de castigo. • Aumentar la tasa de refuerzos. • Disminuir la tasa de castigos.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador.	1.1. Revisión del trabajo de la unidad anterior realizado en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Técnicas de reforzamiento y castigo	1. Análisis de la conducta de sus hijos. 2. Observación y análisis de la conducta personal. 3. Análisis de una lectura.	1.1. Observación 1.2. Listado de reforzadores para los hijos. 2.1. Autoobservación 2.2. Autorregistro de conductas 3.1. Lectura y comentario de: "La autoridad de los padres"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
4	Comunicación efectiva: saber escuchar a los hijos	• Identificar los modelos de comunicación que predominan en la familia. • Aprender destrezas de comunicación efectiva • Mejorar la comunicación entre los miembros de la familia. • Desarrollar la capacidad de escuchar con efectividad a los hijos.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Entrenamiento en destrezas de comunicación activa.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de: "La comunicación: saber escuchar a los hijos"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
5	Comunicación efectiva: expresar los sentimientos	• Reflexionar sobre la puesta en práctica de las destrezas de comunicación aprendidas. • Optimizar las relaciones interpersonales en la familia. • Aprender a expresar los sentimientos de forma abierta y adecuada. • Entrenar en habilidades de comunicación personal	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Entrenamiento en expresión de sentimientos.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de "La comunicación: tomar decisiones, explorara alternativas y expresar sentimientos a los hijos.
6	Comprender los sentimientos de los hijos	• Mejorar la capacidad de escuchar con efectividad a los hijos. • Favorecer la empatía entre padres e hijos. • Aumentar la capacidad para ponerse en el lugar del hijo. • Respetar los sentimientos y deseos de los hijos.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior. 3.1. Entrenamiento en comprensión de sentimientos.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de "Aumentar la comprensión en casa"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
7	La negociación	• Mejorar la capacidad de escuchar a los hijos. • Expresar los propios sentimientos y opiniones de forma clara y abierta. • Respetar las opiniones de los hijos. • Favorecer la responsabilidad de los hijos. • Establecer compromisos de forma democrática.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Entrenamiento en negociación.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de una lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de "Atención a las luchas de poder entre padres e hijos"
8	Resolución de problemas	• Reflexionar sobre la práctica realizada en destrezas de comunicación personal. • Identificar y definir los problemas en la relación padres-hijos. • Aprender sistemas eficaces de afrontamiento y resolución de problemas. • Mejorar el modelo de solución de problemas	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior. 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1 Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior 3.1. Entrenamiento en resolución de problemas.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de ""Los hijos deben hacer las cosas por si mismo"

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
9	Reestructuración cognitiva	• Aprender un método eficaz de reestructuración cognitiva. • Identificar las creencias erróneas o irracionales. • Cuestionar abiertamente las creencias irracionales. • Buscar formulas de modificación y cambio de las creencias irracionales.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior. 3.1. Entrenamiento en reestructuración cognitiva.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 1.3. Autorregistro. 2.1. Lectura comentario de " Privacidad, autonomía y responsabilidad.

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
10	El clima social familiar	• Aprender a crear de un clima familiar cohesivo, con alta expresividad y organización • Conocer la importancia de participar juntos los miembros de la familia en actividades intelectuales y culturales. • Reducir el grado de conflicto familiar.	1. Evaluación personal 2. Análisis de la lectura de la unidad anterior. 3. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1 Revisión y comentario de los trabajos de la unidad anterior realizados en casa. 2.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior. 3.1. Reflexión y discusión en grupo sobre el clima familiar.	1. Análisis de la conducta 2. Análisis de la lectura	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación 2.1. Lectura comentario de "Estimular y fomentar la confianza en si mismo y la de su hijo".

	CONTEN.	OBJETIVOS	TRABAJO EN GRUPO		TRABAJO EN CASA	
			ESTRATEGIAS	TÉCNICAS	ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
11	Finalización del entrenamiento	• Valorar la utilidad del programa • Evaluar la implicación personal en el desarrollo del programa. • Captar la necesidad de mantener en el futuro una revisión crítica sistemática sobre los propios estilos educativos y el clima familiar. • Establecer posteriores reuniones de seguimiento.	1. Análisis de la lectura de la unidad anterior 2. Charla del educador y valoración en grupo.	1.1. Comentario en grupo de la lectura de la unidad anterior. 2.1. Valoración en grupo de la efectividad del programa. 2.2. Puesta en común de la evaluación y de la implicación personal en el desarrollo del programa.	1. Análisis y valoración de la conducta	1.1. Práctica directa de lo aprendido. 1.2. Autoobservación

9.9.2. Desarrollo del programa.

Unidad 1. Introducción. Identificación de comportamientos en los hijos.

a. Trabajo en grupo.

- *Presentación*. Presentación de todos los miembros del grupo.
- *Introducción general*. Introducción general por parte del educador sobre el significado, objetivos y utilidad del programa de educación familiar tanto para los padres como para los hijos. Se expondrán claramente las condiciones de la participación en el programa, indicando que se comprometen a asistir a las sesiones y a realizar todas aquellas tareas que se propongan para realizar tanto en las sesiones grupales como en el hogar durante la semana. En esta fase, también se intentará motivar a los padres en la participación haciendo hincapié en la importancia que tienen los estilos educativos y el clima familiar que se vive en la familia para el adecuado desarrollo personal, social y académico de sus hijos. También se les preguntará a los padres lo que esperan del programa con la finalidad de aclarar posibles dudas.
- *Identificación y categorización de los comportamientos de los hijos*. Se invitará a los miembros del grupo a identificar las pautas de comportamiento de sus hijos y a discutir sobre aquellas consideradas como adecuadas o inadecuadas. En esta fase se intentará que participen todos los miembros del grupo y que se llegue a una conclusión final sobre cuáles son las pautas de comportamiento deseables e indeseables por parte de los adolescentes, razonando todas las respuestas.
- *Identificación y categorización de los comportamientos de los padres*. De forma similar a la anterior, los padres deberán explicar los comportamientos que llevan a cabo para controlar las conductas de sus hijos, discutiendo en grupo la adecuación de los comportamientos y sus posibles consecuencias en los hijos.
- Explicación por parte del educador de las técnicas de observación, autoobservación y autorregistro que serán necesarias tanto para evaluar los comportamientos de los hijos como los suyos.

b. Trabajo para realizar en casa.

- Observar sistemáticamente el comportamiento de sus hijos y cómo responden ellos a tal comportamiento.
- Realizar un listado con todos los problemas relacionados con sus hijos a los que se enfrentan en la actualidad, definiendo la conducta y clasificándola en cuanto a su severidad, así como las respuestas realizadas ante tales problemas o conductas inadecuadas de sus hijos.
- Lectura y comentario de la lectura 1: "Comprensión del comportamiento adecuado e inadecuado de los hijos".

Unidad 2. Las consecuencias de la conducta y su control.

a. Trabajo en grupo.

- *Revisión de tareas para casa.* Revisión y comentario en grupo del registro de conductas problemáticas y respuestas de los padres realizado durante la semana. Se intentará llegar a un acuerdo sobre la clasificación de las conductas y sobre l[illegible]cuación y efectividad de los comportamientos de los padres llevados a [illegible]n el intento de control de la conducta de los hijos.
- *Comentario de la lectura.*
- *Técnicas de reforzamiento y castigo.* Introducción a las técnicas de reforzamiento y de castigo. Se expondrán las diferentes técnicas para mantener y eliminar conductas haciendo referencia a las consecuencias tanto inmediatas como a largo plazo de cada una de estas técnicas. Entre estas técnicas se expondrán las siguientes:
    - Reforzamiento, el principio Premack.
    - Eliminación del refuerzo positivo.
    - Costo de respuesta.
    - Corrección del comportamiento inapropiado.
    - Sobrecorrección y reforzamiento de conductas incompatibles.
    - Extinción-ignorar.
    - Consecuencias naturales.

  Se repasarán los procedimientos utilizándose varias veces el modelo en situaciones hipotéticas; para ello se recurrirá a los problemas de las listas elaboradas por los padres.

b. Trabajo en casa.

- Elaboración de una lista de posibles reforzadores para sus hijos.
- Registro de conductas que llevan a cabo durante la semana en el control de los comportamientos de los hijos, clasificándolas en refuerzos y castigos.
- Lectura y comentario de la lectura 2. "La autoridad de los padres".

Unidad 3. Los estilos educativos.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario de los registros sobre los reforzadores y los refuerzos y castigos que realizan los padres durante la semana. Se explicarán las implicaciones de éstos, así como la importancia de que padre y madre se pongan de acuerdo sobre las conductas que van a exigir a los hijos y sobre las recompensas y sanciones que se impondrán en caso de que no se realicen. También se intentará hacer constar la importancia que tiene el que ambos se apoyen mutuamente en la toma de decisiones.
- Identificación por parte de los participantes de los estilos educativos (autoritario, democrático, permisivo, negligente) imperantes en su hogar.

- Discusión en grupo del estilo que se considera más adecuado y por qué. Se intentará llegar a un acuerdo sobre la necesidad de llevar a cabo estilos educativos democráticos donde se exprese el cariño a los hijos, pero al mismo tiempo se ejerza cierto control sobre su conducta, aunque se favorezca su independencia e individualización sobre todo teniendo en cuenta que nos encontramos con hijos adolescentes.

b. Trabajo en casa.

- Realizar un autorregistro sobre los comportamientos que se han realizado para controlar la conducta de los hijos durante la semana, clasificándolos dentro de las categorías de padres democráticos, permisivos, autoritarios o indiferentes.
- Lectura y comentario de la lectura 3: " El elogio, la crítica y las consecuencias naturales y lógicas".

Unidad 4. Comunicación efectiva. Saber escuchar a los hijos.

a. *Trabajo en grupo.*

- Revisión de registros. Se comentarán los registros que cada uno ha realizado, discutiendo en grupo las características y adecuación de los comportamientos de los padres.
- Comentario de la lectura.
- Entrenamiento en destrezas de comunicación efectiva. Se intentará enseñar a los padres a escuchar a los hijos y a comunicarse con ellos de forma eficaz. Se seguirá un procedimiento de 4 fases: información sobre la habilidad, *rol-play*, modelado por parte de algún miembro del grupo o por el educador y *feedback*. Se enseñarán diferentes procedimientos de comunicación activa, entre los que se encuentran:
  - Saber escuchar. Enseñar estrategias de escucha activa donde se incluyen elementos como expresar señales no verbales: asentir, aproximarse al hijo, realizar gestos que indiquen empatía, contacto visual, expresar señales verbales como resumir o preguntar, no anticipar lo que el otro va a decir, no cortar, reforzar al que habla, etc.
  - Utilizar mensajes en primera persona (mensajes yo) evitando utilizar mensajes en segunda persona (mensajes tú).

b. *Trabajo en casa.*

- Poner en práctica las habilidades de comunicación llevando a cabo un registro sobre los momentos en los que se realiza una comunicación eficaz y los que no.
- Lectura y comentario de la lectura 4: " La comunicación: saber escuchar a los hijos".

Unidad 5. Comunicación efectiva expresar los sentimientos.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario de los autorregistros sobre las destrezas de comunicación.
- Comentario y discusión sobre la lectura.
- Entrenamiento en expresión de sentimientos. Presentar la importancia que tiene el conocer y expresar los sentimientos a los hijos de una forma correcta, favoreciendo la comunicación y el entendimiento entre ambos. Tener presente que la falta de comunicación, no compartir intereses o plantear abiertamente nuestro estado de ánimo, favorece la lejanía hacia los hijos. El entrenamiento se realizará a través de 4 pasos: Información sobre la habilidad, *rol-play* por parte de los padres, modelado y *feedback* del grupo.

b. Trabajo en casa.

- Poner en práctica las habilidad de expresión de sentimientos llevando a cabo un registro sobre los momentos en los que se realiza, valorando cómo se han sentido, qué efectos han tenido sobre el hijo y qué grado de dificultad han encontrado.
- Lectura y comentario de la lectura 5: "Comunicación: tomar decisiones, explorar alternativas y expresar sentimientos a los hijos".

Unidad 6. Comprender los sentimientos de los hijos.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario en grupo de los autorregistros sobre la destreza de expresión de sentimientos.
- Comentario y discusión sobre la lectura.
- Entrenamiento en comprensión de sentimientos. A través de este entrenamiento se pretende explicar a los padres lo positivo que es empatizar con los hijos, porque de esta forma nos convertimos en una persona importante y digna de confianza, al tiempo que crea un clima más favorable dentro de la familia. Es importante ponerse en la situación de los hijos puesto que posibilitamos ser una persona más comprensiva y significativa. Debemos observar cómo se siente nuestro hijo (cuerpo, cara, gestos), escuchando lo que dice, adoptar comportamientos no verbales semejantes a los suyos, contacto visual y expresión apropiada a los sentimientos que nos transmite; usando expresiones como: "me hago cargo", "te estoy oyendo y comprendo", "puedo entender que te sientas así", etc.

  El entrenamiento se realizará siguiendo los pasos: Información, *role-play*, modelado, *feedback*.

b. Trabajo en casa.

- Poner en práctica la habilidad de comprensión de sentimientos llevando a cabo un registro.
- Lectura y comentario de la lectura 6: "Aumentar la comprensión en casa".

Unidad 7. La Negociación.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario en grupo de los autorregistros sobre las destreza de comprensión de los sentimientos de los miembros de la familia.
- Comentario y discusión sobre la lectura.
- Entrenamiento en negociación: La negociación es una habilidad que presupone comprender los sentimientos de los hijos, al tiempo que requiere un compromiso por ambas partes. Negociar requiere tener en cuenta una serie de pasos:
  - Comprobar si tu hijo y tú tenéis diferentes opiniones.
  - Expresar a tu hijo lo que piensas sobre el problema en cuestión.
  - Preguntar a tu hijo lo que piensa y escuchar su punto de vista..
  - Pensar por qué tu hijo se siente de ese modo.
  - Tener en cuenta tu propia opinión y la de tu hijo.
  - Favorecer la responsabilidad de tu hijo.
  - Sugerir un compromiso, asegurándote de que el compromiso tiene en cuenta las dos opiniones.

b. Trabajo en casa.

- Poner en práctica las habilidad de negociar durante la semana llevando a cabo un registro diario.
- Lectura y comentario de la lectura 7: "Atención a las luchas de poder entre padres e hijos".

Unidad 8. Resolución de problemas.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario en grupo de los autorregistros sobre las destreza de negociación.
- Comentario y discusión sobre la lectura.
- Entrenamiento en solución de problemas: Se explica a los padres que lo importante ante situaciones problemáticas es buscar las soluciones más eficaces. Para el entrenamiento se utilizarán problemas del listado realizado por los padres sobre las conductas problemáticas de los hijos y se entrenará a los sujetos a llevar a cabo las seis etapas de las que consta la resolución de problemas, a través de la solución en grupo de varios problemas planteados por ellos mismos. Las etapas sobre las que se realiza la instrucción serían las

siguientes:

- Orientación hacia el problema: Funciona como un proceso motivador que activa al sujeto para identificar y reconocer correctamente los problemas cuando ocurren, considerar que los problemas son normales e inevitables pero que se pueden afrontar y superar.
- Definición y formulación del problema: Consiste principalmente en que los padres aprendan a identificar ante una situación problemática, unos objetivos y metas que sean realistas; para ello, deberán buscar toda la información relevante, definir el problema de forma clara e identificar los factores y circunstancias que están provocando el problema.
- Generación de alternativas: Los padres deberán ofrecer en grupo todas las alternativas posibles para la solución del problema, considerando que cuantas más ideas se ofrezcan más probabilidad existe de encontrar la adecuada.
- Toma de decisiones: Se trata de identificar las consecuencias potenciales que tendría cada una de las alternativas anteriormente escogidas, valorando tanto los costes como los beneficios. Finalmente se llegará a la conclusión de escoger una de las alternativas.
- Puesta en práctica de la solución: Consiste en llevar a cabo la solución elegida.
- Evaluar los resultados y reconsiderar. Se analizan los resultados y se reconceptualiza el problema en función de la nueva información.

b. Trabajo en casa.

- Poner en práctica la solución de problemas durante la semana llevando a cabo un registro diario.
- Lectura y comentario de la lectura 8: "Los hijos deben hacer cosas por sí mismos".

Unidad 9. Reestructuración cognitiva.

a. Trabajo en grupo.

- Revisión y comentario en grupo de los autorregistros sobre la destreza de solución de problemas, valorando especialmente el procedimiento seguido.
- Comentario y discusión sobre la lectura.
- Entrenamiento en reestructuración cognitiva. Este entrenamiento se basa en la idea de que tanto las emociones como las conductas se deben en gran parte a las creencias de un individuo sobre la interpretación de la realidad. La meta principal consiste en identificar los pensamientos "irracionales" o disfuncionales que tienen los padres ante los comportamientos de sus hijos y ayudarles a reemplazar dichos pensamientos por otros más "racionales" o eficaces. El procedimiento consiste en:
  - Explicar a los padres que, normalmente, las creencias irracionales

dogmáticas y absolutistas dan lugar a perturbaciones emocionales y conductuales. Para ello, se darán a conocer las diferentes distorsiones de pensamiento que se suelen llevar a cabo como: pensamiento de todo o nada, adivinación del futuro, siempre y nunca, minimización, personalización...

- Descubrir algunas de las creencias irracionales de los padres invitándoles a que las comenten.
- Cuestionar estas creencias irracionales.
- Cambiar estas creencias por otras más lógicas y racionales.

b. Trabajo en casa.

- Realizar un registro sobre las creencias irracionales y los pensamientos que dan lugar a comportamientos inadecuados dentro del hogar.
- Lectura y comentario de la lectura 9: "Privacidad, autonomía y responsabilidad.

Unidad 10. El clima social familiar.

a. Trabajo en grupo

- Revisar y comentar los autorregistros sobre las creencias irracionales, realizando en grupo el procedimiento de reestructuración cognitiva de algunas de las creencias o pensamientos que planteen los padres.
- Comentar la lectura.
- Explicar y comentar a los padres la importancia para la adecuada socialización y adaptación de los hijos, el establecer climas familiares donde:
  - Los miembros se ayuden y apoyen mutuamente.
  - El nivel de conflicto sea mínimo, incrementándose las interacciones positivas.
  - Se expresen abiertamente los sentimientos.
  - Se planifiquen las actividades, las funciones y las responsabilidades de cada miembro de la familia.
  - Favorezcan la responsabilidad de los adolescentes.
  - Se participe en actividades intelectuales-culturales.

Los padres deberán indicar en cada caso cómo se puede llegar a conseguir estas características del clima social familiar, identificando los factores que favorecen y aquéllos que imposibilitan cada una de ellas.

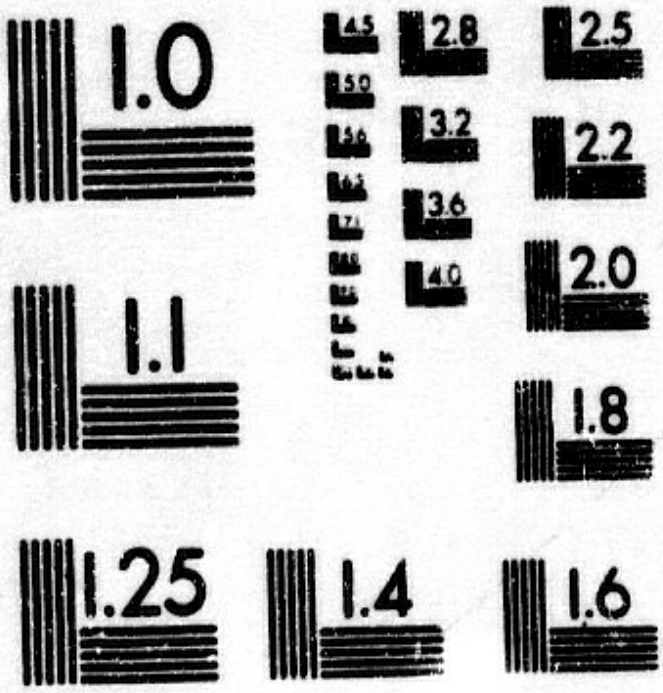
b. Tareas para casa.

- Lectura de la lectura 10: "Estimular y fomentar la confianza en si mismo y la de su hijo.
- Seguir realizando las técnicas que se han entrenado en las sesiones

anteriores, anotando los inconvenientes o problemas que encuentran en su puesta en práctica.

Sesión 11. Finalización del entrenamiento

- Análisis y comentario de la lectura.
- Comentario de los problemas encontrados en la realización de las técnicas entrenadas.
- Comentario y valoración de las sesiones. Se invitará a los padres a comentar lo que les han parecido las sesiones.
- Se les emplazará para un día donde se realizará la evaluación posterior al programa, explicándoles la necesidad e importancia de la misma.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

anteriores, anotando los inconvenientes o problemas que encuentran en su puesta en práctica.

Sesión 11. Finalización del entrenamiento

- Análisis y comentario de la lectura.
- Comentario de los problemas encontrados en la realización de las técnicas entrenadas.
- Comentario y valoración de las sesiones. Se invitará a los padres a comentar lo que les han parecido las sesiones.
- Se les emplazará para un día donde se realizará la evaluación posterior al programa, explicándoles la necesidad e importancia de la misma.

Referencias bibliográficas

Ackerman, N. W. (1938). The unity of the family. *Archives of Pediatrics,* 55, 51-62.

Adams, G.R. (1983). Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 8,125-138.

Adams, G.R., Day, T., Dyk, P.H., Frede, E. y Rogers, D.R.B. (1992). On the dialectics of pubescence and psychosocial development. *Journal of Early Adolescence*, 12, 348-365.

Adams, G.R., Gullota, T. y Markstron-Adams, C. (1994). *Adolescent life experiences*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

Adams, G.R., Gullctta, T.P. y Montemayor, R. (1992). *Adolescent identity formation*. Newburi Park C.A, Sage

Addams, J. (1942). *Twenty years at Hull House*. Nueva York: MacMillan.

Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York, Capricorn Book.

Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). La proyección diferencial del fin de semana entre chicos y chicas. *Revista de Estudios de la Juventud*, 37, 35-44.

Aldous, J. (1977). Family interaction patterns. *Annual Review of Sociology*, 3, 105-135.

Aldous, J. y Dumon, W. (1990).Family policy in the 1930: Controversy and consensus. *Journal of Marriage and the Family,* 52, 1136-1151.

Aldous, J. y Hill, R. (1967). *International bibliography of Research in Marriage and the Family*. Minnesota, University of Minnesota Press.

Alexander, J.F. y Parsons, B.V. (1982). *Functional family therapy*. Monterrey CA, Brook/Cole.

Alford, G.S. (1989). Psychoactive substance use disorders. En L.K.G. Hsuy M. Herien (eds.). *Recent developments in adolescent psychiatry* (pp.310-333). Nueva York, Wiley.

Allen, J.P., Hauser, S.T., Eickholt, C., Bell, K.L. y O'Conner, T.G. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 535-552.

Allen, L. y Majidi-Ahí, S. (1989). Black American children. En J.T. Gibbs y Huang (Eds.). *Children of color* (pp. 148-178). San Francisco, Jossey-Bass.

Allport, G. (1968). The historical background of moder social psychology. En G. Lindzay y E.Aronson (Eds.). *Handbook of Social Psychology*. (pp. 254-298). Massachussetts, Addison Wesley.

Alonso, I. (1973). *Sociología de la Familia*. Madrid, Guadiana.

Akers, R.L., Krohn, M.D., Lanza-Kaduce, L. y Radosevich, N. (1979). Social theory and deviant bevavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, 44, 636-655.

Amato, P. (1987). Familly processes in one-parent, stepparent and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*. 49, 327-337.

American Psychiatric Association (1993). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington, D.C.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Amethrout, J. A. (1972). Sociometric classroom popularity and children's reports of parental child-rearing behaviors. *Psychological Reports*, 30, 261-262.

Anderson, M. y Hughes, H.M. (1989). Parenting attitudes and the self-esteem of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 463-465.

Applegate, J.L., Burleson, B.R. y Delia, J.G. (1992). Reflextion-Enhacing Parenting as an Antecedent to Children's Social-Cognitive and Communicative Development. En I.E. Sigel, A.V.McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erbaum Associates.

Antonovsky, A. y Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 79-92.

Apter, S.J y Goldstein, A.P. (1986). *Youth violence Programs y Prospects*. New York, Pergamon Press.

Arbuthnot, J., Gordon, D.A. y Jurkovic, G.J. (1987). Personality, En H.C. Quay (eds.) *Handbook of juvenile delinquency* (pp.139-183). Nueva

York: Wiley.

Arkin, R.M., Detchon, C.S. y Maruyama, G.M.(1981). Causal attributions of high and low achievement motivation college studens for performance on examinations. *Motivation and Emotion.* 5, 139-152.

Arnett, J.(1992). Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review.*12, 339-373.

Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection, En S.R. Asher y J.D. Cole (eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). Nueva York: Cambridge University Press.

Asher, S.R y Renshaw, J.V. (1981). Children without friends: Social Knowledge and social skills training. In S.R. Asher y J.M. Gottmen (eds.), *The development of children's friendships*, pp.273-296. New York: Cambridge University Press.

Bachman, J.G., Wardsworh, K.N., O'Malley, P.M., Johnston, L.D. y Schulenberg, J.E. (1997). *Smoking, drinking, and drug. Use in Young adulthood. The impacts of New Freedoms and New Responsibilities.* Hillsdale. Erbaum.

Baldwin, A.L. (1955). *Behavior and development in childhood.* New Yor: Dryden Press.

Baldwin, A.L., Kalhorn, J. y Breese, F.H. (1945). The appraisal of parental behavior, dans. *Psychological monographs*, 58, 268-279.

Bandura, A. (1969). Social.learning theory of identificatory processes. En D.A. Goslin y D.C. Glass (eds.). *Handbook of socialization theory and research.* (pp.213-262). Chigago, Rand McNally.

Bandura, A (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Bandura, A.. (1976). Social learnign analysis of aggression, En E.Ribes-Inesta y A. Bandura (eds.). *Analisis of delinquency and aggression* (pp.203-232). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1977) *Social learning theory.* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

Bandura, A. y Walters, R.H. (1959). *Adolescent aggression.* New York: Ronald.

Bandura, A. y Walter, R.H. (1963). *Social learning and personality development.* New York, Holt Rinehart y Winston.

Barajas, C. y Goicoechea, M.A. (1991). Familia: factores de riesgo en el desarrollo socioemocional infantil, En R. A. Clemente (Ed.). *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas* (cap.13). Valencia, Promolibro.

Barbagelata, N. y Rodríguez, A. (1995). Estructura familiar e individual. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología*

aplicada. 98, 49-60.

Barbarin, O.A. (1996). *Family Relations Scale. Family Development Project,* Michigan: University of Michigan.

Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revising a negleted construct. *Child Development.* 67, 3296-3319.

Barber, B.K., Olsen, J.E. y Shagle, S.C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behavior. *Child Development,* 65, 1120-1136.

Barker, P. (1990). *Clinical interventions with children and adolescent.* New York, Norton.

Barnes, G.M. (1990). Impact of the family on adolescent drinking patterns, En R.L. Collins, K.E. Leonard y J.S. Searles (eds.): *Alcohol and the Family: Research and clinical Perspectives* (pp.137-161). Nueva York, The Guilford Press.

Barnes, G.M. y Welte, J.M. (1986). Adolescent alcohol abuse: subgroup differences and relationships to other problem behaviors. *Journal of Adolescent Research,* 1,79-94.

Barnes, G.M., Farrell, M.P. y Banerjee, S. (1994). Family influences on alcohol abuse and other problem among black and white adolescents in a general population sample. *Journal of Research Adolescence,* 4, 183-202.

Barraca, J. y López-Yarto, L. (1997). *ESFA, Escala de Satisfacción por Adjetivos.* Madrid, TEA.

Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement related behavior. *Review of Educational Research,* 48, 259-271.

Bartau, I., Echevarría, J., Amaya, R. y Maganto, J.M. (1998). *La implicación educativa de los padres: un program.. de formación.* Pamplona, VIII Congreso Nacional de INFAD.

Bartau, I. y Imbert, C. (1990). Aplicación y evaluación del programa de intervención P.E.C.E.S de Dinkmeyer y McKay en el País Vasco. *Revista de Investigación Educativa.* 8, 333-335.

Barton, C. y Alexander, J.F. (1981). Functional family therapy. En A.S.Guzman y D.P. Kniskern (Eds.). *Handbook of family therapy* (pp.403-443). Nueva York, Brunner/Mazel.

Baterson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind.* Nueva York, Ballantine books.

Baterson, G. (1977). *Interacción familiar.* Buenos Aires, Tiempo Contemporaneo.

Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A. y Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Develpment of Externalizing Behavior. *Child Development,* 34, 982-995.

Baucom, D.H. y Epstein, N. (1990). *Cognitive-behavioral marital therapy.* Nueva

York, Brunner/Mazel.

Baucom, D.H., Epstein, N., Sayers, S. y Sher, T. (1989). The role of cognitions in marital relationships: Definitional, methodological, and conceptual issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 31-38.

Baumrind, D. (1967). Child Care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baunrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*. Monografía 4(1), 99-102.

Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence. En W. Hartup (Ed.). *Research on Young Children*. Washington D.C, National Association for the Education of Young Children.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A.D. Pick (ed.). *Minesota symposian on child Psychology* vol.7, pp.3-46. Mineapolis, University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1983). Rjoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonius?. *Psychology Bulletin*, 94, 132-142.

Baumrind, D. (1987). *A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary American. in Adolescent Social Behavior and Health. New Directions for Child Development*. CE, Irwin, 37, 93-125. San Francisco, Jossey-Bass.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *New direction for child development: Child development, today and tomorow* (pp.349-378). San Francisco, Jossey-Bass.

Baumrind, D. (1991a). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11, 56-95.

Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. In R. Learner, A.C. Peterseny J. Brook-Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp.746-758). Nueva York, Garland.

Baumrind, D. (1995). *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Contexts*. Nueva York, Garland.

Beavers, W.R. (1982). Healthy, midrange, and severely disfunctional families. En F. Walsh (Eds.). *Normal family processes* (pp.45-66). Nueva York, Russell Sage Foundation.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.Hoffman y L. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*. Vol.I (pp.169-208). New York, Russell Sage Foundation.

Becker, W.C., Peterson, D.R., Hellmer, L.A., Shoemaker, D.J. y Quay, H.C. (1959). Factors in parental behavior and personality as related to

problem behavior in children. *Journal of Consulting Psychology*, 23, 107-118.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y L.W. Hotfman (eds.). *Review of child development research*, vol. 1, pp. 169-208. New York, Russell Sage Foundation.

Behar, D. y Stewart, M.A. (1982). Aggressive conduct disorder of children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 65, 210-220.

Belfer, M.L. (1993). Substance abuse with psychiatric illness in children and adolescents: Definitions and terminology. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 70-79.

Bell, R.Q.,(1977). Socialización Findings Reexamined. En R.Q. Bell y L.V. Harper (eds). *Child Effects on Adults*. New York, Jonh Wiley.

Bell, H.M. (1973). *Cuestionario de adaptación para adolescentes*. Barcelona: Herder.

Belsky, J., Robins, E. y Gamble, W. (1982). Division of individual and family studies. En M. Lewis y L. Rosemblum (Eds.). *Social connections beyond the dyad*. Nueva York, Plenum Press.

Beltran, M. (1987). *Estudio sobre la familia española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Berndt, T.J. (1992). Friendship and friend's infuence in adolescence, *Current Directions in Psychological Science*, 1, 156-159.

Berndt, T.J. y Das, R. (1987). Effects of popularity and friendship on perceptions of the personality adn social behavior of peers. *Journal of Early adolescent*, 7, 429-439.

Berndt, T.J. Perry, T.B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships, En R. Montemayor, G.R. Adams y T. Gullota (eds.). *From childhood to adolescence* (pp.269-287). Newbury Park, CA. Sage.

Berndt, T.J. y Keefe, K. (1995). Adolescent's perceptions of the transition to junior high school, *Journal Review of adolescence*. 5, 123-134.

Bernstein, G.S. (1982). Training behavior change agents: A conceptual review. *Behavior Therapy*, 13, 1-23.

Bertalanffy, L. (1968). *General Systems theory*. Nueva York, George Baziller.

Bhavnagri, N. y Parke, R. (1991). Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 423-440.

Bierman, K.L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children, En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.). *Advances in clinical child psychology* (vol.12, pp.53-84). Nueva York, Plenum.

Birchler, G.R. y Spinks, S.H. (1980). Behavioral systems marital and family therapy integration and clinical application. *American Journal of Family Therapy*, 8, 6-28.

Blain, M.D., Thompson, J.M. y Whiffen, W.E. (1993). Attachment and

perceived social support in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8,226-241.

Blaske, D.M., Borduin, C.M., Henggeler, S.M. y Mann, B.J. (1989). Individual, family, and peer characteristics of adolescent sexo offenders and asaulive offenders. *Develpmental Psychology*, 25, 846-855.

Blatt, S.J., Hart, B.,Quinlan, D.M., Leadbetter, B. y Auerbach, J. (1993). Interpersonal and self-critical dysphoria and behavioral problems in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 253-270.

Blechman, E.A. (1981). Competence, depression, and behavior modification with women. En M. Hersen, R.M. Eslery P.M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification* (pp.227-263). Pacific Grove, C.A: Brooks-Cole.

Block, J.H. (1978). Another look at sex differentiation in the socialization behaviors of mothers and fathers. En J.Sherman y F.L. Denmark (Eds.) *The Psychology of women: Future directions of research* (pp.29-87). Nueva York, Psychological Dimensions.

Block, J.H. (1981). Some enduring and consequential structures of personality. En A.I. Rabin (Ed.). *Further Explorations in Personality*. Nueva York, Wiley-Interscience.

Bloom, M.V. (1980). *Adolescent-parental separation*. New York, Gardener Press.

Bloom, B.B. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process*, 24, 225-240.

Blos, P. (1962). *On adolescence, a psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.

Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-188.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Bohman, M., Sigvardsson, S. y Cloninger, R.C. (1981). Maternal inheritance of alcohol abuse: Cross-fostering analysis of adopted women, *Archives of General Psychiatry*, 38, 965-969.

Bornstein, P.H. y Bornstein, M.T. (1988). *Terapia de parejas, Enfoque conductual-sistémico*. Madrid: Pirámide.

Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Boveja, M.E. (1998). Parenting styles and adolescents'learning strategies in the urban community. *Journal of Multicultural Counseling y Development*, 26, 110-119.

Bowen, M. (1971). Family therapy and family group therapy. En H. Kaplan y B. Sadock (Eds.). *Comprehensive group psychoterapy*. Baltimore. Williams y Wilkins.

Boyle, M.H., Offord, D.R., Raciney.A. y Szatmari, P. (1992). Predicting

substance use in late adolescence: Results fromthe Ontario Child Health Study follow-up. *American Journal of Psychiatry*, 149, 761-767.

Bransford, J.D. y Stein, B.S.(1984). *The ideal problem soiver: a guidefor improving thinking, learning, and creativity*. Nueva York, Freeman.

Briar, J.; y Piliavin, I. (1965). Delinquency, situacional inducements, and conmitments to conformity. *Social problems*. 13, 35-45.

Broderick, C.B. y Schrader, S.S. (1981). The history of professional marriage and family therapy. En A.S. Gurman y D.P. Kniskern (Eds.). *Handbook of family therapy*, pp.5-35. Nueva York, Bruner/Mazel.

Brody, G.H. y Flor, D.L. (1998). Maternal Resources, Parenting Practices, and Child Competence in Rural, Single-Parent African American Families. *Child Development*. 69, 803-816.

Brody, G.H. y Shaffer, D.R. (1982). Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 3, 31-75.

Brody; G.H., Stoneman, Z. y Flor, D.L. (1996). Parental religiosity, family processes, and youth competence in rural, two parent African American families. *Developmetal Psychology*. 32, 696-706.

Brody, G.H. y Flor, D.L. (1998). Maternal Resources, Parenting Practices, and Child Competence in Rural, Single-Parent African American Families. *Child Development*, 69, 803-816.

Brook, J.S., Gordon, A.S., Brook, A. y Brook, D.W. (1989). The consequences of marijuana use on intrapersonal and interpersonal functioning in black and white adolescents. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 116, 317-330.

Brook, J.S.; Gordon, A.S. y Whiteman, M. (1986). Stability of personality during adolescence and its relationship to stage of drug use, *Genetic, Social y General Psychology Monographs*, 115, 221-241.

Brook, J.S.; Brook, D.W.; Gordon, A.S.; Whiteman, M.;y Cohen, P. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional aproach. *Genetic, Social and General Psychology Monograhs*, 116, 111-267.

BrooksGunn, J. (1988). Antecedents and consequences of variations in girls' madurational timing. En M.D. Levine y E.R. McAnarney (eds.). *Early adolescent transitions* (pp. 101-121). Lexington, M.A, Lexington Books.

Brooks-Gunn, J., Gus, G. y Furstenberg, F.F. (1993). Who drops out of and who continues beyond high school? A 20 year follow-up of black urban youth. *Journal to Research Adolescence*. 3, 271-294.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspective. *Development Psychology*, 22, 723-742.

Bronstein, P. (1984). Differences in mothers and fathers behavior toward children: A cross cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on academic achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.

Bross, A. y Benjamin, M. (1983).Family therapy: A recursive model of strategic practice. En Bross (Ed.), *Family therapy: Principles of strategic practice*. Nueva York: Guilford Press.

Brown, B.B. (1989). *The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school*. En G.J. Berndt y G.W. Ladd (eds.). Peer relationships in child development (pp.188-215). Nueva York: Wiley.

Brown, J.H. y Christensen, D.N. (1986). *Family Therapy. Theory and Practice*. Monterrey, CA: Brooks Cole Publishing Company.

Brown, B.B, Clasen, D.R. y Eicher, S.A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer confomity dispositions, and self-report behavior among adolescent. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.

Bruch, H. (1973). *Eating disorders: Obesity, anorexia nervosa, and the person within*. Nueva York: Basic Book.

Bryant, B.K. (1992).Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Developmental Psychology*, 13,35-50.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S. y Becker, J.B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Buehler, C. (1990). Adjustment. En J. Touliatos, B.F. Perlmutter y M.A. Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques*. London: Sage Publications.

Buehler, C., Betz, P., Ryan, C.M., Legg, B.H. y Troter, B.B. (1992). Description and evaluation of the Orientation for Divorcing Parents: Implications for postdivorce prevention programs. *Family Relations*, 41, 154-162.

Buendia, J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*: desarrollos actuales. Pirámide: Madrid.

Burbach, D.J. y Bourdin, C.M. (1986). Parent-child relations and the etiology of depression: A review of methods and findings. *Clinical Psychology Review*, 6, 113-153.

Burge, D. y Hammen, C. (1991). Maternal communication: Predictors of outcome at follow-up in a sample of children at high and low risk for depression. *Journal of Adnormal Psychology*, 100, 174-180.

Burleson, B.R., Delia, J.G. y Applegate, J.L. (1995). The socialization of person-cetered communication. En M.A. Fitzpatrick y A.L. Vangelisti (Eds.). *Explaning family interactions* (pp.34-76). Thousand Oaks, CA: Sage.

Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept*. (Trad. Cast.: El Autoconcepto. Teoría,

Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA. 1990).

Buri, J.R. (1989). Self-esteem and appraisals of parental behavior. *Journal of Adolescence Research*, 4, 33-49.

Cacerés, J. y Escudero, V. (1994). *Relación de pareja en jóvenes y embarazos no deseados*. Madrid: Pirámide.

Cade, B. (1982). Some uses of metaphor. *Family Therapy*, 3, 135-140.

Cadoret, R.J., Troughton, T.W., O'Gorman, T.W. y Heywood, E. (1986). An adoption study of genetic and environmental factors in drug abuse. *Archives of General Psychiatry*, 43, 1131-1136.

Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. Nueva York: Cambridge University Press.

Cameron, J.L. (1990). *Factors controlling the onset of puberty in primates*, en J. Bancroft y J.M. Reinisch (eds.), Adolescence and puberty (pp.9-28), Nueva York: Oxford University Press.

Campbell, N.B., Milling, L., Laughlin, A. y Bush, E. (1993). The psychological climate of families with suicidal pre-adolescent children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 142-145.

Campbell, N.B., Pierce, E.W., Moore, G., Marakovitz, S. y Newby, K. (1996). Boys's externalizing problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8, 701-719.

Caplan, G., y Killiea, M. (1976). *Support Systems and Mutual Help: Multidisciplinary Exploration*. Nueva York: Grune y Stratton.

Carlin, A.J.; y Strauss, F.F. (1978). Two typologies of polydrug abusers. En D.R.Wesson (eds). *Polydrug Use*. Nueva York: Academic Press.

Carnegie Corporation of New York (1995). *Great Transitions: Preparing Adolescent for a New Century*. New York: Carnegie Corporation.

Carpenter, C.; Glassner, B.; Johnson, B.D.; y Loughling, J. (1988). Kids, *Drugs and Crime*. Lexington: Lexington Books.

Carroll, J.L. y Rest, J.R. (1982). Moral development, en B.B. Wolman (ed.). *Handbook of developmental psychology* (pp.434-451), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Carson, J.L. y Parke, R.D. (1996). Reciprocal Negative Affect in Parent-Child Interactions and Children's Peer Competency. *Chid Development*, 67, 2217-2226.

Carter, E. y McGoldrick, M. (1989). *The family life cycle: A framework for family therapy.*Nedham Heights: Allyn y Bacon.

Carver, M.D. y Jones, W.H. (1992). The Family Satisfaction Scale. *Social Behavior and Personality*, 20, 71-84.

Caspi, A. y Moffit, T.E. (1990). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.

Cernkovich, S.A. y Giordano, P.C. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295-321.

Chassin, L., McLaughlin, L.M. y Sherk, K.L. (1988). Self-awareness theory, family history of alcoholism, and adolescent alcohol involvement. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 206-217.

Chen, X. y., Dong, Q. y Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855-873.

Christopherson, V.A. (1988). The family as a socialization context. En T. D. Yawkey y J.E. K *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood.* New Jersey: LEA.

Clark-Lempers, D.S., Lempers, J.D. y Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents's perceptions of their relationships with significant other. *Journal of Adolescent Research*, 6,296-315.

Clasen, D.R. y Brown, B.B. (1985). The multidimensionality of peer preasure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14,451-468.

Clemente, R.A. (1991). *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. PPU: Valencia.

Clifford, T. y Clark, R. (1995). Family climate, family structure and self-esteem in college females: The physical vs psychological wholeness divorce debate revisited. *Journal of Divorce and Remarriage.* 23, 97-112.

Cloninger, R.C., Bohman, M. y Sigvardsson, S. (1981). Inheritance of alcohol abuse: Cross-fostering analysis of adult men. *Archives of General Psychiatry*, 38, 861-868.

Cole, L.D. Dodge, K.A. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status, en S.P. Asher y J.D. Cole (eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Nueva York: Cambridge University Press.

Collins, W.A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. En R. Montemayor, G.R., Adams y T.P. Guilotta (Eds.) *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 85-106). Newbury Park, CA: Sage.

Collins, W.A. (1992). Parent's Cognitions and Developmental Changes in Relationships During Adolescence. En I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogia familiar*. Madrid: Narcea.

Conger, J. (1977). *Adolescence and youth*. New York: Harper and Row.

Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L. y Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-

541.

Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., Lorenz, F.O. y Simon, R.L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.

Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Nueva York: Scribners Schocken.

Cooper, D. (1972). *The Death of Family*. Harmondsworth, Middx: Penguin Book.

Cooper, J.E. (1983). Self-esteem and family cohesión: The child's perspective and adjustement. *Journal of Married and the Family*. 2, 153-158

Cooper, C.R., Grotevant, H.D. y Gordon, S.M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. En H.D. Grotevant y C.R. Cooper (Eds.) *New directions for child developtment. Adolescent development in the family.* (pp.43-59). San Francisco: Jossey-Bass.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. W.H. Freeman.

Costanzo, P.R. y Shaw, M.E. (1966). Conformity as a function of age level, *Child Development*, 37,967-975.

Criado, M.J., Del Amo, A. y Martín, J.L. (1998). *Intervención de los padres en la autonomía adolescente*. Pamplona: VIII Congreso INFAD.

Crockenberg, S. y Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-old: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26, 961-971.

Crook,T., Raskin, A. y Elliot, J. (1981). Parent-Child relationships and adult depression. *Child Development*, 52, 950-957.

Crouter, A.C., MacDermid, S.M., McHale, S.M. y Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual, and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.

Crowell, D.M; Evans, I.M Y O'Donnell, C.R. (1987). *Childhood Aggression and violence*. New York: Plenum Press.

Crystal, D.S. y Stevenson, H.W. (1995). What is a bad kid? Anwerss of adolescents and their mothers in three cultures. *Journal Research to Adolescence*. 5, 71-95.

Cummings, E.M., Davies, P.T. y Simpson, K.S. (1994). Marital conflict, gender, and children's appraisals and coping effecacy as mediators of child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 8, 141-149.

Cummings, E.M., Pelligrini, D.S., Notarius, C.L. y Cummings, E.M. (1989). Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and a history of inter-parent hostility. *Child Development*, 60, 1035-1043.

Cummings , E.M. y Cummings, J.L. (1988). A process oriented approach to

crime among adolescent, en Research Triangle Institute (ed.). *Drug Use and Crime: Report of the Panel on Drug Use and Criminal Behavior.* (pp.297-321). Springfield: National Technical Information Service.

Elliott, D.S.; Huizinga, D; y Ageton, A.R.(1985). *Explaining Delinquency and Drug Use.* Bervely Hills,CA: Sage.

Elzo, J.; Lindon, J.M.; y Urquijo, M.L. (1992). *Delincuencia y drogas. Análisis jurídico y sociológico de sentencias emitidas en las audiencias provinciales y en los juzgados de la Comunidad Autónoma Vasca,* Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Emery, R.E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin,* 92, 310-330.

Engels, F.(1977). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado.* Madrid: Editorial Fundamentos.

Entwisle, D.R. (1990). Schools and the adolescent, en S.S. Feldman y G.R Elliott (eds.), *At the thershold. The developing adolescent.* (pp.197-224). Cambridge MA: Harvard University Press.

Epstein, J.L. (1989). The selection of friends, en T.J. Berndt y G.W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development* (pp.158-187). Nueva York: Wiley.

Epstein, J.L. y Dauber, S.L. (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linkingsocial studies, arts, and family volunteers in the middle grades. *Journal of Early Adolescence.* 15, 114-144.

Epstein, N.B., Baldwin, L.M. y Bishop, D.S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marriage and Family Therapy.* 9, 171-180.

Epstein, N.B., Schlesinger, S. y Dryden, W. (1988). Concepts and methods of cognitive-behavioral family treatment. En N. Epstein, S. Shlesinger y W. Dryden (Eds.). *Cognitive-behavioral therapy with families* (pp.5-48). New York. Brunner/Mazel.

Epstein, N.B. y Bishop, D.S. (1981). Problem centered systems therapy of the family. En A. Gurman y D.P. Kniskern. *Handbook of Family Therapy,* págs. 444-482. Nueva York: Brunner and Mazel.

Erickson, M.L.; y Empey, L.T. (1965). Class position, peers and delinquency. *Sociology and Social Research,* 49, 268-282.

Erickson, M.J. (1998). Re-visioning the Family Cicle Theory and paradigm in Marriage and Family Therapy. *American Journal of Family Therapy,* 26, 341-355.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society.* New York: Norton.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Erikson, E.H. (1976). Reflections on Dr. Borg's life cycle. *Daedalus,* 105, 1-28.

Eron, L.D. (1982). Parent-child interaction, television, violence, aggression of children. *American Psychologist,* 37, 197-241.

children's coping with adult's angry behavior. *Developmental Review*, 8, 296-321.

Damon, W. y Hart, D. (1988). *Self understanding in childhood and adolescence*, Nueva York: Cambridge University Press.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. 113, 487-496.

Dattillo, F.M. y Padesky, C.A. (1990). *Cognitive therapy with couples*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.

Dekemp, R.A. y Vanacker, J.C. (1997). Therapist parent interaction patterns in home based treatments exploring family therapy process. *Family Process*. 36, 281-295.

Dekovic, M. (1992). *The Role of Parent in the Development of Child's Peer Acceptance*. Netherlands Organization for Scientific Research.

Delahaye, G. y Pourtois, J.P. (1980). L'enjeu scolaire. Sa perception en milieu parental socialement contrasté. *Population et familie*. 50, 29-52.

Dell, P. (1982). Beyond homeostasis: Towards a concept of coherence. *Family Process*. 21, 21-43.

De Man, A.F. (1982). *Autonomy-control variation in child rearing and aspects of personality in young adults.*

Demo, D.H., Small, S.A. y Savin-Williams, R.C. (1987). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Journal of sociology*, 88, 763-774.

De Shazer, S. (1987). *Pautas de Terapia Familiar* Breve. Buenos Aires: Paidos.

Deutsch, L.J. y Erickson, M.T. (1989). Early life events as discriminators of socialized and undersocialized delinquents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 541-551.

Dewey, J. (1922). *Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Holt.

Deykin, E. y., Buka, S.L. y Zeena, T.H. (1992). Depressive illness among chemically dependent adolescents. *American Journal of Psychiatry*. 149, 1341-1347.

Diblasio, F.A. (1998). The use of a decision-based forgiveness intervention within intergenerational family therapy. *Journal of Family Therapy*, 20, 77-94.

Diez, J.P.,y Peirats, E.B. (1997). Análisis de los estilos paternales de socialización relacionados con el abuso de alcohol. *Psicothema*, 9, 609-617.

DiGiuseppe, R. (1988). A cognitive-behavioral approach to the treatment of conduct disorder children and adolescents. En N. Epstein, S. Schlesinger y W. Dryden (Eds.). *Cognitive-behavioral therapy with families*. (pp.183-294). New York: Brunner/Mazel.

Dinkmeyer, D. y McKay, G.D.(1980). *Systematic Training for Effective parenting of teen* (S.T.E.P/teen). Minnesota: American Guidance

Service.

Dinkmeyer, D. y McKay, G.D.(1980). *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático*. Minnesota: American Guidance Service

Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.

Dishion, T.J, y Loeber, R. (1985). Adolescent marijuana and alcohol use: The role of parents and peers revisited. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 11, 11-25.

Dishion, T.J., Paterson, G.R., Stoolmiller, M. y Skinner, M.L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

Dlugokinski, E.L. y Firestone, I.J. (1974). Other-centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effects of perceived discipline. *Developmental Psychology*. 15, 128-137.

Dobson, K.S. y Block, L. (1988). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. En K.S. Dobson (ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp.3-38). New York: Guilford.

Doherty, W.J., Mcdaniel, S.H. y Hepworth, J. (1998). Medical family therapy for childhood chronic illness. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 47, 1-18.

Dornbrusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.O., Robert, D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dornbusch, S.M. Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R. y Chien, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population.. *Journal of adolescent Research*, 56,143-160.

Downey, G. y Coyne, J.C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.

Dreikurs, R. y Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. DesMoines, Iowa: Meredith Press.

Dreitzel, H.P. (1973). *Childhood and socialization. Nueva* York: MacMilla

Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.

Dryfoos, J.G. (1994). *Full Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children youth and Families*. San Francisco:Jossey-Bass.

Dubois, D. L., Felner, R.D. Brand, S., Adan, A.M. y Evans, E.G. (1992).A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542-557.

Dubow, E.F., Lovko, K.R. y Kausch, D.F. (1990). Demographic differences in adolescents' health concerns and perceptions of helping agents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19,44-54.

Dumas, J.E. (1996). Why was this child referred? Interactional correlates of

Eyberg, S.M. y Robinson, E.A. (1982). Parent-child interaction training: Effects on family functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11, 130-137.

Fagan, J.; y Wexler, S. (1987). Family origins of violent delinquents. *Criminology*, 25,643-669.

Farnworth, M. (1984). Family structure, family attributes, and delinquency in a sample of low-income, minory males and females. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 349-364.

Farrell, A.D., Danish, S.J. y Howard, C.W. (1992). Relationship between drug use and other problems behaviors in urban adolescent. *Journal Consulting Clinical Psychology*, 60,705-712.

Farrington, D.P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. En L.A. Hersow, M.Berger y D.Shaffer (Eds.). *Agression and antisocial behavior childhood and adolescence* (pp.73-93). Oxford: Pergamon Press.

Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A.M. y Wierson, J. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1112-1123.

Feehan, M., McGee, R., Stanton, W.R. y Silva, (1991). Strict and inconsistent discipline in childhook: Consequences for adolescent mental health. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 325-331.

Fehrman, P.G. Keith, T.Z. y Reimer, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 811, 323-337.

Feindler, E.(1990). *Adolescent behavior therapy handbook*. New York: Springer.

Feldman, S.S., Mont-Reynaud, R. y Rosenthal, D.A. (1992). When east moves west: The acculturations of values of Chinese adolescents in the U.S and australia. *Journal Review of adolescence*, 2,47-73.

Feldman, S.S. y Weinberger, D.A (1994). Self-restraint as a mediator of family influences on boys' delinquent behavior. *Child Development*, 65, 195-211.

Felson, R.B. y Zielinski, M.A. (1989). Children self-esteem and parental support. *Journal of marriage and the family*, 51, 727-735.

Fernández de Haro, E. (1995). Relación de los malos tratos físicos y del abandono físico infantil con los problemas de conducta de los menores institucionalizados, en J. Canton (Ed.). *Malos tratos a los niños. Institucionalización y problemas de adaptación. (Cap.5)* Jaén: Diputación Provincial.

Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno (Ed.). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

Férnandez-Martos, J.M. y Rios, J.A. (1987). *El conflicto generacional y la familia*. Madrid: P.S. Editorial.

Fernández Villanueva, M.C. (1985). *Socialización infantil y clase social*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Ferrer, C. (1988). *¿Hacia donde va la familia?*. Actas del X Congreso internacional de la Familia (pp. 251-265). Madrid: Ediciones Encuentro.

Ferrera, A.J. y Winter, W.D. (1968). Information exchange and silence in normal and abnormal families. *Family Process*,5, 25-30.

Fincham, F.D. (1994). Understanding the association between marital conflicta and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 8, 123-127.

Fine, M.J. (1989). *The second Handbook on Parent Education: contemporary Perspectives*. Nueva York: Academic Press.

Fisch, R.E.; Gotz-Welbergen, A.V.; McArthur, J.W.; Albright, T.; Witschi, J.; Bullen, B.; Birnholz, J.; Reed, R.B.; y Hermann, H. (1981). Delayed menarche and amenorrhea of college athletes in relation to age of onset of training, *Journal of the American Medical Association*, 246, 1559-1563.

Fisch, R. Wakland, J.H. y Segal, L. (1984). *La táctica del cambio*. Barcelona: Herder.

Fisher, D.G. (1984). Family Size and delinquency. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 345-362.

Fishman, H.C. (1990). *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Barcelona: Paidos.

Fiske, S.T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 44,155-194.

Flannery, D.J.,Vazsonyi, A.T. y Rowe, D.C. (1996). Caucasian and Hispanic early adolescent substance use: parenting, personality, and school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 16,71-89.

Flaquer, LL. (1995). Las funciones sociales de la familia. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada.* 98, 39-48.

Flaquer, LL. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flugel, J.C. (1921). *The psychoanalytic study of the family*. Londres: Hogarth Press.

Forehand, R., Sturgis, E.T., McMahon, R.J., Aguar, D., Green, K., Wells, K.C. y Breiner, J. (1979). Parent behavioral training to modify child non-compliance: Treatment generalization across time and from home to school. *Behavior Modification*, 3, 3-25.

Forehand, R., Wells, K.C. y Griest, D.L. (1980). An examination of the social validity of parent training program. *Behavior Therapy*, 11, 488-502.

Foster, S.L. y Hoier, T.S. (1982). Behavioral and systems family therapies: A

comparison of theoretical assumptions. *American Journal of Family Therapy*, 10, 13-22.

Foxcroft, D.R. y Lowe, G. (1997). Adolescents alcohol use and misue, the socializing influence of perceived family life. *Drugs, Education Prevention and Policy*, 4, 215-229.

French, J.P. y Raven, B.H. (1959). The bases of social power. En D. Cartwrighi (Ed.). *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Freud, A. (1936-1946). *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.

Freud, S. (1905 /1953). *Three essays on the theory of sexuality*. Standard Edition (vol. VII, pp. 135-243). Londres: Hogarth.

Friedman, C.J., Levin, F.M. y Friedman, A.S. (1975). A profile of juvenile street gang members. *Adolescence*, 10, 563-607.

Frisch, R.E. (1974). Critical wight at menarche, initiation of the adolescent growth spurt, and control of puberty, en M.M. Grumbach, G.D. Grave y F.E. Mayer (eds.), *Control of the onset of puberty*, Nueva York: Wiley.

Fromm, E. (1978). El complejo de Edipo y su mito. En E. Fromm, M. Horkheimer y T. Parson (Eds.). *La familia* (pp.217-245). Barcelona: Ediciones Península.

Fromm, E., Horkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.

Froufe, S. (1995). El protagonismo de la familia en la transmisión de los valores sociales. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*. 98, 61-72.

Fuligni, A.J, Eccles, J.S. y Barber, B.L. (1995). The long-term effects of seventh-grade ability grouping in mathematics. *Journal of Early adolescence*, 15 (1), 58-89.

Furhman, T. y Holmbeck , G.N. (1995).A Contextual-Moderator Analysis of Emotional Autonomy and Adjustment in Adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.

Furman, W. y Gavin, L.A. (1989). Peer's influence on adjustment and development: A view from the intervention literature, en T.J. berndt y G.W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development* (pp.319-340). Nueva York: Wiley.

Gallan, V.J. y Gallois, C.(1983). Perceptions about having children: Are daughters different from their mothers?. *Journal of Marriage and the Family*. 45, 607-612.

Gamella, J.F. y Álvarez, A. (1997). *Drogas de síntesis en España. Patrones y tendencias de adquisición y consumo*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ediciones Doce Calles.

Gamoran, A. y Nystrand, M.(1991). Background and instructional effects on

achievement in eighth-grade English and Social Studies. *Journal of Research on Adolescence*.1, 277-300.

Ganahl, A.D. (1994). *Parenting: does Research Support Biblical Principles*. California: Doctoral Research Paper, Biola University.

Garcia, A. (1995). Familia y Educación. En J. Beltran y J.A Bueno. *Psicología de la educación*. Boixareu: Barcelona. Pg.601-625.

García Hoz, V. (1978). Influencia generalizada de la familia. *Revista Española de Pedagogía*. 141, 3-12.

Garrido Genovés (1984). *Delincuencia y sociedad*. Madrid: Mezquita.

Gauze, G., Bukowski, W.M., Aquan-Assee, J., Sippola, L.K. (1996). Interactions between Family Environment and Friedship and apreciations with Self-Perceived Well-Being during Early Adolescence. *Child Development*. 67. 2201-2216.

Gavin, L.A. y Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer group. *Developmental Psychology*, 25,827-834.

Ge, X., Best, K.M., Conger, R.D. y Simons, R.L. (1996). Parenting behaviors and the ocurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptons and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.

Ge, X., Conger, R.D., Lorenz, F.O. y Simons, R.L. (1994). Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior*. 35, 28-44.

Gecas, V. (1982). The Self Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Gesell, A. y Ilg, F.L. (1939). The child from five to ten. Nueva York: Harper y Row.

Getting, E.R. y Donnermeyer, J.F. (1998). Primary Socialization Theory, The etiology of drug use and desviance. *Substance Use y Misuse*. 38, 995-1026.

Gilbert, D. G.; Connoily, J.J. y Tous Ral, J. M. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología: un enfoque diferencial*. Omega: Barcelona.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Gilligan, C. (1987). Adolescent development reconsidered en C.E. Irwin (ed.). *Adolescent social behavior and health* (pp.63-92). San Francisco: Jossey-Bass.

Ginott, H. (1969). *Beetween parent and teen ager*. Nueva York: Harper y Row.

Ginsburg, H.P. y Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gjerde, P.F. y Shimizu, H. (1995). Family relationships and adolescent development in Japan: A family systems perspective on the japanese family. *Journal Research of Adolescence*.5, 281-318.

Glaser, R.D. y Bordoin, Ch.M. (1986). Models of divorce therapy: an overview. *The American Journal of Psychotherapy*, 40, 233-244.

Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M.,Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development*, 68, 507-529.

Glasman, D. (1992). *L'Ecole hors l'école. Soutien scolaire et quatiers*. Paris: ESF (Coll Pédagogies).

Glasser, W. (1965). *"La reality therapy". Un nuevo camino*. Madrid: Narcea

Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.

Gold, M. y Yanof, D.S. (1985). Mothers, daughters, and girlfriends. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49,654-659.

Gold, M. y Reimer, D.J. (1974). Changing patterns of delinquent behavior among Americans 13 througn 16 years old: 1967-72. *Crime and Delincuency Literature*, 7, 483-517.

Goldenberg, I. y Goldenberg, H. (1991). *Family therapy*. Pacific Grove, C.A: Book/Cole.

Goldstein, H.S. (1984). Parental composition, supervision and condut problems in youths 12 to 17 years old. *Journal of the American Academic of Child Psychiatry*. 23, 769-785.

González, E. R. (1982). For puberty that comes too soon, new treatment highly effective. *Journal of the American Medical Association*, 248, 1149-1155.

González, M. C. y Tourón, J. (1992/1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: E.U.N.S.A.

Good, T.J. y Weinstein, R.S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions, *American Psychologist*, 41, 1090-1097.

Goode, D. (1972). Excerpts from marijuana use and crime. En National Commision on Marihuana and Drug Abuse: *Mariguana: A Signal of Misunderstanding*, vol 1.Washingtyon: U.S. Government Printing Office.

Goodenow, C. (1993). Classroom beloging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*. 13,21-43.

Goodnow, J.J. (1984). Change and variation in parents' ideas about development and parenting. En E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems*. Hillsdale: Erlbaum.

Goodnow, J.J. y Burns, A. (1985). *Home and school. A child's eye view*. Sydney: Allen y Unwin.

Goodnow, J.J. Burns, A. y Russell, G. (1985). The family context of development. En N.T. Feather (Ed.). *Australian Psychology: Review of Research*. London: Allen y Unwin.

Gordon, D., Nowicki, S. y Wickern, F. (1981). Observed maternal and child

behavior in a dependency-producing task as a function of children's locus of control orientation. *Merrill Palmer Quarterly*, 27, 43-51.

Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training.* Nueva York: Peter H. Wyden.

Gordon, T. (1982). PET: *Padres eficaz y técnicamente preparado.* México: Diana.

Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1994). A general theory of adolescent problem behavior: Problems and prospects. En R.D. ketterlinus y M.E. Lamb (eds.), *Adolescent Problem Behavior: Issues and Research.* Hillsdale: Erbaum. (pp.41-56).

Gough , E.K. (1971). The origen of the family. *Journal of Marriage and the Famiy*, 33, 760-771.

Gove, W. y Grutchfield, R. (1982). The family and juvenile delinquency. *The Sociological Quarterly*, 23, 301-319.

Graham, S., Hudley, C. y Williams, E. (1997). Attributional and emotional determinants of aggresion among African American and Latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28, 731-740.

Greening, L. y Dollinger, S.J. (1991). Adolescent smoking and perceived invulnerability to smoking related causes of death. *Journal fo Pediatric Psychology*, 16, 687-699.

Grichting, W.L. (1983). Domain, scope and degree of happiness. *British Journal of Social Psychology.* 22, 247-260.

Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology.* 81, 143-154.

Grolnick, W.S., Weiss, L. McKenzie, L. y Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (1); 33-54.

Grotpeter, J.K (1997). *Relational aggression, overt aggression, and family relationships*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Grusec, J.E. y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Guerin; D.W., Gottfried, A.W., Oliver, P.H. y Thomas, C.W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *Journal Early Adolescence*, 14, 200-225.

Guerney, B.G. (1977). *Relationship Enhacement: Skill-training programs for therapy, problem prevention, and enrichmen.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gutiez, P. (1989). La influencia de la familia en la integración escolar. *Bordon,* 41(4), 719-733.

Haddad, J.D., Barocas, R.,y Hollenbeck, A.R. (1991). Family organization and parent attitudes of children with conduct disorder. *Journal of Clinical*

Child Psychology, 20, 152-161.

Haley, J. (1973), *Uncommon Therapy: The psychiatric techniques of Milton H. Erickson*. Nueva York: Norton.

Haley, J. (1976). *Problems solving Therapy*. Nueva York: Harper Colophon Book.

Haley, J. (1980). *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Nueva York: Appleton.

Hanson, C.L.; Henggeler, S.W.; Haefele, W.F.; y Rodick, J.D. (1984). Demographic, individual, and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*. 52, 528-538.

Harbin, H.T. y Madden, D.J. (1983). Assaultive adolescents: Family decision-making parameters. *Family Process*, 2, 109-118.

Harold, G.T.,y Conger, R.D. (1997). Marital Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness. *Child Development*, 68, 333-350.

Hart, C.H., DeWolf, M.D., Wozniak, P. y Burts, D.C. (1992).Matenal and paternal disciplinary styles: Relations with perschoolers' play-ground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.

Hart, C.H., Ladd, G.W. y Burleson, B.R. (1990). Children's expectations of th outcomes of social strategies: Relation with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.

Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Frost, S. y Kay, M. (1998). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation, en R. Montemayor, G.R. Adams y T.P. Gullotta.(eds.). *From childhood to adolescence* (pp.205-239). Newbury, C Harter, 1990). A: Sage.

Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance, *American Psychologist*, 44, 120-126.

Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. *Child Develpment*. 60, 3-22.

Hartup, W.W. y Sancillo, M.F. (1986). Children's friendships, en E. Schopler y G.B. Mesibov (ed.). *Social behavior en autism* (pp.61-80). Nueva York: Plenum.

Harvey, T., Hund, C.W. y Schroeder, A. (1961). *Conceptual Systems and personality organization*. Cambridge: Harvard University Press.

Havighurst, R.J. (1952). *Developmental Task and Education* New York: Longmans Green.

Hawkins, J.D.; y Catalano, R.F. (1992). *Communities that Care: Action for Drug Prevention*. San Francisco: Jossey-Bass.

Henderson, J.Q. (1981). A behavioral approach to stealing: A proposal for treatment based on ten cases. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 12, 231-236.

Henderson, J.Q. (1983). Follow-up of stealing behavior in 27 youths after a variaty of treatment programs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry.* 14, 331-337.

Henderson, R.W. (1981). Home envionment and intellectual performance. En R.W. Henderson (Ed.). *Parent-child interaction: Theory, research and prospect.* Nueva York: Academic Press.

Henriot Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'éducation prioritaire.* Lión: PUL.

Henry, R.M. (1983). *The psychodynamic foundations of morality.* Nueva York: Kargel.

Herbert, M. (1980). Socialization for problem resistance. In P. Feldman y J. Oxford (Eds.). *Psychological problems. The social context* (pp. 39-72). New York: John Wiley y Sons.

Herbert, M. (1992). *Entre la tolerancia y la disciplina.* Barcelona: Paidós.

Herman, S.E. (1997). Exploring the link between service quality and outcomes. Parents' Assessments of Family Support Programs. Evaluación Review, *Journal of Applied Social Research*, 21, 388-404.

Herman, S.E., Marcenko, M. y Hazel, H. (1996). Parent's perspectives on quality in family support programs. *Journal of mental Health Administration.* 23, 156-169.

Hernández, D.J. (1993). *America's Children: Resources from Family, Government, and the Economy.* Nueva York: Russell Sage Found.

Hess, R.D. y Holloway, S.D. (1984). Family and school as educational institutions. En R.D. Parke (Ed.) *Review of child development research: The family.* Chicago: University of Chicago Press.

Hetherington, E.M. y Clingempeel, W.G. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 57. Ser. 2-3.

Hetherington, E.M (1989). Coping with family transitions: Winners. Losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.

Hetherington, E.M. y Frankie, G. (1967). Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 231-257.

Hetherington, E.M. y Martín, B. (1979). Family interaction. En H.C. Quay y J.S. Werry (Eds.), *Psychopatological disorders of childhood.* (pp.247-302). Nueva York: John Wiley y Sons.

Hill, J.P. y Holmbeck, G.N. (1986). Attachment and autonomy in adolescence. En G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (pp. 145-189). Greenwich, CT. JAI Press.

Hillard, J. y Shearer, M. (1976). The Protage Proyect. *Bureau Memorandum,* 17, 4-8.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency. Berkeley,* University of California Press.

Hoebel, E.A. y Weaver, T.(1985). *Antropología y experiencia humana.* Barcelona: Omega.

Hoffman, M.L. (1960) Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.

Hoffman, M.L. (1963). Childrearing practices and moral development. Generalizations from research. *Child Development*, 34; 295-318.

Hoffman, M.L. (1970). Moral development, en P.H. Mussen (ed.) *Carmichael's manual of child psychology.* Vol.2 pp. 457-557. New York: Wiley.

Hoffman, M.L. (1975a). Moral internalization, parent power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology.* 11; 228-239.

Hoffman, M.L. (1975b). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.

Hoffman, M.L. (1980). Moral development in adolescence en J. Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psychology.* (pp.295-343). Nueva York: Wiley.

Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (ed.). *The development of prosocial behavior*, pp. 218-231. New York: Academic Press.

Hoffman, M.L (1983). Affective and cognitive processes in moral internalizations: An information processing aproach. In E.T. Higgins, D. Roble y W. Hartup (eds.). *Social cognitions and social development. A sociocultural perspective* pp.236-274. New York. Cambridge University Press.

Hoffman, M.L. (1984). Empathy, its limitations and its role in a comprehensive moral theory. en W.M. Kurtines y J.L. Gerwirtz (eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.

Hoffman, J.P.(1993). Exploring the direct and indirect family effects on adolescent drug use, *Journal of Drug Issues*, 23, 535-557.

Hoffman, M.L. y Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5. 45-57.

Hoghughi M. (1992). *Assessing Child and Adolescent Disorders.* SAGE publications: London.

Hogue, A., Liddle, H.A., Rowe, C., Turner, R.M., Dakof, G.A., Lapann, K. (1998). Treatment adherence and differentiation in individual versus family therapy for adolescent substance abuse. *Journal of Counseling Psychology.* 45, 104-114.

Hopwood, N.J.; Kelch, R.P.; Hale, P.M.; Mendes, T.M.; Foster, C.M.; y Beitins, I.Z. (1990). The onset of human pubert: Biological and enviromental factors, en J. Bancrogt y J.M. Reinisch (eds.), *Adolescence and puberty* (pp.440-464). Nueva York: Wiley.

Houts, A.C. y Mellon, M.W. (1989). Home based tratment for primary enuresis. En C.E. Shaefer y J.M. Briesmeister (Eds.) *Handbook of parent training: Parents as co-therapist for children's behavior problems.* Nueva York: Wiley.

Huba, G.J.; y Bentler, P.M. (1983). Test of a drug use causal model usig asymtotically distribution free methods. *Journal Drug Education.* 132, 3-14.

Huba, G.L.; Wingard, J.A.; y Bentler, P.M. (1981). A comparison of two latent variable causal models for adolescent drug use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 180-193.

Hunter, J. (1985). Adolescents' perceptions fo discussións with parent and friends. *Develpmental Psychology*, 21, 433-440.

Hurrelmann, K. (1990). Health promotion for adolescents: preventive and corrective strategies against problem behavior. *Journal of Adolescent.* 13, 231-250.

Huston, A.C. (1983). Sex-typing. En M.Hetherington (Ed.). P.H. Mussen, *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp.387-467). Nueva York: Wiley.

Huston, A.C. y Álvarez, M.M. (1990). The socialization context of gender role development in early adolescence, en Montemayor; G.R. Adams y T.P., Gullotta (eds.): *From childhood to adolescence* (pp.156-179). Lincoln: University of Nebraska Press.

Iciardi, J.A. (1980). Youth, drug and street crime, en F.R. Scarpitti y S.K. Datesman (eds.). *Drugs and the Youth Culture* (pp.139-147). Springfield: National Technical Information Service.

Inderbitzen-Pisaruk, H. y Foster, S.L. (1990). Adolescent friendship and peer acceptance: Implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 10,425-439.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescente. Paris: P.U.F. Trad. Cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidos, 1972.

Instituto Nacional de Estadística (1997). *Indicadores Sociales en España. Monografia: disparidades provinciales.* Madrid.

Israel, A.C., Stolmaker, L. y Andrian, C.A.G. (1985). The effects of training parents in general child management skills on a behavioral weight loss program for children. *Behavior Therapy,* 16, 169-180.

Jackson, D.(1968). *The Question of Family Homeostasis.* Palo Alto: Sciencia and Behavior Books.

Jackon, C., Henriksen, L., Dickinson, D., Messer L. y Robertson, S.B. (1998). A longitudinal stydy predicting patterns of cigarette smoking in late childhood. *Health Education y Behavior.* 25, 436-447.

Jacoby, J.E.,Weiner, N., Thornberry, T. y Wolfgang, H. (1973). Drug use and criminality is an age cohort, en National Commission on Marihuana

and Drug Abuse: *Drug Use in America: Problems in Perspective*, vol.1. Washington: U.S. Government Printing Office.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Nueva York: Holt

Jensen, C.F. y Rojek, D.G. (1992). *Delinquency and Youth Crime. Prospect Heights* Illinois: Waverland Press.

Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*. 12, 374-390.

Jessor, R.,Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa , F.M. y Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.

Johnson, J.H. y Fennell, E.B.(1992). Aggressive, antisocial, and delinquent behavior in childhood and adolescence, en C.E. Walker y M.C. Roberts (eds.). *Handbook of clinical child psychology* (pp.341-358). Nueva York: Wiley.

Johnson, V. y Pandina, R.J. (1991). Effects of the family environment on adolescent substance use, delinquency, and coping styles, *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 17, 71-88.

Johnson, G.M., Shontz, F.C. y Locke, T.P. (1984). Relationships between adolescent drug use and parental drug behavior, *Adolescence*, 19, 295-299.

Johnson, B.D.; Wish, E.D.; Schmeidler, J.; y Huizinga, D. (1991). Concentration of delinquent offending: Serious drug involvement and high delincuency rates. *The Journal of Drug Issues*, 21, 205-209.

Johnston, L.D, O'Malley, P.M., Bachman, J.G. (1996). *National Survey Results on Drug Use from the Monitoring the Future Study*, 1975-1994. Washington DC: Departament of Health Human Service.

Josselson, R. (1989).Identity formationin adolescence: Implications for young adulthood, en S.C. Feinstein (ed.), *Adolescent psychiatry*, (vol.16 pp.142-154). Chicago: University of Chicago Press.

Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived, responsibility, and negative peer reactions. *Developmental Psychology*, 27, 675-681.

Kafka, R.R. y London, P. (1991). Communication in relationships and adolescent substance use: The influence of parents and friends. *Adolescence*, 26, 587-598.

Kalish, R. (1983). *La Vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano*. Madrid, Pirámide

Kandel, D.B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.

Kandel, D.B. (1989). Issues of sequencing of adolescent drug use and other problem behavior. *Drugs Social*, 35, 55-76.

Kandel, D.B. y Faust, R. (1975). Sequence and stages in patterns of adolescent drug use, *Archives of General Psychiatry*, 32, 923-932.

Kantor, D. y Lehr, W. (1975). *Inside the family*. Nueva York: Harper

Colophon.

Kaplan, L. y Hennson, C.B. (1992). Remarriage education: The personal reflections program. *Family Relations.* 41, 127-134.

Karnes, F.A. y D'Ilio, V.R. (1989). Student Leader's and their parents' perceptions of the home environment. *Guifted Child Quaterly*, 33 (4), 165-168.

Kasen, S. Johnson, J. y Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.

Katz, L.F. y Gottman, J.M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.

Kazdin, A.E; Corbera, X. y Toro, J. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia.* Barcelona: Martínez Roca

Keating, D.P. (1990). Adolescent thinking, en J. Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psichology* (pp. 211-246).

Kelley, C.M. (1975). *Crime in the United States 1974.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Kennedy, J.H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical, appearance, reputation, and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 19,233-244.

Kerfoot, M. (1980). The family context of adolescent suicidal behavior. *Journal of adolescence*, 3, 335-346.

Ketterlinus, R.D., Lamb, M.E. y Nitz, K.A. (1994). Adolescent nonsexual and sex-related problem behavior: their prevalence, consequences, and co-occurrence, en R.D. Ketterlinus y M.E. Lamb (eds.), *Adolescent Problem Behaviors: Issues and Research.* (pp.17-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Killen, M.R. (1993). Parent influences on children's self-esteem in economically disadvantaged families. Special Issue: Socially vulnerable populations. *Issues in Mental Health Nursing,* 14, 323-336.

Kimmel y Weiner, (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo.* Barcelona: Ariel Psicología.

Kirwil, L. (1993). Child and parent perceptions of family climate in early and midadolescence. *Polish Psychological Bulletin.* 24, 219-230.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. y Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 25, 313-333.

Klein, H.A., O'Bryant, K.,y Hopkins, H.R. (1996). Recalled parental authority style and self-perception in college men and women. *Journal of Genetic Psychology,* 151, 5-17.

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child

temperament. *Child Development*, 64, 325-347.

Kochanska, G. (1995). Children's temperament in the development of guilt and coscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.

Kleinman, S.L., Handal, P.J., Enos, D., Searight, H.R. y Ross, M.J. (1989). Relationship between perceived family climate and adolescent adjustment. *Journal of Clinical Psychology*. 18(4). 351-359.

Kogan, L. (1980). A family systems perspective on status offenders. *Journal of Juvenile and Family Courts*, 31, 12-23.

Kolhberg (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Tesis doctoral. Universidad de Chicago.

Kolhberg (1981). *Essays on moral development*. Nueva York: Harper y Ross.

Kolhberg (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper y Ross.

Kolvin, I., Garside, R. Nicol, A., MacMillan, A. Wolstenholme, F. y Leich, I. (1977)

Kovach, J.A y Glickman, N.W. (1986). Levels and psychosocial correlates of adolescent drug use. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 61-77.

Krevans, J. y Gibbs, J.C. (1996). Parents' Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.

Kupersmidt, J.b. y Cole, J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Develpment*, 61,1350-1362.

Kurdek, L.A y Fine, M.A. (1994). Family Acceptance and Family Control as Predictors of adjustment in Young Adolescents: Linear, Curvilinear, or Interactive Effects?. *Child Development*, 65, 1137-1146.

Kurdek, L.A., Fine, M.A. y Sinclair, R.J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Chid Development*, 66, 430-445.

L'Abate, L. y McHenry, Ph. (1983). *Handbook of marital interventions*. Nueva York: Grune Stratton.

Lachman, R., LachmanJ.L. y Butterfield, E.C. (1979). *Cognitive psychology and information processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum Associates.

Ladd, G.W. y Asher, S.R. (1985). Social Skill training and children's peer relations, en L. L'Abate y M.A. Millan. (eds.). *Handbook of social skill training and research* (pp.219-244). Nueva York: Wiley.

Laing, R.D. (1971). *The Politics of the Family and Other Essays*. London: Tavistock Publications.

Lamb, M.E. y Sagi, A. (1983). *Fatherhood and social policy*. Hillsdale: Erlbaum.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjusment among adolescents from

authoritati\ authoritarian, indulgen and neglecful families. *Child Development*. 62, 1049-1065.

Larwon, J.S. (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychology Measurement*. 39, 803-808.

Laub, J.H. y Sampson, R.J. (1988). Unraveling families and delinquency: A reanalysis of the Gluecks'Data. *Criminology*, 26,355-380.

Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W.A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Chid Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*. 69, 817-832.

Leaper, C., Sanders, P. y Anderson, K.J. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.

Lees, J.P.; y Newson, I.J.(1954). Family or Sibship position and some aspects of juvenile delinquency. *British Journal of Delinquency*, 5, 46-65.

Lefkowitz, M., Eron, L., Walter, L. y Huesmann, L. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*, New York: Pergamon Press.

Lempers, J.D. y Clark-Lempers, D.S. (1993). A functional comparison of same.sex and opposite.sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8,89-108.

Lennard, H.L. y Bernstein, A. (1969). *Patterns in human interacion.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lepper, M.R. (1981). Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values. En E.T. Higgins , D.N. Rubie y W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lepper, M, R. y Greene, D. (1978). *The hidden cost of rewards: New perspectives on the psychology of motivation*. Hillsdale, NJ: Erbaum.

Lerner, M.R. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.

Lerner, R.M. (1993). Early adolescence: Toward an agenda for the integration of research, policy and intervention, en R.M. Lerner (ed.). *Early adolescence: Perspectives on research, policy and intervention* (pp.1-13). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Lerner, R.M. y Galambros, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges and Oppportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review Psychology*, 49, 413-446.

Leung, P.W.L. y Kwan, K.S.F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediacional model. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Development Psychology*. 44, 1-19.

Leung, J.P. y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept and relationship

with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence.* 21, 653-665.

Levitt, M.Z., Selman, R.L. y Richmond, J.B. (1991). The psychosocial foundations of early adolescents' high-risk behavior: Implications for research and practice. *Journal Research Adolescence,* 1, 349-378.

Lewin, K (1951). *Field theory in social science.* Chicago: Universidad de Chicago Press.

Lewis, C. (1981).The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin,* 90, 547-563.

Lewis, D.O., Shanok, S.S., Pincus, J.H. y Glaser, G.H. (1979). Violent junenile delinquents: Psychiatric, neurologial, psychological, and ause factors. *Journal of the American Academy of Child Psychiatri,* 19, 160-171.

Lewis, M. y Feiring, G. (1979). The Childs's Social Network: Social Functions and their relationships. En M. Lewis y L.A. Rosenblun (Eds): *The child and its Family.* Nueva York: Plenum Press.

Lewis, M. y Rosenblum, L. (1982). *Social connections beyong the dyad.* Nueva York: Plenum Press.

Lieberman, R.P., Cardin, V., Gill, C.W., Falloon, I. y Evans, C.D.(1987). Behavioral family manegement of schizophrenia: Clinical outcome and cost. *Psychiatric Annals,* 17, 610-619.

Lindsay, P. y Norman, D. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva.* Madrid: Tecnos.

Livesley, W.J. y Bromley, D.B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence,* Londres: Wiley.

Loeber, R.; y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency, en M. Ronry y M. Morris (eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research.* Chicago: University of Chicago Press.

Lombard, A. (1981). *Success begins at home. Educational Foundation for preschoolers.* Toronto: Lexington book.

López, F (1991). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.). *Desarrollo psicológico y educación,* Vol.I. Madrid: Alianza Psicología.

Lord, S.E., Eccles, J.S. y McCarthy, K.A. (1996). Surviving the junior high school transition: Family processes adn self-perceptions as protective and risk factors. *Journal to Early Adolescence.*15, 339-357.

Lorenz, G., Hoven, C., Andrews, H..F. y Bird, H. (1995). Marital discord and psychiatric disorder in children and adolescents. *Journal of Child and Family Studies,* 4, 341-358.

Lyon, J., Henggeler, S. y Hall, J.A. (1992). The family relations, peer relations, and criminal activities of Caucasian and Hispanic.American gang members. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 20, 439-450.

Lytton, H. y Romney, D.M. (1991). Parents'differential socialization of boy

and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.

Maccoby, E.E (1980). *Social development: Psychological Growth and parent-child relationships*. Nueva York: Harcouth Brace Jovanovich.

Maccoby, E.E. (1992). The role of Parent in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E. y Jackin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Maccoby, E.E. y Martín, J.A. (1971). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En M. Hetherington. (Ed.). *Socialization, personality and development*. Nueva York: John Wiley.

Maccoby, E.E y Martin, J.A. (1981). Parent-Child interaction. En P.H.Mussen (ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. Mussen (ed.). *Handbook of child Psychology*. Vol.4, (pp.1-101). New York: Wiley.

Maccord, J. (1992). *Preventing antisocial behavior*. Nueva York: Guilford.

MacDonal, K. y Parke, R. (1984). Bridging the gap: Parent-child pay interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.

Madames, C. (1981). *Strategic family therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maganto, J.M. y Bartau, I. (1994). Intervención familiar: percepción de las prácticas educativas y estrategias de comunicación padres-hijos. En G. Musitu. *Intervención Comunitaria* (pp.177-182). Valencia: Universidad de Valencia.

Maggs, J.L., Almeida, D.M., Galambos, N.L. (1995). Risky business: the paradoxical meaning of problem behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescent*, 15, 339-357.

Marcía, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J.Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). Nueva York: Wiley.

Marcía, J. E. (1987). The identity status approach to study of ego identity development. En T. T. Honess y K. Yardley (eds.), *Self and identity: Perspectives across the life span*. London: Routledge y Kagan Paul.

Marcus, I.M. (1991). The influence of family dynmics on adolescent learning disorders. En S.I. Greenspan y G.H. Pollock (eds.), *The course of life*. Vol.4 (pp.143-198). Adolescence. Nueva York: International Universities Press.

Margalit, M. y Almougy, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. *Journal of Learning Disabilities*. 24, 406-412.

Margalit, M,. y Ankonina, D.B. (1991). Positive and negative affect in parenting disabled children. Special Issue: Disability and the familiy. Research, theory and practice. *Counselling Psychology Quarterly*. 4, 289-299.

Margalit, M., Raviv, A. y Ankonina, D.B. (1992). Coping and coherence among parents with disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 202-209.

Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments. An empirical analysis.* Boston: Routledge y Kegan Paul.

Marjoribanks, K. (1988). Perceptions of family enviroments, educational and occupational outcomes: Social-estatus differences. *Perceptual and Motor Skills.* 66,3-9.

Marlatt, G.A., Baer, J.S., Donovan, D.M. y Kivlahan, D.R. (1988). Addictive behavior: Etiology and treatment. *Annual Review of Psychology*, 39, 223-252.

Marsh, H.W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-561.

Martin, B. (1987). Developmental perspectives on family theory and psychopathology. En T. Jacob (Ed.), *Family interaction and psychopathology theories, methods, and findings* (pp.45-98). Nueva York: Plenum Press.

Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez, R.A y Corral, N. (1991). Parents and children: academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research.* 15, 163-169.

Martínez, R.A. y Llaneza, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa,* 8, 285-288.

Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being.* Nueva York: Litton.

Matsueda, R.L. (1982). Testing Control Theory and Differntial Association: A causal modeling approach. *American Sociological Review.* 47, 489-504.

McCall, R.B. Evahn, C. y Kratzer, L. (1992). *High school underachievers. What do they achieve as adults?*. Newbury Park: CA, Sage.

McClun, L.A. y Merrell, K.W. (1998). Relationship of perceived parenting syules, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools,* 35, 381-390.

McCollum, E.E., Schumm, W.R. y Russell, C.S. (1988). Reliability and Validity of the Kansas Family Life Satisfaction Scale in a Predominantly Middle-Age Sample. *Psychological Reports,* 62, 95-98.

McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology.* 37.1477-1486.

McCord, J. (1990). Problem behaviors. En S.S. Feldman y G. Elliot (Eds.). At the threshold: *The developing adolescent* (pp.414-430). Cambridge, M.A. Harvard University Press.

McCord, J. (1991). The cicle of crime and socialization practices. *Journal of criminal Law and Criminology*, 82, 211-228.

McCord, J. y McCord, W. (1958). The effects of parental models on criminality. *Journal of Social Issues*, 14, 66-75.

McCord, W., McCord, J. y Howard, A. (1961). Familial correlates of aggression in nondelinquent male children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 79-93.

McCord, W.; McCord, J.; y Zola, L. (1959). *Origins of Crime*. Nueva York: Columbia University Press.

McCubbin, M.A., McCubbin, H.I. y Thompson, A.I. (1987). FHI: Family Hardiness Index. En H.I. McCubbin y A.I. Thomson (Eds.). *Family assesment inventories for research and practice* (pp.125-130). Madison: University of Wisconsin-Madison.

McGee, R. Silva, P.A. y Williams, S. (1984). Perinatal, neurological, environmental and developmental characteristics of seven year old children with stable behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25,573-586.

McGue, M., Pickens, R.W. y Svikis, D.S. (1992). Sex and age effects on the inheritance of alcohol problems. A twin study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 3-17.

McGuire, K.D. y Weisz, J.R. (1982). Social cognición and behavior correlates of preadolescent chumship. *Child Development*, 53, 1478-1484.

Mead, G.H.(1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidos.

Medina Rubio, A.(1990). La educación personalizada en la familia. En V. García Hoz (Ed.). *Tratado de Educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Melnick, M.J., Sabo, D.F. y Vanfossen, B. (1992). Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence*, 27, 295-308.

Mendoza, R., Sagrera, R., Bautista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud 1986-1990*. Madrid: CSIC.

Millon, T. (1981). *Disorders of personality*. Cambridge: Harvard University Press.

Mills, C.J. y Noyes, H. L. (1984). Patterns and correlates of initial and subsequent: drug use among adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 231-243.

Milne, A.L. (1986). Divorce mediation: a process of self-definition and self-determination. En N.S. Jacobson y A.S. Gurman. *Clinical Handbook of MaritalTherapy*, (pp.197-216). Nueva York: Guilford Press.

Minuchin, S. (1974). *Families and Family therapy*. Cambridge, M.A: Harvard University Press. (Traduc. Cast. *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Granica, 1977).

Minuchin, S. (1985). Families and individual development: Provocations from the field family therapy. *Child Development*, 56, 285-392.

Minuchin, S., Rosman, B.L. y Baker, L. (1978). *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Mirón, L. (1990). *Familia, grupo de iguales y empatía. Hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1988). Un estudio de la influencia de las interacciones familiares sobre los distintos tipos de conducta desviada de los adolescentes varones. *Analisis y Modificación de Conducta*, 14, 5-23.

Missildine, W.H. (1963). *Your inner child of the past*. New York: Simon and Schuster.

Mize, J. y Pettit, G.S. (1997). Mothers' Social Coaching, Mother-Child Relationship Style, and Children's Peer Competence: Is the Medium the Message?. *Child Development*, 68, 312-332.

Modell, J. y Goodman, M. (1990). Historical perspectives. En S.S. Feldman y G.R. Elliott (eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp.93-122). Cambridge: Harvard University Press.

Moffit, T.E. y Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functioning in self-reported delinquents. *Develpment and Psychopathology*, 1, 105-118.

Moon, S.M. y Hall, A.S. (1998). Family Therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital y Family Therapy*, 24, 59-80.

Money, J. (1980). *Love and love sickness: The science of sex, gender difference, and pair-bounding*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Montandon, C. (1991). L'école dans la vie des familles. *Service de la recherche sociologique, 32*.

Montemayor, R. (1983). Parent and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*. 3, 83-103.

Montemayor, R. (1986). Family variation in parent adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*. 1,15-31.

Montreuil, N. y Magerotte, G. (1989). Quelle formation pour les parents des enfants présentant des troubles de comportements. En J.P.Pourtois (Ed.). *Les thématiques en éducation familiale. Pédagogies en développment*. Bruselas: De Boek Université. Editions universitaires.

Moos, R.H y Moos, B.S. (1986). *Family Enviornment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de clima social.* Madrid: TEA.

Moraleda, M. (1980). *Psicología Evolutiva*. Zaragoza: Edelvives.

Moratinos, J.F. (1985). *La escuela de Padres. Educación familiar*. Madrid: Narcea.

Morgan, L. (1970). *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.

Morison, P. y Masten, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven year followup. *Child Develoment*, 62, 991-1007.

Morton, T., Twentyman, C. y Azar, S. (1988). Cognitive-behavioral assesment and treatment of child abuse. En N. Epstein, S., Schelesinger, y W. Dryden (Eds.). *Cognitive-behavioral therapy with families* (pp. 87-117). New York: Brunner/Mazel.

Mott, J.A., Crowe, P.A., Richardson, J. y Flay, B. (1999). After-school supervision and adolescent cigarette smoking:Contributions of the setting and intensity of after-school self-care. *Journal of Behavioral Medicine.* 22 (1), 35-58.

Musgrave, P.W. (1983). *Sociología de la educación.* Barcelona: Herder.

Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. Barcelona: *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional.*

Musitu, G, Varcárcel, P., Estarelles, R. y Escartí, A. (1986). La violencia familiar: Un análisis desde el interaccionismo simbólico. *Revista de Psicología.* 91-96.

Musitu, G., Roman, J.M y Garcia, E. (1988) *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor Universitaria: Barcelona.

Musitu, G. Roman, J.M. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.

Mussen, P.H. (1979). *The psychological development of the child.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Nadal, S., Intxaurrondo, B. y Barroso, A. (1996). La atención socio-familiar desde un Centro de Día Psicogeriátrico. *Revista Española de Geriatría y Gerontología.* 31, 37-44.

Navarro, J. (1992). *Técnicas y programas en terapia familiar*. Barcelona: Paidos.

Neimark, E.D. (1982). Adolescent thought: transition to formal operations. En B.B. Wolman (ed.). *Handbook of development psychology* (pp.485-502). Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family enviroments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.

Newcomb, A.F. Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113,99-128.

Nichols, M. (1984). *Family therapy, concepts and methods.* New York: Gardner Press, Inc.

Norton, A. y Moorman, J. (1987). Current trends in marriage and divorce among American women, *Journal of Marriage and the Family,* 49, 3-14.

Nottelmann, E.D., Inoff-Germanin, G., Susman, E.J. y Chrousos, G.P. (1990). Hormones and behavior at puberty. En J.Bancroft y J.M. Reinisch (eds.). *Adolescence and puberty.* (pp. 88-123). Nueva York: Oxford University Press.

Nye, F.I. (1958). *Family Relationships and Delinquent Behavior.* Nueva York: John Wiley and Sons.

Nye, F.I., Bahr, H., Bahr, S., Carlson, J., Gecas, V., McLaughlin, S. y Slocum, W. (1976). *Role structure and analysis of the family.* Beverly Hills: Sage.

O'Dell, S. (1974). Training parents in behavior modification. *Psychological Bulletin,* 81, 418-433.

O'Donnell, J.A.; Voss, H.L.; Clayton, R.R.; Slatin, G.T.; y Room, R.G. (1976). *Yought Men and Drug a Nationeide Survey.* Ockville: National Institute on Drug Abuse.

O'Farrell, T.J. (1989). Marital and Family therapy in alcoholism treatment. *Journal of Substance Abuse,* 6, 1-7.

Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development,* 52, 413-429.

Ojha, H.,y Pramanick, M. (1995). Parental behaviour as related to some personality traits of adolescents. *Psychologia An International Journal of Psychology in the Orient,* 38, 31-37.

Oliver, J.M. y Paull, J.C. (1995). Self-esteem and self-efficacy; perceived parenting and family climate; and depression in university students. *Journal of Clinical Psychology.* 51, 467-481.

Olson, D.H. y McCbbin, H.I. (1983). *Families: What makes them work.* Berverly Hills: C.A. Sage.

Olson, D.H., McCubbin, H.I., Barnes, H., Larsen, a., Muxem, M. y Wilson, M. (1985). *Family Inventories.* St. Paul: University of Minnesota, Family Social Science, MN.

Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *FACES-III manual.* St Paul: University of Minnesota, Department of Family Social Science.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology,* 16, 644-660.

Orio, S. (1969). Influenza delle dimensioni affettive, economiche e culturali della familia sul livello di aspirazione. *Bolletin Psicology Applied,* 25, 91-93.

Ortega, F. (1977). La sociología de la familia en España. *Cuadernos de Realidades Sociales,* 12, 49-62.

Ostrander, R., Weinfurt, K.P. y Nay, W.R. (1998). The Role of Age, Family Support, and Negative Cognitions in the Prediction of Depresive Symtoms.

School Psychology Review. 27, 121-137.

Otero-López, J.M. (1997). *Droga y delincuencia. Un acercamiento a la realidad.* Madrid: Pirámide.

Otero-López, J.M.; Mirón, L.; y Luengo, M.A. (1989). Influence of family and peer group on the use of drug by adolescents. *The international Journal of the Addictions*, 24, 1065-1082.

Otero-López, J.M.; Mirón, L.; y Luengo, M.A. (1991). *El consumo de drogas en los adolescentes: Una aproximación a las variables familiares y grupales.* Xunta de Galicia, Conselleria de Sanidade.

Otero-López, J.M.; Romero, E.; y Luengo, M.A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Analisis y Modificación de Conducta*. 20, 675-709.

Oxford, J. (1980). The domestic context. In P. Feldman and J. Oxford (Eds.). *Psychological problems. The social context.* (pp. 3-38). New York: Wiley y Sons.

Pakiz, B., Reinherz, H.Z. y Frost, A.K. (1992). Antisocial behavior in adolescence: A comunity study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 300-313.

Palacio-Quintin, E. (1988). *Environment familial et developpement cognitit de l'enfant*. Comunication au 56éme Congrés de l'aCFAS, Axes de recherche éducation familiale et intervention précoce. Moncton (Canada), du 9 au 13 mai, 1988.

Palacios, J. (1987a). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

Palacios, J. (1987b). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.

Palacios, J, González, M.M y Moreno, M.C. (1992). Stimulating the Child in the Zone of Proximal Development: The Role of Parents'Ideas. En I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Palacios, J. y Moreno, M.C. (1994). Parents' and adolescents' ideas on children. Origins and transmission of intracultural diversity. En S. Harkness y C.M. Super (eds.). *Parents' cultural belief systems.* New York: Guilford Press.

Palazolli-Selvini, M.S. (1980). Hypothesing-Circularity-Neutrality: three guidelines for the conductor of the session. *Family Process*, 19, 3-12.

Parazolli-Selvini, M.S. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia*. Barcelona: Paidos.

Palazolli-Selvini, M.S. (1981). *Paradoja y contraparadoja*. México: ACE.

Panella, D.H.; Cooper, P.F.; y Henggler, S.W. (1982). Peer relations in adolescence. En S.W. Henggeler (ed.). *Delinquency and Adolescent Psychopatology: a*

Family-ecological Systems Approach. Lettleton, M.A.: Wrigth-PSG.

Panella, D.H.; y Henggeler, S.W. (1986). Peer relations in adolescence. En S.W. Henggeler (ed.). *Delinquency and Adolescent Psychopatology: a Family-ecological Systems Approach.* Lettleton, M.A.: Wrigth-PSG.

Parke, R.D. (1979). Interactional designs. En R.B. Cains (Ed.), *The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations.* (pp.15-34). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Parke, R.D. y Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. En P.H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology* (pp.547-642). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Parker, F. (1981). Skin and hormones. En R.H. Williams (ed.), *Textbook of endocrinology* (pp.1080-1098). Filadelfia: W.B. Saunders.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer interactions and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, G.; Tupling, H. y Brown, L.B (1979). A parental bounding instrument. *British Journal Medical Psychology*, 52, 1-10.

Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28,231-241.

Patterson, G. (1974). Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 471-481.

Patterson, G. (1975). *Families: applications of social learning to family life.* Champaign: Research Press.

Patterson (1976). The aggresive child: Victim and architect of a coercive system. En E.J. Marsh, L.A. Hamerlynck y L.C. Handy (Eds.). *Behavior modification and families* (pp.267-316). Nueva York. Brunner/Mazel.

Patterson (1980). Mothers: The unacknowledged victims.*Monographs of the Society for Research in Child Development.* 45.

Patterson, G.R.(1982). *Coercive family process: A social learning approach.* Vol.3. Eugene, Oregon: Castalia.

Patterson, G.R., Capaldi, D. y Bank, L. (1989). An early starter model for predicting delinquency. En D. Pepler y K.H. Rudin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (pp.139-168). Hillsdale, NJ: Erbaum.

Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T. (1992). *A social interactional approach: Antisocial boys.* Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G.R. Reid, J.B., Jones, R.R. y Conger, R.E. (1975). *A social learning approach to family intervention.* Castalia: Eugene, O.R.

Patterson, G.R y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-

1307.

Pearl, R., Bryan, T. y Herzog, A. (1990). Resisting or acquiescing to peer pressure to engage in misconduct: adolescent's expectations of probable consequences. *Journal of Youth and Adolescence*, 19,49-56.

Pérez, P.M. y Cánovas, P. (1996). Valores y estilos familiares de educación. En Varios. *Valores y pautas de crianza familiar*. Madrid: Fundación Santa María.

Pérez, P.M., Marín, R. y Vázquez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles, 1992*. Madrid: Fundación Santa María.

Perrez, M., Minsel, B. y Wimmer, H. (1990). *Ce que les parent devraient savoir: une école psychologique pour les parents, enseignants et éducateurs*. Bruselas: Labor.

Petersen, A. y Hamburg, B. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psycholpathology. *Behavior Therapy*, 17, 480-499.

Petersen, A.C., Richmond, J.B., Leffert, N. (1993). Social changes among youth: the United States experience. *Journal of Adolescence Health*, 14, 632-637.

Petersen, A.C. y Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. En J. Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp.117-155). New York: Wiley.

Peterson, G.W., Southworth, L.E. y Peters, D.F. (1983). Children´s self-esteem and maternal behavior in three low-income samples. *Psychological reports*, 52, 79-86.

Pettit, G.S., Baltes, J.E. y Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year study. *Child Development*, 68, 908-923.

Pettit, G.S., Dodge, K.A. y Brown, M. (1988). Early family experience, social problems solving patterns, and children´s social competence. *Child Development*, 59, 815-829.

Pfister, O. (1920). *Die behandlung schwererziehbarer and abnormer*. Berna: Kinder.

Phinney, J.A. y Chavira, V. (1995). Parental ethic socialization and adolescent coping with problems related to ethinicity. *Journal Research to Adolescence*. 5, 31-54.

Piaget J. (1963). *Origins of intelligence in children*. Nueva York: Norton.

Piaget J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. y Inhelder, B.(1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic Book.

Pichter, M.M., Glynn, S.M., Weyerer, S. y Liberman, R.P. (1997). Family climate and expressed emotion in the course of alcoholism. *Family Process*, 36, 202-221.

Pinillos J.L. (1980). *Responsabilidad de los padres y autonomía de los hijos. Relación familiar padres e hijos*. Madrid: Karpos.

Pinillos, J.L. (1988). *Críticas a la familia y perspectivas de superación a la luz de la Psicología*. Actas del X Congreso Internacional de la Familia (pp. 81-86). Madrid: Ediciones Encuentro.

Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescent's motivation and self-regulated learning. *Journal Early Adolescence*, 14(2), 139-61.

Pittman, F.S. (1987). Turning points. *Treating families in transition and crisis*. Nueva York: Norton Company.

Pokay, P. y Blumenfield, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.

Polaino, A. y García, D. (1993). *Terapia Familiar y Conyugal*. Navarra: Rialp.

Polaino, A. y Martínez, P. (1998). *Evaluación Psicológica y Psicopatológica de la familia*. Navarra: Rialps.

Pomerantz, E.M. y Ruble, D.N. (1998). The Role of Maternal Control in the Development of Sex Differences in Child Self-Evaluative Factors. *Child Devolopment*, 69,458-478.

Porres, A. (1995). Proyecto de educación familiar. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*. 98, 199-206.

Pourtois, J.P. (1984). *Eduquer les parents*. Bruxelles, Editions Labor.

Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1989). L'education Familiale. *Revue Française de Pedagogie*, 86, 69-101.

Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. En P.B. Baltes y O.G. Brim (Eds.). *Life-Span Development and Behavior*. Nueva York: Academic Press.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. Child Development, 54, 1417-1426.

Putallaz , M. y Helflin, A.H. (1990). Parent-child interaction. En S.R. Asher y J.D. Cole (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.189-216). Nueva York: Cambridge University Press.

Putallaz, M. y Wasserman, A. (1990).Children's entry behavior. En S.R. Asher y J.D. Cole (eds.). Peer rejection in childhood (pp.60-89). Nueva York: Cambridge University Press.

Qualls, S.H. (1988). Problems in families of older adults. En N. Epstein, S.E. Schlesinger y W. Dryden. *Cognitive-Behavioral Therapy with Families* (pp. 177-185). Nueva York: Brunner and Mazel.

Quay, H.C., Routh, D.K. y Shapiro, S.K. (1987). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*. 38, 491-532.

Quintana, J.M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Quintana, J.M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. y Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. En P.H. Mussen (ed.). *Handbook of child psychology*. Vol.4, (pp.469-546). New York: Wiley.

Raja, S.N. McGee, R. y Stanaton, W.R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological wll-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21,471-485.

Raphael, R. (1988). *The men from the boy: Rites of passage in male America.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Raschke, H.J. y Raschke, V.J. (1979). Family conflict and children's self concepts: A comparison of intact and single-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 367-374.

Reiss, D. (1981). *The Family's construction of reality.* Cambridge: Harvard University Press.

Renick, M., Blumberg, S.L. y Markman, H.J. (1992). The Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP). An empirically based preventive intervention program for couples. *Family Relations*, 41, 141-147.

Repetto, E., Rus, V., y Puig, J. (1995). *La Orientación Educativa e Intervención psicopedagógica.* Madrid: UNED.

Rhodes, J.F.. y Jason, J.A. (1990). A social stress model of substance abuse. *Journal of Consulting adn Clinical Psychology*, 58, 395-401.

Ricci, C. y Selvini, M. (1984). Interactional complexity and communication. *Family Process*, 23, 177-185.

Richards, M.H., Abell, S. y Petersen (1993). Biological development. En P.H. Tolan y B.J. Cohler (eds.). *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 21-44). Nueva York: Wiley.

Riegel, K.F. (1976). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16,371-381.

Rierdan, J., Koff, E. y Stubs, M.L. (1989). Timing of menarche, preparation, and initial menstrual experience: Replication and further analyses in a prospective study. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 413-426.

Riley, A.W., Parrish, J.M. y Cataldo, M.F. (1989). Training parents to meet the needs of children with medical or physical handicaps. En C.E. Schaefer y J. Briesmeister (Eds.). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems.* Nueva York: Wiley.

Rios, J.A. (1980). *El padre en la dinámica personal del hijo.* Barcelona: Científico-Médica.

Rios, J.A. (1982). Asesoría familiar en los trastornos escolares. En F. Mayor, J. Ajuriaguerra, J.A. Rios, K.D.O'Leary, F.Freixá, M.Vázquez y J. Rof. *Nueva asesoría familiar.* Madrid: Instituto de ciencias del hombre.

Rios, J.A. (1984). *Orientación y Terapia familiar.* Madrid: Instituto de ciencias del hombre.

Rios, J.A. (1987). La paternidad desprestigiada. En J.M. Fernández Martos. *El conflicto generacional y la familia.* Madrid: P.S Editorial.

Rios, J.A (1995). Intervenciones sistemémicas en terapia de pareja. En A. Espina, B. Pumar y M. Garrido. *Problemáticas familiares actuales y*

Terapia Familiar. (pp. 265-275). Valencia: Promolibro.

Riskin, J. y Faunce, E.E. (1970). Family interaction scales: Theoretical framework and method. *Archievement General of Psychiatry*, 22, 504-512.

Riskin, J. y Faunce, E.E. (1972). Evaluative review of Family Interaction. Research. *Family Process*. 11, 365-455.

Roberts, L.R. y Petersen, A.C. (1992). The relationship between academic achievement and social self-image during early adolescence. Journal Early Adolescence, 12, 197-219.

Robin, A.L. y Foster, S.L. (1984). Problem-solving communication training. A behavioral family systems approach to parent-adolescent conflict. En P. Karoly y J.J.Steffen (Eds.). *Adolescent behavior disorder: Foundations and contermporary concerns* (pp. 195-240). Lexington, Mass: D.C. Heath.

Robin, A.L. y Foster, S.L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict. A behavioral-family systems approach*. New York: The Guilford Press.

Robins, L.N. (1966). *Desviant children grown up*. Baltimore: Williams y Wilkins.

Rodrigo, M.J. (1994). *Contexto y Desarrollo Social*. Síntesis: Madrid.

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.

Rodman, H. y Grams, P. (1967). Juvenile delinquency and the family: A review and discussion. En *Task Force on Juvenile Delinquency, The President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice, Juvenile Delinquency and Youth Crime*. Washington, D.C: Government Printing Office.

Roehling, P. y Robin, A. (1986). Development and validation of the family beliefs inventory: A measure of unrealistic beliefs among parents and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 693-697.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. Cast: El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidos, 1973).

Román, J.M. y Musitu, G. (1985). Autoconcepto y delincuencia: aproximación al estudio entre estas y otras variables. *Universitas Tarraconensis*, 5, 187-202.

Rollins, B.C. y Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye y I.L. Reiss (Eds.). *Contemporary theories about the family*. Vol. I. (pp.317-364). Nueva York: Free Press.

Rosen, L. (1985). Family and delinquency: Structure or function. *Criminolgy*, 23,553-573.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princenton, N.J: Princenton University Press.

Rubin, K.H. y Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive

correlates of sociometric status in Kindergarten and grade I children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29,337-351.

Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childgood: developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Cole (eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.217-249). Nueva York: Cambridge University Press.

Rubin, K.H., Mills, R.S.L. (1992). Parent's Thoughts About Children's Socially Adaptive and Maladaptive Behavior: Stability, Change and Individual Differences. En I.E. Sigel, A.V.McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J.Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Nueva York: Cambridge University Press.

Rutter, M.; y Giller, H. (1984). Junenile Delinquency. Londres: Penguin Books (tradución: *Delincuencia juvenil. Barcelona.* Martínez Roca, 1988).

Rutter, M., Macdonald, H., Le Couteur, A., Harrington, R., Bolton, R. y Bailey, A. (1990). Genetic factors in child psychiatic disorder: Empirical findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 39-83.

Rutter, M., Tizard, J. y Witmore, K., (1970). *Education, health and behavior.* Londres: Longmans.

Ryan, R.M. y Lynch, J.H. (1986). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Ryan, R.M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrisic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

Sameroff, A. y Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development*, 54, 1254-1268.

Sanders, M.R., Dadds, M.D., Johnston, B.M. y Cash, R. (1992). Childhood depression and conduct disorder: Behavioral, affective, cognitive aspects of family problem-solving interactions. *Journal of adnormal Psychology.* 101, 495-504.

Schaefer, E.J. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schaefer, E.J. y Bell, R.Q. (1985). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development,* 29, 339-361.

Schlegel, A. y Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry.*

New York: Free Press.

Schoper, E., Reichler, R.J. y Lansing, M. (1980). *Individualised Assessment and treatment for autistic and developmentally Disabled Children*. Baltimore: University Park Press.

Schulenberg, J., Maggs, J.L., Hurrelmann, K. (1997). *Health Risks and developmental Transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schulenberg, J., Wadsworth, K.N., O'Malley, P.M., Bachman, J.G. y Johnston, I.D., (1996). Adolescent risk factors for binge drinking during the transition to young adulthood, variable and pattern centered approaches to change. *Developmental Psychology*, 32, 659-674.

Schwarz, J,C., Barton-Henry, M.L. y Pruzinsky, Th. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development* 56, 462-479.

Schwebel, A.I. y Fine, M.A. (1992). Cognitive-behavioral family therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 1, 31-41.

Schwebel, A.I. y Fine, M.A. (1994). *Understanding and helping families. A Cognitive-Behavioral Approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Searight, H., Searight, P.R. y Scott, E. (1987). Family environments of children with school behavior problems. *Psychological Reports*, 60,1263-1266.

Searles, J.S. (1988). The role of genetics in the pathogenesis of alcoholism. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 153-167.

Sears, R. (1961). Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of Adnormal and Social Psychology*, 63, 466-492.

Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Nueva York: Harper y Row.

Sebald, H.(1989). Adolescent´peer orientaation: Changes in the support system during the past three decades. *Adolescence*, 24,937-946.

Sebald, H. (1992). *Adolescence. A social Psychological Analysis. Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.

Segura, M.T., Echauri, M. y Pérez, M.J. (1998). *Guías didácticas: un instrumento de apoyo al trabajo educativo con adolescentes y sus familias*. Pamplona: VIII Congreso de INFAD.

Selman, R.L. Jaquette, D. y Lavin, D.R. (1977). Interpersonal awareness in children: toward an integration of developmental and clinical child psychology. *American Journal of Orthopsychiatry*. 47, 264-274.

Selman, R.L. y Selman, A.P. (1979). Children's ideas about friendship: A new theory. *Psychology Today*, 13, 71-80.

Sessa, F.M. y Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.

Shantz, C.U. (1983). Social cognition. En P.H. Mussen (ed.). *Handbook of child*

psychology, vol.3, (pp.495-555). Nueva York: Wiley.

Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. *American Psychologist*, 45, 612-630.

Shek, D.T.L. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being school adjustment, and problem behavior: A pioneer stydy in a Chinese context. *Journal of Genetic Psychology*. 158, 113-128.

Shek, D.T.L., Lee, T. y. y Chan, L. K. (1998). Perceptions of parenting styles and parent-adolescent conflict in adolescents with low academic achievement in Hong Kong. *Social Behavior y Personality*. 26, 89-97.

Sherman, S.J., Judd, C.M. y Park, B. (1989). Social cognition, *Annual Review of Psychology*, 40, 281-326.

Shucksmith, J.; Hendry, L.B. Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18(3); 253-270.

Siegal, M. y Barclay, M.S. (1985). Children's evaluations of father's socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1090-1096.

Siegal, M. y Rablin, J. (1982). Young children's evaluations of the socialization behavior of interventionist and permissive mothers. *Merrill Palmer Quartery*, 28, 499-509.

Silbereisen, R.K. y Kracke, B. (1993). Variation in maturational timing and adjustment in adolescence. En S. Jackson y H. Rodriguez-Tomé (Eds.). *Adolescence and its social worlds* (pp.67-94). Hove, England: Erlbaum.

Silva Moreno, F. y Martorell, C. (1989). *BAS-3. Batería de Socialización*. Madrid: TEA.

Simon, R.L., Lin, K.H. y Gordon, L.C. (1998). Socialization in the family of origin and male dating violences. A prospective Study. *Journal of Marriage and the Family*. 60, 467-478.

Simcha-Fagan, O.; y Schwartz, J.E. (1992). Familial Socialization and the transmission of antisocial behavior. Presentado en The Fourth Bienal Meeting of the Society for Research on Adolescent.

Simonds, M.P. y Simonds, J.F. (1981). Relationship of maternal parenting behaviors to preschool children's temperament. *Child Psychiatry and Human Development*, 12, 19-31.

Simons, R.L., Robertson, J.F. y Downs, W.R. (1989). The nature of the association between parental rejection and delinquent behavior. *Journal of Youth and adolescence*, 18, 297-319.

Siqueland, L., Kendall, P.C. y Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Family enviroments and family interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 225-237.

Skinner, H.A., Steinhauer, P.D. y Santa-Barbara, J. (1983). The Family Assessment Measure. Canadian. *Journal of Community Mental Health*, 2, 91-105.

Slee, P.T. (1996). Family climate and behavior in families with conduct

disordered children. *Child Psychiatry and Human Development*, 26, 255-265.

Smetana, J.G. (1988). Adolescents' and parents'reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 59, 321-335.

Smetana, J.G. (1993). Conceptions of parental authority in divorced and married mothers and their adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 189-206.

Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66,299-316.

Smetana, J.G y Asquith, P. (1994). Adolescents'and parents'conceptions of parental authority and adolescent autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.

Smith, T.E. (1969). *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine.

Smith, T.E. (1970). Foundations of parental influence upon adolescents: An application of social power theory. *American Sociologycal Review*. 35, 860-873.

Snow, M.E., Jacklin, C.N. y Maccoby, E.E. (1983). Sexo-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-232.

Snyder, J. y Patterson, G. (1987). Family interaction and delinquent behavior, En H.C. Quay (ed.). *Handbook of juvenile delinquency* (pp.216-243). Nueva York: Wiley.

Sobey, F. (1970). *The nonprofessional revolution in mental health*. Nueva York: Columbia University Press.

Spock, B. (1957). *Baby and child care*. Nueva York: Pocket Books.

Sprenger, D.L.,y Josephson, A.M. (1998). Integration of pharmacotherapy and Family therapy in the treatment of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*. 37, 887-889.

Stanfield, R.E. (1966). The interaction of family variables and gang variables in the aetiology of delinquency. *Social Problems*, 13, 411-417.

Stanton, M.D. (1981). An integrated structural/strategic aproach to family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 1, 427-439.

Stark, K., Humphrey, L., Cook, K. y Lewis, K. (1990). Perceived family environments of depressed and anxious children. Child and maternal figures's perpectives. *Journal of Adnormal Child Psychology*, 18, 527-547.

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En S.S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.). *At the thershold: The developing adolescent* (pp.255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Steinberg, L. Elmer, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting psychosocial maturity, and academic success among adolescents, *Developmental Psychology*, 18,385-395.

Steinberg, L. , Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992).

Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on adolescence*, 1,19-36.

Steinberg, L., Lamborn, S.D. y Dornbusch, S.M (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. y Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D. y Dornbusch, S.M. (1991). Autoritative parenting and adolescent adjustement across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

Steinglass, P., Bennett, L., Wolin, S. y Reiss, O. (1987). *The alcoholic family.* New York: Basic Book.

Sternberg, R.G. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual Skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Sternberg, R.G. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.

Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in Differnt Cultures: Time to Focus. *Developmental Psychology*, 34, 698-700.

Stiffman, A.R., Chueh, H., Earls, F. (1992). Predictive modeling of change in depressive disorder and counts of depressive symptoms in urban youth. *Journal of Research Adolescence*, 2, 295-316.

Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.

Stowell, R.J.A. y Estroff, R.W. (1992). Psychiatric disorders in substance abusing adolescent inpatients: a pilot study. *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1036-1040.

Strange, A. y Brandt, T.S. (1999). Authoritative parenting and college student's academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 146-156.

Suárez, T. y Rojero, C.F. (1983). *Paradigma sistémico y terapia de familia.* Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

Symonds, P.M. (1939). *The Psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Tanner, J.M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.

Tanner, J.M. (1971). Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 100, 907-930.

Tanner, J.M. (1978). *Education and physical growth*. Nueva York: International Universities Press.

assessment of adaptability and cohesion in families of adolescent drug abusers and non-abusers. *Family Relations*, 38, 266-272.

Waldhauser, F. (1984). *Fall in Nocturnal Serum Melatoning During Prepuberty and Pubescence*. Nueva York: The Lancet.

Waldhauser, F.; Boepple, P.A; Schemper,M. ; Mansfield, M.J.; y Crowley, W.F. (1991). Serum melatonin in central precocious puberty is lower than in age-matched prepubertal children, *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 73, 793-796.

Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.

Walters, G.C. y Stinnett, N. (1971). Parental-child relationships: A decade review of research. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 70-111.

Warren, M.P. (1980). The effects of exercise on puertal progression and reproductive function in girls, *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 51, 1150-1157.

Waterman, A.L. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.

Waterman, A.S. (1985). *Identity in adolescence. Processes and contents*. San Francisco: Jossey Bass.

Watkins, D. (1976). The antecedents of self-estem in Australian University students. *Australian Psychologist*, 2m 169-172.

Watzlawick, P. (1980). El lenguaje del cambio. Barcelona: Herder.

Weber, G. (1975). *Padres/Hijos. Entrevistas con jóvenes y adultos*. Barcelona: Fontanella.

Week, G.R. y L'Abate, L. (1979). A compilation of paradoxical methods. *The American Journal of Family Therapy*, 4, 60-76.

Weiner, I.B.(1992). *Psychological disturbance in adolescence*. Nueva York: Wiley.

Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. En Z.Rubin (Ed.). *In doing unto others: Joining, modeling, conforming, helping, loving.* Nueva Jersey: Prentice Hall.

Weiss, L.H. y Schwarz, J.C. (1996). The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents, Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*. 67, 2101-2114.

Wells, L.E. y; Marwell, (1976). *Self-Steem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, C.A: Sage Publications.

Well, L.M. y Singer, C. (1985). A model for linking networks in social work practice with the institutionalized elderly. *Social Work*, 318-322.

Weller, A. Florian, V. y Mikukincer, M. (1995). Adolescents' reports on parental division of power in a multicultural society. *Journal Research Adolescence*. 5, 413, 429.

Wells, C.F. y Rabiner, E.L. (1973). The conjoint family diagnostic interview

Tavecchio,L.W.C., Stams, G.J.M., Brugman, D. y Thomeer-Bouwens, M.A.E (1999). Moral Judgement and delinquency in homeless youth. *Moral judgement and delinquency in homeless youth*, 28 (1), 63-79.

Thiebaut, C. (1987). Los valores morales en la familia española. En M. Beltran (Ed.). *Estudio sobre la familia española.* Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad social, 121-196.

Thomas, D.L. y Weigter, A.J. (1971). Socialization and adolescent conformity to significant others: A cross-national analysis. *American Sociological Review.* 36, 835-847.

Thomas, D.L., Gecas, V., Weigert, A. y Rooney, E. (1974). *Family Socialization and the Adolescent.* Lexington: Health Lexington.

Tolan, P.H. y Loever, R- (1993). Antisocial behavior, en P.H. Tolan y B.J. Cohler (eds.). *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp.307-331). Nueva York: Wiley.

Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994). *Relaciones padres/hijos.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Triana,B. (1990). La interacción familiar. En J. A. García Madruga y P. Lacasa (eds.). *Psicología Evolutiva.* Vol.II. Madrid: UNED.

Triana, B. y Rodrigo, M. (1985). El concepto de la infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-172.

Trute, B. (1998). Going beyong gender specific treatments in wife battering pro-feminist couple and family therapy. *Aggression y Violent Behavior.* 3, 1-15.

Tweed, S.H. y Riff, C.D. (1996). Family climate and parent-child relationships: Recollections from a noclinical sample of adult children of alcoholic fathers. *Research in Nursing and Health.* 19, 311-321.

Udry, J.R., (1994). Integrating biological and sociological models of adolescent problem behavior. En R.D. ketterlinus y M.E. Lamb (eds.), *Adolescent Problem Behavior: Issues and Research.* Hillsdale: Erbaum. (pp.41-56).

Van der Veen, F. y Novak, A.L. (1971). Perceived parental attitudes and family concepts of disturbed adolescents, normal sibblings, and normal controls. *Family Process*, 10, 327-343.

Van Kammen, W.B., Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1991). Substance use and its relationship to conduct problems and delinquency in young boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 399-414.

Veneziano, C. y Veneziano, O.(1992). A typology of family social environments for institutional juvenile delinquents: Implications for research and treatment, *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 593-608.

Vilchez, L.F. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación.* Madrid: Narcea.

Volk, R.J., Edwards, D.K., Lewis, R.A. y Sprenkle, D.H. (1989). The

and the family index of tension. *Family Process*, 12, 127-144.

Wells, K.C., Forehand, R. y Griest, D.L. (1984). Generaty of treatment effects from treated to untreated behaviors resulting from a parent training program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 217-219.

Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goal. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.

Wertheim, E. (1975). Person-environment interactiont: The epigenesis of autonomy and competence. *British Journal of Medicine and Psychology*, 48, 1-8.

West, D.J. (1982). *Delinquency: Its roots, careers, and prospects.* Cambridge, M.A: Harvard University Press.

West, D.J. y Farrington, D.P. (1973). *Who Becomes Delinquent.* Londres: Heinemann Educational Boods, Ltd.

White, B.L. (1979). The family: The major influence on the development of competence. En N.Stinnett, B. Chessar y J. Defrain (Ed.). *Building family strengths: Blueprints for action.* Lincoln: University of Nebraska Press.

White, W.J. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and adolescence*, 15, 323-334.

Willis, W. (1992). Families with African American roots. En E.W. Lynch y M.J. Hansons (Eds.). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families* (pp.121-150). Baltimore: Brookes.

Windle, M., Miller-Tutzauer, C. y Domenico, D. (1992). Alcohol use, suicidal behavior, and risky activities among adolescents. *Journal research of Adolescence*. 2, 317-330.

Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology*, 20, 203-235.

Wish, M., Deutsch, M. y Kaplan, S.J. (1976). Perceived dimensions of interpersonal relation. *Journal of Personal and Social Psychology*, 33, 409-420.

Wolf, F.M. y Savickas, M.L. (1985). Time perspective and causal attribution for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 471-480.

Wolfe, D.A., Edwards, B., Manion, I. y Koverola, C. (1988). Early intervention for parents at risk of child abuse and neglect: A preliminary investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 56, 40-47.

Wood, J.,Chapin, K. y Hannah, M.E. (1988). Family environment and its relationship to underachievement. *Adolescence*, 23.283-290.

Wright, D. (1971). *The psychology of moral behavior.* Baltimore: Penguin Books.

Wright, L.S. (1982). Parental permision to date and its relationship to drug use and suicidal thoughts among adolescents. *Adolescence*, 7, 409-419.

Wylie, R.C. (1974). *The self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R.C. (1979). *The Self-Concept. Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Yamaguchi, K. y Kandel, D.B. (1984). Patterns of drug use from adolescence to young adulthood: Prediction of progression, American. *Journal of Public Health*, 74, 673-681.

Yanguas, J.J. y Leturria, F.J. (1995). Intervenciones con familia. En *Sociedad Española de Geriatría y Gerontología* (pp.197-211). Barcelona: SG Ediciones.

Yau, J. y Smetana, J.G. (1996). Adolescent-paarent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Development*. 67, 1262-1275.

Yee, D.K. y Flanagan, C. (1985). Family environments and self-consciousness in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 59-68.

Young, H.B. y Ferguson, L.R. (1981). *Puberty to manhood in Italy and America*. Nueva York: Academic Press.

Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. y Smollar, J. (1989). Adolescents' interpersonal relationships in social context. En T.J. Berndt y Ladd (eds.). *Peer relationships in child development* (pp.300-316). Nueva York: Wiley.

Youniss, J., DeSantis, J.P. y Henderson, S.H. (1992). Parent' Cognitions and Developmental Changes in Relationships During Adolescence. En I.E. Sigel, A.V.McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Zahn-Waxler, C. Radke-Yarrow, M. y King, R. (1979). Child-rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Zarb J. (1992). *Cognitive-behavioral assessment and therapy with adolescent*. New York: Brunner/Mazel.

Zeidler, D.L. (1985). Hierarchical relationships among formal cognitive structures and their relationship to principled moral reasoning, *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 461-471.

Zulliger, H. (1956). Helfen statt Strafen auf beu jugendlichen Dieben. Stuttgart: Klett Verlag.

ANEXO I
CUESTIONARIOS

ANEXO II
LECTURAS PARA PADRES

APELLIDOS Y NOMBRE.....
EDAD..... SEXO..... CURSO.....
Nº DE HERMANOS (Sin incluirte).....
Nº MIEMBROS DE LA UNIDAD FAMILIAR .....

ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES

Señala con una cruz, en el recuadro correspondiente, el estilo de educación que más se parece al que se vive en tu casa habitualmente.

☐1 **Estilo 1: Padres democráticos.**

- Esperan y exigen cooperación.
- Dialogan las normas con sus hijos.
- Exigen una obediencia razonada.
- Fomentan la independencia.
- Se muestran cariñosos y respetuosos.

☐2 **Estilo 2: Padres autoritarios.**

- No admiten el dialogo padres-hijos.
- No tienen en cuenta el punto de vista de los hijos.
- Exigen una obediencia estricta a las normas, con castigos.
- Utilizan normas injustificadas.
- No fomentan la independencia y autonomía del hijo.
- Dan pocas muestras de cariño.

☐3 **Estilo 3: Padres permisivo.**

- No establecen normas estrictas.
- Ejercen un control moderado.
- No exigen obediencia estricta.
- Permiten, a los hijos, casi todos sus caprichos.
- Dan frecuentes muestras de cariño a sus hijos.
- Fomentan la independencia en sus hijos.

☐4 **Estilo 4: Padres indiferentes**

- Se preocupan más de otros asuntos que de sus hijos.
- Establecen muy pocas normas.
- Permiten "todo" a sus hijos, por comodidad.
- Dan pocas muestras de cariño a sus hijos.
- No exigen una obediencia estricta.
- No dialogan con sus hijos.

APELLIDOS Y NOMBRE .....
EDAD..... SEXO..... CURSO.....

BAS (BATERIA DE SOCIALIZACIÓN)

A continuación encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SI y NO. Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la palabra SI en el caso de que la frase corresponda a tu manera de ser o actuar. Si la frase no corresponde a tu manera de ser o actuar, pon una cruz sobre la palabra NO. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven.

1. Me dan miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás ..... SI NO
2. Me gusta organizar nuevas actividades ..... SI NO
3. Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto ..... SI NO
4. Insulto a la gente ..... SI NO
5. Suelo ser simpático con los demás ..... SI NO
6. Me gusta dirigir actividades de grupo ..... SI NO
7. Todas las personas me caen bien ..... SI NO
8. Evito a los demás ..... SI NO
9. Suelo estar solo ..... SI NO
10. Los demás me imitan en muchos aspectos ..... SI NO
11. Ayudo a los demás cuando tienen problemas ..... SI NO
12. Me preocupo cuando alguien tiene problemas ..... SI NO
13. Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, voy a lo mío ..... SI NO
14. Animo a los demás para que solucionen sus problemas ..... SI NO
15. Llego puntual a todos los sitios ..... SI NO
16. Entro en los sitios sin saludar ..... SI NO
17. Hablo en favor de los demás cuando veo que tienen problemas ..... SI NO
18. Me cuesta hablar, incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder ..... SI NO
19. Lloro con facilidad ..... SI NO
20. Organizo grupos para trabajar ..... SI NO
21. Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez ..... SI NO
22. Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos ..... SI NO
23. Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado ..... SI NO
24. Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban ..... SI NO
25. Soy alegre ..... SI NO
26. Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo ..... SI NO
27. Me preocupo para que nadie sea dejado de lado ..... SI NO
28. Me siento aletargado, sin energía ..... SI NO
29. Me eligen como jefe en las actividades de grupo ..... SI NO
30. Me gusta hablar con los demás ..... SI NO
31. Juego más con los otros que solo ..... SI NO
32. Me gusta todo tipo de comida ..... SI NO
33. Tengo facilidad de palabra ..... SI NO
34. Soy violento y golpeo a los demás ..... SI NO
35. Me tienen que obligar para integrarme en un grupo ..... SI NO
36. Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno ..... SI NO
37. Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos ..... SI NO

38. Soy vergonzoso ..... SI NO
39. Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas ..... SI NO
40. Grito o chillo con facilidad ..... SI NO
41. Hago inmediatamente lo que me piden ..... SI NO
42. Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo ..... SI NO
43. Soy tímido ..... SI NO
44. Soy mal hablado ..... SI NO
45. Sugiero nuevas ideas ..... SI NO
46. Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza ..... SI NO
47. Me entiendo bien con los de mi edad ..... SI NO
48. Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo ..... SI NO
49. Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas ..... SI NO
50. Espero mi turno sin ponerme nervioso ..... SI NO
51. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica ..... SI NO
52. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos ..... SI NO
53. Hablo y discuto serenamente, sin alterarme ..... SI NO
54. Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo ..... SI NO
55. Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé qué hacer ..... SI NO
56. Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención ..... SI NO
57. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo ..... SI NO
58. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas ..... SI NO
59. Sé escuchar a los demás ..... SI NO
60. Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas ..... SI NO
61. Soy considerado con los demás ..... SI NO
62. Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente ..... SI NO
63. Suelo estar apartado, sin hablar con nadie ..... SI NO
64. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar ..... SI NO
65. Protesto cuando me mandan hacer algo ..... SI NO
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarle ..... Si NO
67. Recojo los papeles que otros tiran al suelo ..... SI NO
68. Me intereso por lo que les ocurre a los demás ..... SI NO
69. Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo ..... SI NO
70. Hago nuevas amistades con facilidad ..... SI NO
71. Soy popular entre los demás ..... SI NO
72. Me aparto cuando hay muchas personas juntas ..... SI NO
73. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría ..... SI NO
74. Reparto todas mis cosas con los demás ..... SI NO
75. A veces soy brusco con los demás ..... SI NO

APELLIDOS Y NOMBRE

EDAD..... SEXO.....CURSO.....

CLIMA SOCIAL FAMILIAR

Lea las frases de este impreso: Vd. tiene que decir si le parecen verdaderas o falsas en relación con su familia. Si Vd. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará con una X en el espacio correspondiente a la V (verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una X en el espacio correspondiente a la F (falso). Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Vd. sobre su familia, no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros. V F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos. V F
3. En nuestra familia reñimos mucho. V F
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta. V F
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos. V F
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales. V F
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre. V F
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia. V F
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente. V F
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces. V F
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato". V F
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. V F
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados. V F
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno. V F
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida. V F
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos. V F
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos. V F
18. En mi casa no rezamos en familia. V F
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios. V F
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir. V F
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. V F
22. En mi familia es difícil "desahogarse" sin molestar a todo el mundo. V F
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo. V F
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas. V F
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno. V F
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente. V F
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: Fútbol, baloncesto, etc. V F
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas. V F
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos. V F
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones. V F
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión. V F
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales. V F
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados. V F
34. Cada uno entra y sale de casa cuando quiere. V F
35. Nosotros aceptamos que haya competición y "que gane el mejor". V F
36. Nos interesan poco las actividades culturales. V F
37. Vamos a menudo al cine a competiciones deportivas, excursiones, etc. V F
38. No creemos en el cielo ni en el infierno. V F
39. En mi familia la puntualidad es importante. V F
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida. V F
41. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca algún voluntario. V F

42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.....V F
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.....V F
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.....V F
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.....V F
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.....V F
47. En mi casa todos tenemos una o dos aficiones.....V F
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.....V F
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.....V F
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.....V F
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.....V F
52. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.....V F
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.....V F
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en si misma cuando surge un problema.....V F
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.....V F
56. Alguno de nosoiros toca un instrumento musical.....V F
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.....V F
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.....V F
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones queden limpias.....V F
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.....V F
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.....V F
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.....V F
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.....V F
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.....V F
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.....V F
66. Las personas de mi familia asistimos con frecuencia a las bibliotecas.....V F
67. los miembros de la familia vamos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.....V F
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.....V F
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.....V F
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.....V F
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.....V F
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.....V F
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.....V F
74. En mi familia es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.....V F
75. "Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma de mi familia.....V F
76. En mi casa ver la televisión es más importante que leer.....V F
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.....V F
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.....V F
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.....V F
80. En mi casa las normas son bastantes inflexibles.....V F
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.....V F
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontaneo.....V F
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.....V F
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.....V F
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.....V F
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.....V F
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.....V F
88. En mi familia creemos que el que comente una falta tendrá su castigo.....V F
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.....V F
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.....V F

APELLIDOS Y NOMBRE.....

EDAD..... **SEXO**.....**CURSO**.....

BELL (ADAPTACIÓN SOCIAL)

1d. SI NO ?	25b. SI NO ?	49c. SI NO ?	73d. SI NO ?	97a. SI NO ?	121a. SI NO ?
2b. SI NO ?	26c. SI NO ?	50b. SI NO ?	74b. SI NO ?	98d. SI NO ?	122b. SI NO ?
3c. SI NO ?	27b. SI NO ?	51a. SI NO ?	75d. SI NO ?	99b. SI NO ?	123d. SI NO ?
4d. SI NO ?	28d. SI NO ?	52d. SI NO ?	76c. SI NO ?	100c. SI NO ?	124b. SI NO ?
5c. SI NO ?	29b. SI NO ?	53c. SI NO ?	77d. SI NO ?	101a. SI NO ?	125d. SI NO ?
6b. SI NO ?	30a. SI NO ?	54b. SI NO ?	78a. SI NO ?	102b. SI NO ?	126a. SI NO ?
7a. SI NO ?	31c. SI NO ?	55a SI NO ?	79b. SI NO ?	103a. SI NO ?	127c. SI NO ?
8c. SI NO ?	32a. SI NO ?	56c. SI NO ?	80c. SI NO ?	104c. SI NO ?	128d. SI NO ?
9a. SI NO ?	33b. SI NO ?	57d. SI NO ?	81d. SI NO ?	105a. SI NO ?	129b. SI NO ?
10d. SI NO ?	34a. SI NO ?	58b. SI NO ?	82a. SI NO ?	106d. SI NO ?	130c. SI NO ?
11b. SI NO ?	35d. SI NO ?	59a. SI NO ?	83c. SI NO ?	107b. SI NO ?	131a. SI NO ?
12c. SI NO ?	36c. SI NO ?	60d. SI NO ?	84b. SI NO ?	108a. SI NO ?	132d. SI NO ?
13a. SI NO ?	37a. SI NO ?	61c. SI NO ?	85d. SI NO ?	109d. SI NO ?	133b. SI NO ?
14b. SI NO ?	38b. SI NO ?	62a. SI NO ?	86a. SI NO ?	110c. SI NO ?	134a. SI NO ?
15c. SI NO ?	39c. SI NO ?	63b. SI NO ?	87b. SI NO ?	111b. SI NO ?	135c. SI NO ?
16a. SI NO ?	40d. SI NO ?	64d. SI NO ?	88c. SI NO ?	112a. SI NO ?	136d. SI NO ?
17d. SI NO ?	41a. SI NO ?	65c. SI NO ?	89d. SI NO ?	113d. SI NO ?	137b. SI NO ?
18a. SI NO ?	42d. SI NO ?	66b. SI NO ?	90b. SI NO ?	114c. SI NO ?	138a. SI NO ?
19c. SI NO ?	43b. SI NO ?	67a. SI NO ?	91c. SI NO ?	115b. SI NO ?	139b. SI NO ?
20d. SI NO ?	44c. SI NO ?	68d. SI NO ?	92a. SI NO ?	116d. SI NO ?	140c. SI NO ?
21a. SI NO ?	45d. SI NO ?	69b. SI NO ?	93c. SI NO ?	117a. SI NO ?	
22c. SI NO ?	46a. SI NO ?	70c. SI NO ?	94b. SI NO ?	118c. SI NO ?	
23b. SI NO ?	47b. SI NO ?	71d. SI NO ?	95d. SI NO ?	119b. SI NO ?	
24a. SI NO ?	48d. SI NO ?	72a. SI NO ?	96c. SI NO ?	120d. SI NO ?	

LECTURA 1

COMPRENSIÓN DEL COMPORTAMIENTO ADECUADO E INADECUADO DE LOS NIÑOS. (Tomado con modificaciones del programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981)

Hoy en día se reconoce la necesidad de entrenar a los padres debido a múltiples razones todas ellas relacionadas con los cambios sociales y con la modificación de los estilos educativos. Actualmente, se ha pasado de una sociedad autocrática, que era más rígida, y en la cual fueron educados la mayoría de los padres de hoy; las relaciones entre las personas se mantenían en términos de un orden jerárquico, de superiores a inferiores. En casa se consideraba al padre la autoridad suprema. La madre debía subordinarse al padre, y los hijos a ambos.

Resulta evidente considerar que los cambios en las relaciones sociales han ejercido su influencia en las relaciones familiares entre padres e hijos. Al conocer sus derechos, los niños de hoy no están dispuestos a someterse a las reglas y a las normas arbitrarias de los adultos; por eso, la técnica tradicional de obtener obediencia de los niños premiando y castigando, ya no es tan eficaz como antes. Sólo cuando los niños reconocen la autoridad de los mayores, consideran que éstos tienen el derecho de controlar su conducta.

Los padres que se basan en los premios a menudo se dan cuenta de que el niño actúa sólo cuando recibe un premio, y no responde a los premios a menos que éstos le parezcan que valen el esfuerzo. Un caramelo para un niño de cinco años puede volverse en el futuro en la exigencia de una moto o un coche cuando sea adolescente.

El castigo tampoco es tan eficaz como lo era antes; este sólo es eficaz cuando se aplica consistentemente.

Entonces nuestro dilema es: ¿Qué debemos hacer? ¿Cómo debemos enfrentarnos a los problemas de educar a los hijos?. Podríamos volver a la sociedad autocrática, aunque posiblemente los niños no estén dispuestos a perder los derechos que han ganado. Otra alternativa podría ser que los padres se volvieran permisivos poniendo menos restricciones al comportamiento de los hijos, pero esto produciría un caos ya que ninguna sociedad puede sobrevivir y desarrollarse sin poner ciertos límites al comportamiento de sus miembros.

Igualdad social de padres e hijos

En una democracia cada persona debe comportarse responsablemente. Si queremos tener adultos responsables, debemos comenzar en la casa desarrollando hijos responsables. Ya que el premio y el castigo no son tan eficaces como en el pasado, necesitamos crear nuevas relaciones entre niños y adultos. Como la igualdad social es el ideal hacia el que se encamina la democracia, estos nuevos procedimientos de educación infantil deben basarse en principios democráticos.

Los procedimientos democráticos de educación infantil están basados en principios de igualdad y de respeto mutuo. Debemos tener el cuidado de no definir igualdad en términos de exactitud. Obviamente, los adultos y los niños no son idénticos. Además de las deficiencias físicas, generalmente los adultos saben más, tienen más experiencia, y tienen ciertos derechos legales y económicos, privilegios y responsabilidades que los niños no poseen. Es por esta razón que por igualdad entendemos que los niños son iguales a los adultos en cuanto al valor y a la dignidad humana. En una democracia, cada persona tiene derecho a ser respetada y a gozar de autodeterminación dentro de los límites prescritos por la sociedad.

El padre democrático le da a su hijo la oportunidad de tomar decisiones, dentro de ciertos límites. En el programa que usted va a participar se analizará la importancia de implantar estilos democráticos al tiempo que se familiarizará con técnicas disciplinarias que reemplaza al premio y al castigo, que permite al niño elegir entre diferentes posibilidades y escoger la que él crea más conveniente, y también le permite ser responsable de sus propias decisiones, desarrollando así la autodisciplina. El padre democrático también utiliza la estimulación. Esto implica valorar al hijo como un individuo único, que requiere expresiones de cariño y de respeto. En sesiones venideras usted aprenderá técnicas específicas para estimular a su hijo.

Comprensión del comportamiento

Existen varios conceptos populares que pretenden explicar el comportamiento del niño. Algunas personas consideran que el comportamiento es debido esencialmente a causas hereditarias. Otros consideran que el comportamiento depende principalmente de las influencias ambientales y de las personas o circunstancias que rodean al niño. También existe la creencia común de que el niño atraviesa etapas que ocurren de una manera previsible alrededor de determinadas edades.

Aunque es reconocido que los niños nacen con ciertas características temperamentales, el hecho de una herencia directa de rasgos de personalidad nunca ha sido demostrado. Si el comportamiento es principalmente resultado de la herencia, ¿por qué niños de una misma familia tienen personalidades diferentes?.

La teoría de que el comportamiento es ocasionado por el ambiente sugiere otra pregunta interesante. Si el comportamiento tiene una causa ambiental ¿Por qué los individuos reaccionan tan distintamente ante las mismas circunstancias?. Aquellos que creen que el comportamiento se debe a fuerzas internas o externas, no admiten la existencia de una capacidad creadora pro parte del individuo, que le permita tomar decisiones y escoger cómo responder a las condiciones físicas o ambientales.

Los padres oyen muchos criterios sobre edades y etapas " los terribles 2 años" " todos los niños de su edad hacen eso", "ya pasará esa etapa" "está en la edad del pavo" y así sucesivamente. Aunque los niños pasan por ciertas etapas de reacciones de oposición a los adultos, esto no debe ser usado como una razón para aceptar un comportamiento inadecuado.

La experiencia muestra que hay muchas excepciones a estas reglas y que los niños no colaboradores no siempre abandonan esas actitudes al crecer. Además, hemos llegado a aceptar como "normales" comportamiento molestos, poco cooperativos y

rebeldes. Esperamos y aceptamos el comportamiento negativo en la creencia de que no podemos hacer nada al respecto. El problema reside en nuestra falta de comprensión del comportamiento humano, y en que creemos que no tenemos poder para influir sobre nuestro hijos y hacer que se porten de una manera más colaboradora. Necesitamos reconocer que el comportamiento inadecuado de nuestros hijos no es el resultado ni de una edad, ni de una etapa. Puede ser típico o frecuente, pero no necesitamos esperarlo, ni aceptarlo, ni considerarlo normal. Aquellos padres que saben diferenciar el comportamiento adecuado del inadecuado se encuentran en una posición más favorable para influir sobre sus hijos y educarlos mejor.

Cuatro objetivos del comportamiento inadecuado

Rudolf Dreikurs, un psiquiatra prominente, clasificó el comportamiento inadecuado de los niños en cuatro grandes categorías, y las denominó "objetivos", considerando que el comportamiento inadecuado le reportaba un beneficio al niño.

Esos objetivos se mantienen presentes en el comportamiento de los hijos mayores y de los adultos, y además, otros propósitos influyen en el comportamiento inadecuado a medida que maduramos.

Aunque el principio los cuatro objetivos parecen complejos, hemos encontrado que cualquier padre puede aprender a descubrir el objetivo de la conducta inadecuada de su hijo utilizando dos técnicas muy simples. Recuerde que el comportamiento inadecuado tiene un propósito, y por lo tanto, como mejor se comprende es observando las consecuencias que ocasiona, así es que:

1. Observe su propia reacción ante el comportamiento inadecuado del niño. Lo que usted sienta, sus propios sentimientos, le señalarán el objetivo del niño.
2. Observe la respuesta del niño a sus intentos de corrección. La respuesta del niño al comportamiento de usted también le hará saber lo que busca el niño.

En resumen: entrénese en observar los resultados del comportamiento inadecuado en lugar de observar solamente dicho comportamiento. Los resultados del comportamiento inadecuado revelan su propósito.

Los cuatro objetivos del comportamiento inadecuado propuestos por Dreikurs son los siguientes:

Atención

El primer objetivo del comportamiento inadecuado es la "atención". El deseo de que se le preste atención es casi universal en los niños pequeños.

Los niños prefieren obtener atención de manera positiva, siendo útiles, pero si no lo logran así, la buscan de forma negativa. Aquellos niños que creen que sólo pueden "pertenecer" si se les presta atención, prefieren, en todo caso, obtenerla en forma negativa a ser ignorados.

Utilizando las dos técnicas antes descritas observamos las consecuencias del comportamiento inadecuado del niño para saber así si el objetivo perseguido era llamar la atención. Si simplemente estamos "molestos" y corregimos al niño con advertencias, o con ruegos, el niño ha recibido la atención deseada. Si, al observarlo, el niño responde dejando temporalmente de portarse inadecuadamente, se ha satisfecho su deseo de llamar la atención. Más tarde probablemente repetirá su acción o hará alguna otra cosa para de nuevo llamar la atención.

Para ayudar a los niños "buscadores de atención" debemos cambiar nuestras respuestas y mostrarles que pueden ser considerados, o tomados en cuenta a través de sus contribuciones útiles al bienestar del hogar, más que a través de actitudes o de acciones negativas. Debemos centrar su comportamiento constructivo, y esto lo podemos obtener de dos maneras. O bien ignorando su comportamiento inadecuado, o bien atendiéndolo en alguna forma no esperada por el niño.

No se debe prestar atención al niño cuando éste la pide o la demanda, ni siguiera cuando la exige con acciones positivas, pues ello refuerza un deseo impropio de llamar la atención. Los niños fácilmente llegan a creer que si no son el "centro de atención" no significan nada en la familia.

Poder

Este es el segundo de los cuatro objetivos mencionados del comportamiento inadecuado. El niño busca "poder" sólo se siente importante cuando considera que él es el jefe, trata de hacer solamente lo que él quiere. "Nadie me puede obligar hacer algo" son los pensamientos de estos niños. Inelusive si los padres tienen éxito obligándolo a obedecer, esa victoria es temporal. Pueden ser que los padres ganen la discusión, pero pierden la buena relación con el hijo.

Cuando el niño es desafiante, los padres se sienten molestos y provocados. Los intentos para corregir a este niño generalmente no son muy satisfactorios. El desafía a sus padres y continúa su comportamiento inaceptable, o cesa temporalmente para continuarlo después con mayor intensidad. En estas luchas de poder algunos niños harán lo que se les dice, pero no en la forma en que los padres desean que se haga. A esto se le llama "complacencia desafiante".

Como regla general al tratar a estos niños que buscan poder, los adultos deben controlarse, no ponerse alterados, y retirarse a tiempo de una probable "lucha por el poder". Utilizar las técnicas de poder para oponerse a la postura arrogante del niño, sólo lo impresionará por el valor del poder, y aumentará su deseo de lograr ese poder para él mismo, para su satisfacción personal.

Si la lucha de poder continúa y el niño llega a sentir que no puede derrotar a los padres, pueden tratar de cambiar su deseo de poder y perseguir el tercer objetivo "la revancha".

Revancha

Los niños que persiguen el deseo de revancha están convencidos de que no son dignos de ser queridos. Se sienten importantes sólo cuando pueden molestar a otros tanto como creen haber sido ellos mismos molestados. Piensan que ocupan un lugar importante siendo crueles y siendo rechazados por otros.

Los padres de los niños que buscan revancha se sienten profundamente heridos y a su vez, desean el desquite. El niño responde a ese contraataque, bien sea intensificado el comportamiento inadecuado o escogiendo alguna otra arma, es decir, asumiendo otra actitud. Estos padres necesitan comprender que la actitud de revanchista del niño no es causada por los padres, sino que tiene su origen en un sentimiento de desaliento del niño.

Para comenzar a ayudar a estos niños, los padres deben tener cuidado de no ser ellos mismos revanchistas. Aunque esto es muy difícil, deben tratar de mejorar sus relaciones con el niño manteniéndose calmados y mostrando buena voluntad.

Demostración de insuficiencia

Este último objetivo considera que los niños que muestran insuficiencia o incapacidad están extremadamente "descorazonados". Pierden las esperanzas de tener éxito, por otros medios, tratan de que nadie espere nada de ellos. Esta rendición puede ser total o sólo en aquellas situaciones en las que los niños piensan que no pueden tener éxito.

Los padres sabrán que el niño persigue el objetivo de mostrar insuficiencia si ellos también se sienten desesperados y quieren rendirse. El niño responde pasivamente o simplemente no responde a nada que los padres hagan.

Para ayudar a un niño que se siente incomprendido o insuficiente, los padres deben eliminar toda censura, y enfocar sus comentarios sobre las buenas cualidades y sobre las potencialidades del niño. Los padres deben estimular cualquier esfuerzo hecho por el niño para mejorar, no importa la edad de mismo.

Finalmente debemos decir que el comportamiento del niño y las intenciones de éste hacia nosotros cambiarán solamente si nosotros cambiamos nuestra actitud. Aunque nosotros no causamos el comportamiento inadecuado del niño, podemos reforzarlo y estimularlo, así como también podemos reforzar y estimular la búsqueda de objetivos erróneos, si reaccionamos en la forma esperada por él. Por consiguiente, debemos concentrarnos en cambiar nuestro propio comportamiento si queremos que el niño cambie el suyo.

Los cuatro elementos básicos para conseguir relaciones positivas

Ninguna técnica de entrenamiento infantil será eficaz a menos que usted desee tomar el tiempo necesario, y hacer el esfuerzo indispensable para crear una relación positiva con su hijo. Los cuatro elementos que siguen son esenciales para una relación eficaz entre padre e hijo.

Respeto mutuo

Los problemas entre los seres humanos de cualquier edad generalmente son el resultado de una falta de respeto mutuo. Los padres a menudo se quejan de que sus hijos no les respetan. Parecen no darse cuenta de que el respeto debe ser ganado, que proviene del hecho de respetar a otros. Fastidiar, pegar, gritar, hablar con aire de superioridad, hacer cosas por los niños que ellos pueden hacer por sí mismos, vivir con una doble modalidad o sea, inconsistencia en el actuar, etc., todo esto muestra falta de respeto.

Dedicación de tiempo para diversiones

En el ritmo agitado de la vida actual a menudo se hace fácil olvidar este importante aspecto para construir una relación familiar positiva, sin embargo, esto no necesita tanto tiempo como pensamos. El elemento importante al pasar el tiempo juntos es la "calidad" y no la "cantidad". Una hora de relaciones positivas vale mucho más que varias horas de situaciones conflictivas.

Estimulación

Debemos creer en nuestros hijos si queremos que ellos crean en sí mismos. Los niños necesitan ser estimulados frecuentemente para sentirse bien. Una relación de

cooperación depende mucho de cómo los niños se sienten con ellos mismos y de cómo se sientan con usted.

Demostración de amor

¿Cuántas veces le dice usted a sus hijos a través de palabras o acciones que los quiere mucho?. Para sentirse seguro, los hijos deben tener por lo menos una persona significativa para él, a quien querer y que lo quiera. Es extremadamente importante decirles a sus hijos que usted los quiere, especialmente cuando ellos no esperan ese comentario, así como hacerles manifestaciones no verbales, tales como caricias, besos, abrazos, guiñarles un ojo, etc.

Debe comprender que el amor también se demuestra en cualquier tipo de relación con sus hijos, a través de su actitud de respeto mutuo, y permitiéndoles desarrollar responsabilidades y cierta independencia.

ACTIVIDADES

1. Reflexione a cerca de las características de una sociedad autocrática, democrática y permisiva.
2. Piense posibles comportamientos que lleve a cabo en casa con su hijo donde refleje el respeto hacia él.
3. ¿Por qué cree usted que los hijos se comportan de forma inadecuada?
4. ¿Qué podría hacer usted para fomentar una relación positiva con su hijo?

LECTURA 2

LA AUTORIDAD DE LOS PADRES (Fuentes: Bean, 1991, cómo ser mejores padres; Clemes & Bean, 1988, Cómo enseñar a sus hijos a ser responsables).

Autoridad

Vamos a hablar sobre un término muy importante para la vida del adolescente: la autoridad. El diccionario la define como "Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada, como el de los padres sobre los hijos y el del superior sobre los inferiores".

La familia tiene como autoridad las figuras de los padres, y esta autoridad es natural, porque parte de la situación de dos personas adultas y responsables que tienen a su cargo y cuidado a seres en formación y no responsables de si mismos.

Recordemos que "responsabilidad" significa etimológicamente "responder por". Los adultos responden por si y por sus hijos, algo que éstos no pueden hacer en sus primeros años, sin embargo, paulatinamente irán adquiriendo responsabilidad a lo largo de su desarrollo.

Los padres, mediante la educación y poco a poco, transferirán responsabilidades a sus hijos: pequeñas al principio, más importantes después, hasta delegarles totalmente la de sus propias vidas. Es en ese momento cuando, junto con la transferencia de responsabilidad, va declinando la autoridad, entendida como poder.

Otra acepción de autoridad está relacionada con "el crédito y fe que por su mérito o fama se da a una persona, obra o cosa en alguna materia". Seguramente los padres podrán seguir sosteniendo su autoridad a través de la experiencia que les permite, en muchas oportunidades, aconsejarlos o advertirlos.

Pero la autoridad como poder, es importante destacarlo, va disminuyendo lentamente desde el nacimiento del hijo hasta el fin de su adolescencia. La autoridad puede estar basada en principios, valores e ideales, o en la figura misma del que la posea. La modalidad con que se ejerza marca estilos de conducción y liderazgo. Cuando está basada en principios, valores e ideales, éstos se van transmitiendo en los actos cotidianos como estímulos, preceptos, consejos, advertencias o negativas que formulan los padres. Al ser principios, valores e ideales que están más allá de las propias personas que los sustentan, son claros y rigen para todos, incluso para los padres mismos. Son fáciles de entender porque se reflejan coherentemente en lo que se dice y en lo que se hace.

Cuando la autoridad está basada en el autocrático "esto es así porque yo lo digo", el principio se apoya en la persona y su investidura, y no en preceptos que rigen para todos. Cuando impera la orden arbitraria, detrás de la persona no hay nada que sustente lo que se dice, y sólo queda someterse a ella sin entender ni cuestionar.

Cuando la autoridad está basada en la persona del que la ejerce, es arbitraria y caprichosa; por ello se hace muy difícil conocer las reglas para saber a qué atenerse. Las reglas pueden ser hoy unas y mañana otras, y el desconcierto y el temor acompañaran a los hijos que se encuentran bajo esta manera de conducir.

Denominamos, por lo tanto, "autoridad" a esta primera forma basada en valores e ideales, y "autoritarismo" a la segunda. La autoridad, entonces, es la guía con la que

los padres van delineando el camino de los hijos. Asi les transmiten los primeros "NO" con que los socializan -es decir, los primeros límites que pautan el proceso de socialización y que son tremendamente necesarios- y los "SI" con que autorizan sus gustos, sus placeres y sus intereses.

Los niños, al constatar la coherencia parental en este ejercicio y al advertir que los padres cumplen con lo que promulgan, van fortaleciendo su criterio de autoridad como algo confiable, compresible y justo. Entre estos atributos no hay que olvidar la importancia de la *flexibilidad.* Ello significa, en estos casos, comprender la "naturaleza humana": el error en que podemos incurrir o la falta que podemos cometer. Es decir que, aunque los chicos vayan aprendiendo las leyes del comportamiento humano, más de una vez las infringirán. En estos casos, comprender no significa aceptar, sino entender la situación, aislarla del resto, aclararla y poner las cosas en su lugar, según el estilo de cada uno. Y pasar luego a otra cosa.

Esta flexibilidad en el ejercicio de la autoridad significa tolerar el error, la debilidad, la falta en los hijos para que aprendan, a su vez, a ser tolerantes.Y hay algo fundamental vinculado a la esencia de este ejercicio: aceptar y tolerar la propia inoperancia, el propio error, las propias limitaciones. La razonable tolerancia que demostremos hacia nuestra persona dará a los hijos la pauta para ejercitar la tolerancia en ellos mismos y hacia los demás.

¿Y la *exigencia*? ¿Cómo se plantea la relación entre la autoridad y la exigencia? ¿Somos coherentes, siempre, en el momento de exigir?. Muchos padres hacen de la exigencias un culto. En muchos casos constituye una defensa frente a las propias inseguridades. Cuando la exigencia entra en el terreno del "amor propio", pierde su sentido; uno queda preso en ella y de lo que ella exige. Ya no es una exigencia para educar al hijo sino para la propia autoafirmación o, en realidad, pseudoafirmación.

Un chico muy estricto en la observancia de sus deberes empezará a espiar la conducta de sus padres para tratar de encontrarles una falla que los vuelva tan humanos como él, *y* cuando la descubra terminará recriminándoles esa contradicción en su conducta, y con ello tratará de aliviar el malestar y el peso que le produce sentirse permanentemente cuestionado.

En otros casos, que no son los más deseables, el adolescente se someterá a la doctrina de la exigencia y crecerá con esa carga que, posiblemente, como a los padres, le restará flexibilidad y calidez, con la consiguiente dificultad de reconocerse en el error, que es la base de toda superacion.

Pero el padre, la madre o el jefe de cualquier organización que pretendan ser perfectos, estarán permanentemente al acecho de su propia conducta para no equivocarse y sentirse modelos indiscutidos. Perderán flexibilidad, transigencia, comprensión, humanidad y calidez, y vivirán perseguidos por ese implacable e imposible ideal que se han fijado.

Obviamente, estas actitudes, como todo el ejercicio referido a la conducta, dependerá de un delicado equilibrio. Hasta la adolescencia de sus hijos los padres son sus referentes incuestionables; respetan su autoridad, y en general, también la de sus maestros. A partir de la adolescencia esta situación comienza a sufrir una metamorfosis. Así como el joven empieza a preguntarse quién es, cómo es, y a cuestionarse a sí mismo en el desarrollo de su identidad, hará otro tanto con la figura de sus padres y con uno de sus atributos fundamentales en relación con él, como es la autoridad. Este proceso de cuestionamiento no es explícito; incluso, en muchos casos

se presenta aunque no acceda a niveles de conciencia plena. El adolescente comienza a sentirse más independiente, con deseos de hacer y deshacer en ese mundo que queda fuera de las paredes de su casa, y las imposiciones familiares constituyen para él una pesada carga.

El estudio, los horarios, levantarse temprano, acortarse tarde, el teléfono, todo parece caer dentro de un campo de inercia que los estira indefinidamente. Las rebeldías, las contestaciones fuera de lugar, la desgana, el mal humor, vencen la afabilidad que mostraba este mismo joven unos pocos años antes.

Frente a este terremoto, la autoridad, hasta que decline, seguirá siendo una guía que marca un camino, relacionada con los valores e ideales familiares. Pero el adolescente cuestiona esos valores en la búsqueda de su propia afirmación o identidad. Los pone en tela de juicio para sentir que es "él mismo", y que los elegirá sólo en el caso de que realmente está de acuerdo con ellos. Y esto será por elección, no por imposición. Si hay imposición, se rebelará con furia o se someterá con resentimiento o temor. A veces se opondrá sólo para realizar un ejercicio de autoafirmación, y en esos casos resultará útil no tensar innecesariamente la cuerda. No es conveniente comenzar una competencia de autoafirmaciones que en el adolescente será de reafirmación de su identidad y, en los padres, de su autoridad. No conviene aplicar la fuerza, justo allí, en el lugar de mayor resistencia. Habría que buscar, entonces, el mejor momento para sostener un diálogo auténtico y evitar un enfrentamiento donde lo que se crucen sean solamente reproches. El diálogo, el acercamiento, la explicación, la persuasión, son siempre las mejores alternativas de la autoridad, y con su mayor importancia durante la adolescencia.

Daremos permiso, o no, para ir a una discoteca, volver tarde, ir solo de vacaciones, quedarse a dormir en casa de amigos a quienes no conocemos; pero siempre el "no" requerirá una explicación y un diálogo sincero. Es muy difícil prohibir tajantemente algo al adolescente que no sea verdaderamente esencial. Se corre el riesgo de provocar situaciones sin retorno: interrumpir la comunicación, profundizar la natural separación entre el joven y el adulto, perder su confianza, etc.

El joven, que ya no es un niño, por momentos se siente fuerte, y la arbitrariedad y la injusticia lo conmueven profundamente. No es conveniente que acumule, por repetición de situaciones, sentimientos de esa naturaleza, porque éste puede ser un factor que lo acerque a zonas de riesgo. Debemos ser conscientes de que cuando nosotros, como padres, perdemos autoridad y el diálogo con nuestros hijos, dejamos un espacio vacío: el de la guía y la comprensión, el consejo y la ternura. Para un adolescente éstas son necesidades que colmará de alguna manera, y buscará en otra parte lo que en casa no encuentre, aun cuando seguramente no gozará del apoyo desinteresado e insustituible del afecto parental.

La autoridad y los límites

Al principio, el bebé está indiferenciado en relación con su madre; para él, ella y él son una misma persona. No hay límites que los distingan. A través de sus actitudes, los padres van poniendo límites al nuevo ser: establecen horarios, ritmos, costumbres; marcan *diferencias;* introducen una dimensión ética y separan lo que está bien de lo que no está bien, lo adecuado de lo inadecuado, lo que sirve de lo que no sirve. La vida entera está hecha de espacios con límites que enmarcan derechos, deberes y

responsabilidades. En realidad, límite es diferenciación, separación, contención. Respecto de lo que nos ocupa, es la comprensión de que el derecho de uno termina donde comienza el del otro.

Es muy común llamar "límite" a lo que es en realidad una acción de fuerza, que apunta a fortalecer o reforzar una frontera frágil o dóbil, que no contiene ni separa. Instalar un límite significa ejercer una fuerza que se oponga (o que contrarreste) a la presión que puede producir un desborde. En el desborde se invaden jurisdisciones y se menoscaba el derecho del "otro".

El limite se define con elaridad cuando se qprende a respetar ese derecho, porque se reconoce al "otro", y en ese reconocimiento se marca la diferencia, el corte, que separa a una persona de otra. En su desarrollo, el ser humano tiene una natural tendencia a ir más allá de sus fronteras, de sus derechos. Ésta tendencia se va atenuando en la medida en que se aprende a convivir, y son los padres, con el ejercicio de su autoridad natural, los encargados de esta tarea. No olvidemos que este corte, esta frontera, estos limites, cuando no se establecen durante la crianza del hijo, más tarde los impondrán la vida y la sociedad, sin mediar el afecto necesario y en el momento menos oportuno. Cuando la autoridad se ha ejercido con coherencia, sustentada en la razón y en una buena comunicación, no seran necesanos grandes esfuerzos para encauzar dentro de razonables limites los desbordes que puedan aparecer en la adolescencia.

Hay otra fuerza capaz de oponerse al desborde, basada en el autoritarismo, que conlleva en sí un plus de violencia. Nos referimos al castigo, la sanción o la prohibición arbitraria, de cuyos resultados y consecuencias nos quedan muchas dudas, ya que pueden interpretarse como represalia. Esta actitud no facilita la reflexión sobre la "falta" porque escamotea el didlogo entre padres e hijos y, por ende, el lugar necesario para la comprensión y el aprendizaje. En estas acciones se confunden muchas veces los objetivos, y se mezcla la necesidad de remarcar o reforzar los límites, con la necesidad de fortalecer una autoridad que se percibe débil.

El plus de violencia que conllevan estos actos suele derivar, en muchos casos, en el incremento de las dificultades en la comunicación y en el debilitamiento del vínculo. Puede estimular la rebeldía del joven o generar un estado de sometimiento por temor.

He aqui un ejemplo. Roberto y Carmen, los padres de Julia (15 aflos), se desesperan porque su hija llegó a las cinco de la mañana, sin autorización y sin avisar. En ese momento, deciden sancionarla y prohibirle salir por el resto de los fines de semana del mes, es decir, le imponen un castigo. Cualquiera podría decir que Roberto y Carmen han puesto un límite. De hecho, cuando hay que establecerlo es porque éste no estaba bien definido. Esto es, como hemos dicho, una acción de fuerza. Muchas veces, en una emergencia, se apela a ella con la intención de fortalecer lo que se percibe como débil. En este caso, lo débil es el limite entre lo que Julia puede y lo que no puede, entre sus deseos de libertad y su capacidad para cuidarse, entre su derecho a divertirse y el derecho de sus padres a que se respete su tranquilidad, entre sus obligaciones y sus derechos.

Julia, al regresar a esa hora, sólo tuvo en cuenta su deseo de divertirse, de salir con tal amiga o de ir a tal discoteca. Obnubilada por ese deseo, perdió toda idea de horario y la conciencia de la preocupación y angustia de los padres, olvidando la estrecha relación que a su edad todavia existe entre su libertad y la autorización de aquéllos.

Los códigos y las actitudes que hasta ese momento habían sostenido firmemente los límites, que defendían lo que podía de lo que no podía hacer en materia de libertad (o

de disponer de ella), se ven debilitados de la noche a la mañana. Muy poco tiempo antes Roberto y Carmen no hubieran podido imaginarlo. Ni tampoco la propia Julia. Es imprescindible entonces reformular los límites.

Este deseo de Julia de libertad y de nuevas experiencias y la ebullición de su incipiente sexualidad acompañada de la inmadurez psicológica propia de esta etapa, hacen que todo lo que tenia ordenado y claro en materia de "poder" y "no poder", de "permitido" y "no permitido" entre en una materia de oscuridad y desorden.

Los padres, frente a este panorama, muchas veces se aferran a la estabilidad de la situación anterior y no se adelantan a tomar las riendas de esta nueva circunstancia para reformular los térrminos de la relación. En este caso se produce una situación de descontrol que genera sensaciones de angustia a veces difíciles de soportar. Entonces actuan, "hacen algo" para tratar de poner orden en lo que sienten que se les fue de las manos. Y con una sanción que es producto de su propio miedo, del enojo y la impotencia, intentan calmar esa angustia. Así, en estos casos no es sólo el joven que desborda un límite sino los mismos padres y la situación en general.

Roberto y Carmen han realizado una acción de fuerza, que momentáneamente podrá funcionar como límite, pero que no será sino una accián de autoritarismo, apoyada en su investidura parental y en la dependencia que Julia tiene de ellos. En general, después de situaciones de este estilo, los padres no se sienten bien; por supuesto tampoco el hijo, pero en ellos queda un gusto amargo, un interrogante difícil de definir. Lo que se les ha escapado de las manos, lo difícil de controlar es la libertad a la que Julia aspira en esta etapa de su vida. Su anhelo de disponer de sus horarios, de sus tiempos, de elegir a sus amigos...

Poco a poco se debe favorecer un paso a la responsabilidad y a la independencia del hijo, ese tránsito tendrá que ser gradual, de manera que permita al adolescente hacerse cargo paulatinamene de sus nuevos derechos en el ejercicio de su libertad. Estos derechos, para ser ejercidos con madurez, se apoyarán en lo que serán, en esta etapa, sus nuevas obligaciones y sus nuevas responsabilidades. En la medida en que las vaya asumiendo, llegará el momento en que Julia podrá administrar con libertad sus propios límites, aquellos que ella misma determine y que separan lo que puede de lo que no puede hacer, lo que está bien de lo que está mal, sus derechos de sus deberes. Esta determinación llevará su sello particular, pero en ella estarán presentes, seguramente, los preceptos y los valores que, a lo largo de su niñez y adolescencia, fueron estableciendo y señalando sus padres.

Establecer normas en el hogar

Los pasos a seguir para establecer normas son:

- Observar cuidadosamente a los hijos.
- Analizar las situaciones problemáticas.
- Establecer las normas.
- Ser coherence al aplicarlas.

Como observar a sus hijos en casa

Por raro que parezca, uno de los motivos por los cuales los padres tienen dificultades a la hora de manejar a sus hijos es que no los conocen a fondo. Con esto queremos decir que los padres tienden a valorar a los hijos únicamente en su relación

con ellos mismos, cosa especialmente cierta cuando se trata de niños muy pequeños. A los padres, raramente se les presenta la oportunidad de ver a sus hijos sin que éstos les vean: y la mera presencia de adultos hace que el niño se sienta influido de muchas maneras, de modo que los padres pueden creer que están viendo el comportamiento normal de su hijo cuando en realidad están contemplando un comportamiento influido por su propia presencia. Y esto es más cierto todavia cuando el niño presenta alguna dificultad de comportamiento.

Los hijos controlan, con mucha frecuencia, lo que quieren que vean sus padres. Lloran para desviar la atención de sus padres de algo que han hecho mal; discuten o contestan a los padres para hacerles discutir sobre un tema que evite que se ponga sobre el tapete algo que a ellos no les gusta. Somos animales de costumbres y tendemos a ver lo que queremos ver. Y muchos niños aprenden rápidamente lo que los padres esperan ver y actúan en consecuencia, sobre todo si así captan su atención o ello les supone una recompensa. También tendemos a ver a nuestros hijos como extensiones de nuestra personalidad y pasamos por alto precisamente esas cosas que demuestran que nuestro hijo es un ser único y diferente de nosotros. Por este motivo hay que ser cauto antes de hacer juicios precipitados sobre el significado del comportamiento de un niño, sobre todo, si antes no se le ha observado detenidamente y en muy variadas situaciones.

Algunos padres oyen cosas acerca del comportamiento de sus hijos en diferentes situaciones que les dejan atónitos, porque ellos nunca les han visto comportarse asi. Para entender esos otros comportamientos y tener una cierta idea de cómo la presencia paterna o materna influye en su comportamiento habitual, deben ser capaces de observar sin que los niños se den cuenta de su presencia.

Otra manera de recibir esta información es preguntar a amigos o parientes que les parece el comportamiento de su hijo, ineluso cuando usted forma parte de la escena. A veces los árboles no nos dejan ver el bosque, y un observador objetivo que no esté tan fuertemente relacionado con su hijo es capaz de aportar observaciones que pueden ayudarle a usted.

Cuando se observa a un niño lo que si hay que evitar es la tendencia a ver únicamente las cosas que hace mal, en lugar de observar su comportamiento general.

Una de las principales dificultades que experimentan los padres cuando observan a sus hijos deriva de su deseo de intervenir en su comportamiento. Si usted quiere que su hijo se comporte "adecuadamente", recuerde que una intervención desafortunada sólo suele conseguir un comportamiento indeseado. Los padres deben ser extremadamente comedidos cuando se encuentran observando a sus hijos: si óstos hacen algo que ellos no aprueban, pero que no conduce a nada desastroso o grave, deben imponerse no intervenir en ese momento. Esto es especialmente importante, porque el niño desarrolla con facilidad una sensibilidad peculiar cuando es observado por los padres, de modo que, si éstos intervienen, resultará más dificil observarle en lo sucesivo.

Hay padres que no son conscientes de lo dificiles que son sus hijos y no logran entender por qué otros ninos o jóvenes se meten con ellos, les critican o les caen mal. Si pudieran observar a sus hijos, seguramente podrian comprender por qué.

Por el contrario, no pocos padres que han tenido la oportunidad de observar a sus hijos de este modo, se han quedado sorprendidos de que el comportamiento de sus hijos fuera mejor de lo que esperaban. Algunos se han encontrado con personas capaces de resolver sus dificultades con otros niños, cuando estaban acostumbrados a

que recurrieran constantemente a éllos para resolver sus problemas. Otros incluso se han visto sorprendidos por el comportamiento cariñoso y generoso de sus hijos hacia otros niños, cuando ellos sólo hablan podido detectar egoismo y egocentrismo.

Al intentar dar normas e imponer unas consecuencias para su transgresión, a los padres les resultará de mucha ayuda saber encontrar a menudo oportunidades para observar a sus hijos; las observaciones repetidas proporcionarán una visión más ajustada del comportamiento y de las capacidades del niño. Observar a los niños es un trabajo casi detectivesco: habrá que buscar pistas que puedan servir para desarrollar en ellos el buen comportamiento que se desea, de modo que pueda ensefiarle usted a su hijo cómo desenvolverse correctamente en un gran número de situaciones diferentes.

Como analizar una situacion problematica

En primer lugar, averigue cual es el problema. La mayor parte de las veces el único sistema que se puede seguir para detectarlo es "meter la pata" una y otra vez. Si la solución aplicada en un caso determinado resulta ser la buena, eso quiere decir que seguramente la identificación del problema era correcta. Pero si no, por lo menos a uno le queda el consuelo de saber que la identificación no era correcta y que, por lo tanto, quedan menos posibilidades por explorar.

La mejor manera de definir un problema es identificar un comportamiento que desee usted cambiar. Tome como ejemplo al niño que es "respondón" con sus padres: la cuestión no es que el niño no quiera responder, sino impedir que lo haga. Una de las tentaciones que más frecuentemente sufren los padres al definir un problema consiste en querer modificar el estado emocional o los sentimientos del niño. Lo más eficaz, por el contrario, es tratar de modificar el comportamiento.

Si se consigue modificar un comportamiento, la mayoria de las veces cambia también el estado emocional que sustentaba ese comportamiento. Los padres suelen frustrarse ante su incapacidad para cambiar la "actitud" de los hijos. Pero la actitud es una reacción a una serie de circunstancias y cuando éstas cambian, aquélla suele modificarse también. Si nos preocupamos por el modo de actuar de nuestros hijos, tenemos que fijarnos en el comportamiento, tratándolo como el auténtico problema, sin poner nuestra atención en los sentimientos ni en los estados emocionales. Cuando entendamos qué queremos cambiar en el comportamiento, se nos simplificará enormemente la tarea de poner normas para modificarlo.

Una vez definido el problema, el paso siguiente será analizarlo. Para hacerlo necesitamos toda la información que podamos reunir: ¿Cuándo ha surgido? ¿Cómo? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Qué parte de el nos corresponde? ¿Cómo reaccionamos? ¿Entendemos por qué reaccionamos de ese modo? ¿Qué nos gustaria hacer? ¿Cómo nos gustaria que se resolviese esta situación por si sola? Para analizar cada problema lo más conveniente es que los padres, entre si o con otra persona, sean capaces de hablar. A muchas personas les resulta útil compartir sus problemas con otros, para poder contrastar sus reflexiones y su manera de enfocar los asuntos. No se trata, desde luego, de que nos proporcionen fórmulas u opiniones simplistas: lcs demás pueden ignorar la situación hasta tal punto que no sepan aportar solución alguna. Pero si podran, por lo menos, ayudarnos a definir el problema.

Tras analizarlo, el siguiente paso consistirá en considerar las distintas posibilidades para poder resolverlo. Con demasiada frecuencia nos agarramos al primer clavo ardiendo que encontramos, aferrándonos sin reflexionar a la primera posibilidad que se

presenta para resolver un problema. Si somos capaces de resistir este primer impulso y de estudiar las demás posibilidades, es más que probable que encontremos otra mejor. No debemos escoger con prisas una solución; si el problema existe desde hace tiempo, es mejor concederse también algún tiempo para pensar en la solución: no se ganó Zamora en una hora.

Después de pensar en las diferentes posibilidades, convendrá revisar cada una de ellas teniendo en cuenta si somos capaces de hacer lo que cada posibilidad exija, las consecuencias probables que ello pueda tener en el niño y en nosotros mismos, y también si la solución es razonable en cuanto se refiere a tiempo, energía y dinero. Una vez analizadas las alternativas desde estos puntos de vista, se hace más sencillo elegir una de ellas. Después de tomar una decisión, habrá que darse tiempo otra vez para organizar un plan de acción.

como establecer las normas

¿Qué entendemos por normas? Las normas son:

- Un planteamiento, por el que el niño pueda saber qué se espera de él.
- Una descripción, que permita al niño saber cómo y cuándo se debe hacer una cosa.
- Una definición, que proporcione al niño la oportunidad de distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo que está bien y lo que no lo está, entre lo que es conveniente y lo que no.
- Una comunicacion, que permita al niño saber qué se espera de él, la escala de valores que tienen sus padres y qué es lo que los padres consideran como buen comportamiento. A su vez, la norma permitirá a los padres saber cuando el niño ha actuado de manera poco conveniente o, por el contrario, ha llevado a buen término las tareas encomendadas.
- Un método para organizar la vida familiar dentro de casa que permita saber a los componentes de la familia cuales son las responsabilidades propias y las ajenas. Todo ello permite sincronizar y ensamblar los distintos papeles.
- Un sistema para reducir tensiones, con el fin de que las cosas estén claras y que todas las partes sepan con cierta precisión qué puede ocurrir y cuando. Las normas permitiran además a los padres transmitir y enseñar a los hijos cosas como orden, responsabilidad, valores, actitudes, etc.; cosas que el nñio debe aprender primero en casa, antes de darse cuenta de cómo se manifiestan en el mundo.

La descripción que sigue sobre cómo establecer una norma, sirve para todas ellas, aunque se establezcan una a una o más de una a la vez. El procedimiento puede servir también cuando los padres y/o los niños crean que la norma debe cambiarse por otra.

El momento crítico para ernpezar a establecer normas es cuando los padres se sientan juntos, discuten los problemas que plantean los niños y se ponen de acuerdo sobre qué cuestiones necesitan de algunas normas. En las familias en las que solo exista padre o madre es importante que esta situación pueda discutirse con amigos, parientes o tutores, de manera que todas las ideas salgan a la luz y puedan contrastarse distintas opiniones al respecto.

AI escoger normas, los padres deben ser muy conscientes de que ser objetivo es tratar un comportamiento esp´rcifico del niño. Las reglas pensadas para cambiar actitudes no serán eficaces: los padres no poseen un control directo sobre lo que ocurre en la cabeza o en el corazón de sus hijos. Pero si pueden controlar lo que hacen: por

ello todas las normas deben escogerse concretarnente para conductas especificas que se desee obtener de los niños.

¿Cómo se sabe si una norma sirve o no?

Las normas deben ser razonables. Y por razonables entendemos a) que el niño dispone de suficientes recursos para cumplirla; b) que se le da suficiente tiempo para cumplirla (lo cual no significa un tiempo infinito, sino que si una tarea debe hacerse en un tiempo determinado éste debe ser razonable en función de las posibilidades familiares y las demás necesidades y actividades del niño), y c) que el niño sea capaz de llevar a cabo eficazmente lo encomendado.

Los padres deben asegurarse de poder distinguir cuando se ha cumplido la norma y cuando no. Las reglas que intentan controlar aquellas situaciones que los padres no pueden comprobar con facilidad suelen ser ineficaces. Los padres deben ser capaces de decidir si se ha cumplido la tarea simplemente mirando el reloj o revisando los resultados obtenidos. Hay que describir las normas con detalle. Las normas deben quedar descritas con suficiente precisión como para que niños, adolescentes y jóvenes así como los padres sepan cuando se cumplen y cuando no. No es buena regla, por ejemplo, la que se limita a decir: "Hay que llegar temprano a casa" .Lo que se debe determinar de forma exacta es cúando hay que llegar, estableciendo cuándo los padres se daran por satisfechos con el cumplimiento de esta tarea. La norma tiene que definir y describir lo que hay que hacer, marcando las cosas hechas y las que quedan por completar. Tienes que llegar antes de las 12 de la noche.

Las normas deben establecer un límite de tiempo. Y estos límites de tiempo son, por ejemplo, "antes de que vayas a clase", "a las doce en punto", "inmediatamente después de cenar", etcetera. Las normas que no se han limitado en el tiempo no hacen más que producir discusiones sobre cuando ha de hacerse la tarea o cumplirse lo establecido. Estas limitaciones de tiempo son necesarias e importantes, porque ayudan a saber cuando se ha obedecido una norma. Por esta razón, todas las normas deben incluir un limite de tiempo para su cumplimiento, porque ello contribuye a promover el orden y a reducir los desacuerdos, la ansiedad y la culpabilidad; los límites de tiempo proporcionan a padres e hijos la capacidad de predecir lo que puede ocurrir. Esto es imprescindible, en la vida familiar, con el fin de evitar el caos o una confusión excesiva. El mejor limite que puede emplearse es el que marca el reloj; una segunda posibilidad es emplear el tiempo que marcan las distintas actividades regulares de la familia, tales como "después de la cena", "antes de ir al colegio", etcétera. La peor limitación de tiempo es la marcada por una actividad que puede ser variable en su duración como, por ejemplo, "después de que vuelvas de salir con tus amigos", "antes de ver la television", etcétera.

ACTIVIDADES

Piense sobre las siguientes cuestiones.

1. **¿Qué cree usted que significa tener autoridad?**
2. **¿Para que sirve establecer normas en el hogar? ¿Quién pone las normas en su casa?**
3. **¿Existen normas en su hogar que sus hijos desobedecen sistemáticamente?**
4. **¿Cree que sus hijos tienen claro las normas que existen en su casa?**

LECTURA 3

EL ELOGÍO, LA CRÍTICA Y LAS CONSECUENCIAS NATURALES Y LÓGICAS (Fuente: Bean, 1993, Cómo ser mejores padres; y en el programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981)

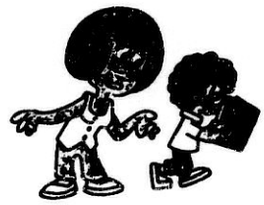
Como la mayor parte de la gente, yo también he recibido mi ración de alabanzas y críticas. Unas veces la crítica parecerá una puñalada en el corazón; otras no tendrán ningún impacto. Lo mismo ocurre con las alabanzas. Un dia pueden sernos imprescindibles y al otro saber que no son merecidas y pasarlas por alto.

Nuestra sociedad concede mucha importancia a la alabanza y la crítica. Se supone que los buenos padres tienen que alabar más a sus hijos y criticarles menos. Se dice que los niños sacan provecho de las alabanzas y sufren con las críticas. Hemos inventado eufemismos del tipo "crítica constructiva". De hecho, las alabanzas y las críticas son juicios que una persona emite sobre otra. Saber comunicar dichos iuicios, incluso los positivos, mejorará la labor de los padres y su relación con sus hijos.

A nadie le gusta ser juzgado

A la mayoría de las personas no les gusta ser juzgadas por sus semejantes, sobre todo si no pueden evitarlo. La razón es que todo el mundo tiene al menos dos vidas. Una es nuestra *vida exterior,* que es la vida del comportamiento diario, la acción, lo que decimos y cómo nos perciben los demás. La otra es nuestra *vida interior,* es decir, nuestras intenciones, motivaciones, deseos y sentimientos verdaderos. Creemos que los demás no entienden demasiado bien nuestra vida interior. Nos preocupa que nos juzguen por lo que parece que somos, no por lo que realmente somos. Los niños y también los adolescentes tienen un miedo especial a ser juzgados porque hay muchas cosas que no saben o que no pueden hacer bien.

Los niños son extraordinariamente incompetentes. Por eso tienen padres. Por eso la infancia dura tanto tiempo. Tanto para los niños como para los padres, la infancia es un periodo lento y a menudo doloroso de aprendizaje lleno de errores y marcado por éxitos notables y periódicos. La alabanza y la crítica son las armas que utilizan los padres para guiar a sus hijos a través de este proceso. Significa que nos preocupamos por ellos y les observamos continuamente, por lo que también puede tener un impacto negativo, dependiendo de cómo se distribuyan las críticas y las alabanzas. Un niño puede sentirse seguro cuando le observan, pero también puede enfadarse si se le juzga. Esto es compresible. Creemos que los demás no conocen realmente nuestros pensamientos y sensaciones más profundas, asi que ¿cómo pueden juzgarnos? En este sentido, los niños opinan igual que los adultos.



Cómo asumen los niños las críticas y las alabanzas

A veces es difícil saber cómo reaccionan los niños ante las críticas y las alabanzas. En ocasiones reaccionan a las alabanzas diciendo que son inmerecidas, que él no es tan bueno. Los niños con baja autoestima harán algo para evitar la crítica o el castigo inmediatamente después de haber sido elogiados. Otros siempre desean más alabanzas, nunca tienen suficiente. Unos no reaccionan a la crítica, otros se derrumban a la mínima insinuación. Es difícil saber cómo reaccionarán, porque no sabemos realmente cuáles son sus sentimientos más profundos. La opinión que el niño tiene sobre si mismo influye en sus reacciones. Como norma general, es mejor limitar tanto las críticas como las alabanzas para que tengan más significado cuando realmente sean necesarias.

La alabanza es un juicio positivo, la crítica es un juicio negativo. "No juzgues y no serás juzgado" es una frase muy adecuada en este contexto. Juzgar a los demás es un arma de doble filo porque puede volverse contra nosotros. A menudo se emiten juicios sin la suficiente información. Pueden llegar a obsesionarnos. A nadie le gustan las personas que juzgan demasiado. Nuestra sociedad es ambivalente en cuanto a si debemos aceptar a la gente por cómo es o juzgarles según unas determinadas pautas de comportamiento. Entran en conflicto la libertad personal y la adaptación al grupo. Nuestros hijos, que también forman parte de esta comunidad llena de paradojas, están tan confusos en este sentido como nosotros.

Por eso no me gustan los conceptos de críticas y alabanzas. Es mejor decir a alguien algo bonito de vez en cuando, especialmente si esa persona no se lo espera.

Es difícil para un padre evitar ser crítico

¿Qué debe hacer un padre? Los hijos le están volviendo loco: dejan las cosas a medio terminar y no las hacen cuando las tienen que hacer, se pelean, no obtienen buenas notas en el colegio, llegan tarde a casa, contestan mal y discuten continuamente con los padres. ¿Cómo se puede evitar ser crítico en esas circunstancias? La respuesta es: no se puede. Todos los padres critican, pero lo que hay que hacer es criticar menos y hacerlo en el momento adecuado. No me refiero a que los padres sean menos críticos, sino a que juzguen menos, utilizando las alabanzas y las críticas menos frecuentemente y después de haberlo pensado mucho.

Los niños no hacen caso de la mayoria de las cosas que dicen los padres. Más que un fracaso por parte de los padres es algo que deberían agradecer. Afortunadamente, los niños tienden a pasar por alto o a olvidar muchas de las estupideces que se dicen a diario. A veces olvidan las críticas más punzantes. Para aprender a tomar sus propias decisiones deben aprender a ignorar lo que dicen los padres en beneficio de sus propias conclusiones.

¿Pero qué hacer cuando el niño o el joven no alcanza unas cotas de exigencia mínimas? ¿Puede uno mantener la calma, la sangre fría y la prudencia cuando el niño miente descaradamente? ¿Cómo evitar ser crítico cuando, después de pasarse horas limpiando su habitación, la ha dejado hecha una pocilga? Si se está mucho tiempo con los hijos se encuentran muchas oportunidades para ser crítico. No tengo el valor de aconsejar a los padres que sean menos críticos porque sus hijos pronto encontrarán la

forma de provocar dichas críticas aunque los padres se hayan propuesto ser muy benevolentes.

Hay que pensar al contrario. Cuando se dicen cosas agradables, de la forma adecuada, en el momento justo, los niños perdonarán al padre aunque éste les juzgue demasiado a menudo. La alternativa a ser un crítico impenitente es decir cosas agradables de vez en cuando, sobre todo cuando los niños no se lo esperan.

Las alabanzas no aumentan la autoestima

Mucha genre cree que las alabanzas incrementaran automáticamente la baja autoestima de un niño. Esto no es cierto. Las alabanzas refuerzan una buena autoestima o una experiencia que ha tenido un efecto positivo en la autoestima de un niño. A los niños les gusta recibir elogios pero también que les digan la verdad. Cuando les alaban algo que saben que no lo merece, el valor de la alabanza y la credibilidad de la persona disminuyen.

Los niños con baja autoestima pasan por alto sus virtudes prestando más atención a sus faltas o defectos. Esa es la razón por la que tantos niños con baja autoestima buscan obsesivamente la aprobación de los demás. Ellos mismos no se la pueden dar. La paradoja que esto crea es que dependen de fuentes externas, en lugar de aprender a confar en sus propios sentimientos de satisfacción cuando han hecho algo bien. Cuando un niño busca la aprobación es bueno dársela, pero sin exagerar. Es más importante que aprenda a valorarse a si mismo. Por ejemplo, en lugar de alabar automáticamente un dibujo que ha hecho el niño se le puede preguntar qué opina él. Si dice que le gusta se puede añadir: "está realmente muy bien". Si no le gusta, hay que preguntarle por qué.

Cuándo conceder alabanzas

Las alabanzas sirven para reforzar la satisfacción del niño sobre lo que ha hecho. Son más efectivas si van dirigidas a un niño que se siente bien y no cuando se siente mal. Las alabanzas son efectivas cuando van dirigidas a algo de lo que el niño se siente orgulloso y no a alterar el criterio del niño sobre lo que ha realizado. El sentido de la oportunidad es fundamental. No hay que hacer que el niño dependa demasiado de las alabanzas hasta el punto de que no haga caso de su propia opinión. Cuando los niños son muy críticos consigo mismos, hay que ayudarles a comprender por qué se produce este fenómeno. Tal vez sus cotas dee exigencias está más altas incluso que las de sus padres. Los niños tienen que aprender, como lo han hecho los adultos, que es bueno ser autocrítico para mejorar el nivel de rendimiento pero que no se debe exagerar.

Cuando la alabanza al niño coincide con el juicio positivo que él tiene de si mismo o de su trabajo, puede amortiguar la dureza de la crítica. Los niños se sentirán más seguros con sus padres porque no tienen la impresión de tener que estar en guardia continuamente. Pero, lo que es má importante, aprenderán a confiar en el criterio de sus padres porque coincide con el suyo propio. Cuando a un niño le gusta lo que ha hecho, y el padre alaba su trabajo, demuestra sensibilidad hacia los sentimientos de su hijo. Esto aumenta la credibilidad del padre, aunque luego haga juicios negativos. Los buenos padres gozan de mucha credibilidad, no abusan de las alabanzas o las críticas y han aprendido a coincidir con los sentimientos de sus hijos.

La diferencia entre las alabanzas y una actitud positiva

Decir algo agradable a un niño no tiene por qué ser una alabanza, no tiene por qué implicar un juicio, aunque tal vez sea asi. Decir cosas agradables tiene muchas ventajas. Si el padre esta contento, hay que transmitirselo a los hijos, aunque ellos no sepan el motivo de su alegria. Hay que comentar los éxitos que han logrado los padres, asi como los de sus hijos, mostrarles que se tienen sentimientos positivos. No es necesario que el niño esté de acuerdo en que hoy es un gran dia, probablemente no lo admitirá sólo para fastidiar. Pero es importante que el niño sepa que los sentimientos de su padre son positivos porque su opinión general de la vida es importante para él, aunque actúe como si no lo fuera.

Cosas agradables que decir

- Se puede decir algo agradable sobre una característica personal favorable del niño para demostrarle que uno no siempre tiene que *bacer* algo para merecer elogios.
- Se puede decir algo agradable sobre algo que haya hecho el niño, mostrándole que una buena actitud es una fuente de sensaciones gratas.
- Se puede decir algo agradable de uno mismo para mostrar que la autoestima positiva es buena. Se le esta diciendo con ello al niño que es posible sentirse bien con uno mismo sin buscar continuamente la aprobación de los demás.
- Se puede decir algo agradable sobre otras personas para mostrar que está bien tener buenos pensamientos hacia los demas aunque no estén presentes.
- Se puede decir algo agradable sobre cualquier cosa para mostrar que uno se siente bien al pensar bien de algo o de alguien.
- Se puede decir algo agradable sobre un árbol, una puesta de sol o el color de un edificio hara mostrar que es bueno obtener satisfacción de las experiencias cotidianas.
- Se puede decir algo agradable sobre algo o alguien que también posea caracteristicas que no nos gustan, para demostrar que la vida no es sólo blanco o negro, y que bueno y malo a menudo van unidos.

Decir algo agradable no es necesariamente una alabanza, pero muestra que se tiene una actitud positiva, lo cual es muy necesario para los padres. Comunica una visión positiva de la vida que se transmitirá al niño.

Es posible decir algo agradable incluso cuando el niño es un joven malcriado. Decir algo agradable suaviza la dureza de las críticas, aunque normalmente somos más amables *con* otras personas que con nuestros propios hijos. Esto es asi porque juzgamos a nuestros hijos más que a los demás.

Hay padres que están continuamente juzgando a todo el mundo. Sus hijos se convertiran ellos también en severos críticos o, con suerte, en todo lo contrario. En ambos casos, el niño, incluso cuando sea un adulto, se verá atrapado por los juicios de su padre. Estas bellotas no caerán muy lejos del árbol y raramente llegarán a convertirse en poderosos robles.

Cómo utilizar la alabanza y la crítica de la forma mis efectiva

Elogiar al niño cuando el se lo espera sólo demuestra que el padre esta haciendo lo que "debe" hacer un padre responsable. No es mala idea desempefiar los papeles que los niños esperan de sus padres, proporciona seguridad a estos últimos. Pero de alguna forma disminuye el valor de las críticas y las alabanzas. Cuando el niño muestra un trabajo que ha hecho en el colegio y que él cree que es maravilloso, busca los elogios para reforzar sus propios sentimientos. Está bien concedérselos, pero es su propia opinión la que debe guiarle, no el juicio de los padres.

Cuando el niño sabe que ha hecho algo mal y no puede evitar que los padres lo descubran, la crítica y el castigo posterior ya se han formadó en su mente, aunque todavia los padres no hayan intervenido. El niño sabrá cuándo ha hecho algo mal si ha aprendido a juzgar sus propias actuaciones.

Si recordamos los ejemplos de críticas y alabanzas que han sido especialmente importantes en nuestras vidas, descubriremos que fueron importantes porque no las esperabamos. Decir cosas agradables a los niños cuando no se lo esperan tendrá un efecto duradero.

Imaginemos qué ocurriria si entramos en el salón mientras el niño está viendo su programa de televisión favorito y lo apagaramos.

HIJO: "Eh, ¿por qué has hecho eso?"
MAMA:"Quiero decirte algo"
HIJO: "Oh, vamos mamá, vuelve a encender la tele. Estaba viendo mi programa favorito"
MAMA:"dentro de un momento. Se me acaba de ocurrir una idea que quiero compartir contigo"
HIJO: "¿Qué es lo que he hecho ahora?"
MAMA:"Nada. Estaba pensando en lo afortunada que soy por tenerte como hijo. Quiero que sepas que agradezco muchas de las cosas que haces por mi"
HIJO: "¿Qué? ¿Eso era todo? ¿Te importaria volver a encender la tele?"
MAMA:"Di por favor, por favor"
HIJO: "Por favor, por favor"
MAMA (risa): "Muy bien. Chico listo"

Es poco probable que el niño de a la madre la satisfacción de dejarle adivinar lo mucho que esa alabanza inesperada significa para él. No es probable que se levante del sofá y tenga un gesto cariñoso. Seguramente se pondrá contento en su interior y se preguntará por qué le han elogiado. Se quedará pensando qué es lo que hay que agradecerle tanto, porque tiene la impresión de que siempre hace algo mal. También le caerá mejor su madre. Después de todo, por fin se ha dado cuenta de algo que él sabía desde hacia tiempo: que es mejor hijo de lo que parecian opinar sus padres. Por fin demuestran algo de sentido común. Que le alabaran sin ningún motivo concreto hace sumar todavía más puntos. Su hijo no olvidara fácilmente ese diálogo.

Hay que acordarse de decir cosas agradables a los niños. Se pueden poner notas en el frigorifico para acordarse. Es mejor coger a los hijos fuera de guardia, cuando están haciendo alguna otra cosa. Y decirlo cuando no hay nadie más cerca para no ser acusado de exagerar. Es obvio que no se pueden decir cosas agradables si no se pasa el tiempo suficiente con los hijos.

Enfatizar las virtudes

Una razón por la que muchas personas no tienen una autoestima alta es porque no son capaces de identificar sus puntos fuertes. La mayoría de nosotros si ha identificado sus defectos pero no las cualidades. Esto se refleja a menudo en nuestros hijos.

La gente tiene más virtudes de las que cree. La palabra *virtud* tiene un significado antiguo que es importante. Yo defino la virtud como "una característica de una persona que demuestra una excelencia de carácter por encima de lo habitual". Ello da lugar a un comportamiento *virtuoso.* Una de las cosas más importantes que se puede hacer por un niño es subrayar sus virtudes por encima de sus defectos.

Se le puede mostrar que tiene virtudes aunque cometa muchos errores. A menos que se sea capaz de identificar sus propias cualidades de manera adecuada, es muy difícil tener una imagen positiva de si mismo. A menos que se haya aprendido a ver la parte positiva, las caracteristicas personates quedarán deformadas en comportamientos que proporcionen el respeto de algún grupo. Las pandillas de delincuentes suelen ser una mala interpretación por parte de los jóvenes de su deseo de ser considerados personas con virtudes. Distorsionan la lealtad, la confianza, la compasión, la valentia y otras virtudes por valores que tienen poca validez social. Tal vez no tendrian que adoptar la ley de la calle si tuvieran una conciencia más firme de sus propias virtudes. Hay que tomar medidas para proteger a los niños de estas deformaciones.

Tal vez el lector se pregunte qué virtudes tiene su hijo, si es que tiene alguna. ¿Cómo puede un niño tan pequeñoo tener virtudes? ¿qué aspectos positivos o virtudes tiene mi hijo que está en la edad del pavo? La mayoría de los niños cometen tantos desaguisados que es difícil encontrar alguna virtud positiva.

La cuestión se complica más todavia porque muchas cuestiones críticas están ocultas por la ambigüedad. ¿Hay que ser sincero o leal? ¿Debemos ser compasivos o atenernos a unos determinados principios? ¿Ponemos en práctica el altruismo o el interés propio? En nuestro mundo tan complejo, la expresión de la virtud se complica por la cantidad de temas que hay que tratar, haciendo más difícil la simple expresión de los principios morales. Nos vemos atrapados por cuestiones morales y éticas a las que hay que enfrentarse y tener un sentido de la virtud es una gran ayuda.

Ya hemos hablado de las dos vidas, la interior y la exterior, que todos tenemos. Normalmente se nos juzga por la exterior, y la interior no es demasiado bien comprendida por los demás. La virtud es una cualidad de la vida interior. Cuando una virtud sale a la superficie y actúa en el contexto adecuado, se convierte *en comportamiento virtuoso,* algo por lo que se nos puede reconocer. Los niños deben saber que los padres comprenden las virtudes de su vida interior.

Decir algo al niño sobre sus virtudes es de las cosas más agradables que se le pueden decir, sobre todo si no se lo espera. El nino espera ser críticado cuando ha hecho algo mal, y no que le señalen sus virtudes.

Aqui va una lista de virtudes que hay que buscar en los niños. Cuando las encuentren, haganselo saber en el momento mas inesperado:

valiente	sincero	ingenioso	benevolente
audaz	independiente	transigente	agradable
sobrio	cumplidor	franco	intrépido

Ni siquiera utilizamos la mayoria de estas palabras en una conversación normal, lo cual las hace más especiales a los ojos del niño. Le preguntarán qué significan. Una buena manera de trasladar el tema al hogar es que el niño busque la palabra en el diccionario. Algunos ejemplos de virtudes en un determinado contexto:

- Aunque un niño haya mentido para proteger a un amigo, la lealtad es una virtud.
- Cuando un niño acude a su nuevo instituto con miedo y ansiedad, el hecho de ir allí y volver a casa demuestra *valor* porque fue a pesar de su miedo.
- Aunque un niño se haya destrozado los pantalones intentando subir a un árbol para escuchar mejor un concierto, su *persistencia* ante la dificultad es una muestra de *nobleza.*
- Aunque el niño haya respondido con descaro a su profesor, su deseo de mantener su *integridad* ante el hecho deser falsamente acusado denota *dignidad.*
- Su hija demostró *benevolencia* cuando regaló el nuevo y caro juego de CD-Rom que le acababa de comprar su madre a alguien con menos suerte que ella.
- Aunque su hijo haya mencionado a su amigo que sus padres tuvieron una pelea durante las vacaciones, tiene al menos la virtud de *la franqueza.*
- *La compasión* puede haber sido lo que motivó a su hijo a no acusar a un amigo que robó en unos grandes almacenes.

Los mejores padres son los que ven la virtud en un acto que también podría exigir un castigo. Tener que castigar al niño por romper una norma o molestar a los demás no es razón para olvidar la virtud que puede estar en el origen de su comportamiento. Cuando se comprende a los niños, aunque se les critique o castigue, el acontecimiento será recordado durante mucho tiempo.

Una manera de controlar la conducta de los niños es premiarlos cuando obedecen o hacen algo de forma correcta y castigarlos cuando desobedecen. El método de premios y castigos es el método disciplinario en que la mayoría de los padres de hoy en día han sido educados y tiene ciertas desventajas:

- Hace a los padres responsables por el comportamiento de los hjos.
- Impide que los hijos aprendan a tomar sus propias decisiones y consecuentemente, impide que adopten reglas para un comportamiento eficaz.
- Sugiere que el comportamiento aceptable es esperado solamente en presencia de las figuras de autoridad.
- Invita a la resistencia al intentar forzar a los niños a ser conformistas

Hay una alternativa para sustituir el método de premio y castigo, se denomina "consecuencias naturales y lógicas".

Este método tiene ciertas ventajas sobre el del premio y del castigo:

- Hace que los niños y no sus padres, sean los responsables de su comportamiento.
- Permite a los niños tomar sus propias decisiones acerca de qué acciones son las más apropiadas.
- Permite que los niños aprendan el orden impersonal de los eventos naturales o sociales, en vez de forzarlos a complacer los deseos de otras personas.

Por ejemplo, el niño que rehusa ponerse una cazadora tendrá frío luego, esta experimentando una consecuencia natural de su conducta. En los casos que estas

consecuencias sean peligrosas o que no existan se sustituyen por consecuencias lógicas.

Las consecuencias lógicas permiten al niño aprende de la realidad del orden social, esto es, reconocer los derechos mutuos y el respeto mutuo. Par que las consecuencias sean eficaces, el niño debe verlas lógicamente relacionadas con su comportamiento inadecuado. En otras palabras las consecuencias deben relacionarse con el comportamiento de una manera lógica.

Existen varias diferencias principales entre las consecuencias lógicas y el castigo:

1. El castigo expresa el poder de la autoridad personal, en contraste las consecuencias lógicas expresan la realidad del orden social, reconociendo los derechos y el respeto mutuo.
2. El castigo es arbitrario o está apenas relacionado con la lógica de la situación, en contraste una consecuencia lógica se relaciona directamente con el comportamiento inadecuado.
3. El castigo está personalizado e implica un juicio moral, en cambio, las consecuencias lógicas son impersonales, no implican elementos de juicio personal o moral.
4. El castigo tiene que ver con un comportamiento realizado en el pasado, las consecuencias lógicas se relacionan con el comportamiento actual y futuro.
5. El castigo amenaza al "ofensor" con falta de respeto o pérdida de amor, es humillante. Sin embargo, cuando se utilizan consecuencias lógicas, la voz del padre es amistosa e implica buena voluntad.
6. El castigo exige obediencia, las consecuencias lógicas permiten alternativas.

Algunos padres controlan verbalmente y no expresan su hostilidad con palabras, pero sin embargo, siguen comunicándola en forma no verbal. Estos padres "gritan con la boca cerrada". Tienden a enviar mensajes ocultos que implican que el niño ha cometido un crimen y que necesita ser castigado. Su actitud punitiva interfiere con el beneficio que representa para el niño experimentar las consecuencias lógicas de una decisión inadecuada.

El propósito de permitir que ocurran las consecuencias naturales y de diseñar consecuencias lógicas, es estimular a los niños a tomar decisiones responsables, no para forzarlos a la sumisión, sino para que aprendan con sus propias decisiones. Esta forma de disciplina permite que el niño elija, y que entonces se responsabilice con su decisión, ya sea el resultado bueno o malo. La mayoría de los niños cuando se les permite tomar decisiones inadecuadas, aprenden de las consecuencias de éstas.

Utilizar el momento adecuado es extremadamente importante para que las consecuencias lógicas trabajen. El tratar un comportamiento inadecuado en el momento en que se produce, puede dificultar el mantener una relación positiva entre padre e hijo. Excepto en casos de emergencia, o cuando el niño esta alboratado, es mejor demorar la acción hasta que usted pueda enfocar el problema con calma.

Es extremadamente importante mantener una actitud de atención a los hechos, y no de castigo. Esto significa separar el hecho de quien lo hace. Si usted puede examinar el comportamiento inadecuado objetivamente, en lugar de considerario como una afrenta personal, usted será mucho más eficaz.

Principios básicos.

Varios principios guían la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas:

Comprender los objetivos, el comportamiento y las emociones del niño.

Las consecuencias naturales son eficaces independientemente de los objetivos. Son el resultado de permitir que el niño experimente la realidad de la naturaleza; no requieren la intervención del padre.

Las consecuencias lógicas resultan de dejar que el niño experimente la realidad del mundo social. Son generalmente lo más apropiado para comportamientos que tienen como objetivo llamar la atención, porque los conflictos con el niño que busca llamar la atención son menos intensos que los conflictos con el niño que busca poder o revancha. El niño cuyo objetivo es poder o revancha, ve las consecuencias lógicas como un castigo arbitrario.

Antes de usar las consecuencias lógicas, los padres de tales niños deben concentrarse en mejorar las relaciones mediante el respeto y la estimulación. Deben estar dispuestos a posponer la acción sobre algunos conflictos hasta que la relación haya mejorado.

Sea firme y cariñoso

La mayoría de los padres o son firmes o son cariñosos, pocos son ambas cosas a la vez. El tono de voz indica el deseo de ser cariñoso, mientras el hecho de que se cumpla la acción que usted indique muestra su firmeza.

No interprete la firmeza como severidad o aspereza. La severidad tiene que ver con el niño, mientras que la firmeza está relacionada con usted, con sus propios comportamientos. La severidad es un término relacionado con el control del niño; la firmeza es una actitud hacia sus propias decisiones.

No trate de ser un "buen padre"

Absténgase de sobreproteger. Permita que el niño experimente las consecuencias de sus propias decisiones. Evite asumir las responsabilidades que lógicamente sean del niño.

Sea más consistente en sus acciones.

Aunque ningún ser humano es totalmente consistente, el incrementar su consistencia les deja saber a los niños lo que usted espera, de manera que ellos puedan tomar sus decisiones de acuerdo con eso.

Separe el hecho de quién lo hace.

Su tono de voz y su comportamiento no verbal deben indicar que usted respeta al niño, aún cuando su comportamiento no sea socialmente aceptable. Si usted no muestra respeto por el niño, convertirá las consecuencias en castigo.

Estimule la independencia.

Sus niños estarán mejor preparados para una adultez responsable y feliz si usted los deja ser independientes. Cuándo más los ayude a tener confianza en sí mismos, más

competentes se sentirán ellos. Evite el hacer las cosas que los niños pueden hacer por si solos.

Evite sentir lástima

Muchos padres protegen a sus hijos de las responsabilidades porque sienten lástima por ellos. El sentir lástima es una actitud muy dañina. Indica que el niño, de alguna manera, tiene derechos y que no puede resolver sus problemas. Los padres que sienten lástima por sus hijos a menudo no se dan cuenta de que la excesiva protección daña a los niños. La sobreprotección puede servir para que un padre inseguro se sienta fuerte, pero lo hace a expensas del niño.

Sentir lástima, no es lo mismo que comprender espiritualmente. Como amamos a nuestros hijos, deseamos demostrarles que simpatizamos con ellos, que comprendemos sus sentimientos. La comprensión promueve fortaleza, mientras que la lástima promueve debilidad.

Rehuse preocuparse demasiado por el "que dirán"

Muchos padres vacilan si deben permitir a los niños aceptar las consecuencias de su comportamiento, porque temen la desaprobación de sus propios padres, suegros, amigos, vecinos, etc. Los padres intimidados por el "que dirán" pueden animarse aceptando el hecho de que los niños son seres independientes, que deben aprender a decidir cómo comportarse y que el comportamiento de los niños no refleja necesariamente a los padres como personas.

Reconozca de quién es el problema.

Los padres asumen la propiedad de muchos problemas que en realidad son de los niños. Para que usted salga de este dilema, defina el problema, decida de quién es y actúe de acuerdo con los resultados obtenidos.

Hable menos y actúe más

Muchos padres no logran ser eficaces por hablar demasiado. El niño fácilmente adquiere "sordera al padre". Hable con los niños en términos amistosos y ellos estarán dispuestos a escucharlo. Cuando use consecuencias lógicas hable lo menos posible a medida que actúa.

Rehuse a pelear o rendirse.

Fije límites y permita que el niño decida como responder a éstos. Este dispuesto a aceptar la decisión del niño; usted no tiene que ganar, no está en un concurso. Su objetivo es ayudar al niño a ser responsable por su propio comportamiento-

Deje que los niños compartan la responsabilidad.

Cuando ocurre un incidente en un grupo de niños, no trate de encontrar el culpable. El hacerlo sólo aumenta la rivalidad entre ellos. Deje que todos compartan la responsabilidad. Deje que los niños decidan cómo resolver el problema. No escuche los chismes.

Pasos para aplicar las consecuencias.

1. *Proporcione alternativas*: la elección es esencial en el empleo de consecuencias lógicas. Las alternativas son propuestas por el padre, quien acepta la decisión del niño. Entonces el niño hace una elección sin presión extrema. El tono de voz del padre es crucial. Debe reflejar una actitud de respeto, aceptación y de buena voluntad. La selección de las palabras es también importante.
2. *A medida que usted aplique una consecuencia de la seguridad de que habrá una oportunidad para cambiar la decisión más tarde*: después de dejar que sus hijos elijan, ellos a menudo deciden probar los límites. Cuando esto suceda, dígales que la decisión está en pie, pero que pueden hablar nuevamente más tarde.
3. *Si se repite el comportamiento inadecuado amplíe el tiempo que deba transcurrir antes de que el niño pueda probar otra vez.* Si los niños continúan portándose inadecuadamente, están dando a entender que aún no están listos para ser responsables.

Si usted tiene dificultades en aplicar las consecuencias, analice los pasos necesarios a fin de ver si a usted entendió claramente los principios. Para estar seguro de que su acción no es un castigo, sino una expresión de consecuencias lógicas haga lo siguiente:

1. Demuestre una actiud abierta de al niño una alternativa y acepte la decisión de él.
2. Emplee un tono de voz amistoso que refleje buena voluntad.
3. Asegúrese de que la consecuencia está lógicamente relacionada con el comportamiento inadecuado.

ACTIVIDADES

Reflexione sobre las siguientes cuestiones.

1. ¿Cree que utiliza suficientes elogios con su hijo?
2. ¿Utiiiza muchas críticas? ¿cómo, cuándo y dónde suele criticar a su hijo?
3. ¿Qué cree que se debería hacer ante un comportamiento inadecuado de su hijo?
4. ¿Cómo utilizaría las consecuencias lógicas?, piense diferentes ejemplos en los que usted lo pueda utilizar con su hijo.

LECTURA 4

LA COMUNICACIÓN: SABER ESCUCHAR A LOS HIJOS. ((Tomado con modificaciones del programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981)

Parece natural que teniendo capacidad para hablar, el ser humano se comunique, sin embargo esto no sucede en todos los casos. Vivimos unas circunstancias en las que día a día se confirma que la comunicación es un arte y muy difícil por cierto; no es sólo una forma de expresión es además una necesidad para ser humano.

Hay que aprender a comunicarse; por eso podría decirse, en cierta forma, que la comunicación es una ciencia: se aprende poco a poco, se desarrolla con la práctica, cuando se logra es el fruto de la perseverancia y a veces supone tropiezos y dificultades.

La comunicación requiere un cuidado especial, que exige de cada uno olvidarse de sí mismo para salir al paso de la otra persona, de sus intereses y necesidades. Quien comunica corre el riesgo de la aceptación o el rechazo, de ahí que la comunicación sea también una aventura. Aventura que tiene especial sentido cuando se trata de la familia porque es en ella en donde se forma la futura sociedad.

Hay que tener en cuenta que la comunicación entre padres e hijos no suele ser excesivamente problemática en la infancia pero sí en la adolescencia: prevenir con actitudes positivas es una buena garantía. Defendemos que la adolescencia es una edad para que los padres también disfruten con sus hijos y que los problemas de comunicación son producto del malentendidos, de frustraciones parciales o circunstancias que están, muchas veces, más ligadas a las exigencias y las insatisfacciones de la vida cotidiana que a problemas graves.

Concepto de comunicación

Para definir la comunicación vamos a concentrarnos en una serie de características:

- La comunicación es el arte de trasmitir información, ideas, creencias, sentimientos y pensamientos de una persona a otra.
- Comunicarse es entrar en contacto con alguien, es penetrar de algún modo en el mundo de otro. Es darle al otro participación en lo mío. La comunicación supone un contacto, una relación entre las personas que participan en ella.
- La comunicación no consiste simplemente en transmitir información de una persona a otra. Además de la palabra hablada y escrita nos comunicamos por medio de gestos, de la postura física, del tono de voz, de los momentos que elegimos para hablar, o de lo que no decimos.
- El fin de la comunicación se logra cuando produce algún cambio en la manera de pensar, sentir o actuar de la persona que recibe mi comunicación.
- Nos realizamos como personas en la medida que nos comunicamos.

Para mantener una comunicación satisfactoria con su hijo, ésta debe ser eficaz. Las comunicaciones pobres son frecuentes en muchas familias. Piense seriamente:

¿Habla usted suficiente con su hijo?

¿Cuándo habla con su hijo consiste en fastidiar, rememorar, criticar, amonestar, sermonear, amenazar, preguntar, aconsejar, escudriñar y ridiculizar?

Estas tácticas, a pesar de ser bien intencionadas disminuyen las comunicaciones en lugar de aumentarlas, hacen tirantes las relaciones. Imagínese que usted crítica y amonesta a sus amigos mientras lo visitan. Pronto se excusarán para no ir a su casa.

Si la mayoría de los padres trataran a los hijos igual que tratan a sus amigos, las relaciones mejorarían mucho. Y al contrario, si trataran a sus amigos como tratan a sus hijos, las relaciones de amistad se deteriorarían.

Piense en las maneras que le gustaría a usted que las personas respondieran cuando se encuentra abrumado. A veces le gustaría quedarse sólo; otras, le gustaría que alguien lo escuchara y que tratara de comprender y de aceptar sus sentimientos ¿No podría ser que su hijo necesitase las mismas consideraciones?.

Diferentes maneras de reaccionar cuando nuestros hijos manifiestan sus sentimientos

Muchos de nosotros hemos aprendido que los sentimientos de ira, de desilusión y de temor no deben ser manifestados, ni expresados. Consecuentemente, muchos de nosotros no sabemos cómo manejar estos sentimientos cuando nuestros hijos los manifiestan. En nuestra torpeza, respondemos en términos semejantes a los siguientes:

- *Comandante en jefe:* El padre que juega el papel de "Comandante en jefe" está interesado en mantener las cosas bajo su control, y exige que el niño se libere inmediatamente de los sentimientos negativos y que se "pula". Órdenes y amenazas son algunos de los instrumentos que empleará este padre para mantener el control.
- *El moralista:* El "moralista" es un padre cuya palabra preferida es "deberías". Este padre esta muy preocupado porque su hijo tenga los sentimientos apropiados.

El sabelotodo: El padre que juega este papel trata de mostrarle a su hijo que los adultos han recorrido el largo camino de la vida y han acumulado la mayoría de las respuestas. Este padre sermonea, aconseja, hace llamado a la razón de su hijo y trata de mostrar lo superior que es él como padre.

- *El juez*: Este padre ha culpado a su hijo sin un juicio. Trata siempre de probar que es el que tiene la razón y que su hijo está siempre equivocado.
- *El crítico*: al igual que el juez, que el moralista y que el sabelotodo, el padre que juega esta papel está interesado en tener razón, pero el "crítico" usa la ridiculización, el dar apodos, el sarcasmo, la ironía o los chistes para humillar al hijo.
- *El psicólogo*: El psicólogo trata de analizar el problema. Con la mejor de las intenciones este padre quiere oír todos los detalles, para poder estar en la mejor posición para resolver los problemas del niño.
- *El consolador*: El padre que desempeña este papel intenta excusarse para no involucrarse, y trata de tomar los sentimientos del hijo a la ligera. El simplemente lo alienta, le da una palmadita en la espalda y pretende que todo está bien cuando la realidad no lo está. Estas son las respuestas del padre a las preocupaciones y ansiedades del hijo.

Aunque nuestras críticas a estos padres son fuertes, queremos enfatizar el hecho de que los padres que actúan así no lo hacen maliciosamente, sino llenos de las mejores intenciones.

Como ser un oyente eficaz

El tipo de comunicación que pretendemos establecer aquí esta basado en el respeto mutuo. Esto significa que tanto los hijos como los padres se permitan expresar honestamente sus creencias y sus sentimientos, sin temor a ser rechazados. Significa aceptar lo que el otro dice. Usted puede no estar de acuerdo con sus hijos, pero puede mostrarles que acepta sus sentimientos, y lo muestra a través de su tono de voz y de las palabras que utilice.

Para volverse un oyente eficaz se requiere concentración; implica establecer un contacto visual y una determinada postura que diga: "estoy escuchando". A veces el escuchar eficazmente nos exige callar, otros veces nos exige contestar.

Saber escuchar es también ponerse en el lugar del hijo y consiste, en primer lugar, en postergar momentáneamente la "propia urgencia": nuestras opiniones que nos llevan frecuentemente a ponernos por delante de la comunicación, mientras nuestro hijo habla o se expresa de alguna manera. Muchas veces nuestro hijo nos habla, y sin darnos cuenta, dejamos de escuchar y nos encontramos pensando otras cosas y no en lo que nos está diciendo. Se nos ocurre, por ejemplo, que tiene el pelo demasiado largo y que debería ir a la peluquería o nos preguntamos si habrá estudiado lo suficiente para esa prueba que tiene al día siguiente.

Escuchar reflexivamente

Escuchar a nuestros hijos significa hacerles saber que reconocemos los sentimientos que están detrás de lo que dicen y de lo que no dicen.

Sabemos que la persona que está turbada o contrariada tiende a perder la perspectiva de las cosas. Escuchando reflexivamente podemos ayudar a un niño a reflexionar sobre un problema que lo está perturbando, es decir, podemos reflejar y clarificar los sentimientos del niño para así ayudarlo a resolver su problema.

Escuchar reflexivamente implica comprender lo que el niño siente, lo que quiere dar a entender y después expresar este significado de tal manera que el niño se sienta comprendido y aceptado. El escuchar reflexivamente es como una especie de espejo para que el niño se vea a sí mismo con más claridad. En otras palabras, le da al niño la oportunidad de una revisión más serena sobre la situación.

La comunicación entre personas puede ser descrita en términos de respuestas abiertas y respuestas cerradas. Una respuesta cerrada es aquella que indica que el oyente no ha escuchado ni comprendido lo dicho. Las respuestas cerradas tienden a cortar la comunicación.

En contraste, una respuesta abierta es aquella que indica que el oyente ha escuchado lo que la otra persona le ha dicho. Una respuesta abierta refleja el mensaje del que habla, de manera que indica que el oyente ha escuchado y ha comprendido los sentimientos que están detrás de las palabras.

He aquí ejemplos de respuestas abiertas y cerradas después de una expresión dicha por un niño:

Niño: "Estoy muy disgustado con Antonio y con los otros compañeros porque no me han llamado para salir este fin de semana. No tengo nada que hacer"
Respuesta cerrada: "Bueno, las cosas no siempre suceden como quisiéramos. Así es la vida"
Respuesta abierta: "Parece como sin no le importaras a nadie y te sientes fuera de tu grupo de amigos".

La primera respuesta no acepta los sentimientos del niño, dice que lo que el niño siente no tiene importancia. Este tipo de respuesta bloquea la comunicación y puede hacer que el niño se sienta rechazado.

La segunda respuesta reconoce lo que el niño está sintiendo. Muestra aceptación y preocupación. El niño puede decidir seguir hablando.

El escuchar reflexivamente significa que demos respuestas abiertas que reflejen los sentimientos del niño y sus propios significados. Requiere ser sensible a una gran variedad de sentimientos y tener la habilidad de expresarlos. No implica juicio, por lo tanto, estimula al niño a sentirse escuchado, comprendido y a continuar hablando.

El proceso de comunicación puede ser verbal o no verbal. Nuestras acciones, expresiones faciales y tono de voz, comunican si estamos escuchando o no. Podemos comunicarnos sin palabras a través de una sonrisa, frunciendo el ceño, acariciando la espalda, etc. El decidir silenciosamente no sobreproteger, regañar o interferir, comunica aceptación.

Respondiendo a mensajes sin palabras

Uno no puede captar el significado de una mirada sombría, de una sonrisa amplia, o de una cara llorosa, simplemente escuchando. El comportamiento expresa el significado, y a menudo, lo hace más claramente que las palabras. Uno debe aprender a captar el significado del comportamiento del niño, sintonizando algo más que simplemente las palabras.
Algunos ejemplos a respuestas a expresiones o gestos del niño son:
"Tu ceño fruncido parece decir que no estás de acuerdo".
"Cuando tu cara se ilumina así significa que estás muy contento".
"Parece que estás muy preocupado ¿Quieres hablar sobre algo?"
Las afirmaciones reconociendo mensajes no verbales invitan al niño a expresar sus sentimientos.

Comentarios típicos de los padres

Algunos padres son escépticos cuando comienzan a aprender lo relacionado con el escuchar reflexivamente. Los comentarios típicos son:

1. "¿Por qué repetirle al niño las palabras que él ha dicho?"
2. "No me gusta detenerme a pensar antes de dar una respuesta".
3. "Me siento tonto diciendo cosas así".

Vamos a intentar responder a estas cuestiones.

"¿Por qué repetirle al niño las palabras que él ha dicho?"

El escuchar reflexivamente no es simplemente repetir como un loro las palabras del niño. Es más bien una manera indicativa de que usted está tratando de comprender los sentimientos y el significado del mensaje del niño.
Aunque los niños a menudo envían directamente mensajes de sentimientos ("Odio a Carmen") por lo general el sentimiento es expresado a través del lenguaje corporal y de elementos paralingüísticos como el tono de voz, más que por palabras. Un buen oyente es sensible al sentimiento que acompaña el mensaje no se limita a repetir como un loro lo que acaba de decir el niño sin indicarle claramente que le importa o que lo comprende.

"No me gusta detenerme a pensar antes de dar una respuesta".

Si usted está satisfecho con la comunicación que tiene con sus hijos, quizás no necesite aprender a escuchar reflexivamente. Sin embargo, recuerde que el responder impulsivamente, sin pensar lleva a una mala comunicación.

Las respuestas impulsivas por lo general refuerzan los objetivos errados del niño. Los padres impulsivos son fácilmente manipulados por sus hijos porque hacen exactamente lo que los niños esperan.

"Me siento tonto diciendo cosas así"

Podemos decir que cualquier comportamiento nuevo es incómodo. Usted ha usado su patrón actual de respuestas por mucho tiempo, es difícil cambiar. Aprender nuevas respuestas es igual que aprender cualquier nueva habilidad. Cuando uno prueba por primera vez cómo agarrar correctamente una raqueta de tenis o un bate de pelota, parece extraño y poco natural. De igual manera comenzará a serle natural, a medida que se dé cuenta de cómo el escuchar reflexivamente mejora las relaciones entre usted y su hijo.

Lo que responden los niños cuando los padres comienzan a escucharlos reflexivamente.

Como escuchar reflexivamente será tan nuevo para el niño como lo es para usted, espere una reacción de sorpresa de parte de su hijo, ante los primeros intentos. El niño podrá parecer sorprendido y reconocer su afirmación con un "Si eso es verdad" y luego irse. En ese momento usted puede tratar de mantener la comunicación abierta con un "¿Te gustaría decirme algo más al respecto?", o, dependiendo de la situación, usted puede optar por no contestar y esperar otra oportunidad.

Es importante no forzar al niño a compartir su sentimientos sobre todo cuando estamos hablando de adolescentes ya que podrían percibir que estamos intentando invadir su intimidad. Podría surgir una lucha de poder si usted trata de forzar el asunto. Habrá muchas oportunidades para volver a probar. El niño es libre de aceptar o rechazar su ofrecimiento de ayuda y usted no debe desanimarse si no responde inmediatamente, recuerde que ésta es una nueva experiencia que puede resultar incómoda para él.

Los niños no siempre resuelven sus problemas con un escuchar reflexivo; muchas veces la paciencia de usted y sus esfuerzos por ayudarlos a ver los problemas más

claramente los capacita para resolverlos por su propia cuenta, sin necesidad de aplicar la escucha reflexiva.

Como responder después de haber escuchado reflexivamente

Los padres a menudo se encuentran inseguros o confundidos cuando quieren responder a los sentimientos y pensamientos del niño. El escuchar reflexivamente es una habilidad que requiere esfuerzo y práctica.

Cuando su hijo le expresa un sentimiento, piense ¿qué está sintiendo?. Busque una palabra que refleje el sentimiento o la emoción que el niño le ha manifestado. Por ejemplo: su hijo dice "Estoy deseando que terminen las clases", su posible respuesta puede ser "esta sintiendo fastidio". Ahora introduce usted esa palabra en una frase, y dice: "parece que ir a clase te fastidia".

ACTIVIDADES

1. Señale las características que debe poseer una buena conversación.
2. ¿Es usted un oyente eficaz? ¿por qué?
3. ¿Expresa sus sentimientos a sus hijos? ¿Cómo lo hace?

LECTURA 5

COMUNICACIÓN: TOMAR DECISIONES, EXPLORAR ALTERNATIVAS Y EXPRESAR SUS SENTIMIENTOS A SUS HIJOS. (Fuente: programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981)

Ayude a los niños a tomar decisiones

El niño expresa su sensación de poder tomando decisiones y poniéndolas en práctica. Los niños que han aprendido a ser responsables toman mejores decisiones que los que no ban aprendido a serlo. Padres y maestros pueden contribuir a aumentar la capacidad del niño para tomar decisiones, si le ayudan a:

- Resolver los problemas que crea la necesidad de tomar una decision.
- Buscar otras soluciones.
- Seleccionar una de las alternativas mediante la valoración de sus consecuencias.
- Valorar la eficacia de las decisiones por medio de una discusión posterior.

Puede resultar difícil aplicar estos cuatro pasos siempre que un niño tenga que tomar una decisión, porque las circunstancias y el tiempo no siempre lo permiten, pero no está de más tenerlos presentes para utilizarlos en el momento apropiado.

¿Cuál es el problema?

No se puede resolver un problema si no se sabe en qué consiste. La tendencias a echarle la culpa a los demás y a eludir la responsabilidad, además de las limitaciones propias de la edad y de la falta de experiencia, son factores que suelen confundir al niño, impidiéndole definir cuál es el problema al que se enfrenta. Para ayudarle a delimitar los términos del problema, padres y maestros deben procurar que la atención del niño se fije en lo que ve, en lo que oye y en los sentimientos que tal situación le provoca, animándole a expresar qué es lo que desearia cambiar.

Ayudar a un niño a resolver un problema no significa que el adulto deba ponerse a definir los términos del mismo, sino, bien al contrario, que debe ayudar al niño a hacerlo por si solo contestando las dudas o cuestiones que el pequeño pueda plantear. Si el adulto se dedica a arrojar sobre el niño un montón de consejos, éste puede volverse "adicto" a ellos, o bien extraer la impresión de que no se le esté escuchando: y el niño que se siente ignorado inmediatamente deja de acudir en busca de ayuda.

Cuando un niño aprende a definir sus sentimientos con precisión su capacidad para tomar decisiones mejora, cosa que es muy importante para ayudarle a identificar un problema concreto. En la discussion de los distintos problemas, el adulto debe utilizar un lenguaje sencillo, de modo que el niño pueda identificar con precisión lo que siente. El niño necesita describir sus sentimientos y no conformarse con expresarlos. Al hacerlo, adquiere cierta perspectiva con respecto a si mismo y una mayor capacidad o poder para controlar sus sentimientos, capacidad de control que aumenta con la compresion. En ocasiones, solo puede tomarse una buena decisión si se logra controlar los sentimientos el tiempo necesario como para llegar a adoptarla.

Exploración de alternativas

En ocasiones los niños necesitarán ayuda para considerar varios caminos a seguir. Los niños pueden no ser capaces de generar alternativas, sobre todo si la dificultad se presenta mezclada con una fuerte carga emocional: desean encontrar únicamente la mejor solución posible. La capacidad de elección de los niños es estimulada si disponen de dos o más alternativas entre las que elegir. Es mejor contenerse y no criticar las ideas del niño hasta que no se hayan propuesto varias alternativas; y los adultos no deben ser excesivamente críticos con sus propias ideas hasta que el niño no las haya escuchado. Es posible que del pequeño surjan algunas alternativas frívolas o poco realistas, pero también hay que tener en cuenta que tales opciones contribuyen a que él sienta que está tomando una decision. Ni siquiera los adultos podrán aportar alternativas en todas las ocasiones, mientras que en otras será totalmente evidente cuál es la mejor solución.

Tal vez los niños se impacienten durante la busqueda de alternativas y quieran coger la primera que se les ocurra. En efecto, si los adultos ofrecen alternativas, el proceso se ralentiza. No obstante, asi los niños penetran más intensamente en la estrategia de la toma de decisiones y obtienen una mayor perspectiva respecto a ellos mismos y al problema en sí.

Como hemos mencionado, los adultos sensibles pueden ayudarlos a explorar diferentes alternativas y a escoger soluciones que tengan mejor sentido para ellos. Pero no debe confundirse el proceso de exploración de alternativas con el de dar consejos. El dar consejos como "haz esto" o "lo que deberías hacer es...", no es ayudar al niño por las siguientes razones:

1. El consejo no ayuda a que los niños aprendan a resolver sus propios problemas, los invita a depender de usted.
2. Muchos niños y adolescentes se resisten a seguir el consejo, ya sea porque son escépticos a los resultados, o porque no quieren hacer lo que usted des diga.
3. Si su consejo no funciona, adivine quién es el responsable de la no solución del problema.

Ayudar al niño a explorar alternativas de una situación, significa ayudarle a identificar y a considerar las posibilidades existentes para resolver el problema. Significa ayudarlo a evaluar cada una de las posibles acciones y luego obtener el compromiso de que lo hará.

Los pasos en la exploración de alternativas son:

1. Escuche reflexivamente para comprender y clarificar los sentimientos del niño
2. Explore las alternativas a través del torbellino de ideas (decir todo lo que se les ocurra a los dos).
3. Ayúdelo a escoger la solución que parezca la más correcta.
4. Discuta los posibles resultados de la decisión.
5. Obtenga un compromiso sobre cómo y cuando va a realizar la conducta que se ha decidido.
6. Planifique un tiempo de evaluación.

Tenga cuidado de no explorar alternativas demasiado rápidamente. Si se apresura, el niño puede no estar listo. En ocasiones usted deberá retroceder y limitarse a reflejar

quedarse con la última palabra alegando su autoridad, si es que la decisión se encuentra fuera del alcance del niño. No hay una regla fija: los niños aprenden siempre a base de ensayos y errores y hay que protegerles del daño excesivo que puedan provocar las decisiones que tomen.

La propiedad del problema

Las técnicas para escuchar reflexivamente y las de exploración de alternativas son especialmente útiles cuándo es su hijo el que experimenta el problema. Sin embargo, existe la pregunta de qué hacer cuando el que experimenta el problema es usted con su hijo. Antes de examinar las opciones abiertas para usted, considere la cuestión de la propiedad del problema simplemente pregunte: "¿De quién es el problema?", "¿Quién esta experimentando dificultades con quién?", "¿De quién son los propósitos que no se están cumpliendo?".

El Dr. Gordon define la propiedad del problema de la siguiente manera:

1. El niño tiene un problema porque se siente contrariado al no satisfacer una necesidad. No es el problema de los padres, porque el comportamiento del niño no interfiere de ninguna manera con ellos, por tanto el problema es del niño.
2. El niño, al satisfacer sus propias necesidades, no está contrariado, y su comportamiento no está interfiriendo con los padres, por lo tanto, no existe ningún problema en la relación con ellos.
3. El niño está satisfaciendo sus necesidades, no está contrariado, pero su comportamiento es un problema para sus padres porque está interfiriendo con ellos. Ahora el problema lo tienen los padres.

Una vez que usted determine de quién es el problema, ya puede actuar. Si el problema es de su hijo, usted puede decidir escuchar, explorar alternativas o permitir al niño enfrentarse con las consecuencias con responsabilidad. Si el problema es de usted, existen diversos caminos a seguir.

Mensajes-yo

Para influir sobre su hijo usted debe ser capaz de comunicarse de manera tal manera que él entienda sus sentimientos, ideas o intenciones. En muchas familias los padres no esperan que sus hijos les escuchen, esperan tener que repetir cada cosa por lo menos una vez. Sus hijos los han entrenado a repetir cada mensaje.

Los padres a veces crean condiciones que invitan a los hijos a no escucharlos. Por ejemplo cuando hablamos sin esperar ser escuchados, estamos entrenando a nuestros hijos a tener "sordera de padres". Si esperamos que nuestros hijos nos tomen en serio solamente cuando les hacemos saber que "realmente hablamos en serio", los estamos entrenando a que no nos escuchen en otras oportunidades.

Cuando hable con sus hijos es conveniente pensar en términos de "mensajes-tu" y "mensajes-yo".

El mensaje tú, conlleja críticas al niño. Sugiere que él es culpable. Es simplemente un ataque verbal irrespetuosos.

los sentimientos del niño hasta que esté listo para proseguir con la exploración de alternativas.

Habrá momentos en que él no podrá general ideas plausibles, debido a la falta de experiencia. En estas ocasiones ofrezca sugerencias en una toma tentativa: "¿has considerado lo que pasaría si tú...?". Pero debe reducir las sugerencias a un mínimo, de tal manera que él no dependa de las ideas de usted.

¿Cual es la mejor solucion?

El objetivo de la toma de decisiones es escoger la mejor solución, que es la que resuelve el problema planteado y hace que el niño se sienta bien consigo mismo: una solución que ofrece por tanto las mínimas consecuencias negativas y las máximas positivas. La valoración de tales consecuencias en las diferentes alternativas que se ofrecen es el método que debe utilizarse para dar con la solución mejor.

A veces, el único sistema para que el niño descubra cuales son las consecuencias de una decisión es que la tome y compruebe lo que ocurre; padres y maestros deben ayudar al niño a valorar los riesgos y posteriormente apoyar o aprobar, dependiendo de los resultados que se obtengan.

Es frecuente que los niños más mayores necesiten comprobar cuales son las previsiones de los adultos para darse cuenta de si estan en lo cierto. Aunque tomen decisiones que se prevean problemáticas, puede que sea necesario mantenerse al margen, de modo que los niños "aprendan por si solos". Los adultos no potencian la toma de decisiones si exigen al niño que cada decisión que tome sea la "buena", sino si se aseguran de que es consciente de estar tomando una decisión. Que el niño sufra las consecuencias negatives de una decisión le llevara a ser más riguroso con las siguientes que adopte.

¿cual ha sido el resultado?

Valorar los resultados contribuye a que los niños tomen conciencia de este proceso; si la decisión ha dado buen resultado, demostrar aprobación refuerza y puntualiza el éxito del niño. Si la decisión no tiene resultados positivos, es de gran ayuda revisar otra vez las posibles alternatives y analizar lo que ha salido mal.

La pregunta fundamental es "¿qué es lo que ha ido mal?" y no "¿qué es lo que has hecho mal?". Entendemos por valorar el hecho de considerar globalmente la situación y no solamente el papel que el niño ha desempeñado en ella. Resulta útil que el niño revise las tácticas que vaya a usar en la siguiente ocasión en que se presente el problema; para ello, usted puede ir preparándole para tener una perspectiva clara de las diferentes posibilidades que se le presentan, en lugar de recalcarle lo que hizo mal la vez anterior.

A los niños se les puede ayudar a aprender de las decisiones que toman desde que pueden entender lo que se les dice y responder de la misma forma. Al proporcionar al niño pequeñas disyuntivas que resolver, se le da la posibilidad de control sobre ciertas cosas. Lo cual no quiere decir que por ofrecer al niño posibilidades crecientes para resolver problemas y para tomar decisiones, los adultos deban dejar que todas las decisiones importantes las adopte el niño. Por el contrario, los adultos, al enseñar al niño a tomar decisiones, cometerán errores; y en muchas ocasiones les será necesario

El mensaje yo, en contraste, simplemente describe cómo se siente usted frente al comportamiento del niño. El mensaje yo se centra en usted y no en el niño; importa lo que usted siente y no acusa a su hijo.

Ejemplo:

"Cuando te pones la ropa elegante para salir con tus amigos todos los días se estropea rápidamente, y me preocupo porque no tenemos dinero para comprar otra ropa nueva"

Los mensajes-yo expresan los sentimientos del que habla, son específicos y en ellos los mensajes no verbales, tales como el tono de voz, son cruciales. Un mensaje yo expresado con enojo, se vuelve un mensaje tú que conlleva hostilidad.

No estamos diciendo que nunca debe enojarse con los hijos. La dificultad no está en el enojo mismo, sino en el propósito del enojo, que puede ser controlar, ganar o tomar revancha. Uno también tiene que ser consciente de la frecuencia con que usa el enojo, su uso frecuente a menudo produce los siguientes resultados:

- Se refuerza el objetivo de poder o de revancha del niño. Cuando usted se enfada, el niño sabe que sus intentos de provocarlo han tenido éxito.
- Se hace tirante la comunicación. El niño se siente amenazado y se pone a la defensiva, o contraataca en un esfuerzo por "salvar su imagen".

Si la relación entre padre e hijo está basada en el respeto mutuo, una manifestación de enfado en ocasiones puede "aclarar las cosas", mejorando así la comunicación. Pero si la relación no está sólidamente fundamentada, el uso del enojo puede hacer más daño aún. Si su relación con su hijo se encuentra en está última categoría, considere hacer lo siguiente:

- Sea consciente de los propósitos de su enojo, y
- Busque otra alternativa y no el uso del enojo como una manera de relacionarse con su hijo.

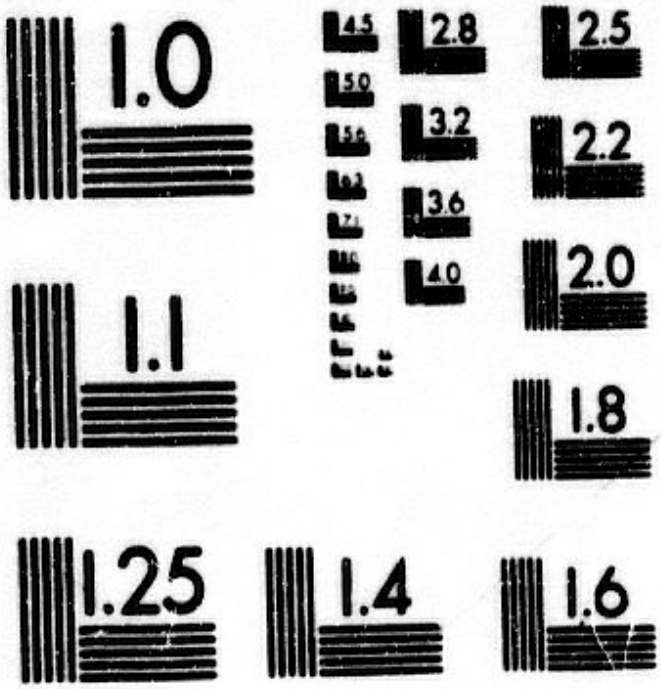
Construcción de mensajes-yo

Antes de manifestarle al niño los sentimientos de desagrado suyos, considere lo siguiente: por lo general no es el comportamiento del niño en sí lo que le molesta a usted, sino más bien las consecuencias que dicho comportamiento ocasionan, cómo interfieren con sus necesidades o con sus derechos. Si el comportamiento del niño no produce esas consecuencias, probablemente usted no se sentiría molesto (a menos que se trate de algo dañino o peligroso). A modo de ilustración. Usted está en la cocina preparando la cena. Su hijo está escuchando música muy fuerte; el ruido que hacen no le molesta. Suena el teléfono, ahora el comportamiento de él está interfiriendo con las necesidades suyas, y usted se siente molesto porque no puede oír lo que la otra persona le está diciendo.

Cuando les dice a los hijos cómo se siente con respecto a su comportamiento, hágales saber que sus sentimientos están relacionadas con las consecuencias que su actuación tiene, en lugar de estarlo con el comportamiento mismo.

Nos interesa resaltar las consecuencias del comportamiento en lugar del comportamiento en sí mismo. Un mensaje-yo generalmente consta de tres partes que se pueden construir siguiendo los siguientes pasos:

1. Describa el comportamiento que interfiere con usted, pero simplemente describiendo evitando rea izar acusaciones.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

El mensaje yo, en contraste, simplemente describe cómo se siente usted frente al comportamiento del niño. El mensaje yo se centra en usted y no en el niño; importa lo que usted siente y no acusa a su hijo.

Ejemplo:

"Cuando te pones la ropa elegante para salir con tus amigos todos los días se estropea rápidamente, y me preocupo porque no tenemos dinero para comprar otra ropa nueva"

Los mensajes-yo expresan los sentimientos del que habla, son específicos y en ellos los mensajes no verbales, tales como el tono de voz, son cruciales. Un mensaje yo expresado con enojo, se vuelve un mensaje tú que conlleva hostilidad.

No estamos diciendo que nunca debe enojarse con los hijos. La dificultad no está en el enojo mismo, sino en el propósito del enojo, que puede ser controlar, ganar o tomar revancha. Uno también tiene que ser consciente de la frecuencia con que usa el enojo, su uso frecuente a menudo produce los siguientes resultados:

- Se refuerza el objetivo de poder o de revancha del niño. Cuando usted se enfada, el niño sabe que sus intentos de provocarlo han tenido éxito.
- Se hace tirante la comunicación. El niño se siente amenazado y se pone a la defensiva, o contraataca en un esfuerzo por "salvar su imagen".

Si la relación entre padre e hijo está basada en el respeto mutuo, una manifestación de enfado en ocasiones puede "aclarar las cosas", mejorando así la comunicación. Pero si la relación no está sólidamente fundamentada, el uso del enojo puede hacer más daño aún. Si su relación con su hijo se encuentra en está última categoría, considere hacer lo siguiente:

- Sea consciente de los propósitos de su enojo, y
- Busque otra alternativa y no el uso del enojo como una manera de relacionarse con su hijo.

Construcción de mensajes-yo

Antes de manifestarle al niño los sentimientos de desagrado suyos, considere lo siguiente: por lo general no es el comportamiento del niño en sí lo que le molesta a usted, sino más bien las consecuencias que dicho comportamiento ocasionan, cómo interfieren con sus necesidades o con sus derechos. Si el comportamiento del niño no produce esas consecuencias, probablemente usted no se sentiría molesto (a menos que se trate de algo dañino o peligroso). A modo de ilustración. Usted está en la cocina preparando la cena. Su hijo está escuchando música muy fuerte; el ruido que hacen no le molesta. Suena el teléfono, ahora el comportamiento de él está interfiriendo con las necesidades suyas, y usted se siente molesto porque no puede oír lo que la otra persona le está diciendo.

Cuando les dice a los hijos cómo se siente con respecto a su comportamiento, hágales saber que sus sentimientos están relacionadas con las consecuencias que su actuación tiene, en lugar de estarlo con el comportamiento mismo.

Nos interesa resaltar las consecuencias del comportamiento en lugar del comportamiento en sí mismo. Un mensaje-yo generalmente consta de tres partes que se pueden construir siguiendo los siguientes pasos:

1. Describa el comportamiento que interfiere con usted, pero simplemente describiendo evitando realizar acusaciones.

2. Establezca sus sentimientos con respecto a las consecuencias que el comportamiento produzca.
3. Describa claramente las consecuencias.

En resumen un mensaje-yo generalmente se refiere a tres elementos de una situación: el comportamiento, el sentimiento y la consecuencia.

Una simple fórmula o procedimiento, es útil para construir muchos mensajes-yo. Piense en cómo formar un mensaje-yo usando las siguientes frases:

1. Cuando tú....(establezca el comportamiento)
2. Yo siento....(establezca el sentimiento)
3. Porque... (establezca las consecuencias).

Las partes de un mensaje-yo, no tienen necesariamente que seguir este orden, tampoco es necesario que un mensaje-yo siempre contenga una manifestación de sentimiento ya que la construcción depende de la situación. Lo más importante es recordar que este tipo de mensaje se centra en el padre, no en el niño y que no culpa ni acusa a nadie.

Comunicando a los niños que los valoramos y los respetamos.

El tipo de comunicación que buscamos surge de una situación en la cual el niño se siente respetado. También depende del momento apropiado. Si usted quiere mejorar sus relaciones con su hijo adolescentes, encuentre el tiempo apropiado para una conversación amistosa. La mejor regla general, es tratar de no hablar en medio de un conflicto o de una pelea; es esos momentos es preferible retirarse del conflicto, manteniendo el respeto mutuo. Su manifestación de respeto durante los conflictos hace posible abrir una discusión más tarde.

La comunicación basada en el respeto mutuo también requiere la disposición para admitir los límites de sus conocimientos, aceptar que usted no tiene todas las respuestas. Si usted no puede contestar una pregunta de su hijo, no trate de inventar la respuesta, en lugar de eso, invítelo a buscar la respuesta con usted. Los niños saben muy bien cuándo puede creer en sus padres, y se sienten incómodos cuando éstos tratan de engañarlos, o aparentan que saben algo que en realidad desconocen.

El ser sarcástico y el ridiculizar no solamente hacen tensa la comunicación sino que son destructivos para las relaciones futuras. Los niños deben ser libres de expresar sus sentimientos sin temor a ser humillados. Cuando los padres establecen un clima libre de temor sus hijos son capaces de revelar su sentimientos.

Cuando hablamos, comunicamos nuestras creencias y valores. Si usted cree que su hijo es capaz, valioso y bien intencionado, usted le comunica esa a través de sus palabras y sus gestos.

En resumen: la comunicación eficaz implica tanto escuchar como hablar.

1. Converse sus propósitos hablen unos con otros para comprender lo que el otro quiere decir.
2. Responda después de escuchar reflexivamente, indicando que comprende los sentimientos del hijo.
3. Los mensajes-yo deben ser mensajes que expresen, o sus sentimientos o las cosas que lo molestan.
4. Mantenga una actitud de no juzgar, que respete al niño.

5. Escoja el tiempo apropiado.
6. Limite sus conversaciones a intercambios amistosos, tanto como sea posible.
7. Evite presionar, ser sarcástico y poner al niño en ridículo.
8. Evite hacer "clasificaciones", no les ponga "etiquetas".
9. Muéstrele fe y confianza.

ACTIVIDADES

Reflexione sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué puede hacer usted cuando algún comportamiento de su hijo le molesta?
2. ¿Por qué puede ser inadecuado dar consejos?
3. ¿Cómo soluciona sus problemas?
4. ¿Qué hace cuando su hijo tiene un problema? ¿y si el problema es con su hijo?
5. ¿Utiliza usted mensajes-yo o mensajes tú, cuando habla con su hijo?

LECTURA 6

AUMENTAR LA COMPRENSIÓN EN CASA
(Tomado con modificaciones del programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981)

Las emociones

Las emociones son un aspecto importante y necesario de nuestro modo de ser. Considere cómo sería la vida sin ellas. No habría apenas conflictos, tampoco habría alegría o amor. Al igual que un mundo sin colores, sin las emociones, la vida sería "gris".

¿De donde provienen las emociones? ¿Porqué nos sentimos excitados, enfadados o molestos?, ¿Por qué algunos de nosostros manejamos mejor las emociones que otros?. Si yo no quiero estar enfadado con mis hijos ¿Qué debo hacer entonces con mi enojo?.

Generalmente consideramos las emociones como fuerzas mágicas que nos invaden desde afuera. Parece que no nos damos cuenta de que cada uno de nosotros es responsable de sus propias emociones. Revisemos lo que sabemos con respecto a la motivación de los seres humanos: que todo comportamiento, incluido el comportamiento inadecuado, sirve a un propósito. Nuestras emociones también se basan en nuestras creencias y nuestros propósitos. Sentimos como creemos y como pensamos si pensamos que las pesonas son amigables y dignas de confianza desarrollamos sentimientos positivos para acercarnos a ellas. Si pensamos que las personas no son amigables, desarrollamos sentimientos hostiles para alejarlas.

Los padres a menudo se molestan y se enojan con sus hijos porque los niños no quieren hacer lo que los padres quieren que hagan. Estos sentimientos hostiles de molestia y de enojo tienen por objetivo controlar a los hijos. Una vez que los padres deciden que no tienen necesidad de controlar a sus hijos (por ejemplo, que pueden establecer límites y dejar que los niños aprendan por las consecuencias de sus acciones) entonces no será necesario que se molesten, ni se enojen. Es decir estaremos actuando de una forma democrática.

Los niños aprenden a utilizar sus emociones para alcanzar uno o más de los cuatro objetivos. Por ejemplo: Considere al niño que ha descubierto el poder que existe detrás de las lágrimas, podrá usar las lágrimas para lograr que se haga lo que él quiere, como una excusa para no enfrentarse a la realidad. El uso de las lágrimas puede ser una forma de "poder de llanto". Considere ahora al niño hipersensible. Sus labios tiemblan, su sojos se llenan de lágrimas, sus mandibulas le llegan al cuello, parece como si llevara un rótulo que dijera: "Frágil, trateme con cuidado, o si no me rompo". Los padres tienden a creer que estos niños son débiles y que necesitan protección. Dicen: " Debo ser muy cuidadoso con Daniel, se hiere muy fácilmente".

De lo que no son conscientes esos padres es de que los niños como Daniel están muy lejos de ser débiles y frágiles. ¡Son muy poderosos! Usan sus sentimientos para forzar a otros a que los traten como especiales. Su hipersensibilidad a menudo incita a otros (especialemente a sus compañeros) a ser muy duros con ellos. Entonces se sienten aún más justificados a sentir lástima por ellos mismos. La lástima que sienten por sí mismos a su vez influye para qu elos padres vayan a su rescate, para que los traten nuevamente como niños o jóvenes especiales. Así, siendo "hipersensibles" y sintiéndose heridos, estos niños se preparan para cobrar el doble. 1) sus compañeros lo trantan como "especiales" aislándolos para molestarlos (esto no es exactamente com

ellos quieren ser tratados, pero es mejor que ser ignorados) y 2) los adultos compasivos, procuran solucionar la situación tratándolos de una manera especial.

A veces los padres pierden la paciencia con los niños hipersensibles y entonces los niños hacen que los padres lo paguen. Se marchan de casa, hacen exageradas manifestaciones de dolor, sus sentimientos, están heridos, están ofendidos. Sus padres se sienten culpables y tratan de enmendar lo que creen que ha sido un error; sin embargo, recuerde que los niños no siempre son conscientes de sus propósitos. Una vez que los padres reconocen cómo los niños pueden utilizar sus emociones para manipularlos, se encuentran en mejor posición para influir sobre sus hijos. Los padres pueden salir del círculo vicioso no reaccionando cuando ven que los niño stratan de usar sus emociones para manipularlos. Todos sabemos que el responsabilizarnos de nuestros propios sentimientos es un paso necesario para crecer.

El estilo de vida

En los primeros dias de nuestras vidas desarrollamos opiniones sobre quiénes somos, quiénes son y qué son las otras personas, qué es importante en la vida y cómo debemos funcionar para poder pertenecer al mundo y a la sociedad que nos rodea. Vivimos de acuerdo con nuestras opiniones, ellas caracterizan y marcan nuestro estilo de vida. Sin embargo todas estas opiniones van modificándose conforme avanzamos en edad, y la adolescencia se convierte en una etapa clave dentro de este desarrollo ya que a partir de esta época nuestras concepciones sobre nosotros y sobre el mundo se van haciendo más estables.

Sin embargo esto no quita que a menudo, nuestras opiniones básicas sean erroneas ¿Por qué?. Porque las interpretaciones que damos a nuestras experiencias a menudo son incorrectas. Formamos nuestras opiniones básicas cuando domos muy jóvenes. En este momento, nuestra limitada experiencia ocasionó que juzgáramos mal, y que generalizaramos demasiado. Es importante comprender los factores que contribuyen a la formación del estilo de vida de nuestros hijos. Una vez que estemos conscientes de estos componentes, nos encontramos en mejor posición para influir positivamente sobre ellos.

Son cuatro los factores principales que influyen en la formación del estilo de vida de nuestros hijos, al igual que influyen en el nuestro, y esos factores son: el clima familiar y sus valores, el sexo, la constelación familiar y los métodos de educación.

El clima familiar y sus valores.

Se entiende por clima familiar, el patrón de relaciones fijadas por los padres. El clima familiar oscila desde una actitud competitiva a una cooperativa, de la amigable a la hostil, de la autocrática a la permisiva, de la ordenada a la caótica, de la expresiva a la fría. El clima familiar, en definitiva, le ofrece a los hijos un modelo de relaciones humanas.

Los valores familiares a menudo explican las similitudes entre los niños. Si los padres o los hijos tienen disposiciones atléticas, musicales o académicas, estos intereses pueden volverse valores familiares.

Los miembros de una familia pueden reconocer fácilmente algunos de sus valores mientras otros permanecen ignorados. El dinero, la acumulación de bienes, el trabajo

duro y la educación, son valores fácilmente reconocibles; la eficacia, la fortaleza, el control personal, el ser persuasivo, el ser honesto, son valores que a menudo no se aprecian.

Los niños no pueden permanecer neutrales ante los valores de su familia, cada uno debe decidir cómo responder ante ellos. Por ejemplo, en una familia donde se valora la religión, uno de los hijos puede ser un creyente, mientras otro se rebela y no cree. Tampoco es necesario que ambos padres estén de acuerdo con respecto a una opinión antes de que ésta se vuelva un valor familiar. Por ejemplo:la madre cree que la educación universitaria es necesaria, mientras el padre cree que la educación es una pérdida de tiempo. Es una familia con opiniones divididas, cada joven debe decidir las ideas a las que aceptar o rechazar.

El poder del sexo

El papel del sexo de los padres es una guía para sus hijos. Los niños creen que los hombres deben ser como su padre, y que las mujeres deben ser como su madre. Basan sus actitudes hacia su propio sexo o hacia el sexo opuesto, en lo que han observado en sus padres. Pueden aceptar o rechazar los modelos que los padres les presenten.

La constelación familiar.

La posición psicológica de un niño en una familia, a menudo está relacionada con la situación que el niño ocupa entre los hermanos: primogénito, segundo, tercero, hijo menor, hijo único, etc.

Cada niño tiene una posición diferente en la familia, y percibe todos los sucesos desde su punto de vista, por lo tanto el clima familiar explica las similitudes en los rasgos y la constelación familiar influye en las diferencias entre los niños. El hijo mayor ve las cosas de una manera diferente a como las ve el hijo menor.

La competencia entre los hermanos infuye significativamente en el desarrollo de la personalidad. Como resultado de la competencia, donde un niño tiene éxito, otro se desanima y falla. Generalmente un niño está mas fuertemente influenciado por el hermano que má sse diferencia de él. La intensa competencia entre hermanos influye en la formación de la personalidad de adolescente.

Al estudiar su propia familia observe la posición de cada niño, el mayor, el segundo, el menor, etc. Cada posición tiende a tener su propia línea característica de desarrollo, y está relacionada con creencias y con actitudes. Es muy importante tratar de comprender la posición psicológica de cada uno de sus hijos. Algunos niños primogénitos no pueden soportar las exigencias de su posición, al gunos hijos menores no aceptan ser los más pequeños.

La posición de los niños en la familia, generalmente puede ser descrita de acuerdo con las siguientes características:

El primogénito, es por un tiempo, un hijo único. Recibe una atención considerable, pero luego, al llegar el segundo hijo, repentinamente es destronado. El niño sigue queriendo ser el primero, y lucha por mantener esa posición. Cuando ve que no pueden mantener su supremacía a través de un comportamiento positivo, tratará de ser reconocido de alguna otra manera.

El segundo hijo siempre está confrontado con alguien que lo precede. Este niño puede sentirse inadecuado porque es incapaz de mantenerse a la altura de su hermano mayor. Puede tratar de lograr un lugar especial volviéndose más de lo que su hermano mayor es o no es, volviéndose más agresivo, o más pasivo, más dependiente o más independiente, más social o más autosuficiente.

Si nace un tercer hijo, el segundo tiene una posición intermedia. El hijo del medio frecuentemente se siente excluido, privado de los derechos y privilegios que tienen el mayor y el menor. El hijo del medio puede llegar a pensar que la vida es injusta o puede decidir superar la posición de "desventaja". Este niño tiende a preocuparse mucho por la justicia y por la adhesión a las reglas.

El *hijo menor* como el más pequeño de la familia, puede parecer estar en desventaja, pero puede volverse un tirano. Se inclina a tomar ventajas de su situación siendo el más gracioso, el más agradable, el más débil, etc. El hijo mneor puede buscar un lugar volviéndose un payaso o revelándose abiertamente.

El hijo único vive sus años de formación entre personas que son mayores que él y más capaces. Los hijos únicos tienden a desarrollar un estilo característico que les asegure un lugar con los adultaos: pueden volverse muy habladores, encantadores e inteligentes, o si sirve a sus propósitos tímidos y desvalidos.

Es importante señalar que éstas posiciones en la constelación familiar, sólamente influyen en el desarrollo de la personalidad del jóven pero no la determinan directamente. Cada individuo toma sus propias decisiones.

Métodos de educación

Otro factor importante que influye en el estilo de vida de los niños es la actitud y el comportamiento de los padres hacia los hijos y hacia sí mismos. Los padres pueden ser consistentemente autocráticos, permisivos o democráticos o pueden ser inconsistentes y fluctuar entre actitudes y comportamientos externos. Los padres pueden o no estar básicamente de acuerdo con los procedimientos de la educación.

Nuestra propia educación influye en nuestro comportamiento actual como padres. Por ejemplo: si nos han educado en la creencia de que debemos ser los mejores, podmeos sin darnos cuenta, empujar a nuestros hijos, como símbolo de nuestro deseo de ocupar un determinado "estatus en la sociedad". Si creemos qu elas cosas deben hacerse a nuestra manera, trataremos de forzar a nuestros hijos a que las hagan de ese modo. Sin embargo, nuestra educación no siempre da los resultados que nosotros esperamos, porque es el niño, y no el padre el que decide cómo responder.

En general y para terminar esta lectura debemos decir que los niños y adolescentes que se portan mal o inadecuadamente están desanimados, desalentados. Expresan sentimientos de insuficiencia o de incapacidad. No tienen la sensación de pertenecer al grupo familiar, y están continuamente buscando su "estatus".

ACTIVIDADES

1. Piense cual es el estilo educativo que predomina en su hogar.
2. Señale las caracteristicas de su clima familiar respecto de la expresión de emociones, relación entre hermanos, organización de actividades y establecimiento de normas.

LECTURA 7

ATENCIÓN A LAS LUCHAS DE PODER ENTRE PADRES E HIJOS
(Tomado con modificaciones de R. Bean, 1991, Cómo ser mejores padres)

Luchas de poder

Las luchas de poder se producen cuando alguien cree que ha perdido autoridad y quiere recuperar la sensación de control. A diferencia de los desacuerdos, que suelen ser sobre temas concretos, las luchas de poder se producen cuando algún miembro de la familia cree haber perdido autoridad. Los niños y sobre todo los adolescentes se sienten a menudo impotentes porque no se les permite tomar decisiones y ponerlas en práctica con sus propios recursos. La falta de poder en los padres es más util porque los adultos han aprendido a actuar como si tuvieran el control en sus manos aunque en realidad no lo tengan.

Las luchas de poder siempre son iguales, suelen girar alrededor de los mismos temas. Una lucha de poder entre dos personas se convierte enseguida en una reacción, por ambas partes, a una situación que ambos tienen una necesidad irracional de controlar. Las luchas de poder traen como resultado sentimientos negativos y es bastante difícil llegar a una solución satisfactoria, si no imposible. Los padres pretenden controlar a sus hijos, y luego se sienten culpables por haber perdido la paciencia. Los niños se enfadan, se deprimen y fantasean sobre la manera de retomar el control sobre sus padres. Las luchas de poder también producen fuertes sentimientos de impotencia y de pérdida de control, que originan más luchas de poder. Estas luchas de poder se identifican generalmente por las siguientes caracteristicas:

- Como nadie gana una lucha de poder, el objetivo es no perderla, lo cual hace que las partes enfrentadas sigan indefinidamente.
- En una lucha de poder, ambas partes tienen la vaga sensación de estar realizando un esfuerzo inútil, pero se niegan a abandonar. Desarrollan sentimientos muy negativos el uno hacia el otro.
- Los padres que están inmersos en una lucha con sus hijos observan en ellos una característica que no les gusta de sí mismos y desean cambiarla.

La sensación de pérdida de poder comienza a menudo a una edad temprana, y los padres que han experimentado esta sensación suelen transmitírsela al menos a uno de sus hijos, probablemente a aquel que tiene rasgos de carácter parecidos y que al padre no le gustan. Por tanto, los padres pueden evitar las luchas de poder siendo sinceros sobre lo que no les gusta de si mismos. Si un padre observa un defecto en cualquiera de sus hijos que él también tiene, debe tener cuidado de no obstinarse en una lucha de poder con ese niño. Si los padres comprenden las identificaciones emocionales que les inclinan hacia uno u otro de sus hijos, podrán solucionar el problema. Comprenderse a si mismo a través de la conciencia de uno mismo mejora nuestra labor como padres.

Perder el control

Todo el mundo ha tenido la sensación de que perdía el control de su vida en un momento u otro. Nuestra necesidad de controlar asuntos que no son de nuestra competencia está en proporción directa con la sensación de pérdida de control sobre nuestras vidas. Muchas luchas de poder surgen de la necesidad de los padres de controlar aspectos que son en realidad competencia de sus hijos. En efecto, privan al niño de toda responsabilidad y esto empieza desde la cuna. Para ser mejor padre, hay que aprender a controlar la necesidad de controlar.

Cuando el niño no hace exactamente lo que desea el padre, se activan los sentimientos de impotencia y de falta de control de este último. El padre pone en funcionamiento el mandato "debo controlar" y empieza la lucha de poder. El niño estará experimentando exactamente la misma sensación. No consigue que el padre haga lo que él quiere y entonces empieza a sentirse impotente y reacciona para recuperar el control. Millones de padres pasan por esto todos los dias. Usted no es una excepción.

Cuándo los niños aprenden a tener el control

Crecer significa que el niño consigue más control personal sobre su vida. Éste es un proceso natural e inevitable. Únicamente los padres inseguros temen que sus hijos se vuelvan más autónomos e independientes. Pero el hecho de reconocer el problema no significa haber encontrado la solución.

Existen dos factores que complican el hecho de que los niños obtengan más control sobre su propia vida. El primero es que el proceso es irregular. Avanza a trompicones y soporta retrocesos, acelerones y frenazos bruscos. Padres e hijos no coinciden casi nunca a la hora de avanzar o de mantener la velocidad, lo cual dará lugar al nacimiento de una lucha de poder. O bien los niños desean un control que los padres no están dispuestos a darles o bien los padres quieren que sus hijos tengan más control (es decir, responsabilidad), pero éstos no lo aceptan.

El segundo factor es que el aumento de las cotas de independencia produce ansiedad en padres e hijos, debido a la ambigüedad y a los cambios imprevistos. Uno no esta preparado para hacer lo que quiere el otro, bien se trate de cuándo darse una ducha, empezar a salir en compañia de sus amigos o utilizar el coche. Los padres creen que, a menos que ellos tengan el control, su hijo se equivocará y actuará de forma peligrosa. El niño y de forma especial el adolescente cree a su vez que es capaz de tomar sus propias decisiones.

Todos estos problemas ocurren constantemente durante la infancia y la adolescencia, y es fácil ver por qué se acaba en una lucha de poder. Planificar el proceso de crecimiento y negociar los cambios sería más fácil si el proceso de madurez fuera más predecible, pero, por desgracia, no lo es.

Por qué se producen las luchas de poder

A la mayoria de nosotros nos gustaría tener más control sobre nuestras vidas del que creemos que tenemos. El control que deseamos es difícil de obtener, asi que la mayoría de nosotros soportamos un cierto grado de frustración. La madurez se define

por nuestra capacidad para superar dicha frustración, y negarla o suprimirla no es el mejor sistema. Tampoco gritar, llorar o dar portazos a las puertas. La mayoria de la gente es poco coherente a la hora de enfrentarse a la frustración. A veces la achacan a sus hijos, aunque ellos no sean la causa. Del mismo modo, a menudo los padres se sienten partícipes de las frustraciones de sus hijos aunque no tengan nada que ver con ellas.

En ocasiones, los padres llegan a casa después de un dia agotador en que se han enfrentado a las frustraciones de la vida y no pueden evitar pagarlo con el resto de la familia, sobre todo con los niños que no obedecen sus órdenes. Incluso la gente más sana se "ensaña" con agún miembro de la familia de vez en cuando. Estos conflictos periódicos son esfuerzos para retomar el control de sus sentimientos cuando las frustraciones son temporalmente demasiado dificiles de superar de forma racional. Sin embargo, esto no es una lucha de poder.

Las luchas de poder son oportunidades que utilizan padres e hijos para descargar sus sentimientos de impotencia. Las personas que creen tener poder suficiente saben que encontraran la manera de conseguir o hacer lo que se propongan. Los niños y adultos que se sienten poderosos no se involucran en una lucha de poder porque no necesitan sentirse culpables para conseguir sus propósitos.

Se producen conflictos entre padres e hijos porque la gente quiere cosas (incluidos tiempo y atenciones) que tienen limitaciones dentro de la familia. Los métodos utilizados para resolver las diferencias son consecuencia del nivel de poder que crea tener cada uno. Los padres que encuentran soluciones que permiten a cada uno resolver sus necesidades son guías y modelos para sus hijos. Si los padres no tienen sensación de poder, los niños tampoco la tendrán. Ello dará lugar a las luchas de poder.

Cómo sober si está inmerso en una lucha de poder

Un padre está empeñado en una lucha de poder cuando intenta evitar una determinada situación con su hijo. Tal vez tenga fantasías guiadas por sentimientos de culpa sobre los castigos que le gustaría imponer a su hijo. Se está inmerso en una lucha de poder cuando siempre hay que aplicar un castigo fisico al niño para conseguir que haga lo que se pretende de él. El padre se enfada o se deprime cuando el niño está cerca. Las luchas de poder pueden ser conflictos menores o acabar en malos tratos fisicos al niño o incluso en el abandono del hogar por parte del hijo adolescente. Se extienden por las relaciones familiares como un cancer, echando más leña al fuego. En casos extremos, pueden desencadenar abusos, depresión o serias disfunciones familiares, incluidos la separación o el divorcio.

A menudo es cuestión de responsabilidad

Volverse más autónomo e independiente forma parte del desarrollo humano, pero nuestro sentido de la responsabilidad dependerá de la familia en la crezcamos. Aunque la capacidad del niño para asumir responsabilidades aumenta conforme va creciendo, hay que enseñarle sus áreas de responsabilidad y a comprometerse con ellas. Es este conflicto entre padres e hijos el que desencadena las luchas de poder.

Las personas permiten que los demás asuman responsabilidades que ellos prefieren no asumir. Esto se denomina delegar o, de manera más informal, pasar la pelota. Los

niños se inclinan muy a menudo a dejar que los demás asuman responsabilidades por ellos y les encanta delegar en otros miembros de la familia, sobre todo en su madre. Para ellos es un buen sistema porque muchas madres reaccionan diciendo: "Es más fácil si lo hago yo misma". A los niños les gusta que les cuiden. Esto les hace sentirse bien. Así que, naturalmente, cualquier elemento que estropee dichos sentimientos, como por ejemplo aceptar responsabilidades (sobre todo si son desagradables), obtendrá resistencia por parte del niño. Los padres deben enseñar a sus hijos a superar esa primera reacción contra las responsabilidades y, por tanto, no es sorprendente que se produzcan conflictos. Sin embargo, hay algunos métodos que pueden suavizar las luchas de poder.

Resolver las luchas de poder

Cómo resolver y detener una lucha de poder es diferente de cómo evitar que se produzcan. Darán por supuesto que, habiendo leido hasta aqui, el lector necesita algún consejo rapido y oportuno.

- Haga preguntas en lugar de dar órdenes.
- Tenga un lugar donde apartarse cuando se desencadene una lucha de poder.
- Proporcione a su hijo más de una opción para elegir.
- La persona a quien usted tiene que controlar es a si mismo, no a su hijo.
- Soltar una carcajada en mitad de una lucha de poder consigue pararla.

Examinemos cada una de estas sugerencias con más detalle.

Es difícil resistirse a las preguntas

Las personas que se sienten impotentes se resisten a renunciar a más cotas de poder. Sienten una inclinación automática a negarse a hacer lo que los demás les dicen que hagan, a menos que están terriblemente cansados de discutir. Esta resistencia es inconsciente e inmediata. Da lugar a un comportamiento pasivo-agresivo, a la obstinación, se hacen cosas para desarmar a quienes ellos creen que les están quitando poder. Decirle a una persona que se siente impotente ante lo que tiene que hacer provoca inmediatamente esta reacción.

Pero si a esta misma persona se le hace una pregunta en lugar de emitir una orden, el efecto será muy distinto. El cerebro humano no reacciona a las preguntas y a las exigencias de la misma manera. La primera reacción a una orden es resistirse a ella inmediatamente. Pero las preguntas son analizadas y evaluadas antes de emitir una respuesta. Cuando se le hace una pregunta a un niño, le lleva un cierto tiempo decidir si debe resistirse. Por tanto, pueden neutralizarse las luchas de poder utilizando preguntas en lugar de órdenes. Imaginemos el siguiente didlogo:

MADRE: "quiero que lo hagas ahora mismo"
HIJO: "no quiero"
MAMA: "pues lo harás"
HIJO: "no, no lo haré"

Esto es más o menos lo que ocurre en todas las luchas de poder con escasas variantes. Es un aburrido diálogo de sordos y no hace mas que repetir lo mismo constantemente. Consideremos este otro enfoque como alternativa:

MADRE: "¿Cúando tienes intención de hacer lo que te pedí que hicieras?"
HIJO: (pausa) "No quiero hacerlo"
MADRE: "no te he preguntado si quieres hacerlo. Te he preguntado cuándo lo vas a hacer".
HIJO: "Nunca"
MAMA: "¿Bien, y cuándo es eso?"
HIJO: responde con mirada inexpresiva o de desconcierto.

Éste intercambio si tiene posibilidades. Crea una situación ambigua que la mayoría de los niños encuentra incómoda. Si no se habla muy claro, el niño tendrá que aprender a tratar con la ambigüedad. No se puede esperar una reacción racional o lógica a estas preguntas, porque para ser racional y lógico hace falta dos personas y por ahora el padre es el único que está utilizando la cabeza.

Los padres que hacen preguntas en lugar de dar órdenes durante una lucha de poder están cambiando las reglas sin proferir insultos ni perder el control emocional, y los niños reaccionan a este tipo de actitud. Recordemos que una lucha de poder se caracteriza por un comportamiento predecible y que sige una pauta. Cuando se cambian las reglas, se crea una situación con nuevas posibilidades. Crear nuevas posibilidades es la major manera de resolver las luchas de poder.

A la mayoria de los padres no se les ocurre preguntarse que hacer, sobre todo cuando la rabia, el resentimiento y la impotencia se activan al comienzo de una lucha de poder. No hay que hacerse ilusiones sobre el hecho de ser capaz de hacer preguntas convincentes cuando su hijo le está fastidiando. Si el padre planifica los primeros intentos, se quedará encantado y sorprendido con los resultados. Todo será más fácil. Aqui van algunas preguntas válidas como comienzo:

- ¿Prefieres pelearte conmigo o hacer lo que te he pedido?
- ¿Qué esperas conseguir peleándote conmigo?
- ¿Qué debo hacer yo si no haces lo que te he pedido?.
- ¿Puedes ayudar a poner la mesa?.
- ¿Vas a hacerlo ahora o más tarde?.
- ¿Vas a hacerlo antes o después de que discutamos por ello?
- ¿Dónde te gustaría discutir esto, aqui o en la cocina?
- Si no haces esto por mi, ¿qué te gustaría que yo no hiciera por ti?.

Obsérvese que no utilizo la pregunta por qué en ninguno de estos casos. La mayoría de nosotros no sabemos exactamente por qué hacemos lo que hacemos. Tenemos una vaga idea, y si poseemos un vocabulario amplio, podemos explicar nuestro comportamiento de forma aparentemente coherente. Los niflos no suelen hacer esto correctamente, así que ofrecen respuestas claramente fabricadas, que a menudo parecen mentiras. Si se pregunta qué cómo, cuándo o dónde, el niño lo tomará en consideración durante apenas un segundo. Pensar en algo que no sea no perder una lucha de poder es un paso en la dirección adecuada.

Existe otra razón para hacer preguntas. Implican que el niño es capaz de decidir o elegir entre varias opciones. Sugiere indirectamente que tiene poder para controlar su vida. Hacer preguntas a los niños aumenta su sensación de poder. Cuando la gente cree que tiene control, no necesitan demostrarlo en luchas de poder. Se le puede ayudar al

niño a sentirse importante haciéndole preguntas para debilitar una lucha de poder. Cuando padres e hijos se sienten más al mando, serán capaces de negociar en lugar de pelear.

A veces es mejor marcharse

¡Una casa sin pestillo en el cuarto de baño o en el dormitorio es realmente una casa a la que le falta algo! Son lugares en los que uno puede aislarse cuando falla todo lo demás. Allí se puede ir a retomar el control y a calmar los nervios cuando la lucha de poder ha llegado demasiado lejos.

¿Cómo es posible mantener la disciplina y el control si uno se esconde en el cuarto de baño para evitar discutir con un niño de tres o de quince años? ¿No se deberia más bien castigar al niño en su habitación, que es lo más frecuente?

Mi respuesta es sencilla. La disciplina, la dignidad y el control funcionan con los padres que no tienen luchas de poder con sus hijos. El cuarto de baño es un recurso fundamental para el resto de nosotros. Tengo argumentos de sobra que justifican el hecho de esconderse en un determinado momento.

Las luchas de poder sólo ocurren cuando hay al menos dos contendientes. Encerrarse en el cuarto de baño proporciona control al padre sobre sus propias acciones a la vez que consigue evitar la disputa que desencadena la lucha de poder. Todas las luchas de poder siguen un esquema de comportamiento determinado y, encerrandose en el baño, se alteran los hábitos. Por supuesto, si esto se hace demasiado a menudo, se establecerá otro esquema disfuncional. No es necesario abusar del recurso del cuarto de baño para conseguir los objetivos deseados.

Este recurso debe ser utilizado sólo en ocasiones especiales, cuando los padres soportan un alto grado de frustración. La sucesión de pequeñas frustraciones puede disminuir la capacidad de solucionar los desacuerdos con los niños. Si uno está frustrado, enfadado, resentido o deprimido, es facil no tratar a los ninos de manera racional y justa. Meterse en el baño para salir de una discusión le hara recuperar la sensación de poder.

Cuando uno se encierra en el baño se crea otra situación ambigua. El niño tiene que enfrentarse a un comportamiento nuevo. Esta vez, el padre tiene la sartén por el mango y no puede ser manipulado para provocar su furia. El niño intente tal vez algo nuevo para retomar la lucha de poder, como gritar desde el otro lado de la puerta, encerrarse en su habitación, sentarse en mitad de la cocina llorando o correr a decirle al vecino que su madre ha desaparecido. No hay que preocuparse por esto. Por ahora lo importante es que se ha detenido la pelea entre padre e hijo. Un alto en las hostilidades crea una oportunidad para cambiar la pauta. Si el padre puede cambiar, el hijo también.

Cuando el padre es capaz de irse de una discusión, es señal de que controla sus sentimientos. Los niños necesitan saber que sus padres pueden controlarse; cuando no es asi, los niños sienten ansiedad. Tal vez los niños no deseen que los adultos les controlen a ellos, pero si que se controlen a si mismos. Los padres que provocan luchas de poder se enfadan rápidamente, estallan de pronto y alimentan rencores, asustan a los niños. Salirse de una violenta discusión es un síntoma de que se está retomando el control. Aunque su hijo pueda enfadarse porque se están rompiendo las reglas del juego, se sentira aliviado al ver que por fin el padre es dueño de si mismo.

Unas pequeñas palabras de advertencia, para que los padres puedan prepararse para la estrategia de la retirada al cuarto de baño. Cuando el niño es inteligente además de

obstinado se puede esperar que él intente lo mismo para demostrar que es tan bueno como usted. Hay que asegurarse de tener una copia de la llave para abrir la puerta desde el exterior si es necesario. No hay que quedarse mucho tiempo en el cuarto de baño y hay que hacer saber al niño que saldremos cuando estemos listos. Es divertido negociar un acercamiento de posiciones a través de la puerta cerrada. Se pueden combinar distintos métodos, aligerando la situación con sentido del humor y haciendo preguntas del tipo: ¿Quieres que vaya al cuarto de baño a evitar la discusión, o quieres ir tú?.

El lector se preguntará probablemente qué pasa con el asunto que inició la discusión de partida, y cuándo conseguirá que el niño haga lo que él quiere que haga. La respuesta es: Las luchas de poder no son nunca sobre un tema concreto, son sobre la falta de poder. Si se crea una nueva actitud sobre el tema evitando la discusión, pronto se encontrara la solución que permita a ambas partes mantener su integridad y realizar la tarea. En definitiva, para ser mejor padre hay que encontrar la manera de conseguirlo

Crear opciones

Muchas luchas de poder se producen porque las personas involucradas creen que no tienen posibilidad de elegir. Los padres creen que perderán el control a no ser que sus hijos hagan lo que ellos quieren y cuando ellos quieren. La intención del padre parece ser a veces reducir el poder del niño a cero; este se niega en rotundo porque siente que su poder se verá disminuido por dicho acuerdo. Los roles deben invertirse de vez en cuando. Los padres tendran mds control si permiten a sus hijos elegir entre varias opciones.

Las personas que creen que tienen varias opciones no se sienten impotentes. Admitiendo que *lo* que el padre quiere que haga su hijo es razonable, entonces hay que dar al niño la posibilidad de decidir *cómo, cuándo y dónde* debe realizar la tarea. Cuando a los niños se les permite, anima o exige tomar decisiones que pueden llevar a cabo con éxito, su sentimiento de poder aumenta y, si se tiene un sentimiento sano de poder, no es necesario iniciar una lucha. Los niños no se oponen generalmente a lo que les piden los padres que hagan (a no ser que sea un disparate), sino al cómo, dónde o cuándo. Cuando no pueden influir en estos factores, desobedecen. Para ser mejor padre hay que dar opciones a los hijos. Aqui presentamos algunas sugerencias:

- ¿Quieres hacerlo ahora o mis tarde?
- ¿Cómo piensas hacerlo?
- ¿Si ahora no, cuándo?
- ¿No me importa el tiempo que tardes.¿Cuándo vas a hacerlo?
- ¿Quieres darte un baño ahora o dentro de diez minutos?
- ¿Quieres utilizar la aspiradora o la escoba para limpiar la habitación?
- ¿Vas a poner la mesa después de la escuela o antes de cenar?
- ¿Vas a hacerlo ahora que te lo pido amablemente o tengo que empezar a gritar?

Son los padres los que deben decidir la mejor opción para su hijo. Como norma general, a los niños pequeños hay que darles opciones especificas y a los mayores más amplias. A los niños con poca confianza en si mismos hay que darles dos o tres opciones; a aquellos con mucha autoestima más opciones. Pero ¿qué hacer cuando se está agotado, demasiado ocupado o cuando se tiene la sensación de que el mundo se ha vuelto en contra de uno? o Cuando lo único que se quiere es que el niño haga lo que se

le ha ordenado y se acabó o ¿Cómo se generan opciones en mitad de una lucha de poder? ¡No va a ser nada fácil! Sólo se pueden aumentar las posibilidades de elección durante una lucha de poder si se piensa en ellas cuando no se está discutiendo. No hay por qué encontrar una solución práctica, sino alternativas. Si se elige ganar tiempo, hay que pensar cómo vamos a introducirlo en la discusión y comprometerse a actuar en consonancia y, por tanto, se llegará a una mayor sensación de autocontrol.

Hay que tener aigunas de nuestras propias.opciones disponibles para las luchas de poder en las que estemos inmersos. Lo único que puede simplificarlas es tomarse el tiempo necesario para cambiar el esquema. No hay atajos para reducir las luchas de poder, pero se puede hacer algo. Se tienen más opciones.

El autocontrol es la clave para controlar al niño

El gran error que cometen la mayoria de los padres es creer que tienen que controlar a sus hijos. Los padres que no saben controlarse a si mismos no pueden controlar a sus hijos. Muchas personas dan por sentado equivocadamente que los padres saben controlarse a si mismos. Si ése fuera el caso, habría menos abusos infantiles, divorcios, disputas, psicólogos y menos libros sobre cómo educar a los hijos. La mayoría de los padres pierde los nervios en un momento u otro. Otros los pierden casi siempre. Los padres que se involucran en una lucha de poder con su hijo no tienen control sobre si mismos.

Cuando alguien pierde el control, las emociones salen a la superficie. La persona se vuelve agresiva, deprimida, hostil, etc. El exceso de emociones es un síntoma de que alguien ha perdido el control.

Pero los adultos se comportan como si fueran dueños de la situación cuando en realidad no lo son. Por eso pegan a sus hijos u ofenden su integridad de otras maneras. Actúan como si mantuviesen el control cuando en realidad ya no saben lo que hacer.

Perder el control significa que ya no se ofrecen opciones. Las que se intentaron no funcionaron. El control o la falta de poder tiene que ver con tener o no tener opciones. Ser buen padre no es instintivo. Los buenos padres procuran pensar en las consecuencias de sus actos antes de llevarlos a cabo. Son conscientes de las opciones existentes en cada situación.

Las luchas de poder son un incentivo para investigar las opciones de que se dispone con los niños. No significan que se necesite más control sobre ellos. A la mayoría de los padres no les gusta enfadarse con sus hijos. Muchos se sienten culpables al perder el control y también porque creen que el mal comportamiento de su hijo es un síntoma de su fracaso como padres. Sin embargo, aunque esto no sea motivo de orgullo, hay que recordar que todo el mundo comete errores. Es contraproducente sentirse culpable por un sentimiento de incapacidad para resolver los conflictos.

Algunas personas tienen más facilidad para controlarse que otras. Algunas tiene un excesivo control sobre si mismas, nunca demuestran debilidades ni emociones. No por ello son mejores padres. Los seres humanos son criaturas que sienten y padecen. Suprimir constantemente las emociones no ayuda a los hijos a resolver sus conflictos. Los niños aprenden mucho observando las debilidades de sus padres, y más todavia viendo cómo consiguen superarlas y controlarlas.

Tener control sobre uno mismo no significa que uno nunca se enfade, se sienta herido o se muestre hostil. Significa que no se tiene una pauta fija para ello, sobre todo en relación con los hijos. Poseer el control significa retomarlo rápidamente después de

haberlo perdido. Una lucha de poder es una prueba de que dos personas han perdido el control y se sienten impotentes. Se tiene el control cuando se tienen diversas opciones para solucionar una situación, porque se puede elegir la mejor (o más deseable) alternativa. Lo curioso es que las opciones no tienen por qué ser "buenas" sino simplemente algo que apetece intentar. Antes ha aparecido el ejemplo de la retirada al cuarto de baño. Sólo es necesario cambiar la pauta para mitigar en parte una lucha de poder, asi que las opciones no tienen por qué ser racionales o lógicas. Son cosas que uno está dispuesto a hacer y que no lastiman ni a padres ni a hijos. Es positivo que sean originates e inesperadas.

Cuando todo lo demás falla, ¡a reirse!

He observado que los buenos padres tienen un gran sentido del humor. Hay que plantarle cara a la adversidad riéndose, aunque en ese momento no apetezca. No hay que tomarse la lucha de poder demasiado en serio, ya que entonces será más dificil resolverla. La risa tiene un importancia especial en las luchas de poder, ya que éstas son "agujeros negros" para los buenos sentimientos en las relaciones entre padres e hijos. Tienden a absorber todos los sentimientos positivos de la casa. Esta nube negra puede durar mucho tiempo. Es dificil recuperarse de una lucha de poder. Algunas familias nunca lo consiguen y quedan atrapadas en un cielo que parece no tener fin.

Reirse es sano. Pero se nos dice que no debemos reimos de los niños cuando ocurre algo serio. Yo no estoy muy de acuerdo con esto. A los niños no les gusta que sus padres se rian de ellos, pero sufren más cuando sus padres carecen de sentido del humor y no pueden controlarles. Yo estoy seguro de que no es un pecado capital reirse en mitad de una lucha de poder y darla así por zanjada.

Una de las razones por las que la gente va a ver peliculas de acción con un poco de humor (de Eddie Murphy, Arnold Schwarzenegger, etc.) es porque les gusta ver el sentido del humor en los momentos de más presión. Los héroes reales están hechos de ese material. Se ríen frente a la adversidad. Tienen la última palabra en circunstancias de vida o muerte. Nunca pierden el control de si mismos. Suavizan la realidad con la ironia. De acuerdo, pero nada de esto se puede comparar con la angustia que sufren los padres cuando se ven envueltos en una lucha de poder con sus hijos. Ahí es cuando se ve el material del que está hecho cada uno. Reirse en esas circunstancias da a entender a los niños que todavia se está al mando, que se puede iniciar la lucha y vencer la batalla. Los niños quieren saber que realmente el padre puede ganar la batalla. Si no nos relmos, no podrán estar seguros.

Los padres que han aprendido a solucionar las luchas de poder tienen posibilidades de convertirse en unos buenos padres. Cuando hayan aprendido a evitar las luchas de poder, habrdn alcanzado la sabiduria eterna. Enfrentarse a una lucha de poder de manera inteligente es el primer paso para convertirse en mejor padre.

ACTIVIDADES

Piense sobre las siguientes cuestiones.

1. **¿Cómo definiría las luchas de poder entre padres e hijos?**
2. **¿Cúal es el objetivo de esas luchas de poder?**
3. **¿Cómo resuelve las luchas de poder con sus hijos?**
4. **¿Cuál sería a su juicio el mejor comportamiento ante una lucha de poder?**

LECTURA 8

LOS HIJOS DEBEN HACER COSAS POR SÍ MISMOS

(Fuentes: programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981 y en Cómo ser mejores padres de R. Bean, 1991)

El buen padre

Uno de los más grandes impedimentos que puede tener un niño es ser educado por un "buen padre". Buenos padres son aquellos que están tan dedicados a sus hijo que creen que deben hacerlo todo por ellos.

Los "buenos padres" pueden volverse sirvientes de sus hios. Se aseguran de que se despierten a tiempo y se vistan bien. Los están aconsejando constantemente. No dejan una piedra por rmover mientras metes sus narices en cada uno de los movimientos y asuntos del hijo Cuando este regresa del instituto, hay una nueva ocasión para preocuparse con él. "¿Cómo te fue hoy?", "come", "vete a dormir", etc.

Los "buenos padres" generalmente tienen buenas intenciones. Sin embargo, su comportamiento les roba a sus hijos la autoconfianza y la independencia. Estos padres asumen la responsabilidad por todo lo que hacen sus hijos, creyendo que el comportamiento de los jóvenes refleja su competencia como padres. Preocupados por su propia imagen en la sociedad, asumen sus responsabilidades para que todo salga bien en lugar de respetar a los hijos y permitir que aprendan por experiencia propia. Los compadecen y protegen de todas las consecuencias que puedan sufrir, impideindo que aprendar por su propia cuenta, al mantener a sus hijos dependientes, estos padres se sienten importantes. Los "buenos padres" reciben fuertes influencias para mantener su papel. Nuestra sociedad tiene expectativas tan irreales que es dificil que los padres estén seguros de sus actuaciones. Una sociedad que se preocupa demasiado de los errores es experta en desanimar a sus miembros.

Si creemos en un acercamiento democrático y buscamos tratar a nuestro hijos como iguales, debemos permitirles que tomen decisiones y que experimienten las consecuencias de las mismas ya sean positivas o negativas, exceptuando, por supuesto, situaciones peligrosas. También debemos confiar en la capacidad de nuestros hijos de aprender a través de la experiencia ante situaciones.

Los "buenos padres" les niegan a sus hijos la oportunidad de aprender el concepto de respeto mutuo. Cada vez que los padres controlan, sobreprotegen o compadecen a los hijos, están violando el respeto que les deben a ellos; y cada vez que los padres permiten que los hijos los "pisoteen" están violando el respeto que los hijos les deben a sus padres, y con ello, están violando igualmente el respeto mutuo.

Para enseñarle al hijo el respeto mutuo, los padres deben ser firmes, sin ser dogmáticos. Esto implica que deber ser firmes con su spropios derechos y al mismo tiempo obligarse a no privar a los hijos de los suyos.

En contraposición a los "buenos padres", los padres responsables se preocupan más por construir sentimientos de responsabilidad y de autoconfianza en sus hijos, que en proteger su propia imagen ante la sociedad. Los padres responsables les dan a sus hijos alternativas, dejan que ellos decidan y que luego experimenten los resultados de sus decisiones.

Enseñar a los niños a hacer las cosas por sí mismo.

Cuando los padres creen que deben hacerlo todo por sus hijos, tal vez los niños no aprendan a ser responsables por si mismos. Analizando esta paradoja se llega a un tema que obsesiona a la mayoria de los padres: ¿Cuánto hay que hacer por los hijos y cuánto deben hacer ellos por si mismos? Los padres responsables son aquellos que hacen menos cosas por sus hijos, dejándoles asumir responsabilidades a ellos. Este es un ejemplo en que menos es más.

No dejarse atrapar por el sentimiento de culpa

Los buenos padres quieren que sus hijos disfruten de las ventajas de la infancia, lo que significa generalmente muchos juegos y poco trabajo. Los padres que opinan así creen que sus hijos ya tendrán tiempo de conocer el mundo "real" del trabajo y la responsabilidad más tarde. ¡que disfruten ahora! Es probable que muchos padres eduquen a sus hijos de esta manera porque ellos no fueron felices en su infancia.

Otros se sienten culpables de su labor como padres. La culpa puede surgir por las disfunciones de la infancia del padre o por el resentimiento que produce tener que desempeñar el papel de padre demasiado pronto o durante un periodo de tiempo demasiado largo. Los padres con sentimiento de culpa intentan solucionarlo haciendo toda una serie de cosas innecesarias por sus hijos.

Es más fácil si lo hago yo mismo

Una trampa muy común es la de "es más fácil si lo hago yo mismo". Los padres que aceptan responsabilidades que deberían corresponder a sus hijos, utilizando esta excusa, se ven movidos por sentimientos de culpa. Tal vez se trate de personas perfeccionistas que todavía están intentando contentar a un padre con el que ya no viven. Tal vez quieran evitar confrontaciones y discusiones, y crean que algo funciona mal en ellos si se enfadan. No les gusta ver sufrir a los demás y creen que ellos han hecho algo mal si la gente de su entorno no es siempre feliz. Su sentimiento de culpa puede haberse convertido en rabia, asi que hacen cosas por los demas para mostrarles lo incompetentes que son. Esto nos ha ocurrido a todos alguna vez.

Existe un código mediante el cual muchos padres comunican el sufrimiento que produce la extenuante labor de padres. "Todo lo hago por mis hijos" "No tengo tiempo para mi misma". El verdadero significado de estos mensajes es: "A menos que me sacrifique por mis hijos, podran echarse a perder y yo seré acusado de ser un mal padre". Los padres creen que nunca hacen lo suficiente por sus hijos. Incluso los esclavos eran más libres en ese sentido.

Una sutil expresión del sentimiento de culpa es la justificación de que hacer cosas por los niños es *ayudarles*. A estos padres les gusta pensar que son un buen ejemplo de que también sus hijos pueden aprender a ayudar a los

demás. En realidad, sus hijos sacarán la conclusion de que la genre estará dispuesta a hacer cosas por ellos sin obtener nada a cambio. Ningún padre quiere enseñar esta lección.

Ayudar no ayuda

Ayudar se considera generalmente una virtud que está desapareciendo rápidamente de nuestra sociedad. Yo cuestiono el hecho de si hay que ayudar a quien que puede hacer algo sin necesidad de ayuda. Esto ocurre en todo tipo de familias. Tal vez los padres sean demasiado serviciales, impidiendo que sus hijos aprendan lecciones importantes en cuanto a responsabilidad, utilización de recursos y capacidad personal.

Sé que este campo es muy dificil de tratar. Será fácil distorsionar o malinterpretar los principios que vamos a discutir aquí. Mi propósito es mejorar la actuación de los padres. Esto supone a veces contemplar una determinada cuestión (por ejemplo, cuando se debe prestar ayuda) desde una perspectiva ligeramente distinta.

Los padres con demasiadas ganas de ayudar se arriesgan a incapacitar emocionalmente a sus hijos. El meollo de la cuestión es que los padres arrebatan el poder a sus hijos cuando hacen por ellos cosas que ellos pueden y deben hacer por si mismos. La ayuda debe ofrecerse cuando ha sido previamente solicitada y debe ir dirigida a ayudar al niño a utilizar sus propios recursos para solucionar el problema.

La ayuda no es válida cuando satisface la necesidad del padre de ayudar en lugar de la necesidad del niño de ser ayudado. Aunque los padres desean hijos capaces de cuidar de si mismos, se ponen muy nerviosos si no les piden o aceptan su ayuda con cierta regularidad. Los padres que necesitan "ayudar", a sus hijos continuamente les privan de la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades. Los niños sufren tanto por exceso como por defecto.

Ayudar demasiado a los hijos les resta poder

Es importante que un niño crezca creyendo que puede controlar su propia vida. Sin esa sensación, nadie puede tomar decisiones, aceptar responsabilidades, desarrollar las habilidades personales o actuar con confianza en un mundo competitivo. Por desgracia, hoy en dia más niños que nunca parecen crecer sin esta confianza en si mismos. Los niños que si la tienen tuvieron padres que no disminuyeron su sensación de poder.

El conocimiento práctico se adquiere a través de las tentativas y los errores. Es la información que necesitamos para ir por la vida. Los niños cometen muchos errores durante el proceso de aprendizaje, lo cual es bueno. Es mejor aprender de las propias experiencias. ¡los niños tienen que aprenderlo todo! Por eso los padres demasiado serviciales en realidad no ayudan en absoluto. Les impiden a los niños aprender a través de la experiencia. Lo crean o no, los niños aprenden mucho realizando tareas cotidianas, como limpiar su habitación, guardar sus cosas, cuidar de los animales domésticos, vestirse solos, lavarse los dientes, etc. En otras palabras, cumpliendo con los pequeños rituales de la vida que la mayoria de nosotros realizamos casi automáticamente. Cuando los padres los realizan por sus hijos, están retrasando el desarrollo de sus capacidades y se arriesgan a disminuir su conflanza en ellos mismos. Las personas que carecen de confianza en si mismas evitan hacer cosas por miedo al fracaso.

Cómo solucionan los niños los problemas

Es muy divertido observar a los niños, sobre todo cuando ellos no se dan cuenta. Una de las cosas que llaman la atención es que poseen muchos recursos cuando se les permite solucionar un problema sin la interferencia de los adultos. Los niños tienden a solucionar los problemas de mancra expeditiva, porque no buscan soluciones que sirvan para un largo periodo de tiempo. Asi que la solución suele ser concreta e inmediata, aunque tal vez no sea la más correcta para el padre. Pero al niño no le importa si la solución es la correcta, sólo si funciona o no. Si los padres insisten en que sus hijos encuentren la solución adecuada y les ayudan a ello, los niños dudarán de su propia capacidad para solucionar problemas, y cuando dudan de si mismos piden ayuda. No sólo la piden sino que la exigen y cuando son pequeños incluso lloran, agarran rabietas y convencen a los adultos de que no son capaces de cuidar de si mismos. Los adolescentes por el contrario tomarán conductas oposicionistas o pensarán que los padres han dejado de prestarles atención.

Saber cuándo ayudar

¿Cómo se sabe cuándo un niño necesita ayuda? Una vez que el niño ha aprendido a hablar, la mejor manera es preguntándoselo. Los niños a gusto consigo mismos dirán muy a menudo que no necesitan ayuda. Encontrarán una solución para el problema que alcance las cotas que ellos mismos se han fijado. Aprenden a aspirar a cotas más altas cuando ven que otros consiguen mejores resultados. Sus niveles de exigencias serán un reflejo de los de sus padres; no de los que éstos predican sino de los que practican. Si se desea que un niño tenga un alto nivel de excelencia, los padres también deben tenerlo. Pero hay que ser pacientes. Los niños irán alcanzando dichas cotas más despacio de lo que los padres quisieran. Al menos hay que apreciar que están realizando el esfuerzo.

Si los niños dicen que necesitan ayuda, la pregunta que hay que hacer es: "¿que te gustaría que hiciera yo?" Los niños que han pedido ayuda otras veces ofrecerán una respuesta razonable. Los niños a los que se ha prestado demasiada ayuda tienen problemas para contestar porque no han analizado lo que necesitan para poder identficar los recursos que ellos mismos no poseen. Si se pregunta al niño qué desea de su padre, también se podrá negociar en caso de que el niño esté pidiendo demasiado. Es bueno que los niños aprendan pronto que no siempre pueden obtener la ayuda que desean cuando la desean. Si el padre es selectivo a la hora de prestar ayuda, el niño aprenderá a tener más recursos.

A veces los niños intentan resolver problemas demasiado complicados para ellos. Ocurrirá una de estas dos cosas: O bien decidirán que el problema no es lo suficientemente importante para tomarse tantas molestias o bien darán muestras de frustración y desasosiego. En el primer caso, es importante no sacar la conclusián de que abandonar el problema es síntoma de debilidad de carácter. Los niños sanos encontrarán otras muchas cosas que hacer. ¿Por qué no pueden tener los niños derecho a decidir que algo no es lo suficientemente importante como para dedicarle tanto tiempo? Los adultos lo hacen continuamente.

Si el niño evidencia frustración, hay que preguntarle si desea ayuda. Tal vez responda que no y siga frustrado, sin encontrar una solución. Cuando aparece la frustración, la mayoria de los padres intervendrán para resolver el problema y ayudar al

niño. Padres responsables dan oportunidades a sus hijos para que aprendan a pedir ayuda y a controlar su capacidad para soportar la frustración, a la vez que aguantan su propio desasosiego cuando ven a sus hijos intentando solucionar un problema que les supera.

Pedir ayuda es difícil, y hacerlo bien lleva su tiempo. Muchas veces, la genre pide ayuda cuando no la necesita o no la pide cuando la necesita. ¿No seria muy ventajoso aprender esta técnica a una edad temprana? Los niños lo aprenderán sólo si los padres resisten la tentación de ayudarles a menos que se lo pidan específicamente. Si se hace así, el comportamiento del niño cambiará radicalmente. Será más independiente, seguro de si mismo y ocasionará menos molestias a sus padres.

La aptitud para hacer algo está en la mirada del observador

Es difícil saber lo competente que es un niño. A menudo se comportan como si no tuvieran cerebro; y otras actúan con tal sabiduria que uno no sabe dónde han aprendido. A veces tenemos la paciencia de enseñarles algún proceso más difícil (como hacer la cama), y otras nos gustaría que aprendieran a hacerlo ellos solitos. A veces les tratamos como si fueran tontos y otras esperamos que entiendan cosas que apenas entendemos nosotros. Es difícil determinar el nivel de habilidad de un niño en cualquier etapa de su desarrollo a causa de su comportamiento incoherente. Además, éste viene influido por las actitudes paternas, que oscurecen la capacidad real del niño.

Algunos padres desean que sus hijos dependan de ellos para sentir que les siguen necesitando. Otros para sentirse ellos mismos más competentes. Algunos padres tienen miedo a que sus hijos aprendan demasiado deprisa porque entonces tendrian que permitirles hacer cosas que podrían entrañar algtin riesgo, sobre todo durante la adolescencia, donde la necesidad de independencia en los hijos es mayor y el control sobre su conducta menor. Algunos padres no pueden ni siquiera pensar que sus hijos son más competentes que ellos mismos. Existen muchas razones por las cuales los padres pueden preferir creer que sus hijos no son competentes.

Los padres que sufren este problema no admitirán nunca que creen que sus hijos son incompetentes. Lo enmascaran sugiriendo que sus hijos son en realidad competentes pero demasiado perezosos para desarrollar todo su potencial. O creen que sus hijos sólo intentan convencerles de que son incompetentes para que sus padres no les exijan demasiado. Muchos padres creen que sus hijos no son lo bastante competentes como para cuidar de si mismos. Les comunican este sentimiento de formas sutiles y no tan sutiles.

El resultado es que los hijos a los que se obliga a sentirse incompetentes creen que sus padres dudan de sus aptitudes, lo cual les lleva a ellos mismos a dudar de su capacidad. Esto no es difícil de imaginar, probablemente nos ha ocurrido a todos en algún momento. Los padres que tienen dudas sobre la capacidad de sus hijos fueron probablemente tratados de la misma forma por sus padres.

Los padres que creen que sus hijos son incompetentes normalmente hacen cosas que demuestran este sentimiento:

- No piden a sus hijos que hagan cosas que puedan ampliar sus capacidades.
- Cuando los niños intentan cosas nuevas y fallan, no se les concede tiempo para corregirlas o solucionarlas sin ayuda.
- Los padres ofrecen su ayuda antes de que se la pidan sus hijos.

- Los padres no se toman la molestia de enseñar a sus hijos nuevos y más complejos conocimientos. Presuponen que sera inútil intentar enseñarles.
- Los padres se vuelven excesivamente protectores cuando advierten pruebas de incompetencia (niños que actúan según sus expectativas) y desarrollan una visión apocaliptica del futuro de su hijos, creyendo que nunca serán capaces de arreglarselas por si mismos.

Los padres que presuponen que sus hijos son competentes no les darian una tarjeta de crédito y les llamarian para preguntarles si necesitan algo. Comunican su presuposición de competencia de varias formas:

- No vigilan a sus hijos esperando que les salga algo mal. Cuando éstos cometen errores o fracasan en alguna empresa, se interesan más por lo que han podido aprender que por corregirles. Pueden ver esforzarse a sus hijos sin sentir la necesidad de intervenir.
- No temen al futuro, asi que no comunican ansiedad.
- Piden a sus hijos que hagan cosas dificiles pero posibles en su fase concreta de desarrollo fisico y personal.

Presuponer que los hijos son competentes no significa que deban conseguir todo lo que se proponen. Eso es imposible, pero es muy importante aprender de los errores. Los padres que creen que sus hijos pueden aprender de sus propios errores acabarán convenciéndoles a ellos, antes o después, lo cual les será muy útil en su vida de adultos.

Conseguir que los hijos realicen algún trabajo

Un motivo de disputa entre padres e hijos es el momento en que los padres quieren que sus hijos dejen de jugar y empiecen a trabajar. Ayudar a los niños a llevar a cabo esta transición sin que les cueste demasiado es algo que saben hacer los padres responsables.

Nuestra buena disposición para trabajar y nuestra capacidad para obtener satisfacción de ello esta basada en el grado de habilidad que aportamos a dicha obligación. A los niños que se sienten suficientemente capacitados no les importará trabajar cuando eso es lo que se espera de ellos. Para esos niños, desarrollar sus aptitudes se convierte en un juego a medida que pasa el tiempo, y su buena disposición para enfrentarse a nuevos desafios es consecuencia de haber salido victoriosos en ocasiones anteriores. Esto se cumple tanto en niños, en adolescentes como en adultos. La única diferencia es que los niños tienen un catálogo más reducido de desafios superados que los adultos.

El niño que pasa el aspirador mientras su madre o su padre están limpiando la casa se ofrecerá voluntario para pasar el aspirador cuando sea mayor. El juego se convierte en trabajo. Si un niño vive con padres que creen que es incompetente, su predisposición al trabajo se verá afectada por su propia creencia de que no lo hará bien, obteniendo poca satisfacción. Si por el contrario se espera desde el principio que lo haga tan bien como los adultos, nunca conseguirá las cotas de rendimiento exigidas sin realizar un gran esfuerzo.

Es más fácil enseñar a los hijos a trabajar si se les suponen ciertas aptitudes. Asi, ellos también lo creerán. Serán capaces de asumir riesgos, lo cual gusta y a la vez da miedo a la mayoria de los padres. Sus hijos sienten una gran motivación para aumentar sus aptitudes y asumen nuevas tareas con facilidad. No establecen un vinculo claro entre trabajo y juego, ya que han aprendido a hacer las cosas bien como resultado de un esfuerzo. Confían en su habilidad para superar los obstáculos sin recurrir a la ayuda prematura de sus padres.

El arte de pactar

A todo el mundo le gustan las personas que devuelven los favores, mantienen sus promesas, cumplen los acuerdos y son en general justos y equitativos. Los niños tienen que aprender todo esto. No se trata de una capacidad innata.

Tener un buen modelo de comportamiento ético ayudará al niño a aprender todos estos factores. Los padres responsables suelen tener grandes niveles éticos y realizan pactos con sus hijos para enseñarles a comportarse de forma adecuada.

Cuando se llega a un acuerdo en el que se promete hacer algo a cambio de algo que el niño esta haciendo por su padre, éste se juega su credibilidad, que se medirá por el grado de cumplimiento de la promesa. En un pacto de este tipo, se enseñan lecciones que serán importantes para el futuro del niño. Hacer pactos crea igualdad entre padres e hijos y los niños sienten que participan en procesos justos y comprensibles.

No es necesario pactarlo todo, porque muchas mutuas responsabilidades van implicitas en la relación padre-hijo. Las ocasiones para realizar pactos se centran en elementos como las faenas de la casa, los deberes del colegio, la exención de las normas o relevar a sus hijos de tareas pesadas, por ejemplo, llevarles en coche a lugares a los que pueden llegar en transporte pdblico o en bicideta. El mejor pacto es aquel que convierte una tarea en algo que no se parece mucho a un trabajo, aliviando al niño de la necesidad de planificar y tomar decisiones. Sin embargo, hacerse favores mutuos puede tener un efecto negativo; padres e hijos pueden acumular resentimientos sobre favores no cumplidos y utilizarlos como instrumentos de manipulación.

No es necesario llegar a un pacto cada vez que se hace un favor a un hijo porque entonces se convertiria en una especie de negocio. Es mejor hacer tratos cuando el equilibrio de favores mutuos está descompensado. Conozco algunos ejemplos de niños que hacen más por sus padres que lo que obtienen a cambio, pero lo normal es que sean los padres los que hagan más por sus hijos. Aqui van algunos consejos sobre los pactos con los hijos:

- Espere algo a cambio que necesite realmente o que le seria de gran ayuda, no algo que a su hijo le gusta hacer de todos modos. Aceptar cualquier cosa que quiera hacer el niño crea sensación de impotencia en el padre.
- Evite los pactos a posteriori. "Ayer te llevé a casa de Sara, ahora deberías hacer algo por mi". Esto hace que el niño se sienta culpable; no es un buen trato.
- Obligue al niño a cumplir su parte del trato pronto y rápidamente. Los acuerdos contractuales a largo plazo se olvidan o se modifican. Los niños creeran que se han librado de cumplir su parte del trato y los padres tendrán la impresión de haber sido estafados.
- Hay que recordar a los niños los pactos a los que se han comprometido sin castigarles por no haber cumplido su parte. La consecuencia será la negativa del

padre a hacer otro pacto en un breve espacio de tiempo. Límite su buena disposición a hacer favores a un niño que no los devuelve.

Quid pro quo

Vivimos en un mundo *quid pro quo,* donde la gente espera algo a cambio siempre que da algo. Algo a cambio de algo es una buena norma para la vida profesional y personal. Demasiadas personas no saben que hay que recibir algo a cambio de algo, no saben pedir lo que necesitan porque no tienen confianza en su capacidad para mantener intercambios justos y equitativos con los demás. No confían en obtener los recursos que necesitan para hacer lo que desean hacer.

Los niños que aprenden a devolver favores tienen un recurso muy útil. Es una de las cualidades más importantes para aprender a ser una persona responsable. Los niños no aprenden a ser responsables aprendiendo a hacer cosas que odian. La predisposición a aceptar responsabilidades se basa en el grado de satisfacción que se obtiene de ellas. La principal fuente de satisfacción para un niño es el bienestar que experimenta con las relaciones humanas que marchan bien, sobre todo la relación con sus padres. Es difícil obtener satisfacción en la vida si falla la relación padres-hijos. La satisfacción de los padres depende de la sensación de estar obteniendo algo a cambio de sus sacrificios. Los padres se sienten un fracaso cuando sus hijos son egoistas, egocentricos e incapaces de devolver los favores obtenidos. La mayoría de los padres tiene la sensación de aportar más de lo que reciben, pero son precisamente ellos los que han creado esta situación.

Hacer por los niños cosas que ellos son capaces de hacer por si mismos sin obtener nada a cambio conduce a la culpa y el resentimiento en una relación. Pedir algo a cambio no significa que se sea un padre egoista. Al contrario, se esta mostrando al niño que asi funciona el mundo real.

Ser padre es un papel temporal que se desempeña durante un periodo determinado en la vida. Debemos asegurarnos de que no se convierta en una tarea tan ardua que nos haga olvidar hacer el resto de cosas que conforman nuestro destino y nuestra vocación.

ACTIVIDADES

Piense sobre las siguientes cuestiones

1. ¿Sus hijos son responsables?
2. ¿Usted enseña a sus hijos a hacer las cosas por sí mismos?
3. ¿Para qué actividades demandan sus hijos su ayuda?¿Qué cosas hacen de forma independiente?

LECTURA 9

LA PRIVACIDAD, AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD DE NUESTROS HIJOS (Fuente: Devries y Pallone de Devries. Adolescencia desafío para padres).

El respeto a la privacidad.

Ana es una joven de 14 años. Su madre, Marta, empieza a notar que, desde hace un tiempo, cierra la puerta de su habitación: un gesto nuevo en ella. También guarda celosamente sus notas lejos de la mirada de los demás.

La privacidad, lo que es íntimo adquiere una gran importancia para Ana. Si habla por teléfono y alguien se acerca, se calla, esperando que el intruso abandone la habitación. A partir de ese momento son sus cosas y ella elige con quién compartirlas. Ana se puede decir que se está formando un mundo privado.

Cuando hablamos de privacidad hablamos de mundo diferenciados. No existe privacidad si no hay distintas personas, si no hay relación con otros. La privacidad es la contraria de compartir, y se comparte mejor lo compartible cuando hay respeto por lo privado.

La privacidad comienza a esbozarse como una necesidad con las primeras sensaciones de pudor y de vergüenza. El pudor está íntimamente ligado a la sexualidad; en consecuencia, la privacidad comienza tener importancia con las primeras vivencias de la sexualidad, cuando el niño, integrado ya en la cultura y con cierto desarrollo de su identidad, toma conciencia de que no todo está permitido en materia de sensaciones y deseos.

Esta incipiente sensualidad, estas sensaciones que están íntimamente ligadas a lo que es ahora su cuerpo, lo acompañarán por el resto de su vida y quedarán ligadas con fuerte significación a distintos objetos, espacios y personas.

La relación con el pudor comienza alrededor de los tres años y se va robusteciendo con el crecimiento y la relación del chico con la cultura y la socialización. Estos esbozos de privacidad que ya tenían cierta entidad durante la infancia adquieren un carácter mucho más explícito y significativo en la adolescencia.

Frente a la privacidad cada familia tiene un estilo de trato. Uno de estos estilos es el caso de las familias en las que ha predominado una actitud más directiva, de mayor control y supervisión de los espacios y los tiempos del hijo. En éstas, los padres han tenido una mayor incidencia en sus elecciones, en sus gustos y en sus costumbres. Estos padres, por lo tanto, tendrán mayor dificultad cuando aparezca el cambio que seguramente se expresará como ansiedad, angustia, desasosiego o temor frente al cajón cerrado del escritorio de la hija, su diario intimo, sus conversaciones telefónicas, amistades nuevas, cartas, etc. Por esta razón el comienzo de la adolescencia es un momento óptimo para inaugurar un cambio en la relación con el hijo quien, seguramente, lo percibirá como una señal de respaldo para esta nueva etapa.

Algunas veces, lo privado sólo se circunscribe a su persona, a su habitación, a sus objetos. Otras, lo que no quiere que trascienda son conversaciones en la casa que, sin ser confidenciales, de ninguna manera desea que salgan del ámbito familiar.

Es común que los padres comentemos anécdotas de los hijos que ponen en evidencia deseos reservados compartidos en un momento, pero que ellos no quieren que se divulguen en otros ambientes. Situaciones o actitudes que a los adultos quizá

nos resulten tiernas, graciosas o simpáticas, pero que al salir del círculo familiar pueden provocar en el joven vergüenza y angustia, y el sentimiento de que es incomprendido y hasta agredido.

Un adolescente es un ser que se está transformando, y en muchos momentos la escasa armonía de su crecimiento físico y psíquico hace que se sienta desubicado al ser descubierto en sus nuevos deseos. Gran parte de su sentimiento de seguridad provendrá de la certeza de que su intimidad será respetada, que no será vulnerada ni traicionada.

Sin embargo, aunque ponemos el acento en estas circunstancias que -como adolescentes que fuimos- recordamos, y que como padres observamos en nuestros hijos, queremos señalar que la privacidad es un bien deseable para todos los miembros de la familia.

Cuando la cultura familiar tiene como valor el respeto a la privacidad, ésta será considerada en todos los sentidos y en todas direcciones. Es decir, tanto los padres como los hijos y los demás miembros de la familia tienen derecho a la privacidad. Los padres hacemos respetar este derecho a la privacidad cuando cerramos la puerta de nuestro dormitorio y esperamos que se golpee y se pida permiso para entrar. Esto significa que, como pareja, tenemos una intimidad a la que los hijos no acceden, bolsillos que no serán investigados o cajones que, aun sin llave, no serán abiertos en cualquier momento, una correspondencia o un envío que llega a nuestro nombre no será manipulado o abierto por otro miembro de la familia.

Cuando estas pautas se dan de forma natural en el ámbito familiar, los hijos crecen con la idea de que ésta es una ley de igualdad. Por lo tanto, empezarán a sentir, que tienen el derecho a que se respete su puerta cerrada, porque la diferenciación con los padres y la sexualidad que los desborda y los estimula en deseos y fantasías hacen que quieran resguardar cosas para sí. Entonces aparecen los cartelitos de PRIVADO en las puertas, como para que lo recordemos. Y ese feudo que es su habitación muestra, especialmente, un mundo interior que cada vez se irá haciendo más provio y menos compartido con los padres.

Y esto es natural, porque crecerán para irse, para terminar de diferenciarse y ser autónomos e independientes.

La privacidad y la protección

Con los intentos de protección, los padres avanzamos, muchas veces, sobre la privacidad de nuestros hijos. Sin darnos cuenta, invadimos un campo muy delicado: *el ser del otro.* Esta "invasión" se evidencia en las pequeñas cosas: en preguntas que van más allá de la prudencia, en los cajones que se abren con el pretexto de buscar no se sabe qué o en la investigación de una llamada telefónica que nuestro hijo no nos comenta.

Vamos a poner un ejemplo de estas conductas paternas.

Pablo, es un adolescentes que comienza a ser más reservado. No es comunicativo como antes, cuando llegaba y contaba todo. Evidentemente, pasan cosas dentro de él que ya no siente deseos de comunicar, y en cambio le da seguridad y le causa cierto placer guardarlas para si. Prefiere que queden en un ámbito que sólo él controla: su intimidad. Estos silencios contrastan con la actitud de transparencia infantil de unos años atrás, cuando era fácil entender sus sentimientos y sus estados de ánimo.

Pablo empieza a darse cuenta de que ya no quiere contarlo todo; a sentir que sólo él tiene la capacidad de decidir que comunicar y qué no comunicar, qué compartir y qué no compartir. Descubre la posibilidad de decidir con independencia de sus padres, quienes hasta ahora fueron custodios absolutos de su seguridad y su protección.

Pablo comienza a recortar un espacio propio que lo diferencia de ellos. Éstos son los primeros atisbos de lo que será su vida independiente, de total autonomía y privacidad.

Desarrolle la sensación de poder del niño

El niño necesita desarrollar su sensación de poder para poder apreciarse convenientemente a sí mismo. Cuando se tiene sensación de poder se poseen los recursos, oportunidades y capacidades necesarias para influir sobre las circunstancias de la propia vida.

El niño debe tener la posibilidad de elegir y decidir para poder ejercitar sus capacidades, realizando tareas que estén en consonancia con sus habilidades. Y hay que crear las vias para que el niño pueda expresar ambas cosas. En la medida en que aumente su grado de capacitación, será necesario proporcionarle nuevas oportunidades, de modo que pueda poner en práctica lo que sabe. Estas oportunidades incluyen tanto las de carácter intelectual como las de carácter fisico: por ejemplo, echar una mano en las tareas de la casa proporciona al niño una excelente oportunidad para ejercitar sus habilidades fisicas. Según vaya creciendo, el niño ira siendo cada vez más capaz de afrontar tareas complicadas asi como de mejorar sus resultados. Un niño necesita siempre nuevas oportunidades para manifestar y utilizar sus habilidades.

Para que un niño haga algo es menester poner a su disposición todos los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea. Un niño, por ejemplo, puede tener serias dificultades para mantener ordenada una habitación si no dispone de lugares suficientes para dejar las cosas. Muchos de tales recursos sólo pueden provenir de los padres, porque el niño no es capaz de proporcionarselos solo.

Para que los niños cumplan con las responsabilidades que se les asignan hay que asegurarse de que son capaces de llevarlas a cabo: deben poseer las habilidades fisicas necesarias, y tienen que entender por qué han de hacerse las cosas y cuáles son las consecuencias que se derivan de hacerlas a medias. Si se cumplen tales condiciones, su capacidad para hacer cosas con un grado elevado de competencia aumentará.

Estos tres factores (recursos, oportunidades y capacidad) son necesarios para que los niños puedan desarrollar una sensación de poder personal que les permita tomar decisiones sobre sus actividades.

Enseñar a los niños a ser responsables incrementa su sensación de poder. Los niños que pueden actuar responsablemente tienen mayor confianza en si mismos, saben cómo manejarse y como obtener premios y elogios: todo ello incrementa su autoestima.

Utilice tareas y obligaciones para crear responsabilidad

Enseñar a nuestros hijos a ser responsables es el mejor regalo que podamos hacerles: de ahí surgirá su capacidad para cuidar de sí mismos y ser adultos responsables en la vida.

Las tareas y obligaciones necesarias para mantener el hogar de manera adecuada son de primordial importancia para enseñar a un niño a ser responsable: son las piedras maestras del sentido de la responsabilidad.

A nadie le apetece cargar sobre sus hombros todas las obligaciones del manejo de una familia. Por ello, parece razonable y justo que tales responsabilidades recaigan de manera equitativa sobre todos los miembros de la familia. Al ver cómo sus padres atienden las obligaciones domésticas, los hijos, cada vez más motivados a tomar parte en ellas, irán comprendiendo también que ese es el comportamiento que se les exige, y que los componentes de la familia dependen todos unos de otros.

Tareas y obligaciones son cosas concretas: se puede especificar cómo, cuando y quién debe hacerlas. Al entender cómo funciona este proceso, los niños van desarrollando habilidades y esquemas mentales para hacer distintas cosas. Eso les ayuda a desarrollar su capacidad de organización y a manejar sus propios recursos.

Los niños a los que no se les pida que participen en "tareas" desde la primera infancia, carecerán de habilidad para organizarse, para fijarse objetivos y llevar a cabo tareas complejas durante el resto de su infancia y la adolescencia. Aprender cómo se hace una tarea, paso a paso, ayuda al niño a aplicar esos mismos principios en su trabajo y en sus actividades.

Saber mantener una organización de las cosas es el resultado de haber aprendido a organizarse en otros aspectos. Y si el niño participa en el hogar física, mental y emocionalmente en la organizción de distintas tareas, también podrá hacerlo en la escuela o en la sociedad.

Afrontar "tareas exteriores" es también útil para organizar los "procesos internos" del pensamiento del niño. Hasta que pueda desplegar plenamente un razonamiento lógico, el niño se ve estimulado por las tareas domésticas más normales, como recoger sus cosas o limpiar el cuarto. Además, pedir a los niños que hagan determinadas tareas les ayuda a manejar sus frustraciones y sus ambigüedades; los niños que hacen estas tareas de modo regular terminan por saber resolver sus dificultades mucho mejor que los que no participan.

Establezca normas y límites

Los niños educados en un hogar sin normas ni reglas claras para su comportamiento, experimentarsn mucha ansiedad y confusión. En este caso, les resultará difícil llevar a la práctica la autodisciplina necesaria para controlar su propio comportamiento. Serán más propensos a portarse mal y no sabrán exactamente como seguir las directrices que se les den ni cómo afrontar sus responsabilidades.

El niño o el adolescente "malcriado" no nace, sino que "se hace" malcriado a partir de sus propias experiencias: la carencia de algunas de ellas resulta en este sentido definitivo.

Una creencia muy extendida es que a los niños mimados o malcriados se les da demasiado; en realidad, es justamente al revés. Al niño que se convierte en malcriado

no se le da lo suficiente en ciertos aspectos. Por ejemplo, no tiene muy claro qué esperan los padres de él, o goza de muy pocas oportunidades de afrontar responsabilidades, o ni tan siquiera se le considera responsable, con las debidas consecuencias, de lo que hace. No basta con colmar al niño de juguetes o caprichos. Como la mayoria de los niños son muy selectivos a la hora de elegir sus juguetes, el niño que reciba demasiados jugará solamente con algunos, los que considere sus preferidos. Pero los niños que no tengan límites sobre lo que pueden hacer o decir y a los cuales no se les enseñe a reconocer las necesidades de los demás componentes de la familia, acabarán por utilizar sus recursos para quedar por encima de los demás, produciendo así decepciones, resentimientos y enfados, bien en ellos mismos o bien en los demás miembros de la familia. Actitud que terminarán por llevar a la escuela, a su clase y a su grupo de amigos.

Los padres de estos niños suelen albergar resentimiento y cólera hacia ellos. A ningún padre le gusta que su hijo pida demasiado o quiera manejarlo todo o que tenga constantes rabietas. Y esto puede evitarse solo si los padres han establecido normas de la manera adecuada, han clarificado lo que esperan, han establecido cusles son las consecuencias por transgredir las normas y las han seguido de forma coherente.

Actividades

1. **Piense en diferentes ocasiones en las que ha respetado la intimidad de sus hijos y en otras en las que no ha respetado su intimidad.**
2. **Considere diferentes obligaciones que podrían realizar sus hijos ya que tienen capacidad para ello.**
3. **Enumere diez normas básicas que usted tenga en su familia.**

LECTURA 10

ESTIMULAR Y FOMENTAR LA CONFIANZA EN SÍ MISMO Y LA DE SU HIJO. (Tomado con modificaciones del programa PECES de Dinkmeyer y Mckay, 1981 y cómo ser mejores padres de Bean, 1991).

Claves para sentirse satisfechos como padres

Para sentirse satisfecho como padre, hay algunos sentimientos básicos que hay que procurar experimentar.

- Hay que intentar divertirse.
- Hay que confiar en que sus hijos estén sanos y sean felices.
- Hay que creer que los demás le respetan a uno como padre.
- Hay que sentirse satisfecho con el trabajo que se realiza.
- Hay que luchar contra el exceso de ansiedad.
- Hay que creer que los hijos agradecen las contribuciones de los padres a sus propios triunfos.

Su opinión de su labor como padre va directamente ligada a su nivel de autoestima. La clave está en la cantidad de satisfacción que se obtiene de la labor de padre, lo cual está en relación directa con la capacidad para obtener satisfacción. Los demás pueden hacer poco por aumentar la propia autoestima a menos que uno esté deseando contribuir. Si el padre aumenta su autoestima, el valor que los hijos se dan a si mismos también aumentará.

Uno de los medios más importantes para mejorar las relaciones entre padres e hijos y aumentar su autoestima como padre es la estimulación. La estimulación es el proceso mediante el cual usted enfoca las cualidades y potencialidades de sus hios para ayudarlos a desarrollar la confianza en sí mismos y la autoestimación. Los padres que estimulan a sus hijos los ayudan a aprender de sus errores y a aceptarlos, lo que conlleva la aceptación de su imperfección.

En familias autocráticas, los niños adquieren el sentido de su propio valor aceptando premios y castigos de aquellos que están en posición de poder. En las familias democráticas, crecen bajo la influencia de una continua estimulación. Ayudar a construir sus sentimientos de autoestimación puede exigir que usted cambien su estilo de comunicación usual y sus patrones de comportamiento. En lugar de señalar los errores de los hijos, comente todo aquello que ellos hagan bien, y que a usted le produce satisfacción y agrado. Esto requerirá que usted cambie hacia un estilo que haga hincapie en lo positivo.

Todos queremos lo mejor para nuestros hijos. Aunque nuestras intenciones son honestas, a menudo, para ayudarlos a ser responsables, nuestros métodos no resultan eficaces

Las expectativas negativas

Las fuerzas más poderosas en las relaciones humanas son las expectativas. Ellas se comunican a través de las palabras y de los gestos. Los niños sienten interiormente las expectativas de los adultos, esto es, las hacen suyas. Por ejemplo, cuando creemos que

un niño no va a tener éxito en una tarea difícil, de una u otra manera se lo comunicamos. Entonces el niño comienza a dudar de sus habilidades y se comporta de la manera que esperábamos, por lo que será relativamente fácil que fracase.

Objetivos desproporcionados por ser demasiado altos.

A menudo establecemos objetivos que es imposible que nuestros hijos alcancen: esperamos que sus domitorios estén perfectamente ordenados y limpios, que cada pelo de su cabeza esté en su sitio, deben hacer bien todos los esfuerzos que son muy importantes para nosotros: las tareas escolares, las clases, el futbol, el cumplimiento de horarios, etc. Siempre decimos que esperamos que estén mejor la próxima vez, y les hacemos saber que, por bien que hayan estado, nunco lo han hecho tan bien como pudo haber sido. Esperamos que hagan las cosas por encima de sus edades, su madurez y de sus capacidades.

Incitación a la competencia entre hermanos

Usualmente no nos damos cuenta de que incitamos la competencia entre nuestros hijos. Elogiamos al que tiene éxito o se comporta tal y como esperamos, mientras ignoramos o censuramos al que no lo tiene o su comportamiento no se adecua a nuestras reglas.

Las comparaciones pueden ser expresadas en forma no verbal: un gesto, una expresión facial, pueden dar inicio a la competencia en forma tan efectiva como un comentario abierto. La competencia entre hermanos afecta sus habilidades y sus potencialidades, asi como sus deficiencias. Con frecuencia un hijo se hace bueno en algo que su hermano no puede hacer tan bien. Este mismo niño puede decidir no tratar de hacer las cosas que otro hermano hace bien, por temor a no tener éxito.

Sin embargo esto no significa que se deba evitar literalmente la rivalidad entre hermanos.En ocasiones, estos enfrentamientos favorecen el establecimiento de vínculos, además a través de éstas, los hijos aprenden a manejar su agresividad, a controlarla y a mantenerla dentro de ciertos límites, con lo cual hacen que se sientan más seguros en sus relaciones. Es decir los enfrentamientos entre hermanos favorecen en cierto modo la socialización de éstos.

El sentido común nos indica, no obstante, que los padres deben intervenir cuando el choque entre hermanos pueda pasar de las palabras a los hechos o cuando se alcancen extremos en los que el sadismo verbal o la excitación lleguen a niveles no admisibles.

Demasiada ambición

Los padres con demasiada ambición desean ser los mejores padres del mundo. Para lograr esto, insisten en que sus hijos sean excelentes. Esta actitud puede influir para que los niños traten de no hacer nada a menos que estén seguros del éxito, y de que lo harán perfectamente. Evitarán aquellas tareas en las que vean un posible fracaso. En los hogares donde padres e hijos son demasiados ambiciosos, no existe el coraje de ser imperfecto.

Por otro lado, algunos padres se preocupan cuando los niños participan solamente si pueden ser los mejores. Estos padres pueden desear exteriormente que sus hijos no

tuviesen esa actitud, pero, sin embargo, hacen comentarios como: "podías hacerlo mejor si quisieras", o "sigue intentándolo". Estos comentarios implican que valoran a sus hijos sólo cuando tienen éxito. De este modo los padres ambiciosos están comunicando implicitamente a su hijo que no es lo suficientemente bueno.

Comportamiento inconsistente

Muchos padres creen que pueden tener derechos y privilegios que a su vez niegan a sus hijos: la madre les ordena que recojan sus pertenencias de la sala, pero ella ha dejado los papeles de su trabajo por todo el lugar. El padre se queja de que trabaja mucho durante el día y que no deben pedirle que colabore en los quehaceres de la casa, pero exige que los hijos lo hagan después de venir del colegio.

Los hijos reconocen los deberes y privilegios socialmente establecidos, tales como cierta edad para conducir el automóvil, pero cuando los padres se conceden derechos y privilegios que les niegan a sus hijos, esto les indica que ellos son subordinados en la familia.

Aceptar a los hijos tal y como son, no como pudieran o nos gustaría que fuesen.

Si queremos que nuestros hijos se aprecien a si mismos como personas de valor, debemos aceptarlos sinceramente tal y como ellos son, con todas sus imperfecciones. Muchos padres creen que la manera de ayudarlos a mejorar, es fijándose en sus errores. En realidad, este estilo de relación produce el efecto contrario: los hijos se desaniman. El problema está en que nadie puede superarse a menos que se sienta lo suficientemente fuerte para lograr esa mejoría.

Estamos convencidos de que estimamos a nuestros hjos y a veces se lo decimos, pero a menudo nuestros actos contradicen nuestas palabras. Les decimos que son una maravilla, y luego, cuando no llenan nuestras expectativas o cometen un error le manifestamos nuestra insatisfacción. Lo más positivo sería hacerles saber que los estimamos como personas, independientemente de cómo actúen.

Tenga fe en sus hijos para que ellos la tengan en sí mismos

Pocos serán los niños y jóvenes con confianza en sí mismos si sus padres no confían en ellos. Debemos aprender a no darle importancia a los errores de nuestros hjos, y a comunicarles nuestra confianza. Debemos estar alertas para señalarles los aspectos positivos de sus esfuerzos.

Para sentirse seguros. Los niños deben considerárse útiles y saber que sus colaboraciones se toman en cuenta. Ayude a sus hijos a sentirse útiles reconociendo sus habilidades, y sugiriéndoles la forma en que pueden emplearlas para construir el bienestar de la familia. Un niño puede ganar un lugar en la familia mediante su colaboración a la misma.

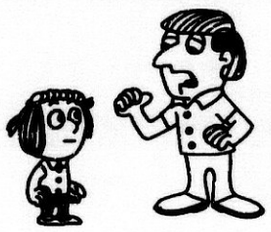
Lo importane es reconocer el esfuerzo y el progreso del niño tanto como el resultado final. Cuando los padres son muy exigentes algunos niños llegan a la conclusión de que son buenos sólo si alcanzan la perfección. El niño que tiene dificultades en los estudios nunca las superará si sus padres ignoran su esfuerzo por

mejorar. La estimulación implica expectativas razonables y que aceptemos las faltas y los esfuerzos del niño tanto como sus éxitos.

Estimule en vez de elogiar

Muchos padres confunden la estimulación con el elogio. No se dan cuenta de que elogio puede llegar a no ser una estimulación. A primera vista parecen ser lo mismo, y esto es porque ambos se centran en comportamientos positivos. Para entender la diferencia consideremos el propósito y el efecto del elogio en contraposición con los de la estimulación.

El elogio es una clase de premio que se expresa generalmente mediante palabras que representan juicios de valor sobre los hijos. Se basa en la competencia, se otorga por ser el ganador o por ser el mejor. En efecto, el padre que elogia dice "si me sacas buenas notas te compro la moto para el verano". El elogio es un intento de motivar al niño con premios externos.



Por otro lado, la estimulación se da por el esfuerzo o el progreso, aunque éste sea pequeño. Hace resaltar las cualidades y esfuerzos del niño como formas de contribución y bienestar de todos. El pades que estimula no está interesado en comparar a su hijo con otros, se preocupa porque el hijo se acepte a sí mismo y desarrolle el coraje de afrontar tareas difíciles. La estimulación esta orientada a yudar al niño a que se sienta valioso de manera que actúe por motivaciones internas. También, a diferencia del elogio, se puede estimular en momentos en que el niño esté desnimado o haya realizado algo de forma incorrecta.

Tanto el elogio como el castigo son métodos de control social. El exagerado empleo del elogio puede conducir a resultados erróneos. Los niños comienzan a sentir que su valor personal depende de las opiniones de los demás. El niño conformista, que mantiene esa creencia, generalmente tiene éxito en ganarse el elogio, pero también el elogio o la alabanza puede desanimarlo. Deseará colaborar solamente si se le premia, y si no es así, dejará de colaborar.

Los niños desanimados que mantienen esta manera de pensar, rara vez se comportan de acuerdo a las reglas de los adultos, por consiguiente, rara vez reciben elogios, y cuando los reciben, generalmente su comportamiento puede repentinamente volverse peor de lo que era antes, por las siguientes razones:

- Se creen indignos del elogio y sienten necesidad de probrar cúan dignos són,
- Tienen miedo de no conseguir otra vez el elogio.

El lenguaje especial de la estimulación

Cuando se presenta la oportunidad de comentar los esfuerzos que hacen los niños o los jóvenes, se cuidadoso en no hacer juicios valorativos sobre lo que han hecho. A menudo hacemos comentarios positivos en forma de elogios. Tales comentarios expresan nuestros valores y opiniones en lugar de ayudar a nuestos hijos a crecer en sí mismos. En esos momentos esté alerta para no usar palabras con alto sentido valorativo

como: bueno, grandioso, excelente, etc. Sustituya las palabras de alago con frases que expresen claramente la idea de estimulación:

Frases que demuestran aceptación:

"Me gusta la manera en que haces eso"
"Me gusta cómo enfrentaste el problema"
"Me alegra que estés satisfecho con eso"
"Ya que no te complace ¿qué crees que puedes hacer para sentirte bien?"
"¿Qué te parece esto?"

Frases que demuestran confianza

"Porque te conozco, estoy seguro de que lo harás bien".
"Tú lo lograrás"
"Tengo confianza en tu decisión"
"Tú eres capaz de resolverlo"

Frases que enfatizan habilidades, aprecio y contribución.

"Gracias, eso ayuda mucho a todos "
"Fue muy considerado por tu parte "
"Gracias, me has servido de gran ayuda, sin ti no lo hubiese logrado "
"Necesito tu colaboración para... "

Frases que reconocen el esfuerzo y el progreso

"Parece que has trabajado mucho en eso "
"Veo que realmente estás avanzando "
"Mira que progresos has hecho... "
"Parece que no, ¡pero mira que lejos has llegado! "

Las palabras de estimulación pueden convertirse en desalentadoras si son motivadas por el deseo del padre de establecer un buen comportamiento permanente en el hijo, o por aquella actitud de "te lo dije". Hay que evitar frases como "parece que has trabajado mucho... ¡ya era hora!, "lo has hecho muy bien... ¡fijate lo que puedes hacer cuando quieres!.

Resumiendo, la estimulación es:

- Valorar y aceptar a los hijos tal cual ellos son, incondicionalmente.
- Resaltar los aspectos positivos del comportamiento.
- Mostrar fe en los hijos para que ellos puedan creer en ellos mismos.
- Reconocer el esfuerzo y el progreso en vez de exigir sólo resultados.
- Demostrar aprecio por las colaboraciones.

EJERCICIOS.

Reflexione sobre las siguientes cuestiones

1. ¿Tiene una autoestima alta como padre?
2. ¿Cree que las expectativas que tiene sobre sus hijos son realistas?
3. ¿Cómo expresa a sus hijos su fé en ellos y sus expectativas?