



LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LAS
FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR:
UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES
ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS.

(043) 2001 PER

16002/8478 X
19
Universitat de Lleida
Registre General

- 3 ABR. 2002

1461

S:

Tesis Doctoral _____

**LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN DE LAS
FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR:
UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES
ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS.**

Rosa M. Pérez Calvo

Directores: Dr. Fidel MOLINA LUQUE
Dr. Joan BISCARRI GASSIÓ

**Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i Psicologia**

Maig de 2001

2105-44160

0173-11660

***A las personas que han configurado y
configuran mi sistema familiar.***

Preámbulo	11
Presentación.....	15
I. Introducción teórica y metodológica.....	19
1. La Psicología Social y la Teoría de Sistemas.....	21
1.1. Los orígenes de la Psicología Social.....	21
1.2. Hacia la interdisciplinariedad.....	23
1.3. Situación actual de la Psicología Social.....	25
1.4. El Interaccionismo Simbólico.....	28
1.5. La Teoría General de Sistemas.....	32
2. Aproximaciones teóricas y conceptuales.....	37
2.1. Orientaciones teóricas en el estudio de las familias.....	37
2.1.1. El enfoque psicoanalítico.....	46
2.1.2. Las teorías del aprendizaje social.....	48
2.1.3. La representación social.....	49
2.1.4. El Interaccionismo Simbólico en el estudio de las familias.....	50
2.1.5. La familia como sistema.....	52
2.1.6. La Psicología Social de la familia.....	57
2.2. Análisis de las relaciones entre familias y escuelas (I): Modelos teóricos.....	60
2.2.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.....	60
2.2.2. Modelo Constructivista.....	62
2.2.3. Modelo Sistémico y Teorías de la Comunicación.....	66
2.3. Análisis de las relaciones entre familias y escuelas (II): Trabajos empíricos.....	70
2.3.1. Las variables de la implicación familiar.....	70
2.3.2. La perspectiva interaccionista de Epstein.....	75
2.3.3. Las representaciones de los docentes sobre las familias.....	79
3. Metodología y técnicas de investigación.....	83
3.1. Fundamentación metodológica.....	83
3.1.1. Perspectivas metodológicas en Ciencias Sociales.....	85
3.1.2. Elección metodológica.....	90
3.1.3. Descripción de las técnicas utilizadas.....	93

II. La Familia: Realidad y construcción social.....	105
1. La familia a través de la historia.....	107
1.1. De la Edad Media a la Edad Moderna.....	107
1.1.1. Las relaciones entre padres e hijos.....	110
1.1.2. El cristianismo y la familia.....	113
1.2. De la poligamia a la monogamia.....	116
1.3. De la familia extensa a la nuclear.....	120
1.4. Las definiciones de familia.....	123
2. La familia del siglo XX en España.....	129
2.1. Los cambios sociopolíticos.....	129
2.1.1. Las políticas de familia.....	135
2.2. Los cambios psicosociales.....	138
2.3. ¿El final de la familia?.....	144
3. El desarrollo de la familia.....	149
3.1. El ciclo vital familiar.....	149
3.1.1. Modelos matrimoniales.....	153
3.2. El modelo de Desarrollo Familiar sistémico.....	154
3.3. El modelo evolutivo.....	158
3.4. La evolución del sistema familiar.....	160
4. La familia del siglo XXI.....	163
4.1. La transformación hacia nuevas formas familiares.....	163
4.2. La nueva familia actual.....	166
4.2.1. Funciones y disfunciones.....	167
4.2.2. Roles viejos, roles nuevos.....	170
4.3. Reflexionando sobre el futuro.....	172
III. Escuela y participación: Posibilidades en la educación formal.....	177
1. La institución escolar en España.....	179
1.1. Una aproximación histórica.....	179
1.2. La escuela del franquismo.....	184
1.3. La escuela en la democracia.....	187
1.4. Las funciones sociales de la escuela.....	192
2. La participación en el Sistema educativo.....	195
2.1. Marco legal de la participación educativa en el Estado Español.....	195
2.2. Competencias atribuidas a los órganos de participación con representación familiar.....	199
2.3. Hacia una cultura de la participación.....	200

3. La participación familiar en el proceso de la educación formal.....	205
3.1. La participación: un concepto indefinido.....	205
3.2. La participación familiar en el actual sistema educativo.....	206
3.2.1. Formas de participación.....	207
3.2.2. Dimensiones de la participación.....	210
4. Los espacios de participación familiar en las instituciones escolares.....	215
4.1. Contextos de interacción educativa.....	215
4.2. Los espacios formales.....	217
4.2.1. Los Consejos Escolares.....	218
4.2.2. Las Asociaciones de Padres de Alumnos.....	220
4.2.3. Las reuniones de padres y madres.....	221
4.2.4. Las entrevistas-tutorías.....	224
4.3. Los espacios informales.....	225
4.4. Los espacios de participación escolar dentro de la familia.....	227
5. Análisis de las relaciones entre familias y escuelas.....	231
5.1. La necesidad y la realidad de la relación.....	231
5.2. Algunas dificultades de la participación familiar.....	232
5.2.1. El análisis desde la perspectiva institucional.....	234
5.2.2. El punto de vista de las familias.....	238
5.2.3. La perspectiva sistémica.....	240
5.3. La insatisfacción de la relación.....	242
5.4. Dificultades comunicativas entre familias y escuelas.....	244
5.5. Posibilidades para mejorar las relaciones.....	246

IV. Familias y escuelas: Análisis empírico..... 249

1. Diseño y metodología.....	251
1.1. Objetivos e hipótesis	251
1.2. Diseño de la investigación.....	255
1.2.1. Diseño de los grupos triangulares y de discusión.....	256
1.2.2. Diseño y elaboración de los cuestionarios.....	259
1.3. Población y muestra.....	262
1.3.1. Selección de las muestras.....	262
1.3.2. Características de las muestras.....	264
1.4. Evaluación de la fiabilidad y validez de los cuestionarios.....	270
2. La participación e implicación en los centros educativos.....	275
2.1. Los resultados generales de los espacios de participación familiar.....	275
2.2. La participación familiar en función del tipo de centro y del ciclo educativo.....	277
2.3. La participación e implicación de las familias y los docentes....	282
2.4. Las características de la participación y la implicación familiar.	284
2.4.1. Los espacios para la participación.....	285
2.4.2. Las actividades para las familias.....	286
2.4.3. La delegación de responsabilidades a la escuela.....	287

3. Las relaciones entre docentes y familias.....	289
3.1. Contraste entre necesidades y realidades.....	289
3.1.1. La escala de percepción de realidades de los docentes.....	294
3.1.2. La escala de necesidades de los docentes.....	297
3.1.3. El resultado del contraste.....	300
3.2. Lo que las familias consideran que los docentes necesitan y lo que realmente dan.....	300
3.2.1. Lo que las familias consideran que los docentes necesitan.....	302
3.2.2. Lo que las familias dan a los docentes.....	304
3.2.3. La diferencia entre lo necesario y lo real.....	307
3.3. Análisis factorial exploratorio.....	308
3.3.1. Los factoriales de los docentes.....	309
3.3.2. Los factoriales de las familias.....	312
3.4. Comparación de medias con las nuevas variables.....	315
3.4.1. Comparación de medias con la muestra de docentes...	316
3.4.2. Comparación de medias con la muestra de familias.....	318
4. La interacción familia – escuela.....	321
4.1. La escala de valoración e interacción entre la familia y la escuela.....	321
4.1.1. La interacción entre padres y maestros.....	321
4.1.1.1. La realidad de la educación compartida.....	326
4.1.1.2. El valor de la relación.....	327
4.1.2. La relación familia – escuela.....	330
4.2. La satisfacción laboral de los docentes.....	333
4.2.1. Las variables predictoras de la satisfacción laboral.....	335
4.2.2. El nivel de participación familiar.....	336
4.2.3. La implicación de los docentes.....	337
V. Conclusiones.....	339
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	353
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	373
ANEXOS.....	379

Preámbulo

El trabajo que presento a continuación, es el resultado de una combinación de factores que han hecho posible su realización. En primer lugar, el interés personal de interrelacionar teórica y metodológicamente dos áreas de conocimiento que han marcado mi trayectoria profesional y universitaria desde hace unos cuantos años. Estas son, el trabajo con grupos y la intervención con familias. Dentro, tienen cabida otros ámbitos igualmente importantes para mí, como son los aspectos relacionados con la comunicación, la educación, la prevención y la resolución de conflictos.

En segundo lugar, considero que mi historia laboral y lo que aprendí de mis antiguos compañeros, han sido piezas claves en mi empeño hacia el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad en todos los campos de intervención. Quizá, gracias a ellos, he podido trabajar en campos tan diversos como la tercera edad, la educación para la salud, los servicios penitenciarios y las toxicomanías. Pero a pesar de su diversidad, todos ellos tienen algunas cosas en común: la intervención psicosocial.

No obstante, nada de esto hubiera sido posible sino hubiera contado con la inestimable ayuda de muchas personas que han estado a mi lado cuando las he necesitado y han creído que este proyecto podía ser posible. Consciente de la dificultad que supone dar las gracias uno a uno, quisiera dedicar este espacio reservado a este fin para mostrar mi sincero agradecimiento e intentar dejar constancia de su apoyo en esta ardua tarea.

Quiero agradecer la ayuda que me han ofrecido todas aquellas personas anónimas, padres, madres, maestros, maestras, profesores y profesoras que se prestaron para repartir y responder a los cuestionarios, pues sin ellas no hubiera sido posible la obtención de ningún resultado cuantitativo. También, a los profesionales que donaron su tiempo y su experiencia participando voluntariamente en los grupos triangulares y de discusión, pues sus aportaciones fueron el motor que puso en marcha el proceso de esta investigación.

A quienes me ayudaron a encontrar los sujetos para las muestras cualitativa y cuantitativa, en concreto tres personas que, representando a sus colectivos me ofrecieron un punto de apoyo inestimable: Glòria Peret, gerent del Institut Municipal d'Educació –y compañera de Facultat-, Raül Manzano, presidente del Grup de Mestres per a la Renovació Pedagògica y M. Pilar Charles, presidenta de la FAPAC de Lleida.

A las profesoras y profesores M. Jesús Agulló, Isabel Palau, Ramona Ribes, Isabel del Arco, M. Àngels Balcells, Amparo Miñambres, Jaume Sanuy, M. Àngels Marselles, Gloria Jové, Julia Remón, por sus comentarios, ayudas y apoyos a lo largo del proceso de elaboración, a la profesora Gemma Filella por sus lecciones introductorias al programa estadístico SPSS y, en especial, a los profesores Carles Alsinet y Antón Aluja que me han obsequiado con sus buenos consejos, su ayuda y su amistad incondicional durante todo el proceso.

Tampoco puedo olvidar a los profesores y compañeros de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, así como a Salvador Sáez de la Escuela de Enfermería que, directa o indirectamente han sufrido mis ausencias momentáneas y mis inquietudes.

También he de agradecer la ayuda y el interés del personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Lleida. A Àngel por su contribución en la traducción y

corrección del inglés de algunos textos y a Mario, por su ayuda informática. Así como también a mis amigos y amigas que han mostrado una gran paciencia y comprensión durante este tiempo, pero en particular, se lo agradezco a mi familia, a Xavier y Guim, que me han cedido generosamente su tiempo y a Joan, que ha estado siempre a mi lado para mostrarme su apoyo y ayuda más incondicional.

Para terminar, debo agradecer a los Doctores Fidel Molina y Joan Biscarri, que accedieran a dirigir "en equipo" esta tesis. Sus consejos, indicaciones, correcciones, sugerencias y aportaciones tanto teóricas como metodológicas, han sido vitales, pero sobretodo, debo reconocer que agradezco su apoyo, su confianza, su paciencia y sus muestras de amistad.

A todos, muchas gracias.

Presentación

Esta investigación se ha creado y elaborado a partir de la voluntad y el interés en incidir y trabajar sobre un aspecto psicosocial, según nuestro punto de vista, muy importante como son las relaciones humanas. O dicho de otro modo, la interacción social.

La trayectoria profesional vinculada a dos grandes áreas de conocimiento dentro de la Psicología Social, como la dinámica y la conducción de grupos y la intervención psicológica y social en el contexto familiar, han determinado el objeto de estudio de esta investigación, que no es otro que el intento de conocer más a fondo el intrincado mundo relacional que une a dos colectivos – uno profesional, otro social-, que están pacientemente obligados a interactuar durante un periodo de tiempo bastante prolongado como son las familias y los docentes.

Así pues, nuestro objeto de estudio es doble, o triple, según se mire. Por un lado, nos interesa conocer el desarrollo de la institución familiar como constructo y como realidad para entender su historia, su desarrollo y evolución hasta llegar a la situación social actual en la que emerge como co-protagonista indiscutible del proceso educativo juntamente con la escuela, la institución de la educación formal. Por otro, hemos querido introducirnos modestamente en la institución escolar, pero escogiendo exclusivamente la parcela que corresponde a la intersección que acoge la vinculación e interacción de los maestros y profesores con las familias. Aún reconociendo la tríada protagonista

del hecho educativo, se ha dejado al margen de la investigación la población infantil y adolescente, pues sólo se ha trabajado con los subgrupos de adultos responsables de llevar a término una educación responsable y de calidad.

En definitiva, tal como especifica el título del trabajo, nos proponemos analizar las interacciones entre familias y escuelas dentro de una perspectiva relacional sistémica, donde la comunicación entre los miembros de cada sistema determina y define la naturaleza de la relación.

El conjunto de esta investigación se presenta estructurada en cuatro partes. La primera, *Introducción teórica y metodológica*, se divide a su vez en tres apartados claramente diferenciadas. En primer lugar, se presenta un pequeño análisis que recoge y explica los orígenes de la psicología social como disciplina y su camino inicial de la mano con la sociología para, posteriormente anunciar su separación aunque, en definitiva, podamos comprobar que siguen trabajando las dos en campos de investigación totalmente complementarios. El recorrido sigue por algunas de las teorías que se han ido desarrollando con posterioridad y que hemos elegido al pensar que son las más acertadas y ajustadas para el análisis psicosocial que, según nuestro enfoque, pretendemos realizar entre la familia y los docentes dentro del contexto escolar. En segundo lugar, presentamos algunas de las principales orientaciones teóricas y conceptuales que se han perfilado como relevantes en las aportaciones en el estudio psicológico y social del contexto familiar. Se incluye también las principales aportaciones teóricas y empíricas que nos acercan al concepto de interacción entre los docentes y los padres y madres. Todo ello, configura, por así decirlo, nuestro marco teórico de referencia. Por último, se incluye el apartado en el que definimos y justificamos nuestra elección de una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa.

La segunda parte o capítulo, *La familia: realidad y construcción social*, constituye un breve paseo teórico por la historia y el desarrollo de la familia desde la Edad Media hasta la actualidad, de la mano de la sociología y la

antropología, para conseguir entender los movimientos y los cambios que se han ido produciendo a lo largo del tiempo en la institución familiar.

El tercer capítulo, *Escuela y participación: posibilidades en la educación formal*, está dedicado a presentar los protagonistas de la investigación dentro de su marco de intervención: la escuela. Se empieza haciendo una breve y modesta referencia a la evolución social y política de la institución escolar para señalar el momento de cambio trascendente que se inició a partir de la última Reforma Educativa donde se contempla, fomenta y legaliza la intervención de los contextos familiar y comunitario en la vida escolar como formas democráticas de participación social. Se concluye con un análisis teórico de las principales dificultades relativas a la implicación y colaboración de las familias dentro de la escuela.

Para terminar, el cuarto y último capítulo, *Familias y escuelas: análisis empírico*, es donde se presenta el diseño y la metodología utilizada para la investigación para, a continuación exponer todos los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de nuestras muestras.

Durante la exposición del trabajo aparecen intercalados algunos resultados parciales obtenidos a partir del análisis del discurso de los grupos triangulares y de discusión. Se presentan en cursiva y con una tabulación especial que facilita su reconocimiento y lectura. Al final del texto, dentro de un paréntesis, aparece indicado el ciclo en el que trabaja el docente (EI: educación infantil, EP: educación primaria; ESO: educación secundaria obligatoria), el tipo de centro (Pu: público; Pri: privado) y por último, el número de sujeto participante.

Sólo queda por decir que este trabajo es un intento de aproximación interdisciplinar a una realidad social que, aunque muy reconocida, ha sido poco estudiada, al menos en los aspectos que pretendemos ofrecer. No obstante, la intención es abrir una brecha para tratar de abrir caminos de diálogo que

puedan beneficiar a todos los implicados en la educación de los niños, niñas y adolescentes.

I.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA Y METODOLOGICA

Tal como hemos anunciado en la presentación, el primer capítulo de este estudio está dividido en tres partes diferenciadas entre ellas. La primera, empieza con la presentación de un breve análisis teórico sobre los orígenes de la Psicología Social juntamente con la Sociología para, en definitiva, mostrar que a pesar de su separación y desvinculación en campos disciplinares diferenciados teórica y metodológicamente, les sigue uniendo el interés en áreas de investigación comunes y que, las dos, pueden aportar enfoques totalmente complementarios a objetivos de interés común. De esta forma, se pretende remarcar la posición interdisciplinar como forma idónea de trabajo en el campo de la interacción social.

Dentro del mismo apartado, se incluyen las perspectivas del Interaccionismo Simbólico y la Teoría General de Sistemas, para señalar que serán, a partir de entonces, los puntales de referencia básicos sobre los que se fundamentará el marco teórico, la metodología y la elaboración de resultados de esta investigación. Nuestra elección se justifica al considerar que son estos

enfoques los que más aportaciones han realizado en el campo de la intervención e interacción social y familiar y son, también, los que más pueden acercarnos a encontrar las respuestas a nuestras hipótesis.

El segundo apartado, más extenso, configura el marco teórico por excelencia. En él presentamos las principales orientaciones conceptuales en el estudio de la familia teniendo en cuenta el conjunto de teorías que han ejercido alguna influencia en el trabajo de la investigación psicológica acerca de ella. Recoge también, los modelos teóricos y trabajos empíricos que analizan y estudian las relaciones entre familias y escuelas. Igualmente, la elección del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, como base del Modelo Constructivista para terminar con el Modelo Sistémico y las Teorías de la Comunicación, son ilustrativas del enfoque sobre el que se ha construido el entramado de esta investigación.

El tercer apartado, se centra exclusivamente en la fundamentación y elección metodológica. Para este trabajo se escogió una metodología mixta al considerar que podrían complementarse perfectamente y dar una visión más amplia que la obtenida con una sola de ellas. Los grupos triangulares y de discusión se erigieron como los ideales para recoger a priori las ideas, conceptos y representaciones de los maestros y profesores para, después confeccionar los cuestionarios que irían destinados a los padres y madres por un lado y a los docentes por otro.

1. La psicología social y la teoría de sistemas

1.1. Los orígenes de la psicología social

Los comienzos de la Psicología Social son difíciles de concretar en una sola fecha y en un solo autor. Munné (1994), hace una recopilación histórica de las diversas proposiciones sobre la paternidad de esta disciplina y, entre ellas, queremos destacar la de Gustave Le Bon (1841-1931) como autor de uno de los libros que, en 1895, marcarían el punto de partida de los estudios sobre la psicología de las masas y de los grupos y la de William James (1842-1910) que también en el mismo año publicó un tratado sobre los principios de la psicología sobre el que se sentarían las bases de la posterior psicología social.

No obstante, el nacimiento académico de la psicología social se ha situado en el año 1908, momento en el que –de forma casual-, aparecieron por primera vez dos manuales introductorios sobre esta materia y con el mismo título. Uno procedente de la psicología europea, realizado por W. McDougall y otro de la sociología americana escrito por E. Ross. (Munné, 1995; Morales, 1996).

A pesar de la coincidencia en las fechas de publicación y de haber sido considerados como el hito histórico que marcó el origen de esta nueva disciplina, Collier, Minton y Reynolds (1996) muestran que los dos autores parten de supuestos diferentes. Mientras que Ross (1908), refleja una perspectiva plenamente sociológica, en la que concibe la psicología social como una rama de conocimiento con dependencia disciplinar de la sociología,

McDougall (1908), parte de la concepción evolucionista británica y destaca la importancia de los factores biológicos innatos en el comportamiento humano.

La coincidencia en el punto de partida de las obras de estos autores, es sólo fruto del azar, puesto que no presentaban demasiados puntos en común. Algunos autores (Collier *et al.*, 1996), consideran que McDougall estaba más interesado en mostrar como toda la vida mental compleja de las sociedades estaba configurada por las tendencias y capacidades innatas de la mente humana individual y no por los fenómenos sociales. No obstante, a pesar de las diferencias de planteamiento iniciales, se sigue reconociendo que, al menos en las tres primeras décadas del siglo XX, la psicología social y la sociología anduvieron tan estrechamente relacionadas que era difícil delimitarlas.

En cuanto al primer trabajo empírico de la Psicología Social, Allport (1954), señaló que fue el realizado por Norman Triplett en 1898 en el que demostró que los deportistas rendían más y obtenían mejores marcas cuando entrenaban con otros competidores que cuando lo hacían solos. A partir de estos primeros datos, se puso en marcha todo un sinfín de investigaciones que se enmarcan dentro del concepto de la facilitación social, dando lugar al estudio de los fenómenos de grupo y al trabajo en equipo. En cambio, Jones y Gerard (1967) consideran que fue Kurt Lewin quien realmente se merece el mérito de ser considerado el pionero en el terreno empírico- experimental.

A pesar del baile de años y autores, coincidimos con el propio Munné (1994) al considerar que:

- 1) La ciencia es un producto social y como tal nada puede suceder por generación espontánea sino que se trata de un proceso que transcurre con y por el tiempo.
- 2) Todas y cada una de las diferentes fechas y publicaciones han sido realmente importantes para la construcción histórica de la psicología social.

- 3) Se puede establecer que fue en la segunda mitad del siglo XIX, el momento en que psicología social inició su camino como disciplina científica.

1.2. Hacia la interdisciplinariedad

Durante el periodo de la segunda guerra mundial, los sociólogos y los psicólogos participaron conjuntamente en diversas tareas de investigación social. Como señalan Smith y Mackie (1997), a causa de la persecución de las tropas nazis, muchos psicólogos europeos tuvieron que huir de su lugar de origen y terminaron estableciéndose en Norteamérica. La mayoría de ellos provenían de la tradición gestaltista en la que se ponía especial énfasis en la importancia del papel que desempeñan los procesos cognitivos en las interpretaciones del mundo real¹.

Al finalizar el conflicto bélico, estos trabajos desembocaron hacia una psicología social interdisciplinar en la que quedaban integrados los enfoques sociológicos y psicológicos además de otros aspectos relevantes tomados de la antropología cultural y del psicoanálisis (Karpf, 1952; Newcomb, 1951).

No obstante, parece que no se dio una total complementariedad dado que no se elaboró ninguna teoría que las integrara. A mediados de la década de los años cincuenta del s. XX, los intentos de unión estaban cada vez más lejos (Jackson, 1988). La precaria situación de la población civil al finalizar la guerra, provocó que los esfuerzos de los psicólogos sociales fueran dirigidos hacia la resolución de problemas prácticos orientados a mejorar o paliar la terrible

¹ Con el paso del tiempo, los psicólogos sociales se fueron oponiendo a la corriente conductista dominante de aquellos momentos en EEUU a la que se criticaba por no tomar en suficiente consideración las percepciones, los pensamientos y los sentimientos y que concebía las respuestas humanas como reacciones a simples estímulos. Las ideas tomadas de la Psicología de la Gestalt, empezaron a surgir con fuerza y dominaron las investigaciones en el terreno de la interacción y de los grupos. La psicología social defendía la postura de que el efecto de cualquier estímulo depende en gran medida de cómo éste es interpretado por los individuos y los grupos (Smith y Mackie, 1997).

situación de la comunidad. Así fue como se realizó una de las investigaciones más importantes sobre la eficacia de la participación activa de los miembros en los grupos realizado por Lewin (1943, 1947)².

Pero la cuestión que se plantea sigue siendo clara, ¿es la psicología social una ciencia independiente de la psicología y de la sociología, o bien se trata de una especialización de alguna de ellas?. Munné (1994), hace una revisión de las respuestas de diferentes autores sobre este planteamiento de las que recoge cinco posiciones teóricas que se engloban finalmente en dos tipologías: los que determinan posiciones extremas ya sea excluyentes o reduccionistas y los que muestran una tendencia –mucho más moderada-, hacia el sustantivismo o la interdisciplinariedad.

Las primeras niegan la independencia de la psicología social y la circunscriben al rango de parcela más o menos especializada perteneciente a la psicología o a la sociología, o bien, desde una posición salomónica -psicosociologismo o sociopsicologismo-, consideran que es la suma de estas dos y anulan sus disciplinas de origen. Las segundas posiciones son más realistas y el sustantivismo no es más que una forma de defender la autonomía de la psicología social al considerar que la neutralidad y la posición intermedia es algo difícil de llevar a la práctica.

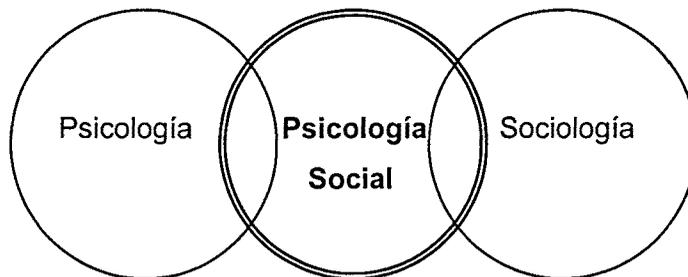
Un concepto de interdisciplinariedad más actualizado, es el que plantea Munné (1995: 20), donde la psicología social es entendida como *un campo productivo de un área de conocimiento común a la psicología y a la sociología*, en la que se la considera diferente de las otras dos. Como puede verse representado en el siguiente diagrama de Venn (fig.1), el objeto de estudio es a la vez

² Su tarea consistió en intentar convencer a los ciudadanos –básicamente a las mujeres amas de casa-, para que cambiaran sus hábitos alimentarios; concretamente, para que comieran menos filetes y en cambio aprovecharan más las vísceras de los animales, dado que el gobierno consideraba que, después de la guerra, no había suficiente alimento para todos los habitantes del país.

psicológico y sociológico, pero no es propio ni de la psicología ni de la sociología, sino que es específico de la psicología social.

Fig. 1.

La psicología social como ciencia interdisciplinaria. Fuente: Munné, 1995: 20



Según nuestro punto de vista, la psicología social tiene un carácter marcadamente indisciplinar, no sólo por su razón histórica sino también por su naturaleza ya que se encuentra en el punto de convergencia de diversas disciplinas (Torregrosa, 1974; Munné, 1994), sin que por esto se pueda presuponer que está desprovista de contenido propio.

Delimitar estrictamente el ámbito de intervención de la psicología social, equivaldría según Crespo (1995), a pensar que a cada ciencia le corresponde únicamente el estudio de una parcela o de una realidad. En definitiva, de acuerdo con Páez y Ayestarán (1998), en todos los espacios de aplicación de la psicología social, se subraya explícitamente la necesidad de la interdisciplinariedad.

1.3. Situación actual de la psicología social

No se cumplieron las ideas de F.H. Giddins³ (1899), cuando al terminar el siglo XIX afirmaba que cualquier aportación en el campo de la psicología o la sociología contribuiría a los avances de ambas, ni cuando aseguró que en el

³ Giddins obtuvo la primera cátedra de sociología de América cuando se creó la Universidad de Columbia en 1891

futuro existirían libros y manuales en los que resultaría difícil diferenciar a que disciplina pertenecían.

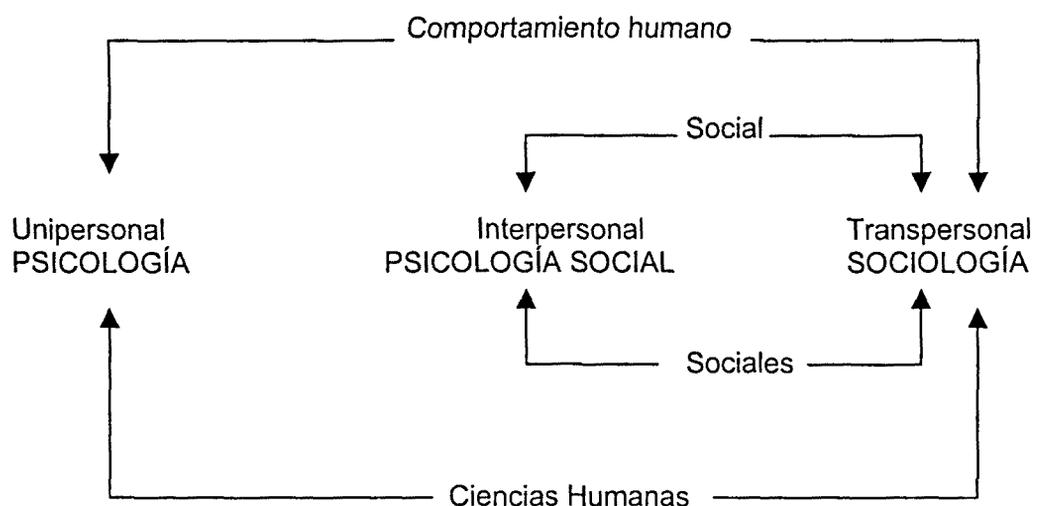
La Psicología Social es hoy una disciplina autónoma dentro del ámbito de las ciencias sociales que intervienen en diferentes campos como el de la salud, de los grupos, de las organizaciones, de la familia, etc., aunque, como señala Munné (1994), la interdisciplinariedad sea su postura más predominante en la actualidad.

Es obvio señalar que se trata de una independencia relativa dado que no existen campos disciplinares totalmente aislados. De hecho, en nuestra investigación vamos a encontrar situaciones afines dentro de la psicología y de la sociología tanto en los aspectos metodológicos como en los de aplicación.

El gráfico siguiente (fig.2) puede ayudarnos a delimitar mejor los campos de trabajo de la psicología, la psicología social y la sociología.

Fig. 2

Delimitaciones y correspondencias en cada disciplina científica. Fuente: Munné, 1995:23



Como podemos observar, la psicología social y la sociología comparten el estudio del comportamiento social, correspondiendo a la primera el terreno interpersonal y a la segunda el transpersonal (Munné, 1995). Aunque en el plano teórico pueda ser esta una buena explicación, no siempre ocurre así en la práctica pues es muy complicado pormenorizar hasta que punto un comportamiento es exclusivamente perceptivo, relacional o social. Estas realidades deben ser tratadas de forma complementaria y no situadas en planos opuestos. La complejidad del comportamiento humano nos debería situar siempre en el plano de la codisciplinariedad para intentar no perder la contextualización de nuestro objeto de estudio.

Esto nos conduce a la consideración de autores como Blanco (1995), Blanco y De la Corte (1996) y Crespo (1995), sobre la psicología social.

Estos coinciden en valorarla como una forma de hacer desde una perspectiva singular. Es reconocida como una actitud, un posicionamiento respecto un gran abanico de temas que se entrecruzan entre las cuestiones sociales, la historia, la psicología y la biología.

Crespo (1995), afina opinando que su objeto de estudio debe estar definido en función del punto de vista y nunca desde una posición de territorialidad puesto que su principal característica viene definida por la interacción social.

Pero la psicología social no sólo tuvo que luchar para ganarse su autonomía respecto las otras disciplinas. En la década de 1920, Floy Allport (1924) había negado su existencia cuando manifestó que sólo existía la Psicología individual y que no sucedía nada psicológico cualitativamente diferente entre la interacción de los sujetos de un grupo. Afortunadamente, el mismo autor, 40 años después, modificó radicalmente su posición admitiendo que las pautas de las interacciones sociales ejercían gran influencia en sus miembros.

En la actualidad, el valor psicológico y social de la interacción es altísimo pues es a través del contacto con los demás donde se entrelaza lo personal y lo social, donde se confrontan los valores propios con los de los demás para construirlos de nuevo, donde se observan los procesos de integración o de diferenciación, donde aprendemos a redefinir las relaciones interpersonales, obtenemos elementos nuevos para la formación de los juicios y experimentamos los significados de los hechos. Delimitar el ámbito de intervención de cada una de las disciplinas, sería, en palabras de Crespo (1995), pensar que a cada ciencia le corresponde únicamente el estudio de una parcela o una realidad. Blanco (1995) valora la psicología social como un punto de vista, una forma de hacer, una actitud y un estilo de posicionarse frente a la realidad social. Así pues, su objeto de trabajo no se puede definir por criterios de territorialidad o pertenencia a una determinada disciplina, sino por su principal característica: la interacción social.

Tal como apunta Morales (1996), esta forma de describir la interacción desborda los marcos de la Psicología y de la Sociología, de manera que sólo puede ser objeto de la Psicología Social.

1.4. El Interaccionismo simbólico

Ibañez Gracia (1990) señala que en la psicología social contemporánea, existen bastantes indicios que reconocen una cierta convergencia entre la psicología social de orientación psicológica (PSP) y la psicología social de orientación sociológica (PSS) que estaba representada por el interaccionismo simbólico. El modelo interaccionista se interesa por el estudio de la interacción del individuo con los contextos que le rodean y, por lo tanto, está igualmente relacionado con la psicología y con la sociología.

Originariamente se constituyó como una corriente psicosociológica que se contraponía a la psicología social individual y su principal representante fue

Herbert Blumer⁴ (1937). Había sido discípulo de George H. Mead que fue inicialmente el propagador de esta teoría, pero fue Blumer quien acuñó el término de «interaccionismo simbólico» y se convirtió en su portavoz.

Distinguía la conducta en dos formas de interacción, la no simbólica y la simbólica. La primera, ocurría cada vez que dos personas interactúan entre sí sin ninguna interpretación, como en el caso en las conductas reflejas y en algunas formas de expresión emocional. La segunda, hacía referencia a todos los otros tipos de interacciones que estaban repletos de simbolismo y de interpretación.

La concepción de Blumer (1969), se fundamenta en tres premisas básicas:

- 1) Los seres humanos actúan en relación con los objetos que les rodean en función de su significado y de lo que representan para ellos. Las relaciones dependen en gran medida de cómo interpretamos -nosotros mismos y los demás-, los acontecimientos.
- 2) Los significados se generan a partir de la interacción social. Estos no se aprenden, sino que se construyen y se reconstruyen a partir de las interrelaciones. El significado es un producto social que es creado por los miembros de un grupo que le otorgan un significado común para experimentarlo de forma similar.
- 3) El significado de los objetos se modifica a través del proceso de interpretación. El resultado surge de la negociación interpersonal en el que se perfila un significado compartido. Es un proceso abierto, dinámico y creativo y, precisamente por esto, es el responsable de la dificultad de predicción de la conducta humana. Las personas en interacción, son los agentes activos responsables de la construcción de los significados.

⁴ Blumer fue miembro de la Facultad de Sociología de Chicago desde 1927 hasta 1952. Su enfoque se conoce como la "Escuela de Chicago de la Interacción Simbólica" (Collier *et al.*, 1996)

Blumer (1969), también estaba interesado en lo que llamaba “acción conjunta”. Esto sucedía cuando dos o más personas coordinaban los actos individuales durante el desarrollo de un proceso. En este contexto, cada sujeto interpreta lo que está haciendo a la vez que interpreta los que están haciendo los demás.

Esto es, ni más ni menos, lo que ocurre con los sujetos cuando se les introduce en un grupo de discusión. Al final del proceso grupal habrán construido un significado común para todos ellos que les ha permitido describir su entorno y su relación con él. Entre todos, a partir de sus interacciones, habrán ido configurando un significado compartido que les permite expresarse con él y a través de él. Probablemente, el mismo proceso sucede también en la interacción entre los docentes y las familias de los alumnos.

Para el interaccionismo simbólico, lo más importante no es la conducta en sí misma, sino el significado que se le atribuye a partir de la interrelación social, pues como señalan Fernández Dols *et al.* (2000), las personas, al interactuar, tratan a la vez de controlar e interpretar la conducta del otro y la de sí mismo. El resultado de la interacción dependerá en última instancia, de la interpretación de la conducta del otro y estará en función de:

- Los antecedentes de la interacción
- El estado emocional
- Los procesos cognitivos implicados.

Munné (1991) apunta los siguientes principios teóricos que se desprenden de esta teoría:

- a) La interacción es una actividad de comunicación simbólica. En ella se utilizan significados previamente aprendidos a la vez que se crean de nuevos para la interrelación.

- b) La interacción ocurre dentro de una situación que tiene significado propio. Esta dependerá de los roles sociales de los participantes, de las motivaciones, de las expectativas y representaciones previas, etc.

- c) La interacción es una actividad creativa. En ella y a través de ella se va construyendo la realidad personal y social. La cadena de la interacción dependerá de los mensajes y los *feed-backs* enviados y recibidos por y para cada uno de los participantes.

- d) La interacción es una actividad relativamente esperada y asumida. Se espera que cada sujeto participe con su rol, pero lo que no puede determinarse es la forma de construirlo y de desarrollarlo.

- e) La interacción contribuye a la formación de nuestra propia manera de ser. Es a partir de las relaciones y las interacciones con los demás como se va a desarrollar la experiencia y el aprendizaje personal y social.

A partir de estos principios, el interaccionismo simbólico se ha podido llegar a confundir con la orientación fenomenológica (Musitu et al., 1988). Buckley (1967), apuntó que esta teoría podía estar perfectamente integrada dentro de la teoría general de los sistemas. Y así se constató, ya que hasta más o menos, la década de 1980, el enfoque interaccionista fue el más utilizado para el estudio de las familias (Musitu y Herrero, 1994). Posteriormente, la teoría sistémica se ha consolidado como una perspectiva teórica y práctica de gran solidez y utilidad para comprender los sistemas sociales y, entre ellos, el sistema familiar (Broderick y Smith, 1979).

1.4. La teoría general de sistemas

La Teoría General de Sistemas (TGS), empezó a gestarse desde diferentes campos entre la década de 1940 y 1950, con la intención de ofrecer en aquel entonces, una visión interdisciplinar de las ciencias (Musitu et al., 1988, 1994).

Los conceptos tecnológicos de una emergente teoría de comunicación⁵, las bases de la cibernética⁶ y los estudios sobre la comunicación de las masas, centrada en los estudios de las características y los efectos de los medios de comunicación masivos, fueron utilizados más tarde por Bateson (1960, 1961) para iniciar los estudios de los patrones de comunicación de las familias con hijos esquizofrénicos.

En 1950, fue Ludwig von Bertalanffy, biólogo austrocanadiense, quien propuso la Teoría General de Sistemas como una nueva disciplina que recogía postulados de diversas ciencias con el objetivo de formular principios que fueran válidos para todos los sistemas en general, sin preocuparse de su naturaleza (Bateson *et al.*, 1984). De esta forma, intentaba contrarrestar la fragmentación de la ciencia en especialidades o subdominios individuales y separados que, al especializarse se van haciendo cada vez más pequeños y más específicos, sugiriendo el estudio de los fenómenos –tanto físicos como sociales-, desde campos interactivos y no desde contextos cerrados. El marco teórico concebido por Bertalanffy (1950, 1981), marcaba una alternativa al antiguo modelo lineal explicativo de causa-efecto. Así pues, él consideraba que todo organismo vivo es un sistema abierto que se caracteriza por intercambiar materia con el medio circundante, importando y exportando materiales, energía o información con el entorno. El fruto de estos trabajos conjuntos terminaría por dar lugar a la denominada teoría sistémica.

De la Teoría General de Sistemas se derivan tres axiomas fundamentales (Musitu, Buelga y Lila, 1994):

⁵ En 1948, Claude Shannon y Warren Weaver publicaron *The Mathematical Theory of Communication*.

⁶ Igualmente en 1948, Norbert Wiener -científico norteamericano-, publicó *Cybernetics*.

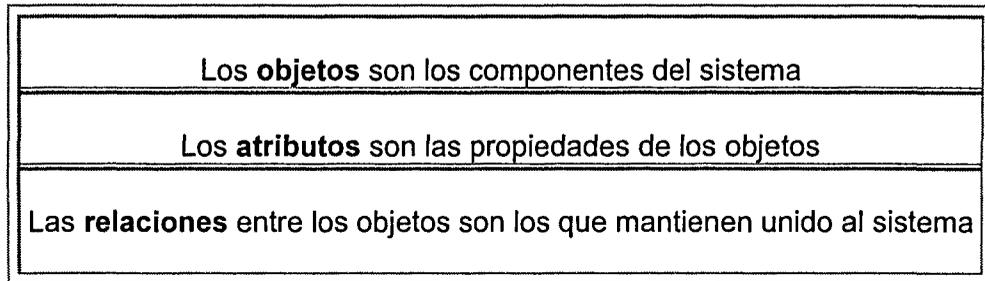
1. Los fenómenos deben estudiarse como sistemas totales y no como unidades independientes. Esta primera premisa muestra que las ideas de la Gestalt, fueron también muy importantes para la génesis de la teoría de sistemas.
2. La realidad, debe entenderse a partir de las interrelaciones entre los diferentes elementos del sistema y de estos con los otros sistemas.
3. Se debe prestar mayor atención a la actividad auto-dirigida de los sistemas vivos como una de las principales características y menos a la reactividad, puesto que esta se entiende como una acomodación del sistema a su ambiente.

Para explicar el concepto de sistema, utilizaremos la definición propuesta por Hall y Fagen (1956:18), en la que se entiende que un sistema *es un conjunto de objetos que se relacionan entre sí y con todos sus atributos*. Se trata de una totalidad organizada, constituida por elementos que se han de definir a través de su relación con los otros y por el lugar que ocupan, pero que nunca pueden definirse separadamente.

Watzlawick *et al.* (1997) nos clarifica la exposición añadiendo que los objetos son los componentes o las partes de un sistema; los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones son las que mantienen unidas al sistema (fig.3). En definitiva, podemos decir que un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica en el que el estado de cada uno de los elementos está determinado por el estado de cada uno de los otros.

Los sistemas se clasifican en abiertos y cerrados. Son cerrados aquellos en los que no existe ni importación ni exportación de energía, es decir, no reciben ni envían ningún tipo de información de fuera a dentro ni de dentro a fuera. En cambio, un sistema es abierto cuando se interrelaciona con el medio produciendo intercambio de energía y de información.

Fig. 3
Elementos que componen la definición de sistema



Los sistemas abiertos presentan unas propiedades que les caracterizan (Selvini, 1987; Musitu, Roman y Gracia., 1888; Musitu, Buelga y Lila, 1994; Watzlawick *et al.*, 1997):

1. Totalidad

La teoría de sistemas toma de la Gestald uno de sus principios básicos que es el de que *“el todo es mucho más que la suma de las partes”* (Caparrós *et al.*, 1989:236). Así pues, los elementos y las propiedades de un sistema, sólo pueden entenderse desde su totalidad. El sistema no es la suma de todos sus componentes, sino que por sí mismo, posee una complejidad y originalidad que le es propia de forma global.

La conducta aislada de cualquiera de sus partes influye y será influida por la conducta de las otras, provocando cambios en cada uno de los elementos que la componen que, a la vez, afectará y generará modificaciones en todos los demás. Las influencias entre los elementos que interactúan son de carácter circular y no lineal.

2. La Autorregulación

Se trata del esfuerzo que los sistemas ejercen para alcanzar y mantenerse en equilibrio dentro de ambientes dinámicos y cambiantes. La supervivencia de los sistemas depende en gran medida de su capacidad para aprender a adaptarse a los cambios. Aquellos que intentan mantenerse permanentemente inalterables se vuelven disfuncionales, pues

los sistemas abiertos son permeables al medio y deben ser susceptibles a ellos. Este mecanismo de autorregulación, llamado también homeostasis, se realiza mediante los feed-backs.

3. La Equifinalidad

Este concepto determina la idiosincrasia de los sistemas abiertos. Es decir, ante una misma situación, cada uno tenderá a responder en función de sus propios parámetros independientemente de las condiciones iniciales. Igualmente, idénticas situaciones no producirán tampoco los mismos efectos en todos los sistemas.

La TGS, como nos muestra la figura 4, promovió un cambio de paradigma en las ciencias sociales proponiendo la modificación de una perspectiva individualista, aislada y descontextualizada de los fenómenos sociales, a una visión más integrada, interrelacionada e interdisciplinar (Álvarez, 1999).

Fig.4
Diferencias entre los paradigmas individualista y sistémico

	<i>Modelo Individualista</i>	<i>Modelo Sistémico</i>
Transmisión de	Energía	Información
Sistemas humanos	Cerrados	Abiertos
Interés hacia	Procesos intrapsíquicos	El contexto, las interrelaciones y la comunicación
Causalidad	Lineal	Circular
Conductas disfuncionales son	Expresión de conflictos intrapsíquicos	Expresión de una situación interpersonal problemática
Interés por	La explicación de las causas "por qué"	La descripción y los efectos de las conductas "como"

2. Aproximaciones teóricas y conceptuales

2.1. Orientaciones teóricas en el estudio de las familias

No fue hasta el último tercio del siglo XX cuando empezaron a aparecer las primeras investigaciones sobre la familia. Anteriormente, sólo se encontraron autores que hablaron de ella –de las relaciones entre cónyuges y entre padres e hijos-, en algunos de los capítulos o páginas de sus libros⁷. A pesar de ser la familia un grupo social primario con gran influencia sobre sus miembros, no fue objeto de interés para su estudio hasta un pasado bastante reciente.

Crosbie-Burnett y Lewis (1993), piensan que las principales razones de este retraso fueron:

- El bajo estatus de la familia como objeto de estudio respecto de otros temas.
- La carencia de métodos de investigación para recoger datos procedentes de parejas, tríadas, grupos familiares y para analizar sus interacciones.

⁷ Nos referimos a una recopilación de autores que presenta Jiménez Burillo (2000), en el "Prólogo" del libro de E. Gracia y G. Musitu, *Psicología Social de la Familia*, de Paidós.

No obstante, los trabajos teóricos sobre las familias ya habían empezado a desarrollarse. Christiansen (1964), dividió el proceso histórico de desarrollo de este campo de investigación en cuatro períodos:

El primero, al que determinó de “preinvestigación”, abarcaba hasta la primera mitad del siglo XIX y se trataba básicamente de la recogida de creencias, tradiciones y especulaciones filosóficas sobre la familia.

El segundo, se inicia a partir de 1850 y lo designa de “biblioteca” por su carácter recopilatorio sobre las tendencias y la evolución familiar. El propio autor denominó también esta fase como de darwinismo social al encontrar como denominador común de sus recopilaciones un marcado intento en demostrar la superioridad de las estructuras familiares occidentales sobre las otras sociedades.

El tercer periodo, abarca los años comprendidos en la primera mitad del siglo XX. Este fue un momento de verdadera relevancia y emergencia de trabajos relacionados con la familia sobre todo centrado en el estudio de los miembros que la componen como elementos en interacción.

El cuarto y último, lo sitúa a partir de 1950 y lo denomina de construcción teórica sistemática pues es donde se recoge un mayor número de trabajos empíricos sobre la familia.

Años más tarde y más recientemente, otros autores (Doherty, Boss, LaRossa y Schumm, 1993 y Klein y White, 1996), proponen otra clasificación formada también por cuatro periodos pero iniciando su trabajo a partir de 1850 y tomando espacios más cortos de tiempo (Fig.5). Estos son:

Fig. 5

División y clasificación de los diferentes periodos del proceso histórico del desarrollo de los trabajos teóricos sobre la familia

CHRISTIANSEN (1964)	1ª mitad s. XIX <i>Preinvestigación</i>	2ª mitad s. XIX <i>Biblioteca</i>	1ª mitad s. XX	2ª mitad s. XX <i>Construcción teórica sistemática</i>	
DOHERTY <i>et al.</i> (1993) KLEIN Y WHITE (1996)		2ª mitad s. XIX hasta 1920 <i>Era progresista y de la reforma social</i>	De los años '20 a los '50 <i>Ciencia emergente</i>	De los '50 a los '80 <i>Construcción teórica sistemática</i>	De los '80 <i>Pluralismo</i>

1r. Periodo: *Era progresista y de la reforma social.*

Abarca de la segunda mitad del siglo XIX hasta 1920. Se identifican dos grandes grupos de trabajo que elaboran estudios sobre la familia pero utilizan instrumentos metodológicos distintos y, lógicamente, sus conclusiones y sus puntos de vista son marcadamente diferentes. Por un lado, están los reformadores sociales que consideraban la familia como la clave fundamental para la salud y el bienestar de la sociedad. Consecuentemente, necesitaba protección y cuidado para asegurar su desarrollo y perpetuidad. Desde esta óptica, se consideraban como una amenaza hacia la estabilidad y organización familiar, el divorcio, la rapidez de los cambios sociales, la industrialización y la urbanización.

Del otro lado, y en oposición estaban los sociólogos, que consideraban que la familia mostraba una saludable capacidad de adaptación al haber evolucionado a lo largo del tiempo y que, los problemas que pudieran aparecer eran un signo de la necesidad de cambio de los roles familiares. Los autores coinciden con Christiansen (1964), al valorar la influencia del darwinismo social en este momento de investigación y de producción de trabajos desde la sociología.

Igualmente, desde la pedagogía y la psicología surgen nuevas preocupaciones por los problemas de las familias y se empiezan a poner en funcionamiento

programas educativos para la socialización de los hijos y a interesarse por los temas psicosociales.

2º periodo: Estudio de la familia como ciencia emergente

Comprende el periodo entre 1920 y 1950. En este corto espacio de tiempo, se aprecia un importante giro en el tema de estudio. Se abandonan los trabajos anteriores centrados en el estudio de la familia como célula base de la sociedad para focalizar el campo de investigación en la relaciones y interacciones entre los miembros del grupo familiar (Howard, 1981).

Este es el momento de aparición de los trabajos de los primeros interaccionistas simbólicos aunque, como señala Doherty *et al* (1993), al comienzo adoptaron una visión de la familia todavía centrada en la sociedad y fueron los sociólogos quienes incidieron más en los aspectos psicosociales y interaccionales dentro del grupo primario. Tanto creció el interés de esta disciplina por el estudio de la familia que en 1924, la Asociación Americana de Sociología crea una Sección de Familia y en 1938 se fundó el National Council on Family Relations como organización profesional que editará la principal revista interdisciplinar dedicada a la investigación del ámbito familiar, *el Journal of the Marriage and the Family*.

Este fue sin duda, uno de los momentos importantes que marcarían pautas para los trabajos posteriores. Aunque no hay que olvidar que en este lapso de tiempo se sucedieron dos Guerras Mundiales que afectaron notablemente a la población de todos los países. Se vivió un intenso periodo de depresión económica global y se llegó a dudar de la consistencia de la familia para superar estos momentos de crisis social.

3º periodo: Construcción teórica sistemática

Thomas y Wilcox (1987), y años más tarde Klein y White (1996), proponen la división de este periodo en dos fases: la primera incluye el desarrollo de teorías y marcos conceptuales y, la segunda contiene la construcción teórica formal.

a) De 1950 a 1966, desarrollo de los marcos teóricos

Hill y sus colaboradores (1957), fueron unos de los primeros investigadores que iniciaron la búsqueda para identificar las principales corrientes teóricas que empezaban a ejercer influencia sobre los trabajos e investigaciones dentro del ámbito familiar. En una primera incursión, identificaron siete aproximaciones conceptuales. Estas eran: institucional, interaccional, situacional, estructural-funcional, desarrollo familiar, teoría del aprendizaje y orientación y dirección familiar. En trabajos posteriores Hill y Hansen (1960), descartaron las dos últimas considerando que sólo las cinco restantes eran importantes en el estudio de la familia.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se empezaron a llevar a cabo diversos estudios sobre la familia y su influencia en el desarrollo psicosocial de los hijos⁸. Dichos trabajos, se hallaban enmarcados dentro de dos teorías radicalmente opuestas: la teoría psicoanalítica y la del aprendizaje social (Musitu y Herrero, 1994).

De todas las aportaciones y revisiones realizadas para señalar los marcos teóricos que encuadran el trabajo con las familias, Musitu, Román y Gracia (1988) y Musitu y Herrero (1994), plantean la conveniencia de agruparlos en tres categorías (fig. 6).

⁸ De ahora en adelante, al referirnos a hijos, niños, padres, maestros y profesores, queremos dar a entender que se incluyen los dos géneros –masculino y femenino–: hijos-hijas, niños, niñas, padres-madres, maestros-maestras y profesores-profesoras.

La primera agrupa las teorías que han sido y son de vital importancia para el trabajo en el ámbito familiar y que han demostrado un gran impacto para su desarrollo y evolución teórica y empírica. Son las teorías interaccionista, del intercambio y de sistemas.

La segunda agrupa el conductismo, la fenomenología y las teorías del desarrollo y del conflicto. En este grupo, se incluyen los campos en los que sus contribuciones han proporcionado un impacto más moderado.

Y en la tercera categoría, se encuentran los acercamientos teóricos que, aunque importantes por si mismos, han sido poco trascendentes en la incorporación de conocimientos teóricos y prácticos en la investigación y trabajo con las familias y se han dado en llamar teorías periféricas. Estas son el psicoanálisis, la teoría de los juegos, la teoría del equilibrio, la teoría del aprendizaje, el análisis transaccional y el funcionalismo estructural.

Fig. 6
Clasificación de las teorías según la influencia de sus aportaciones en el ámbito del trabajo e investigación con las familias

<i>Teorías de gran impacto</i>	<i>Teorías de impacto medio</i>	<i>Teorías periféricas</i>
T. Interaccionista T. del Intercambio T. de Sistemas	Conductismo Fenomenología T. del Desarrollo T. del Conflicto	Psicoanálisis T. de los juegos T. del Equilibrio T. del Aprendizaje Análisis Transaccional Funcionalismo Estructural

b) De 1967 a 1979, construcción teórica formal.

Durante estos años, se genera un interés para llegar a la obtención de datos y de resultados referentes a la investigación de las familias. Hill (1971) en los seminarios presentados por el National Council on Family Relations, ofrecía cinco criterios que obedecían a estrategias para el desarrollo sistemático de teorías e investigaciones de las familias. Su objetivo consistía en intentar recoger y unificar todas las teorías que se habían desarrollado en torno a este tema para conseguir un único marco conceptual. Proponía que:

Primero: Se buscaran teorías generales que ya hubieran sido desarrolladas para otros ámbitos, pero que sus constructos se hubieran aplicado al estudio familiar, como el caso de la Teoría General de Sistemas.

Segundo: Se localizaran y sistematizaran teorías parciales de la familia.

Tercero: Se buscaran teorías ya desarrolladas que pudieran servir para explicar elementos de la conducta familiar, como la teoría de las atribuciones, teoría del equilibrio, etc.

Cuarto: Se localizaran y codificaran tanto proposiciones teóricas como resultados empíricos que pudieran estar directa o indirectamente relacionados con el ámbito de la familia.

Quinto: Toda la información recogida fuera integrada, interrelacionada y sistematizada siguiendo estos criterios.

Hill y sus colaboradores (1979), publicaron su trabajo final abandonando la idea inicial y reconociendo la imposibilidad de unificar teóricamente este campo de trabajo reconocidamente interdisciplinar. Finalmente, recogen cinco perspectivas teóricas de carácter general, que son:

- La teoría del intercambio
- El interaccionismo simbólico
- La teoría de sistemas
- La teoría del conflicto
- La fenomenología

4º periodo: Pluralismo

A partir de 1980, los estudios e investigaciones buscarían nuevos horizontes. Holman y Burr (1980), en una revisión sobre los trabajos realizados en años anteriores, concluyeron que era imposible e, incluso desacertado, pretender encontrar o construir una única teoría general sobre la familia que fuera válida para todas las disciplinas y enfoques.

Doherty *et al.* (1993), señalaron que este periodo marcó el final de una era en el estudio de la familia y que los trabajos posteriores en este ámbito vienen influidos por las siguientes características:

- a) El impacto de las teorías y perspectivas feministas y de grupos minoritarios que reclamarían el reconocimiento de la diversidad de experiencias familiares.
- b) El cambio de las formas familiares y con ellas el consenso sobre el modelo de familia.
- c) Tendencia hacia una mayor inclusividad profesional dejando de ser un terrero predominantemente sociológico para acoger a otras disciplinas.
- d) Tendencia hacia una mayor diversidad teórica y metodológica mostrando una clara apertura hacia todos los enfoques ideológicos y empíricos.

- e) Mayor preocupación por el lenguaje y el significado al revitalizarse de nuevo el interaccionismo simbólico y los análisis cualitativos.
- f) Movimiento hacia acercamientos más constructivistas y contextuales.
- g) Mayor preocupación por cuestiones éticas, valores y religión destacando las investigaciones en estos campos.
- h) Tendencia a romper la dicotomía entre las esferas pública y privada de la vida familiar y entre la ciencia social de la familia y la intervención familiar.
- i) Un mayor reconocimiento de los investigadores de la familia de los límites contextuales de la teoría familiar y del conocimiento basado en la investigación.

En el momento actual, a la vista de la diversidad de disciplinas y teorías que trabajan dentro del campo familiar, se establecen diferentes criterios de clasificación según los autores. A continuación, exponemos algunos de ellos:

Cheal (1991), las divide en dos categorías: Teorías del consenso y teorías del conflicto, reflejando una diferenciación entre las más conservadoras y las más críticas y radicales.

Smith (1995), clasifica las teorías en cuatro, en función de la temática abordada:

1. La estructura y la función, donde se incluyen las aquellas aportaciones que estudian la composición, los roles y las funciones familiares.
2. El sistema, que recoge los trabajos sobre la interacción y sobre la teoría general de sistemas.

3. El individualismo y la interacción, para hacer referencia a las que abordan la familia desde la perspectiva de la interacción social y comunitaria.
4. La diferencia y la diversidad, para reunir las investigaciones que abordan temáticas referidas a las diferencias basadas en las condiciones económicas, de género, de clase social, etc.

El estudio del contexto familiar y de la influencia que este ejerce sobre el sujeto y su entorno, ha sido objeto de multitud de trabajos que abarcan desde las relaciones originarias más tempranas entre la madre y su bebé, hasta la interacción de los miembros de tercera generación con la familia nuclear.

A continuación exponemos algunas de las diferentes teorías que, según nuestro punto de vista, han ofrecido aportaciones significativas en el ámbito familiar.

2.1.1. El enfoque psicoanalítico

Las diferentes orientaciones de la teoría psicoanalítica han hecho especial énfasis en el importante papel de la familia en el desarrollo psicológico infantil, destacando la importancia del vínculo y de los afectos en las relaciones familiares tempranas. Una de las aportaciones más relevantes fue la de Freud (1974) con su teoría del desarrollo psicosexual publicada en 1905, y que está directamente relacionada con la superación del Complejo de Edipo y la formación del Superyo como estructura de la personalidad. En ellas, la relación con las figuras maternas y paternas en las edades tempranas, es fundamental para el desarrollo y resolución de las etapas y conflictos y, en definitiva para la formación de la personalidad adulta.

Klein (1964) configuró la teoría de las relaciones objetales para hablar de las relaciones interpersonales entre madre e hijo durante los primeros años de vida como base de las posteriores formas de relación con las otras figuras sociales externas. Estas primeras relaciones se mantienen inalterables a lo largo de los tiempos y son consideradas como determinantes para las interacciones sociales posteriores.

Erikson (1970), recibió también la influencia de Freud y dividió igualmente el desarrollo infantil en etapas pero las construyó acentuando los determinantes psicosociales y las alargó hasta la edad madura. Relacionó cada uno de los estadios evolutivos con cambios en el proceso de adaptación social y con mejoras en las capacidades relacionales.

Todas estas consideraciones hicieron comprender la importancia de las relaciones tempranas en relación con la conducta adulta (Spitz, 1974; Bowlby, 1979; Poch, 1989). Las principales críticas que recibieron estos trabajos estaban relacionadas con el hecho de no contar en sus investigaciones con la figura del padre en relación con el recién nacido ni en relación con la madre. Tizón (1982), considera que aunque la principal figura de apego del bebé es la materna, el rol del padre es fundamental en la construcción del mundo interno de los hijos.

Así fue, como poco a poco, fueron incorporando esta variable relacional, aunque desde el punto de vista psicoanalítico, se siguiera valorando con mayor fuerza la figura materna como estructura de apego.

En este sentido, la propuesta más actualizada de algunos autores psicoanalíticos catalanes (Pérez-Sánchez y Abelló, 1981 y Pérez-Sánchez, 1981), es la de cambiar el concepto básico de las relaciones madre-hijo por el de *unidad originaria* que engloba la representación mental de la familia como objeto interno (Bofill y Tizón, 1994: 322). Así se permite introducir y valorar el

papel de otras personas tanto las vinculadas al núcleo familiar, como por ejemplo el padre, como las externas o periféricas como los abuelos, tíos, etc.

2.1.2. Las teorías del aprendizaje social

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1984), las personas interactúan de forma recíproca y continua en función de los determinantes de la personalidad y del contexto en el que se desenvuelve. Así, los aprendizajes simbólicos y vicarios juegan un papel predominante en el proceso autorregulador de la conducta.

Dos de los principios fundamentales de esta teoría, manifiestan que la actividad humana es consecuencia del proceso de aprendizaje y que este, es un fenómeno conductual presente y continuo a lo largo de la vida del individuo.

Romero (1992), nos presenta las cuatro características básicas de este proceso:

- 1) Es adaptativo, pues nos permite aprender en función de las demandas del entorno y modificar nuestras pautas de conducta.
- 2) Es interdependiente de otros procesos mentales y no se le puede tratar separadamente de otras capacidades o habilidades.
- 3) Es acumulativo, pues todo lo que aprendemos está influido por nuestros aprendizajes previos.
- 4) Actúa como mecanismo de construcción y/o de reestructuración de conocimientos, que se van modificando a partir de las experiencias.

Los precedentes de este modelo son:

- a) La teoría del reflejo condicionado o del condicionamiento clásico de Pavlov (1968) en el que el aprendizaje se produce al presentar repetidas veces de forma contigua un estímulo incondicional con otro neutro, así finalmente, la sola presencia de este segundo, convertido en estímulo condicionado, genera la respuesta por sí sólo.

- b) La teoría del condicionamiento operante de Skinner (1975), entendido como un proceso en el que el sujeto aprende a controlar voluntaria y eficazmente su conducta dentro de un ambiente determinado. Ésta está condicionada y se mantiene o debilita en función de las consecuencias. En su opinión, las conductas no son simples respuestas a estímulos, sino acciones totalmente deliberadas y controladas por el sujeto que las realiza.

Como señalan López y Cantero (1999), las teorías del aprendizaje son ambientalistas. Enfatizan la importancia de que todo lo aprendido a lo largo del desarrollo proviene de factores externos, como la familia en primera instancia y también de todas las personas con las que se va interactuando a lo largo del proceso evolutivo.

2.1.3. La representación social

El concepto de representación social nos sitúa en un punto donde se entrecruzan lo psicológico y lo social (Moscovichi, 1986). Se refiere a la manera como los sujetos entendemos y conceptualizamos los acontecimientos cotidianos, las características del contexto que nos envuelve y las informaciones que circulan a nuestro alrededor.

La representación social designa una forma específica de conocimiento, de saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de

procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986:474).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación y comprensión del entorno social. Son imágenes que sintetizan un conjunto de significados y sistemas de referencia que nos facilitan la comprensión y la interpretación de las cosas que suceden a nuestro alrededor en todos y cada uno de los contextos en los que interactuamos. Nos sirven para establecer categorías y emitir opiniones y juicios de valor sobre circunstancias, personas o fenómenos de nuestro entorno.

Las representaciones sociales se definen por su contenido, que siempre está relacionado con un objeto. Evidentemente, están totalmente influidas por los cambios sociales, el entorno cultural, el estatus socio-económico, etc.

Toda representación social, lo es de algo o de alguien. En ningún caso debe entenderse como una copia de la realidad ni de la verdad, tan siquiera ideal. Es básicamente el proceso mediante el que establecemos relaciones sociales.

2.1.4. El Interaccionismo simbólico en el estudio de las familias

El modelo interaccionista se ha mostrado como una base teórica coherente y dinámica para comprender la subjetividad personal a partir de la interacción social. La aproximación interaccionista examina los procesos psicosociales relacionados con el proceso de la socialización y con el desarrollo de la personalidad teniendo en cuenta las influencias de la interacción (Martínez González, 1996). Dado que los sujetos nos hallamos constantemente inmersos en diferentes contextos sociales, el interaccionismo simbólico remarca la importancia del estudio del significado de las interacciones de los sujetos y la influencia de los otros en el proceso de socialización y de desarrollo humano.

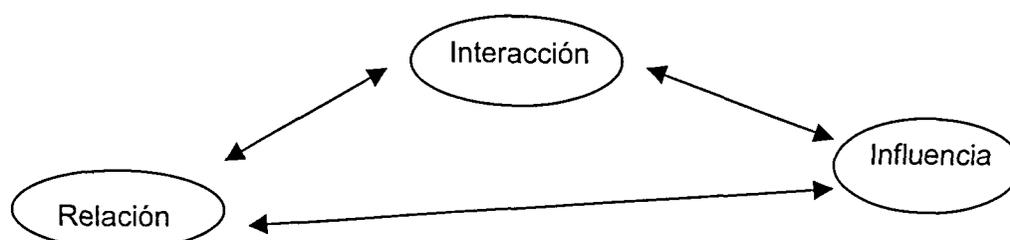
La familia, como grupo primario más cercano, es el núcleo de interacción más importante e influyente para el individuo. En ella se aprende a procesar los complejos conjuntos de símbolos sociales a través de los significados que los demás les atribuyen y nos formamos en el aprendizaje del valor de los símbolos y de sus diferencias (Rose, 1962). A través de la interacción familiar aprendemos el significado de los símbolos e iniciamos los procesos afectivos de atracción o rechazo hacia ellos.

Esta construcción e interpretación de símbolos que inicia su proceso en el núcleo familiar, supone la primera forma de representación interiorizada y significativa del niño. A partir de ella se van a construir los *modelos del mundo* (Lacasa, 1997: 53), que condicionaran los posteriores procesos de aprendizaje y enseñanza que le facilitarían la adquisición de nuevos conocimientos y la comprensión de los sucesos.

La relación entre los miembros de una familia no es neutra sino que está cargada de estímulos y se manifiesta en forma de interacción. Como tal, siempre ejercerá algún tipo de influencia hacia sus componentes. Pero la reacción de estos también se convertirá en estímulo para los primeros e igualmente su reacción-interacción será influyente para ellos. Como señala Munné (1995), las respuestas de los participantes son interdependientes y se influyen recíprocamente. De esta forma, la interacción no se halla dentro de una secuencia sino de un proceso que se realimenta según el modelo cibernético y es el núcleo del comportamiento familiar (fig. 7).

Fig. 7.

Los tres componentes del comportamiento interpersonal en constante realimentación. Fuente: Munné, 1995: 31



A partir de las premisas básicas del interaccionismo simbólico, observamos que los miembros de la familia:

- a) se comunican a través de símbolos que son aprendidos y compartidos por todos.
- b) definen el significado de sus relaciones internas y externas.
- c) construyen de forma creativa el mundo social, que es su propia realidad social.
- d) construyen y asumen el propio rol a la vez que se conoce y se espera la reacción propia del papel de los otros miembros.

Las interacciones familiares facilitan la configuración de la propia identidad social que definirá en gran medida la forma de interactuar con los demás individuos en los diferentes roles sociales. Pero no hay que olvidar que las interacciones familiares estarán influidas a su vez por factores externos a la familia, ya que esta está inmersa dentro de un contexto comunitario más amplio y con diferentes tipos de interrelación.

2.1.5. La familia como sistema

La progresión hacia la concepción de los individuos como miembros integrados en un sistema familiar, se debió principalmente al desarrollo de tres grandes áreas psicológicas (Crosbie-Burnett y Lewis, 1993):

- a) La psicología evolutiva, al reconocer la gran importancia del entorno familiar en las etapas infantiles para la comprensión global del desarrollo humano.
- b) La psicología clínica, al dar respuesta terapéutica al creciente número de parejas que acudían con problemas de relación entre los cónyuges y de conducta con sus hijos.

- c) La psicología social, al empezar a interesarse por el estudio de las parejas desde los ámbitos de la interacción social.

A partir de aquí, se generaron dos nuevos enfoques psicológicos, uno centrado en el ámbito de la pareja y otro en el estudio de las familias como sistema.

El modelo sistémico aplicado al análisis y a la intervención familiar se fue consolidando a partir de la aplicación del concepto de homeostasis a la familia, gracias a las aportaciones de Bateson (1960, 1961), que fue el primero en trasladar los principios de Bertalanffy (1950), a la organización y funcionamiento familiar cuando investigó las relaciones e interacciones de las familias con algún miembro esquizofrénico.

Esta forma de observación y estudio permitió entender la constelación familiar en términos de interacción constante entre todos sus miembros y de todos ellos con los otros grupos sociales externos al sistema.

Se considera que dentro de la familia, operan invariablemente las mismas características que en la globalidad de los sistemas abiertos (Selvini, 1987). Estos son:

- 1) *Totalidad*: La familia es un conjunto organizado, un sistema total con unidades ligadas y no la suma de elementos aislados. Los miembros que la componen son interdependientes en sus actuaciones y todo cambio o movimiento aislado o individual repercutirá en el conjunto. Según Watzlawick et al. (1997: 120), la familia se comporta como un *todo inseparable y coherente*.

- 2) *Autorregulación*: Son los patrones y reglas de interacción –llamados mecanismos adaptativos u homeostáticos–, que utiliza la familia para efectuar los cambios readaptativos a las nuevas situaciones contextuales tanto dentro como fuera del sistema familiar.

3) *Equifinalidad*: A pesar de todos los principios generales, no encontraremos jamás dos sistemas familiares idénticos y, aún en el supuesto que existieran, nunca responderían igual ante una misma circunstancia. Igualmente al revés, dos respuestas familiares idénticas, pueden haber sido el resultado de causas originarias distintas.

Otros principios básicos son:

- *La ordenación jerárquica de los subsistemas*: Comprende los aspectos relacionados con el poder, las responsabilidades y las funciones de ayuda, protección y cuidado. De este principio se desprende la *regla de relaciones* (Ochoa de Alda, 1995: 21), que establece la necesidad de definir cual es la relación entre los miembros de un sistema.
- *La causalidad circular*: Describe las relaciones familiares como una secuencia de conductas de interacción recíprocas que se van repitiendo de forma pautada. Esto significa que debemos dejar de centrarnos en un esquema lineal de causa-efecto que pregunta el porqué, para pasar a un nuevo modelo que se cuestiona el como, el cuando y el donde.
- *Homeostasis*: Es la tendencia del sistema familiar a mantener su unidad, identidad y equilibrio frente al medio. Un cambio en una parte o en un miembro del sistema es seguido por otro movimiento compensatorio en otra parte o miembro para restaurar el equilibrio perdido.

Smith (1995), destaca dos de las principales características sistémicas de las familias atendiendo a los principios descritos de totalidad, circularidad y feed-back:

- Los miembros de las familias son partes interdependientes de una totalidad y su conducta siempre afectará a todos los demás.
- Para que la familia funcione de forma dinámica y adaptativa, necesita recibir constantemente información procedente de su contexto inmediato. Así es como podrá tomar sus decisiones, responder a las necesidades y modificar sus actuaciones. Consecuentemente, los límites familiares deberán ser lo suficientemente permeables para que permitan dejar paso a la entrada y salida de información del exterior al interior y viceversa.

El sistema familiar se organiza alrededor de dos ejes fundamentales (Salem, 1990): el estructural y el funcional.

A) Aspectos estructurales:

Fueron Minuchin y Fishman (1984), quienes adoptaron el término de estructura para describir la organización y la evolución de las familias. Hace referencia a los pilares sobre los que se sustentan el complejo entramado de relaciones afectivas. Son:

◦ *Los límites*: Representan la demarcación que separa el sistema familiar de su entorno. Pueden ser internos o externos.

Los límites internos hacen referencia al grado de cierre o de apertura que cada miembro o subgrupo del sistema mantiene con los otros. Los límites personales dentro del sistema definen el estado de las relaciones y comunicaciones entre los miembros que lo componen (relación intragrupo).

Los límites externos equivalen a las fronteras o marcadores territoriales del grupo en relación con su entorno. Definen el tipo de relación en la familia y los otros grupos sociales (relación intergrupos).

- ∪ *Los elementos del sistema.* Son todos los miembros que componen el grupo familiar. Estos se clasifican en categorías en función del nivel de responsabilidad i/o autoridad hacia los otros.

- ∪ *La red de comunicaciones.* Hace referencia a la vehiculación y transporte de las informaciones familiares internas entre sus miembros.

- ∪ *La historia familiar.* Es el legado de costumbres, tradiciones y normas –no escritas-, que se heredan a través de las generaciones.

Desde el punto de vista estructural, Carlson (1992), apunta que:

- Los sistemas están organizados jerárquicamente.
- Los niveles inferiores son autónomos, pero hasta cierto punto, están controlados por los superiores.
- La calidad de las relaciones y el flujo de comunicación dentro del sistema, es un factor clave para el desarrollo de sus componentes.

B) Aspectos funcionales.

Hacen referencia a la forma y al estilo propio de funcionamiento familiar. Están muy relacionados con los procesos de estabilidad y cambio del sistema.

Sobre la organización y la forma de funcionar de las familias, Doherty y Peskay (1992), describen nueve principios básicos:

1. Los modelos y pautas de interacción familiar regulan el comportamiento de los miembros que componen el sistema y tienden a repetirlos a través de las generaciones.

2. Las creencias familiares ejercen una poderosa influencia en la conducta individual de cada uno de los miembros.
3. La forma de interacción familiar más frecuente es la triádica.
4. Los límites familiares claros son necesarios para el buen estado de salud familiar.
5. La familia debe saber equilibrar la cohesión grupal con la autonomía individual.
6. La flexibilidad es necesaria para evitar las disfunciones familiares.
7. Los síntomas expresados por los miembros del sistema, frecuentemente, están al servicio de la homeostasis familiar.
8. Las pequeñas perturbaciones pueden ocasionar grandes cambios específicos.
9. Cuando intervienen profesionales externos, estos pasan a convertirse en parte del nuevo sistema familiar.

2.1.6. La Psicología social de la familia

Coincidimos plenamente con los autores Gracia y Musitu (2000a y 2000b), al afirmar que la familia, como núcleo temático y de objeto de intervención, ha estado olvidada durante mucho tiempo por la psicología social. Parece impensable este lapsus si tenemos en cuenta que la familia es el primer grupo primario en el que se desenvuelve el individuo y donde adquiere el aprendizaje de las pautas interactivas que le servirán para iniciar y desarrollar sus primeras relaciones en otros contextos psicosociales.

Tal como hemos visto en el análisis histórico del desarrollo de los estudios e investigaciones acerca de la familia, Crosbie-Burnett y Lewis (1993), consideran que el análisis familiar desde la psicología empezó a partir de las décadas de los '70 y los '80, cuando dejó de ser patrimonio exclusivo de la sociología.

Los argumentos de este descuido psicológico hacia la familia, se deben según Daly y Wilson (1998), a dos razones. La primera, a su parecer, se trata de razones poco científicas relacionadas con la incomodidad y complejidad que supone la selección de las muestras para la investigación, dado que generalmente, la psicología social ha trabajado con sujetos cautivos para los que no resulta difícil ni su localización y ni su participación. La segunda, se debe a la lentitud en la formación de constructos de la psicología social relacionados con el grupo familiar.

A pesar de esta tardanza, hay que reconocer que, a partir de las revisiones sobre las publicaciones, apariciones y estudios sobre la familia, hechas por diversos autores (Blanco y De la Corte, 1996, Gracia y Musitu 2000a y 2000b), a partir de la década de los '90, aparece un fuerte incremento de trabajos centrados en la familia como objeto de análisis. Para muestra, recogemos los principales temas de los estudios psicosociales realizados en el territorio español a partir de este periodo:

- Cambios en las estructuras familiares.
- Informes demográficos sobre la familia.
- Estructura y roles familiares.
- Historia de la familia.
- Socialización familiar.
- Violencia familiar.
- Intervención familiar.

Para señalar algunos de los autores más relevantes en estos apartados—aún a riesgo de olvidarnos alguno merecedor de la reseña—, citamos a Flaquer (1996, 1998, 1999 y 2000), Flaquer y Soler (1990), Iglesias de Ussel (1994, 1998a y 1998b), Alberdi (1982, 1979, 1995 y 1999), Meil (1999), Reher (1996), Martínez González (1996), Musitu y Allat (1994), Musitu, Román y Gracia (1988) Gracia y Musitu (1993 y 2000a), Rodrigo y Palacios (1998a), Ochoa de Alda (1995) y Linares (1996).

Obviamente, aún no se han agotado los campos ni los temas de trabajo, pues existe un resurgir importante de la investigación e intervención psicosocial centrados en los ámbitos y relaciones familiares. Gracia y Musitu (2000b), nos señalan los motivos que justifican la importancia de la psicología social de la familia:

1) *La centralidad de la familia*

A pesar de todos los cambios que la familia ha dado en los últimos tiempos, ésta sigue siendo un aspecto central y un elemento vital para la mayoría de las personas. Flaquer (1998), señala que la familia está siendo considerada como uno de los valores más apreciados por encima de los de la amistad y el trabajo.

2) *Los cambios de la familia*

La familia es una de las instituciones que más transformaciones ha sufrido en los últimos años. La tipología y la rapidez en la evolución de los variaciones, ha dado lugar a la publicación de numerosos estudios sobre las estructuras y dinámicas familiares

3) *La violencia familiar*

Por desgracia, hace falta resaltar una triste faceta enmarcada dentro de la vida familiar que es la llamada también violencia doméstica y los maltratos infantiles (Balsells, 1997). Sin ir más lejos, Giddens (1991), define la familia como uno de los lugares estadísticamente más

peligrosos de la sociedad actual. También Rojas Marcos (1995), recoge y analiza las grandes y violentas contradicciones que existen dentro de los hogares dirigidas mayormente hacia las mujeres y los hijos.

Como vemos, y tal como hemos planteado desde el inicio de este trabajo, los ámbitos de estudio, de intervención y de investigación sobre la familia, han estado abordados desde diferentes disciplinas. Por este motivo, todavía nos complace más definir este campo de intervención desde una perspectiva multidisciplinar que obligatoriamente nos compromete a trabajar interdisciplinariamente.

2.2. Análisis de la relaciones entre familias y escuelas (I): Modelos teóricos

A continuación, exponemos algunos de los modelos explicativos que hemos utilizado para recoger las bases teóricas que han sustentado todo nuestro trabajo de investigación sobre las relaciones y las interacciones entre las familias y las escuelas.

2.2.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

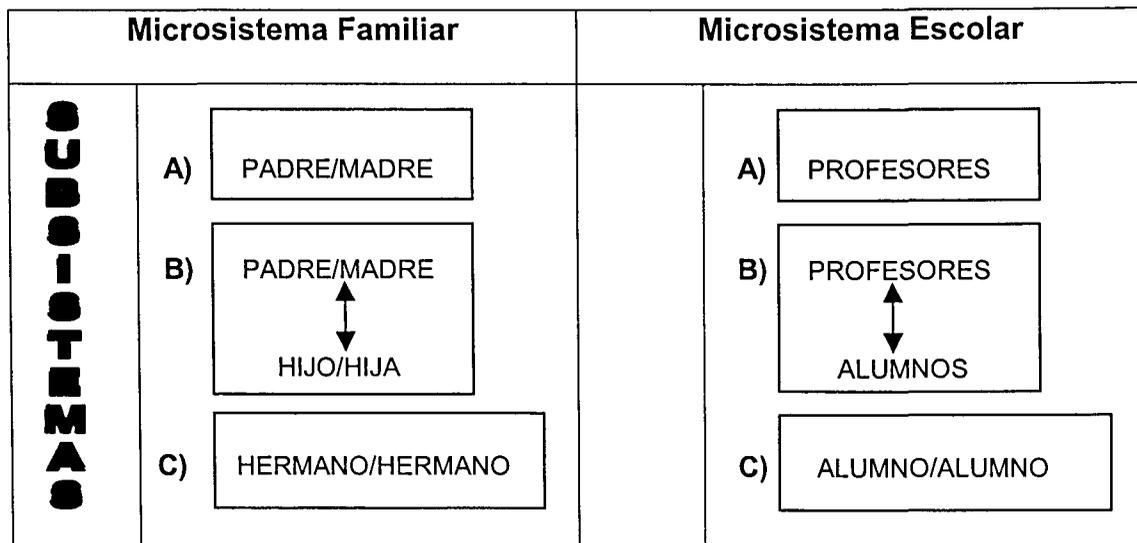
Siguiendo el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano debe entenderse como el resultado de la interacción entre el sujeto y el medio y de la intervención de éste en las diferentes actividades y roles que se desarrollan en cada contexto de participación. Propone cuatro tipos de niveles que interactúan y se influyen entre sí. Estos son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. La familia y la escuela serían los dos microsistemas de mayor influencia durante el proceso infantil.

Estos están compuestos por diferentes subsistemas de interrelación (fig. 8). El microsistema familiar estaría formado por los subsistemas de la pareja, de los padres e hijos y de los hermanos. En el caso de la escuela, corresponderían a los subsistemas de los profesores, de los profesores y alumnos y del grupo de alumnos. Su importancia radica en las formas de participación dentro de cada uno de ellos.

Aplicado en estos contextos, el mesosistema equivale a las interconexiones, solapamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas en los que cada persona participa. Cuantos más miembros de cada microsistema interactúen con el otro, menor probabilidad de causar interferencias. Esto significa que el hecho de compartir o consensuar las actividades, los valores y los roles promovidos por ambos microsistemas –familiar y escolar-, provoca un reforzamiento simultáneo para los dos, mientras que, las actitudes opuestas o contrarias, supondrán necesariamente el debilitamiento de alguno de ellos.

Fig. 8

Esquema representativo de los subsistemas que comprenden cada microsistema, siguiendo el modelo Ecológico del Desarrollo Humano



Bronfenbrenner (1987), afirmaba que el potencial educativo de ambos contextos aumentaba si los roles y las actividades de las dos comunidades estimulaban la aparición de confianza mutua, orientación positiva, metas

consensuadas y equilibrio de poderes. Solé (1996), remarca que lo verdaderamente importante de los contextos no son solamente los elementos que lo configuran, sino aquello que se percibe como resultado de las actividades realizadas, de los roles desempeñados y de las relaciones establecidas entre los participantes.

Como señala Huguet (1996), familia y escuela deben situarse en posiciones de cooperación que les permita comprender:

- a) las finalidades de cada una de ellas
- b) las responsabilidades compartidas
- c) las influencias recíprocas
- d) la necesidad del respeto y tolerancia

En definitiva, potenciando la relación y el intercambio de información entre los actores adultos protagonistas de cada microsistema, podremos garantizar la continuidad y la aplicación de las actividades aprendidas en cada uno de ellos como si fuera un solo patrón socializador. Méndez (2000) señala que el desarrollo infantil queda reforzado y potenciado cuando la familia y la escuela comparten espacios, se interrelacionan y complementan sus respectivos aprendizajes.

Como nos recuerda Vila (1998), la filosofía de este modelo no consiste únicamente en considerar a la familia y a la escuela como los dos principales contextos de desarrollo, sino que éstos deben estructurarse y organizarse entre ellos para dar continuidad y sentido al proceso educativo.

2.2.2. Modelo Constructivista

Las características de este modelo aplicadas a las relaciones entre familias y escuelas, consisten en reconocer a ambos grupos como comunidades de

práctica (Acuña y Rodrigo, 1996; Lacasa, 1997). Cada comunidad contiene sus ideas y creencias que le dan sentido y que definen su rol y su forma de relacionarse con los otros miembros⁹

Tanto la familia como la escuela realizan unas actividades específicas que le son propias y que tienen sentido dentro de su cultura y su contexto. Los niños van aprendiendo a través de actuaciones diferenciadas y de relaciones interpersonales específicas procedentes a la vez de la familia y de la escuela y que deben irse ensamblando a lo largo del aprendizaje y del desarrollo como piezas de un único engranaje.

La construcción de la representación de los conocimientos se realiza en cada una de las actividades en las que el sujeto participa. Dentro de cada contexto y a partir de las actividades que le son propias, se irá construyendo los significados que le servirán para entender y dar explicación a los acontecimientos que ocurren alrededor.

Esta representación sólo tiene sentido y funcionalidad dentro del marco de la actividad concreta (Sanuy, 1989). Por este motivo, es tan importante que durante el proceso de socialización que comparten la familia y la escuela, exista una correspondencia clara entre las actividades realizadas dentro de cada comunidad de práctica.

Dicho de otro modo, si los conocimientos adquiridos dentro de la escuela no tienen nexos de unión significativa con el contexto familiar –y viceversa–,

⁹ La familia, al ser contemplada como comunidad de práctica, ha dejado de ser conceptualizada como un referente educativo externo, ajeno a los aprendizajes escolares. En el escenario familiar, los padres con los hijos construyen sus significados y realizan actividades mediante herramientas e instrumentos que tienen sentido dentro de su cultura y contexto (Rodrigo y Acuña, 1998).

se estará favoreciendo el aprendizaje de dos universos culturales diferentes y poco interconectados entre sí¹⁰.

Vila (1998), apunta que para comprender la influencia de la escuela dentro del contexto familiar, se debe tener en cuenta la organización de la actividad conjunta, los diferentes subsistemas que lo componen y las relaciones entre todos ellos.

Lacasa (1997:130), recoge algunos aspectos que dificultan la continuidad entre los *escenarios* de práctica:

<i>Escenario Familiar</i>	<i>Escenario Escolar</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo reducido ▪ Tiempo y espacio flexible ▪ Expresión básicamente oral ▪ Aprendizaje natural ▪ Contexto real ▪ Actividades funcionales de segura aplicación inmediata ▪ Currículum educativo implícito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo amplio ▪ Tiempo y espacio organizados ▪ Expresión escrita ▪ Aprendizaje formal ▪ Contexto institucional ▪ Actividades deliberadas de probable aplicación diferida. ▪ Currículum educativo explícito

A pesar de la existencia de grietas naturales que pueden provocar la ruptura y la discontinuidad de los escenarios de las dos comunidades de práctica, el trabajo realizado por Gallimore y Goldenberg (1993), establece que los resultados a nivel intelectual y cognitivo en los niños mejoran cuando los padres valoran el trabajo educativo y también cuando estos incorporan dentro del hogar actividades que habitualmente se realizan en la escuela¹¹.

¹⁰ Esta es una de las duras críticas que expresa Teófilo R. Neira (1999:94) en su obra "La cultura contra la escuela", editada por Ariel, al describir la *esquizofrénica* desconexión entre los tres mundos en los que los niños y adolescentes realizan sus aprendizajes: la familia, la escuela y los medios de comunicación.

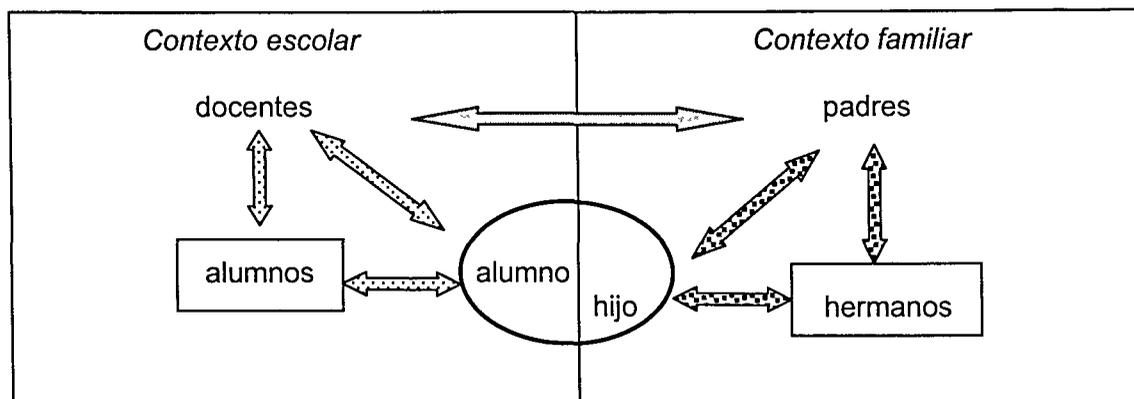
¹¹ De la misma manera que los hijos necesitan sentir que sus padres actúan coordinadamente, también precisan ver como estos se implican en el escenario escolar.

Igualmente, Acuña y Rodrigo (1996), investigando las actividades de las madres a las que llamaron constructivistas, descubrieron que éstas potenciaban muchísimo más los entornos educativos de sus hijos realizando actividades instructivas y/o educativas y que eran mucho más sensibles a las demandas de aprendizajes significativos.

Como señalan Renau, Roig y Leal (1994), las relaciones entre padres y maestros no podrán ser comprendidas correctamente mientras no se pueda tener en cuenta esta doble vinculación contextual en la que se mueve el hijo/alumno. Méndez (2000), considera que aunque existan demandas diferentes procedentes de la familia y de la escuela, estas no deben nunca llegar a ser negativas si se trabajan como complementarias y no como antagónicas.

Fig. 9

Patrón de interacción entre los miembros dentro de los contextos escolar y familiar



En la figura 9, podemos observar que las relaciones producidas en cada contexto configuran un patrón de interacción que le es propio. Los padres y los docentes deben articular algún tipo de interconexión que facilite la comprensión y la adaptación de las actividades a los dos contextos.

2.2.3. Modelo sistémico y Teorías de la Comunicación

El modelo sistémico concibe la familia y la escuela como sistemas sociales que viven inmersos dentro de una comunidad y que están abiertos a su entorno interaccionando entre ellos de forma constante, enviándose y recibiendo información sobre su desarrollo y sus cambios.

Cada uno de los sistemas, contiene igualmente sus propios elementos estructurales y funcionales que ordenan y disponen los roles, reglas y patrones de comunicación que les orienta hacia su forma de interacción e interrelación interna y externa.

Los elementos comunes a ambos sistemas son (Dowling, 1996):

- a) La organización jerárquica. Tanto en la escuela como en la familia existe un subsistema ejecutivo que se encarga de elaborar las reglas y los límites apropiados y consistentes para su contexto. Fue Minuchin (1979) quien consideró la importancia de la estructura jerárquica de los sistemas como indicador de su buen funcionamiento.
- b) Las reglas. Ambos sistemas, deben elaborar un conjunto de reglas explícitas e implícitas que les refuerzan su correcto desarrollo y funcionamiento.
- c) La cultura y las creencias. La familia y la escuela transmiten los elementos y las pautas culturales en relación con el entorno. La elección de centro escolar por parte de los padres, está muy relacionado por el sistema de creencias de la institución educativa.

En función de la claridad y la estabilidad de niveles jerárquicos, de la similitud y semejanza de las reglas y las pautas culturales establecidas por la familia y

por la escuela, mayor facilidad en la interiorización y asimilación por parte de los miembros más jóvenes que participan de ambos sistemas.

No obstante, a pesar de la similitud estructural, podemos observar algunas diferencias en cuanto a su forma organizativa interna. Estas son:

	Escuelas	Familias
Personas	Cambiantes	Constantes
Roles / funciones	Se mantienen	Se modifican (ciclo vital)
Patrones de comunicación	Constantes	Cambiantes
Reglas	Mayor importancia	Menor importancia
Poder / responsabilidad	Repartido	Centralizado

Desde la orientación sistémica, la comunicación entre las familias y la escuela podría entenderse desde lo que se ha venido a llamar *relaciones recíprocas entre sistemas de diferente nivel* (Ayestarán, 1996: 65). Se les llama recíprocas porque son sistemas que se influyen mutuamente y cada uno aparece como elemento del otro que, a su vez, también es un elemento del primero y no existe ninguna relación jerárquica entre ellos. Es decir, la familia es un sistema que está representado dentro de la escuela e influye en ella, pero también la escuela es un sistema que tiene representación y influencia dentro del núcleo familiar (ver figura 35, pág. 228).

Los miembros cada sistema actúan a la vez como sí mismos y como representación del sistema al que pertenecen. Lindle y Boyd (1991) señalaron que una de las dificultades para las familias de actuar dentro de la escuela, es la de tener que situarse con un doble rol: el de clientes/usuarios de una institución y, el de participantes en el proceso educativo dentro de una comunidad. Para los padres es, con frecuencia, muy difícil ejercer y mantener este doble papel, en el que como cliente de un servicio parece lícito exigir

resultados a los profesionales sobre el rendimiento individual de cada uno de sus usuarios-alumnos y, por otro lado hacerse cargo de su parte de responsabilidad co-educativa y asumir los aspectos ventajosos de su implicación con la institución.

Siguiendo los principales postulados de la teoría de la comunicación humana propuesta por Watzlawick, Beavin y Jackson (1997), consideramos que:

- a) Toda conducta es comunicación, lo que hace imposible no comunicar. Cualquier situación de interacción –aunque no exista contenido verbal o escrito-, supone algún intercambio de información entre A y B y tiene el valor de mensaje.
- b) Cualquier comunicación implica un compromiso y define la relación entre los participantes que pueden ser complementarias o simétricas¹² (Selvini, 1987).
- c) Es un proceso continuo, pues en todo momento y situación se están definiendo las relaciones entre los participantes y respondiendo a las propuestas por otros.
- d) La comunicación se produce, en muchos casos, de forma automática y no consciente, pues rara vez definimos nuestras relaciones explícita y expresamente.
- e) El proceso comunicativo tiene diferentes modalidades y niveles que se transmiten por las vías digital y analógica.

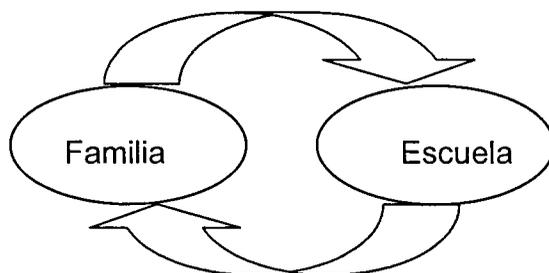
¹² La relación simétrica es aquella en que se intercambian el mismo tipo de conductas entre los dos participantes y suelen ser de tipo competitivo. En las relaciones complementarias, se intercambian diferentes tipos de conducta que se complementan mutuamente. En este tipo de relaciones, adquiere más valor el *cómo* se dice que no el *qué* se dice (Haley, 1987).

La posición relacional idónea es la complementaria flexible, pues es cuando la definición de la relación se va realizando indistinta y alternativamente por cualquiera de los participantes, mientras que las posiciones complementaria rígida y simétrica acaban por convertir las interacciones en contraproducentes y desafortunadas.

Los sistemas familiar y escolar interactúan dentro de un mismo contexto relacional. La comunicación entre ellos funciona siguiendo el criterio de circularidad. Entendiendo la conducta como ciclos de interacción, la respuesta de un sistema dependerá de cómo se ha recibido el mensaje del otro y así sucesivamente (fig. 10). Incluso existe comunicación aunque no se intercambien contenidos, pues el silencio también es interpretado como una transmisión informativa.

Fig. 10

Patrón de interacción circular entre la familia y la escuela



Según esta perspectiva Dowling (1996) señala que la familia y la escuela se perciben mutuamente y creen saber los que cada una espera de la otra¹³. Siguiendo este modelo comunicacional, no debemos preguntarnos acerca del porqué de sus relaciones, sino de cómo son, prestando especial atención a las secuencias de interacción y a los patrones de repetición en las comunicaciones.

¹³ Esta misma autora considera que la concepción de una escuela como buena o mala, depende mayormente de las percepciones de los padres hacia la institución que, a su vez, están siendo constantemente influidos por las actitudes de la escuela hacia ellos.

2.3. Análisis de las relaciones entre familias y escuelas (II): Trabajos empíricos

Las investigaciones sobre las articulaciones entre la familia y la escuela, han sido especialmente relevantes sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Henderson, (1989), propone una clasificación de investigaciones que analizan la implicación de las familias en el proceso de la educación formal, agrupadas en tres categorías temáticas:

1. La influencia paterna y del ambiente familiar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de los hijos y en su rendimiento académico.
2. Los efectos de la participación –formal e informal-, de los padres en el centro escolar sobre el rendimiento de los hijos y sobre la mejora de las relaciones entre la familia y el centro educativo.
3. Los efectos sobre la comunidad de las formas de implicación de los padres de los alumnos en el proceso en enseñanza-aprendizaje.

Es sobre los dos primeros grupos donde encontramos una mayor producción de estudios y exploraciones. No obstante, a menudo, es difícil de mantener estos criterios pues, la mayoría de los trabajos pretenden ofrecer datos sobre cada uno de los objetivos expuestos.

2.3.1. Las variables de la implicación familiar

Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie (1987), realizaron un estudio empírico con más de 1000 maestros repartidos en 66 centros de educación primaria para verificar su hipótesis de que al variar los niveles de implicación de las familias en las escuelas, se podían explicar las variaciones de la calidad de los contextos escolares, especialmente el estatus socioeconómico de la escuela, el

nivel de calidad, la percepción de eficacia del propio maestro, la rigidez organizacional y la coordinación instruccional.

Las variables utilizadas para explicar la implicación familiar fueron: 1. la asistencia a las conferencias, 2. los padres voluntarios, 3. las tutorías de padres, 4. la instrucción en el domicilio familiar y, 5. el apoyo de las familias.

A nivel de resultados, tres indicadores de la implicación familiar correlacionaron significativamente con la eficacia parental. Es decir, a mayor número de horas de voluntariado en las clases, a más horas de dedicación en actividades educativas con los hijos y menor número de llamadas telefónicas al maestro, suponen un nivel más elevado de eficacia de los padres hacia la educación de los hijos. Otra de las conclusiones que destacamos de las ofrecidas en dicho estudio, es la de que un alto nivel de participación familiar, hace aumentar positivamente la percepción de eficacia del propio docente.

Otro estudio sobre la colaboración entre la familia y la escuela es el presentado por Saint-Laurent, Royer, Hébert y Tardif (1994), en el que se trabajó con muestras de padres y de profesores, pretendía conocer las actitudes y las necesidades tanto de las familias como de los educadores sobre tres aspectos básicos: a) la información que reciben tanto los padres de la escuela y viceversa, b) la comunicación entre padres y maestros y c) las actividades de colaboración entre los dos contextos.

Sus conclusiones son muy alentadoras, pues a través de los resultados de las encuestas contestadas por los padres, se extrae que estos se muestran muy dispuestos a colaborar con la escuela y manifiestan su deseo de recibir una formación complementaria que les pueda ayudar a supervisar los trabajos escolares de sus hijos. Otro dato relevante de su trabajo es que las familias más demandantes de información y de intercambios con el educador, son las de clases económicamente más favorecidas.

Gareau y Sawatzky (1995), en un trabajo cualitativo, consideraron los parámetros característicos necesarios para la colaboración familiar. Estos son: a) comunicación, b) confianza, franqueza y honestidad, c) afecto y actitudes positivas, d) contactos personales, e) roles compartidos y f) compromiso de la escuela.

Finalmente, otro trabajo realizado en Québec por Saint-Laurent, Royer, Hébert y Tardif (1994), en el que se pretendía conocer las opiniones y las necesidades de las familias y de los docentes sobre el intercambio de información, comunicación y actividades de colaboración conjunta.

Se trabajó con muestras de padres y de docentes a los que se les aplicó el mismo cuestionario. Los resultados obtenidos son los siguientes:

A) Prácticas parentales favorables a la colaboración con la escuela

- Supervisión del trabajo escolar y de las lecciones

El 36% de los padres dedican menos de 15 minutos en ayudar a los hijos a hacer los trabajos en casa, mientras que el 46% dicen dedicar al menos 30 minutos. Se observa un ligero descenso al pasar los cursos. Los resultados corroboran la hipótesis de que el nivel de participación parental está en función del estatus socio-económico familiar.

- Comunicación con la escuela

El medio de comunicación más utilizado por los padres, es el escrito. Este tipo de interacción es más alta en los primeros cursos y luego va decreciendo. Los padres que mantienen más intercambios de este tipo, son aquellos que sus hijos son beneficiarios de los servicios complementarios de la escuela, como por ejemplo, psicología, logopedia, etc.

- Disponibilidad parental

El 87% de los padres se muestran dispuestos a ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Un 65% manifiestan su disponibilidad para recibir formación con el fin de prestar una mejor ayuda educativa a sus hijos

B) Prácticas de los docentes favorables a la colaboración con las familias

- Los deberes y lecciones¹³

Un 98% de los docentes, dan deberes y lecciones para completar o repasar en casa a diario a sus alumnos.

- Comunicaciones con los padres

Más del 90% de los docentes mantienen por lo menos una vez al año un encuentro con los padres para tratar del comportamiento de estos en la escuela. El número de comunicaciones es mayor con las familias de los alumnos con mayores dificultades conductuales a los que se les ha establecido un plan de intervención de forma conjunta con los padres. En definitiva, los maestros consideran eficaz el trabajo conjunto con las familias para disminuir los problemas de comportamiento en el aula.

C) Actitudes y percepciones de las familias y de los maestros

- Necesidades de información

Para un 73% de los padres, la información que reciben sobre sus hijos de la escuela, es satisfactoria. Por otro lado, a un 67% de las familias les gustaría realizar más reuniones informativas sobre los programas educativos.

¹³ Los trabajos escolares para completar en casa, son considerados como un medio importante para unir los padres con el proceder de la escuela y les anima a estar más activos en la educación de sus hijos.

La proporción de profesores que ven necesarias las reuniones informativas es sólo del 59%.

- Necesidades de comunicación

Alrededor del 72% de los padres se muestra satisfecho sobre el número de comunicaciones –escritas y telefónicas-, provenientes de la escuela y no existe diferencias significativas en ninguno de los niveles educativos.

En cuanto a los profesores, más del 99% consideran que los padres reciben suficientes comunicaciones por parte de la escuela. Alrededor del 80%, manifiestan que existen el número de encuentros necesarios para discutir del rendimiento académico del alumno o del comportamiento en el aula.

- Necesidades de formación

Casi con la misma proporción (67% de las familias y 74% de los docentes), consideran que sería muy beneficioso para los padres, asistir a una formación que les facilitara tanto el seguimiento escolar de los hijos. Aunque el 75 % de las familias y el 95% de los enseñantes, consideraron que la formación debía encaminarse a la educación de los hábitos y del comportamiento dentro de casa.

- Necesidades relativas a las actividades de colaboración familia-escuela

Tanto los padres como los maestros reconocen la importancia de la colaboración entre ellos y expresan las mismas necesidades de realizar actividades de participación conjunta.

2.3.2. La perspectiva interaccionista de Epstein

Como representante de la perspectiva interaccionista, Epstein (1986), desde sus inicios, plantea la comunicación entre padres y maestros como una necesidad fundamental para proceder a una mejor implicación de la familia en las actividades educativas planteadas desde la escuela. En su estudio, analiza que, a pesar de la gran cantidad de noticias que la institución escolar envía a las familias, existe un pobre intercambio de información entre los dos sistemas. Como ejemplo, en una de sus muestras de Maryland, encontró que el

16%	} de los padres	{	no reciben notas de los profesores de sus hijos
35%			no asisten a conferencias
60%			nunca han hablado telefónicamente con el maestro

Epstein, (1990), plantea que la intersección entre la familia y la institución escolar variará en función del contexto social, de las características de las familias, de la escuela y de los propios hijos-alumnos. Más tarde, Epstein (1995), seguirá insistiendo en la necesidad de eliminar las barreras comunicativas entre la familia, la escuela y la comunidad. Considera que es fundamental que los maestros y profesores modifiquen su representación del estudiante, pues mientras éste lo siga valorando exclusivamente como un 'alumno', muy probablemente, también valorará a la familia separada y desvinculada de la escuela.

La mejora de la comunicación y de la calidad de las interacciones entre la familia y los docentes, va a repercutir positivamente en los propios padres, los maestros y los alumnos. En su investigación, distingue seis tipos de implicación paterna: paternidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y cooperación con la comunidad. En la figura 11, mostramos los resultados esperados en cada una de las diferentes formas de colaboración y

como afecta a cada uno de los grupos implicados en la educación: padres, profesores y alumnos.

Figura 11
Principales resultados esperados de los 6 tipos de implicación para los alumnos, padres y profesores (Epstein, 1995)

TIPO 1 Paternidad	TIPO 2 Comunicación	TIPO 3 Voluntariado	TIPO 4 Aprendizaje en el hogar	TIPO 5 Toma de decisiones	TIPO 6 Cooperación con la comunidad
<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Concienciación de la supervisión de la familia, respeto a los padres</p> <p>Cualidades personales positivas, hábitos, creencias y valores tal y como se enseñan en la familia</p> <p>Equilibrio entre el tiempo dedicado a obligaciones, sobre otras actividades y sobre los deberes</p> <p>Mejora de responsabilidades</p> <p>Concienciación de la importancia de la escuela</p>	<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Concienciación del propio progreso y de las acciones necesarias para mantener o mejorar las notas</p> <p>Comprensión de políticas educativas sobre conducta, asistencia y otras áreas de la conducta de los estudiantes</p> <p>Informes de decisiones sobre cursos y programas</p> <p>Concienciación del propio papel en cooperaciones, como correo y comunicador</p>	<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Habilidades de comunicación con los adultos</p> <p>Aprendizaje de habilidades que reciben supervisión o atención personalizada por parte de voluntarios</p> <p>Concienciación de las diversas habilidades, capacidades, ocupaciones y contribuciones por parte de padres y otros voluntarios</p>	<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Mejoras en habilidades capacidades y puntuaciones sobre tests relacionados con el trabajo en clase y en el hogar</p> <p>Realización de los deberes en casa</p> <p>Actitud positiva hacia el trabajo en clase</p> <p>Perspectiva de los padres más similar a la del profesor y del hogar como más similar a la escuela</p> <p>Autoconcepto de la propia capacidad como sujeto que aprende</p>	<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Concienciación de la representación de la familia en las decisiones escolares</p> <p>Comprensión de que los derechos de los estudiantes están protegidos</p> <p>Beneficios específicos relacionados con políticas desarrolladas por asociaciones de padres y experimentados por los estudiantes</p>	<p><i>Resultados para los alumnos</i></p> <p>Incremento de habilidades y talento mediante experiencias significativas curriculares y extracurriculares</p> <p>Concienciación de carreras y posibilidades de formación y trabajo en el futuro</p> <p>Beneficios específicos relacionados con programas, servicios, recursos y oportunidades que conectan estudiantes y comunidad</p>
TIPO 1 Paternidad	TIPO 2 Comunicación	TIPO 3 Voluntariado	TIPO 4 Aprendizaje en el hogar	TIPO 5 Toma de decisiones	TIPO 6 Cooperación con la comunidad
<p><i>Para padres</i></p> <p>Comprensión y confianza en la paternidad, desarrollo infantil y juvenil y cambios en las condiciones del hogar para el aprendizaje, a medida que los niños avanzan en su educación escolar</p> <p>Concienciación de los desafíos propios y ajenos durante la paternidad</p> <p>Sentimiento de apoyo por parte de la escuela y de los otros padres</p>	<p><i>Para padres</i></p> <p>Comprensión del programa y política educativa y escolar</p> <p>Seguimiento y comprensión del progreso del niño</p> <p>Responder de una forma efectiva a los problemas de los estudiantes</p> <p>Interacciones con profesores y facilidad de comunicación con la escuela y profesores</p>	<p><i>Para padres</i></p> <p>Comprensión del trabajo del profesor, confort creciente en la escuela, y desarrollo de actividades escolares en el hogar</p> <p>Autoconfianza sobre la propia capacidad para trabajar en la escuela y con los niños, o para llevar a cabo actuaciones para mejorar la propia educación</p> <p>Concienciación de que las familias son bienvenidas y valoradas en la escuela</p> <p>Mejora en habilidades específicas del trabajo voluntario</p>	<p><i>Para padres</i></p> <p>Saber como apoyar, enfatizar y ayudar a los alumnos en el hogar y en cada curso</p> <p>Discutir sobre la escuela, el trabajo en clase y los deberes</p> <p>Comprender el programa educativo de cada curso y de lo que el estudiante aprende en cada asignatura</p> <p>Apreciación de las habilidades del profesor</p> <p>Concienciación del estudiante como persona que aprende</p>	<p><i>Para padres</i></p> <p>Contribución a las políticas que afectan a la educación de los niños</p> <p>Sentimiento de propiedad de la escuela</p> <p>Concienciación de la opinión de los padres en decisiones escolares</p> <p>Experiencias compartidas y puntos de contacto con otras familias</p> <p>Concienciación de políticas, escolares, locales y estatales</p>	<p><i>Para padres</i></p> <p>Conocimiento y uso de recursos locales por la familia y el niño para incrementar habilidades y capacidades o para obtener servicios necesarios</p> <p>Interacciones con otras familias en actividades comunitarias</p> <p>Concienciación del rol de la escuela en la comunidad y de las contribuciones de la comunidad a la escuela</p>

TIPO 1 Paternidad	TIPO 2 Comunicación	TIPO 3 Voluntariado	TIPO 4 Aprendizaje en el hogar	TIPO 5 Toma de decisiones	TIPO 6 Cooperación con la comunidad
<p><i>Para profesores</i></p> <p>Comprender el origen de las familias, culturas, preocupaciones, objetivos, necesidades, y perspectivas sobre sus hijos</p> <p>Respeto por los puntos fuertes y esfuerzos de las familias</p> <p>Comprender la diversidad</p> <p>Concienciación de las propias habilidades para compartir información sobre el desarrollo infantil</p>	<p><i>Para profesores</i></p> <p>Aumento de la diversidad de formas de comunicación con las familias y concienciación sobre las propias habilidades para comunicarse claramente</p> <p>Apreciación y uso de la red de padres para establecer comunicaciones</p> <p>Habilidad creciente para provocar y comprender los puntos de vista de la familia sobre los programas y progreso de los estudiantes</p>	<p><i>Para profesores</i></p> <p>Disposición a implicar a las familias de nuevas formas, incluyendo a aquellas que no son voluntarias en la escuela</p> <p>Concienciación de las capacidades e intereses de los padres en la escuela y estudiantes</p> <p>Mayor atención individual hacia los estudiantes, con ayuda por parte de voluntarios</p>	<p><i>Para profesores</i></p> <p>Mejor diseño de los deberes</p> <p>Respeto por el espacio temporal dedicado a la familia</p> <p>Reconocimiento de igualdad de ayuda a familias monoparentales, familias de doble renta y familias menos formalmente educadas en cuanto a la motivación y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Satisfacción con el apoyo e implicación de la familia</p>	<p><i>Para profesores</i></p> <p>Concienciación de las perspectivas paternas como un factor en el desarrollo y decisiones de la educación</p> <p>Perspectiva de un estatus igualitario de los representantes de la familia en comités y papeles de liderazgo</p>	<p><i>Para profesores</i></p> <p>Concienciación de recursos comunitarios para enriquecer el currículum y la instrucción</p> <p>Apertura y habilidades en cuanto a la utilización de mentores, socios, voluntarios comunitarios y otras personas para ayudar a los estudiantes y aumentar la práctica educativa</p> <p>Derivación de niños y familias a servicios sociales adecuados</p>

Vickers y Minke (1995), al explorar las relaciones entre familias y escuelas utilizaron dos constructos específicos de la teoría ecológico-sistémica: la cohesión y la adaptabilidad de los padres y de los profesores en el subsistema escolar. Los componentes que configuran cada uno de ellos son los siguientes:

A) Cohesión:

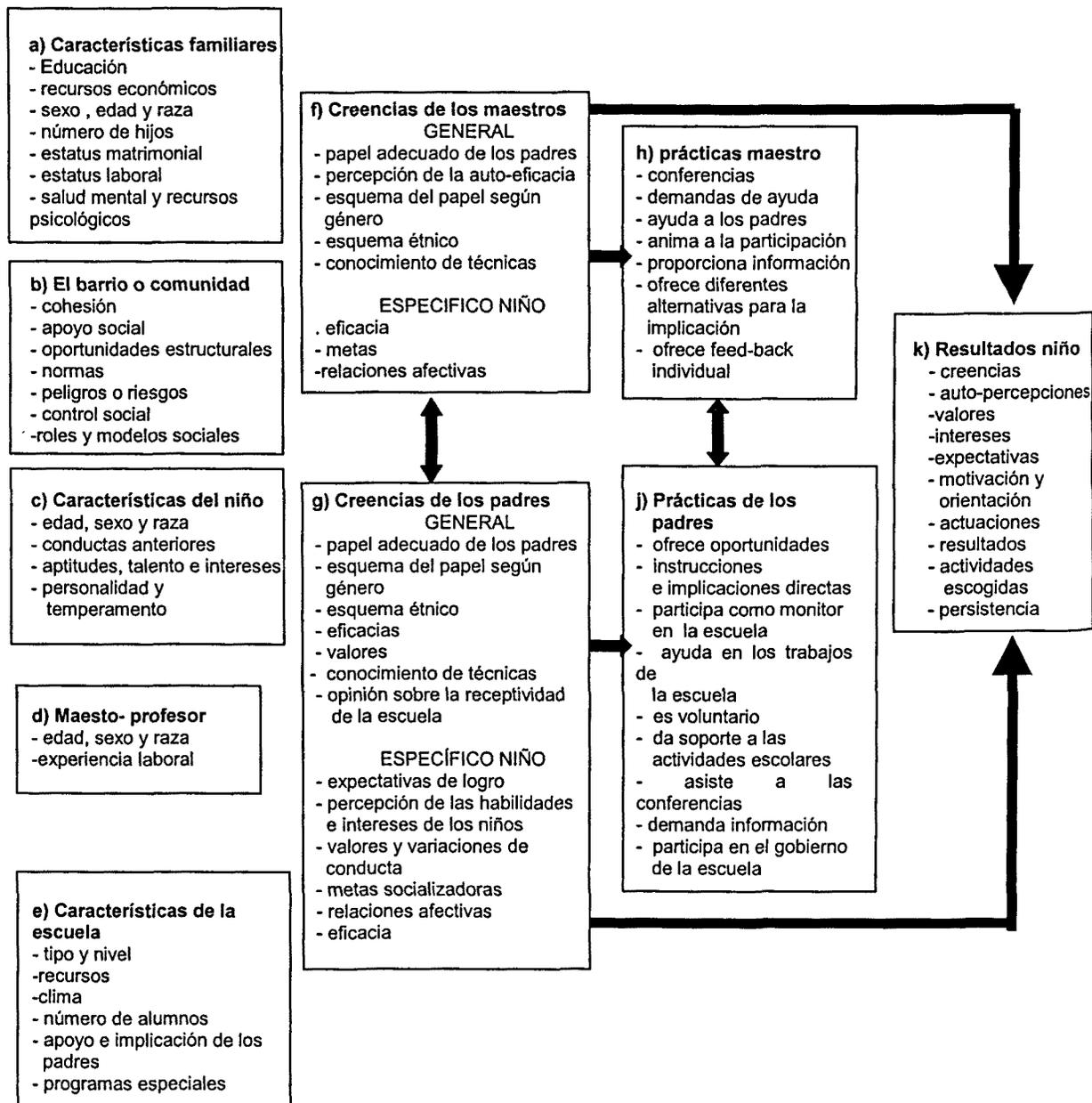
- 1) el sentimiento de afiliación y apoyo.
- 2) confianza y disponibilidad por ambas partes.
- 3) experiencias y creencias compartidas sobre los chicos y sobre ellos mismos.
- 4) comunicación bidireccional tanto sobre temas informativos como sobre sentimientos.

B) Adaptabilidad:

- 1) poder compartido.
- 2) flexibilidad para resolver los problemas.
- 3) roles intercambiables.

Los resultados obtenidos confirmaron sus hipótesis e incluso valoraron que los hijos de aquellas familias que habían tenido experiencias conflictivas con la escuela, mostraban también mayores dificultades académicas y conductuales.

Figura 12
Modelo de influencias de la implicación familiar y resultados de los hijos (Eccles y Harold, 1993)



En un trabajo presentado por Eccles y Harold (1993), sobre la importancia y la influencia de la implicación de la familia sobre todo en el periodo de la

adolescencia, resaltan también la relación entre la cualidad de la interacción entre padres y maestros y el éxito académico del hijo-alumno. Nos aportan un gráfico en el que aparecen los modelos de influencias de la implicación de los padres y los resultados de los hijos (fig. 12), en el que podemos observar que tanto las prácticas como las creencias de padres y profesores, son determinantes en los resultados escolares de los hijos.

2.3.3. Las representaciones de los docentes sobre las familias

Encontramos diferentes investigaciones relativas al análisis de las representaciones que los docentes y los padres tienen sobre sus funciones educativas recíprocas (Favre y Montandon, 1989; Henriot van Zanden, 1990; Glasman, 1992 y Montandon, 1991).

Estudiando las experiencias y las relaciones que los maestros mantenían con los padres de sus alumnos, Favre y Montandon (1989:117) y Montandon (1991), determinaron el perfil de los docentes en relación a su tipo de contacto con las familias (fig. 13) y los que clasificaron en cuatro grandes grupos:

- 1) Los docentes "*minimalistas*". Se caracterizan por mantener los contactos mínimos imprescindibles. Tienen una visión tradicional de su trabajo educativo y de su labor como docentes. Se muestran poco sensibles al trabajo conjunto con las familias de los alumnos y a abrir la escuela a los padres. Dentro de este grupo, se dan tres variantes:
 - a. Los "*minimalistas individualistas*", que son aquellos que convocan de forma sistemática a los padres y madres para mantener únicamente contactos individuales.

- b. Los “*minimalistas de los encuentros colectivos*”, que agrupan a aquellos docentes que organizan reuniones de padres de carácter informativo exclusivamente.
 - c. Los “*minimalistas refractarios*”, que se caracterizan por la ausencia de contactos con las familias, ya sea individuales, colectivos, formales o informales.
- 2) Los docentes “*polivalentes*”. Estos proponen a las familias diferentes formas de participar y de relacionarse, tanto individual como colectivamente. Se caracterizan por una visión más moderna y actual sobre las relaciones con los padres de los alumnos y se muestran muy abiertos a la participación familiar dentro de la escuela. También presentan algunas variantes:
- a. Los “*polivalentes generalistas*”, que son aquellos que mantienen de forma sistemática, múltiples y diferentes tipos de contactos.
 - b. Los “*polivalentes en el plano colectivo*”, son los que prefieren los contactos en grupo que los individuales. Suelen organizar preferiblemente reuniones de padres y encuentros colectivos informales.
 - c. Los “*polivalentes formalistas*”, que trabajan indistintamente de forma individual y colectiva, pero siempre en el plano de las relaciones de carácter formal.
- 3) Los docentes “*individualistas moderados*”. A pesar de que se parecen en cierta medida a los minimalistas, se diferencian por su tendencia a distinguir las funciones de la familia y de la escuela. Consideran que la educación corresponde a los padres y la instrucción a los docentes. Reconocen la necesidad de la coordinación con los padres y madres de

los alumnos pero mantienen un enfoque totalmente utilitarista. No obstante, muestran una cierta reticencia ante la presencia de las familias dentro de la escuela.

- 4) Los docentes “*informales*”. Los enseñantes de este grupo, no ven claro el límite que separa las funciones y familiares de las de la escuela y no muestran ninguna intención de otorgar ningún peso o responsabilidad a los padres y madres dentro del centro educativo. No suelen convocar entrevistas individuales ni reuniones grupales, aunque, a veces, organizan encuentros colectivos de carácter informal.

Figura 13

Tipologías de docentes según su estilo de práctica con las familias y su lógica de acción (Favre y Montadon, 1989)

Visión de los roles educativos respectivos			
		<i>Funciones diferenciadas</i>	<i>Funciones compartidas</i>
Visión de la apertura deseada	<i>Apertura restringida</i>	Minimalistas	Informales
	<i>Apertura ensanchada</i>	Individualistas moderados	Polivalentes

En cuanto a la representación que los maestros tienen sobre las familias, relativas a las fronteras o delimitación de responsabilidades, han venido a observar que, en conjunto, los docentes tienen una imagen negativa de la función educadora de los padres, entendiendo que estos han delegado su papel como educadores a la institución escolar. Los profesores de la muestra de este trabajo realizado en Ginebra, consideraban que las familias deberían depositarles una mayor confianza en su labor pedagógica y no exigirles rendir tantas cuentas sobre su trabajo. Paradójicamente, a pesar reconocer la gran importancia y trascendencia de las relaciones con las familias, manifestaban gran cantidad de representaciones negativas que podrían dificultar un dialogo constructivo con los padres.

En cuanto a los resultados obtenidos con la muestra de familias ginebrinas, demostraron que la gran mayoría aprovecha todas las oportunidades de interacción propuestas por los maestros ya sean formales o informales. Muestran una alta motivación a participar todavía más en otro tipo de contactos, como por ejemplo, las clases abiertas, la presentación de trabajos y las reuniones de padres.

En conjunto, los resultados mostraron que los padres no son indiferentes o pasivos respecto del funcionamiento de la escuela y que ésta ocupa un lugar preferente en su vida reconociendo el importante papel que la institución significa para el futuro de sus hijos.

A pesar de ello, se observaron diferencias de unas familias a otras. La forma de vivir, entender y representar la escolaridad de los propios hijos y las relaciones con la escuela, mostraban correlaciones con los resultados escolares y la pertenencia social. Según los autores, la principal diferencia en la interacción no se debe al tipo de prácticas cotidianas, sino en el conjunto de actitudes hacia la escuela.

3. Metodología y técnicas de investigación

3.1. Fundamentación metodológica

La investigación y el análisis de la realidad social plantean numerosos problemas técnicos que provocan algunas disyuntivas en el proceso metodológico de la investigación. Munné (1995), los establece del siguiente modo:

Análisis	¿observar o experimentar?
Objetos	¿reales o simulados?
Situación	¿dentro o fuera?
Marco	¿natural o artificial?
Datos	¿cuantitativos o cualitativos?

La respuesta es difícil. En psicología social, la pluralidad y el abanico de campos de investigación, la gran variedad metodológica y la diversidad de fines y objetivos, le confieren una serie de características específicas. Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), proponen unas peculiaridades concretas para la investigación educativa, pero que son igualmente aplicables al terreno psicosocial. Estas son:

- a) *La complejidad de los fenómenos.* El estudio de las percepciones, creencias, opiniones o actitudes, nos sitúa delante de hechos no

observables y poco susceptibles de experimentación. Esto presupone una mayor aportación de subjetividad en los resultados en las investigaciones realizadas.

- b) *La convergencia de diferentes paradigmas.* La multiplicidad de enfoques y perspectivas que interactúan en los fenómenos sociales, hace que no exista un único modelo válido de intervención e investigación psicosocial. También Munné (1995), considera que la existencia de diversas teorías psicosociales se debe a la complejidad de la interacción humana. Cada marco teórico –en correspondencia con su modelo paradigmático-, da respuestas diferentes en función de su propia concepción de la interacción para cada uno de ellos.

- c) *La dificultad epistemológica.* Los fenómenos sociales son difícilmente repetibles. Esto supone dificultades para la replicación y para la medición. También es muy difícil el control de las variables y la generalización de los resultados.

- d) *La diversidad metodológica.* La metodología experimental es de difícil aplicación para el estudio de la realidad psicosocial. Así, en muchos casos, se utilizan métodos no experimentales como procedimientos más acordes al objeto de investigación.

- e) *El carácter multidisciplinar.* Tal como hemos explicado anteriormente, los fenómenos sociales pueden ser contemplados y trabajados desde diferentes disciplinas. Esto supone, a veces, la necesidad de integrar varias teorías y metodologías. Y, como apunta Ibáñez Gracia (1990), si hay alguna característica que hace peculiar a la psicología social es precisamente la riqueza y la diversidad de las técnicas que ha elaborado o que ha importado y adaptado a partir de otras disciplinas.

3.1.1. Perspectivas metodológicas en las Ciencias Sociales

Tradicionalmente se han venido considerando principalmente tres enfoques metodológicos, los cuales nos permiten trabajar en las ciencias psicosociales y que son: el positivista, el interpretativo y el crítico (Blanco, 1996; Colas y Buendía, 1992).

El enfoque positivista tiene sus orígenes en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX y en filósofos como Bacon y Comte. Sus principales postulados son:

- Los modelos explicativos de las ciencias naturales son igualmente aplicables a todos los contextos de las ciencias sociales.
- Las leyes científicas son universales y persisten fuera del tiempo y del espacio.
- Los datos y los resultados obtenidos son objetivos puesto que la realidad se presenta como tangible, simple y fragmentable.
- El proceso de investigación es neutro y aséptico, exento de cualquier tipo de valoración o subjetividad personal.
- Los principales objetivos son la explicación, la predicción y el control. La finalidad es conocer y explicar la realidad con el objetivo de dominarla y controlarla.

El enfoque interpretativo fue iniciado por los teólogos protestantes del siglo XVII. Posee una gran variedad de fuentes y perspectivas como la fenomenología y el interaccionismo simbólico, por citar algunas. Sus principales postulados pueden agruparse en tres apartados:

- La ciencia no es abstracta ni se encuentra aislada del mundo, sino que depende y está influenciada por el contexto social. Las acciones –y sus significados- de los individuos están sujetas a su historia personal y vendrán predeterminadas por su estilo de vida y forma particular de interacción social.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada respecto los otros seres vivos, por lo que este enfoque se centra más en la intencionalidad que en la causalidad. Prefiere comprender que explicar o predecir. Su objetivo es profundizar sobre las percepciones y relaciones.
- No existe ningún método definitivo ni universal. No pretende llegar a abstracciones universales, sino a resultados concretos y específicos.

El enfoque crítico tiene sus raíces en la escuela de Frankfurt y engloba filosofías derivadas del marxismo. Pretende ser una alternativa a los modelos teóricos dominantes. Sus estructuras básicas se asientan en la recuperación de elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social. Sus principales características son:

- El conocimiento científico se configura a partir de las condiciones históricas y sociales. Ni la ciencia ni la metodología pueden ser asépticas, puras y objetivas, pues la realidad es dinámica y evolutiva.
- El saber humano se origina en virtud de tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio. La finalidad de la ciencia no debe ser solamente explicar o comprender, sino que debe contribuir a su cambio y alteración.

- Se incorporan procedimientos metodológicos del psicoanálisis, puesto que la reflexión, el conocimiento interno y personalizado permitirán tomar conciencia de cómo la historia y la biografía personal contribuyen a la autopercepción.

Las metodologías de investigación que se derivan de los enfoques anteriores vienen expresadas en el siguiente gráfico (fig. 14), tomado directamente de Colás y Buendía (1992:55).

Fig. 14

Características metodológicas de los paradigmas de investigación (Colás y Buendía, 1992)

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Problemas de investigación	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
Diseño	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
Muestra	Procedimiento estadístico	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
Técnicas de recogida de datos	Instrumentos válidos y fiables.	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
Análisis e interpretación de datos	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis. Fase intermedia
Valoración de la investigación	Validez interna y externa. Fiabilidad y objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

En ciencias sociales, se reconocen tres perspectivas metodológicas de investigación (Ibáñez, 1986, 1994, Dávila, 1995): la distributiva, la estructural y la dialéctica¹⁴.

- La distributiva aplica la dimensión referencial del componente simbólico y permite la investigación de hechos. Su aplicación más general es la encuesta estadística.
- La estructural es adecuada para la investigación de opiniones. Aplica la dimensión estructural del componente simbólico. Su aplicación más general es el grupo de discusión.
- La dialéctica aplica el componente semiótico y su aplicación más general es el socioanálisis.

Como podemos observar, encontramos una clara correspondencia entre los diferentes paradigmas:

- a) positivista y distributivo, a los que les corresponde una metodología cuantitativa,
- b) interpretativo y estructural, con la aplicación de la metodología cualitativa, y
- c) crítico y dialéctico, con metodologías alternativas y altamente participativas.

Así pues, centrándonos en los enfoques positivista e interpretativo, observamos que entramos de lleno en la dicotomía de lo cuantitativo versus cualitativo. En el siguiente esquema vemos representadas las principales características de los dos tipos de metodologías:

¹⁴ J. Ibáñez (1992:13), propuso la sustitución del término de técnicas cualitativas por "estructurales" y de cuantitativas por "distributivas".

<i>Metodología cuantitativa</i>	<i>Metodología cualitativa</i>
Objetiva	Subjetiva
Empírica	Especulativa
Deductiva	Inductiva
Fragmentaria	Global
Numérica	Semántica
Externa	Interna
Explicativa	Comprensiva
Estática	Dinámica
Importancia a la fiabilidad de los datos	Importancia a la validez de los datos
Tendencia a la uniformidad	Tendencia a la diversidad

Hasta no hace mucho tiempo, la metodología cualitativa no había obtenido la misma consideración que los otros métodos de investigación. La sobreestimación de los resultados empíricos, habían devaluado los datos recogidos a partir de otras metodologías más observacionales o más participativas y, por lo tanto, más subjetivas. La polémica que rivalizaba las dos tendencias llegó hasta el punto de hacerlas incompatibles escribiéndose argumentos desde una u otra posición para desacreditar a los contrarios.

Ruiz Olabuénaga (1999), defensor de la metodología cualitativa, reconoce que esta batalla no tiene fundamentos científicos y que, a pesar de una marcada superioridad de la investigación cuantitativa sobre la cualitativa tanto a nivel de producción, de sofisticación de medios como de variedad de técnicas, nadie puede afirmar que los resultados obtenidos con las técnicas cualitativas no hayan sido importantes, válidos, rigurosos o definitorios.

En la actualidad, está resurgiendo de nuevo un gran interés por esta metodología. La incorporación de este tipo de técnicas se debe, seguramente a los nuevos replanteamientos epistemológicos y a la mayor producción de trabajos de disciplinas como la psicología, la sociología, las ciencias de la salud, etc. (Colás, 1992).

Encontramos diversos autores (Alvira, 1983; Dávila, 1995; Ruiz Olabúenaga, 1999), que consideran que la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y, lo más importante, es que no son en modo alguno incompatibles sino que pueden llegar a ser complementarias en el proceso de investigación.

3.1.2. Elección metodológica

En los inicios de la investigación empírica en psicología social, entre 1920 y 1930, se consideró que el método experimental -a partir del máximo control de las variables independientes y especialmente cualificado para establecer vínculos causales desde los resultados obtenidos-, era el más indicado para poder dar explicación a los fenómenos sociales que acontecían en el mundo real (Turner, 1999).

Ibáñez Gracia (1990), nos recuerda que la historia de la psicología social está llena de polémicas y controversias sobre la adecuación de las diferentes metodologías que se utilizan en sus investigaciones. Pero hay que tener en cuenta que en los ámbitos de la psicología social, próximos, o comunes a la sociología -grupos naturales, prácticas sociales, etc.-, la experimentación en sentido estricto es generalmente imposible (Grisez, 1977).

Ibáñez e Iñíguez (1996) , reconocen que el objeto de la psicología social no es formalizable porque su estructura no obedece a criterios paramétricos. Reposa sobre reglas históricamente elaboradas y, por lo tanto, modificables y se escapa de las reglas del determinismo al basarnos en acciones y no en conductas.

Blumer (1982:24), como principal representante del interaccionismo simbólico, criticó fuertemente los principios metodológicos de la ciencia

empírica formal, sosteniendo que tanto en la sociología como en la psicología social, las técnicas objetivas habitualmente empleadas no proporcionan la validación que requiere la auténtica ciencia social. Este autor propone una metodología científica naturalista, basada en la exploración/descripción y la inspección/análisis, haciendo especial énfasis en la flexibilidad metodológica de forma que el método vaya ajustándose a la realidad y no al revés.

Así pues, a nivel metodológico, lo más importante es la correspondencia y la adecuación de las técnicas elegidas con el objeto de análisis y los objetivos de la investigación. En nuestro caso, hemos optado por una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para poder aproximarnos más a la situación estudiada. Coincidimos con Ruiz Olabuénaga (1999), en que los métodos cualitativos pueden ser utilizados como un instrumento inicial de acercamiento a la realidad, para, en segundo lugar utilizar otro recurso más empírico que de lugar a una comprobación más concreta y precisa.

Recogemos de diversos autores (Ibáñez, 1992; Colás y Buendía, 1992; Ortí, 1986, 1995; Navarro y Serrano, 1995; Ruiz Olabuénaga, 1999; Samper, 1990), las principales características de la metodología cualitativa para resaltar los motivos de haberla incorporado la primera parte de nuestra investigación:

- El objetivo es la captación y reconstrucción de significados. El lenguaje es conceptual y metafórico. Se trabaja con la riqueza, especificidad y profundidad del orden simbólico de las formaciones lingüísticas y los discursos sociales.

- Mediante sus técnicas, nos permite comprender la conducta humana al acercarnos más a las percepciones, emociones, pensamientos, opiniones, etc.

- La información es captada de forma flexible y poco estructurada. El contenido es de mayor realismo social. Profundiza sobre el objeto de análisis.
- Se orienta hacia el descubrimiento, la descripción y el proceso.
- El procedimiento es inductivo y subjetivo, pero próximo a la realidad.
- El diseño metodológico es abierto y adaptado al proceso de investigación. Es muy adecuado para la acercarse a la comprensión significativa de los actores sociales en sus creencias, valores y deseos.
- La orientación es holística y concretizadora. Asume que la realidad es dinámica.
- Los resultados no buscan la representatividad estadística, sino solamente la pertinencia y la relevancia social.
- El investigador está próximo e interactúa con el objeto de investigación.

De todas estas importantes cualidades que hacen de las técnicas cualitativas unos instrumentos más reales, más cálidos y, en definitiva más cercanos a las realidades sociales, se desprenden dos cuestiones que resultaron claves para la utilización posterior de otra técnica cuantitativa, más objetiva y empírica:

- a) La dificultad de replicación, y
- b) La imposibilidad de trabajar con resultados objetivos.

Por estos motivos, en nuestra investigación decidimos utilizar la combinación de ambas metodologías, que recibe el nombre de “triangulación”.

3.1.3. Descripción de las técnicas utilizadas

Técnicas cualitativas

Tal como hemos explicado, dadas las características de esta investigación, decidimos trabajar en un primer nivel con técnicas cualitativas para que nos facilitaran el conocimiento de forma personal y vivencial cuales eran las percepciones, opiniones y actitudes del colectivo de sujetos a investigar.

Para ello se eligió el Grupo Discusión como instrumento principal de recogida de información, al que se le apoyó con grupos triangulares y alguna entrevista en profundidad.

El Grupo de Discusión (GD), es una técnica de investigación social que surgió a finales de la década de 1930 como alternativa a las formas más directivas de las entrevistas individuales (Krueger,1991). También Blumer (1969), pensaba que se trataba de un procedimiento especialmente útil, ya que un grupo compuesto de participantes bien informados podía ser más valioso que cualquier muestra representativa¹⁵.

Jesús Ibáñez (1992), fundamenta ampliamente esta técnica desde las perspectivas epistemológica y metodológica. Considera que es una técnica de gran potencia investigadora pues concede al lenguaje el lugar

¹⁵ La metodología de Blumer puede entenderse como una crítica a los procedimientos estadísticos cuantitativos tradicionales y como una justificación del tipo de investigación desarrollada en Chicago (Collier *et al.*, 1996)

protagonista al situarlo como objeto y no como instrumento de exploración.

Aunque inicialmente los GD se utilizaron como técnicas para los estudios de mercado, en la actualidad se han convertido en un instrumento innovador para analizar y profundizar sobre aspectos de la realidad psicosocial (Krueger, 1991; Vallés, 1997).

El GD es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social. Su objetivo fundamental es el estudio de las representaciones sociales que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros (Elejabarrieta, 1991).

Así, el grupo se forma y desarrolla a través de los discursos, presentados como enunciados formados por combinaciones de signos gracias a los cuales, los sujetos pueden utilizar el código de la lengua para expresar sus pensamientos personales (Alonso, 1996). Para Sperber y Wilson (1994), los participantes actúan como representantes subjetivos de sus posiciones sociales objetivas, por lo que la conversación grupal es capaz de recrear sus entornos cognitivos¹⁶. En definitiva, los miembros que participan en un GD viven la grupalidad como signo de identidad social que comparten y que representan.

A continuación exponemos las principales características de los GD recogidas de diversos autores (Krueger, 1991; Canales y Peinado, 1995; Ibáñez, 1992, Alonso, 1995, 1996) :

¹⁶ Los entornos cognitivos equivalen al conjunto de supuestos que los individuos son capaces de representarse mentalmente aceptándolos como manifiestos y verdaderos.

- υ El grupo es una creación específica y artificial. La existencia del grupo se reduce a la situación discursiva. No existe ni antes de después. Su formación ha de estar adaptada al nivel de realidad con el que pretende operar.
- υ Los participantes no deben conocerse, o por lo menos, no deben haber trabajado juntos en ningún grupo con anterioridad para evitar inferencias en la producción del habla.
- υ El grupo, considerado de forma individual, debe combinar unos mínimos de homogeneidad y heterogeneidad. Debe ser suficientemente homogéneo para mantener la simetría de relación entre los componentes y, suficientemente heterogéneo para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.
- υ La interacción entre los sujetos participantes está parcial e indirectamente controlada por el conductor del grupo.
- υ El grupo opera sobre lo comunicativo, lo lingüístico y lo simbólico como elementos esenciales de construcción social. El lenguaje es el medio de elaboración significativa de una situación concreta a partir de las experiencias de los actores sociales.
- υ El investigador no participa en el proceso de producción del discurso, pero lo determina.
- υ No son grupos terapéuticos ni tienen carácter experimental. El grupo tiene una tarea para realizar. Su trabajo es producir el discurso y existe por y para ese objetivo.
- υ El texto del grupo es originalmente oral y luego se convierte artificialmente en texto escrito de forma casi literal.

El diseño de los GD es de vital importancia, pues de ellos depende la validez interna de la técnica. Hay que tener en cuenta:

- a) Los objetivos y las hipótesis de trabajo.
- b) Los sujetos de estudio.
- c) El esquema previo de diseño de los grupos.

El grupo de discusión exige un diseño abierto puesto que se trata de un proceso de investigación que trabaja con la presencia activa del entrevistador y el discurso que surge a través de la dialéctica de los participantes se va reordenando de nuevo en el grupo (Canales y Peinado, 1995). De esta forma, la investigación -a pesar de estar dirigida- mantiene un rumbo ,en cierta forma, impredecible. Estos mismos autores hablan de la metáfora del cazador para remarcar el trabajo de rastreo tan necesario y a la vez característico, de este tipo de investigaciones.

En la fase del diseño de los grupos, encontramos tres vías básicas (Ibáñez, 1992): Selección de actuantes, esquema de actuación y interpretación y análisis.

La muestra o selección de los participantes es un trabajo previo que requiere de gran minuciosidad. Los procedimientos de elección no deben responder a criterios estadísticos, sino estructurales (Canales y Peinado, 1995). Para Ibáñez (1992), son más importantes las relaciones que los elementos, por lo que básicamente se utiliza el criterio de pertinencia. El mismo autor compara este proceso a un problema de enfoque: cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información resultante.

El esquema de actuación es el guión que posee el conductor del grupo para dirigir y guiar la producción de la discusión. Requiere de previsión y

planificación, mientras que no es necesario para la fase final de interpretación y análisis.

El tamaño del GD debe ser pequeño, sobre todo en función del tema a desarrollar, pues ha de dar tiempo para la participación de todos los miembros. El número de sujetos varía en función de los autores (fig. 15), aunque parece que la mayoría opten por una forma consensuada de entre 5 y 10 al considerar que a partir de cinco componentes, los canales de comunicación entre los miembros los supera en número, haciéndose posible la interacción grupal¹⁷.

En cada grupo deben estar representadas diferentes categorías. El número total de grupos que se necesitan para una investigación estará en función de la saturación de la información obtenida. Ibáñez (1992), considera que una vez determinadas las composiciones de los grupos, bastará con uno o dos para cada composición.

Fig. 15

Número de participantes mínimos y máximos en los Grupos de Discusión, según diferentes autores

Autor	Mínimo	Máximo
Krueger (1991)	7	10
Ibáñez (1992)	5	10
Canales y Peinado (1995)	5	10
Alonso (1996)	5	9-10

A continuación Vallés (1997), nos facilita una recopilación de las opiniones de diversos autores sobre las principales ventajas y limitaciones de la utilización de los grupos de discusión.

¹⁷ La comunicación en pequeños grupos ha sido muy estudiada en psicología y, en principio menos de tres personas no puede considerarse grupo, ya que es a partir de la interacción a tres bandas cuando pueden aparecer fenómenos de relevancia psicológica y social. No obstante, a partir de trabajos de laboratorio, se desprende que es a partir de cinco sujetos cuando aparecen las estructuras básicas que facilitarán la aparición de estructuras comunicativas complejas (Munné, 1995).

En primer lugar, señalan como ventajas de su utilización:

- a) La facilidad, el abaratamiento de costos y la rapidez (Morgan, 1988, Steward y Shamdasani, 1990, y Krueger, 1991)

No obstante, Morgan (1993), reconoce que no existe tal ventaja, pues en la práctica –y nosotros lo podemos corroborar-, es muy difícil realizar grupos de discusión por los motivos siguientes:

- Seleccionar y localizar los participantes adecuados.
- Encontrar fechas conjuntas para la realización de la sesión.
- Configurar las preguntas-guión pertinentes.
- Transcribir y analizar la información proporcionada por los sujetos.

En nuestro caso, el proceso de localización y la determinación de la fecha para la sesión fue un proceso arduo y dificultoso, pues había que conectar telefónicamente con cada posible candidato para explicarle los motivos de su participación, los objetivos de la investigación, la metodología, etc., para finalmente, intentar encajar las fechas viables con su agenda laboral y personal. Si la respuesta era afirmativa, se le volvía a avisar con otra llamada el día anterior al encuentro para confirmar su asistencia.

- b) La flexibilidad

Steward y Shamdasani (1990), aportaron este criterio dando a entender que los GD pueden ser más flexibles que otras técnicas cualitativas ya que los sujetos participantes no necesitan saber leer y escribir o entender las preguntas de un cuestionario. Además, se pueden acceder a mayor cantidad de temas de estudio.

En este sentido podemos decir que se trata igualmente de otro criterio teórico, pues en la práctica no es posible ser tan flexible sin perder el rigor

metodológico. La única flexibilidad posible es el hecho de que, llegado el caso, se puedan disponer de participantes de reserva para substituir alguna baja, siempre y cuando cumpla con los mismos requisitos.

c) La interacción grupal

En este caso, Vallés (1997), lo apunta no sólo como una ventaja, sino por la gran riqueza que hace verdaderamente atractiva esta técnica, pues las posibilidades de creación y exploración del material cualitativo vienen derivadas no tanto por la presencia y habilidad del investigador, sino por la asistencia y colaboración de los sujetos participantes.

En este sentido, Steward y Shamdasani (1990), Morgan (1988) y Krueger (1991), hablan del “efecto de sinergia” provocado por el propio escenario grupal resultante de la producción de una información que jamás hubiera podido aparecer a partir de entrevistas individuales. Este es un planteamiento gestáltico que refleja Turner (1999), al definir el grupo como un todo organizado que genera propiedades de un nivel superior a la que poseen por sí mismos los elementos que lo componen.

Verdaderamente, pudimos comprobar que a pesar de algunas –pocas– reticencias iniciales para participar como sujeto en este tipo de técnica de investigación¹⁸, al final, fuera del contexto grupal, prácticamente todos reconocían haberse sentido muy satisfechos y sorprendidos por la agradable experiencia vivida.

En cuanto a las principales limitaciones, apuntan las siguientes:

¹⁸ Conviene aclarar que los candidatos no conocían personalmente a la investigadora, únicamente por referencias de los sujetos que hacían de enlace y mediadores y habían sido advertidos –previo consentimiento–, que recibirían una llamada telefónica para hablar de la cuestión.

a) La artificialidad

Básicamente esta limitación se debe, como señala Morgan (1988) a la artificialidad de los escenarios donde se realizan los grupos. No obstante, a nuestro parecer, no se trata de una limitación de la técnica sino de la necesidad de mantener la estabilidad y neutralidad del lugar de encuentro y de discusión de los participantes.

De acuerdo con Ibáñez (1992) y con Canales y Peinado (1995), esta artificialidad valorada negativamente, se trata como se ha apuntado anteriormente de un criterio básico y fundamental para el correcto desarrollo de los grupos. En nuestra investigación, hemos considerado importante escoger un escenario neutral para la realización de las sesiones puesto que al seleccionar los participantes a partir de su centro de trabajo, era fundamental que el lugar de encuentro cumpliera el requisito de neutralidad y no fuera ningún lugar de pertenencia laboral para ninguno de ellos. En cambio, si que se intentó que fuera un lugar conocido y común.

b) La validez y fiabilidad

En el trabajo con los grupos, el investigador posee un control sobre las variables mucho menor que en otras metodologías y corre el riesgo de encontrarse con grupos con marcadas diferencias tanto a nivel de cantidad como de calidad participativa.

Steward y Shamdasani (1990), consideran que son tres los inconvenientes potenciales que restringen la posibilidad de generalización de resultados:

- 1) que las aportaciones de los sujetos no sean independientes unas de otras sino que estén condicionadas por la propia interacción.

- 2) que las aportaciones estén sesgadas por algún miembro o miembros con roles más dominantes.
- 3) que el conductor, de forma inconsciente, proporcione pistas sobre el tipo de respuestas esperadas.

Vallés (1997), considera que esta “conformidad social”¹⁹ sucede igualmente de forma natural en las conversaciones grupales donde las personas suelen guardarse sus opiniones más radicales o discordantes para no desentonar con las normas sociales. Por otro lado, el mismo autor, considera que estos problemas teóricos pueden solucionarse a través del diseño y del campo de la investigación así como también por la vía del análisis de resultados.

c) La interacción grupal

A los inconvenientes reconocidos derivados de la interacción grupal, los autores plantean la necesidad de complementarlos con otras técnicas alternativas o afines, como por ejemplo, los grupos triangulares o entrevistas en profundidad, para facilitar la expresión oral con mayor libertad y radicalidad.

En nuestra práctica, podemos afirmar que, ni en los GD ni en los grupos triangulares, se dio ninguna postura silenciosa o conformista con el consenso grupal. Únicamente se repitieron los patrones de cualquier dinámica de grupo en el que el momento inicial o fase de formación (Tuckman, 1965), era un momento de (re)conocimiento de cada uno de los participantes y el discurso producido estaba mucho más ajustado a las normativas sociales, pero pasado un periodo inicial, que podría situarse dentro de los 15 primeros minutos, el grupo se iba transformando

¹⁹ Moscovici (1991), nos advierte de que solo podemos hablar de conformidad social cuando una persona expresa inicialmente una idea y luego modifica su discurso en la dirección del grupo.

paulatinamente en una fuente de producción donde imperaban las opiniones personales y, en muchos momentos cabe decir, aparecían posiciones bastante radicales.

Para complementar la primera fase cualitativa, se utilizó también la técnica de los grupos triangulares. Aunque comparte la mayoría de características con los GD, constituye por sí misma una herramienta específica que permite superar o evitar la tendencia al consenso facilitando la apertura del proceso de producción discursiva al disponer también de mayor tiempo y espacio para todos sus miembros (Conde, 1993, Molina, 1997). Concluimos la etapa exploratoria con la realización de entrevistas en profundidad.

Técnicas cuantitativas

Una vez obtenida la suficiente información a través de las técnicas cualitativas, se procedió a utilizar el método de la encuesta, aplicando el cuestionario como herramienta de recogida de datos con la finalidad de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en nuestra investigación (Visauta, 1989; Sierra Bravo, 1988).

Estos mismos autores, consideran dos grandes rasgos que caracterizan este tipo de procedimiento:

- 1) Los hechos no se observan, sino que se describen a través de las manifestaciones de los propios interesados, y
- 2) permite analizar aspectos subjetivos y objetivos de los miembros de la sociedad y, por tanto, de los hechos y fenómenos sociales.

Las encuestas se fundamentan en la teoría sociopsicológica de la comunicación pues se tratan de unas entrevistas predeterminadas que se va repitiendo a un número indeterminado de interlocutores (García Ferrando, 1994). Otras ventajas de este tipo de técnica, son las siguientes:

- Se puede trabajar con un mayor número de sujetos.
- El carácter estandarizado de las preguntas, nos ofrece una mayor uniformidad en las respuestas y permite hacer comparaciones entre los grupos .
- Garantiza el anonimato de los participantes y permite una mayor libertad a la hora de responder.
- No existen interferencias entre el entrevistador y el entrevistado.
- No exige una respuesta inmediata y deja espacio para la reflexión antes de las respuestas.

II.

LA FAMILIA: REALIDAD Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL

El segundo capítulo de este trabajo, ofrece un paseo teórico sobre la historia y evolución de la familia como institución social desde la Edad Media hasta el momento inaugural del segundo milenio. Se trata de un recorrido documental en el que se recogen las principales aportaciones de diferentes disciplinas dado que el estudio de la familia desde un único punto de vista metodológico encierra una notable dificultad. El núcleo de las primeras investigaciones corresponde sin duda a la antropología social, pero el interés sobre su historia, evolución, transición, organización, composición y funcionamiento, ha abierto la entrada otros campos disciplinares como la historia, la sociología, la economía, la psicología y la demografía entre otros.

No obstante, el elemento central, se halla situado en el análisis de la transformación de la estructura y organización familiar durante el siglo XX al compás de los cambios sociopolíticos más relevantes. Todo ello, con la intención de que nos sirva para comprender la actual posición emergente de la

familia del siglo XXI, con su diversidad de modelos y su necesidad de recibir las ayudas y soportes de terceras instancias para el, ahora más largo y arduo, proceso de socialización de los hijos.

Uno de los aspectos que se pretende remarcar es el progresivo cambio de funciones y de roles que se está llevando a cabo dentro del contexto familiar. Lenta y gradualmente, la familia se transforma para adaptarse al nuevo momento sociocultural que impone la sociedad. Las parejas de carrera dual, la baja tasa de natalidad, la prolongación de la adolescencia y la juventud, entre otras causas, han provocado la necesaria evolución y adaptación de hombres y mujeres en sus nuevos papeles de padre y de madre.

La perspectiva sistémica, desarrollada en el capítulo anterior, nos sirve de referencia para entender que los cambios sociales –contexto comunitario-, provocan automática e irremediamente, cambios familiares que, lógicamente, revierten de nuevo a la sociedad. Esta circularidad, explicada en bucles de interacción recíproca nos sitúa en un momento sociocultural en el que le está tocando a la familia reajustarse y, quizá por este motivo, da esta sensación de inestabilidad y fragilidad.

1. La familia a través de la historia

1.1. De la Edad Media a la Edad Moderna

Desde una perspectiva histórica, Stone (1990), estudió los cambios en las formas de vida familiar desde la edad medieval hasta el siglo XX, en los que clasificó tres tipos de estructura y funcionamiento familiar: la familia de linaje abierta, la familia patriarcal restringida y la familia nuclear domesticada.

En el siglo XV, el tipo de estructura familiar dominante era la que llamó *familia de linaje abierta*. Formada básicamente por una familia nuclear que habitaba en hogares pequeños totalmente integrados y absorbidos por la comunidad que configuraban un clan. El matrimonio estaba supeditado a la decisión de terceros que eran los que accedían o no a tal unión. Los integrantes de la nueva familia no tenían necesariamente que conocerse. No existía intimidad y la sexualidad sólo estaba concebida como un medio para engendrar a los hijos. La duración de la vida familiar era más bien limitada, primero, debido a la corta esperanza de vida de las personas y segundo, por la rápida marcha de los hijos fuera del hogar paterno.

Con respecto al análisis de la evolución del sentimiento familiar en la Edad Media, Ariés (1987)²¹, concluye que éste era desconocido en aquellos tiempos

²¹ Las fuentes de recolección de datos que usó en su labor metodológica fueron la iconografía y las memorias de los datos biográficos.

y que empezó a surgir a partir de los siglos XV y XVI²². Por aquel entonces, los lazos de consanguinidad se clasificaban en dos grupos: la familia y el linaje, siendo el segundo mucho más importante que el primero pues generaba un mayor afecto y orgullo de pertenencia.

No existía el valor de hogar ni de familia. El valor personal estaba únicamente en el apellido²³ y, por supuesto, sólo tenía valor el masculino.

Los miembros de una misma estirpe se agrupaban en clanes cuya simbología estaba representada además del apellido, por las armas y la casa. Las relaciones entre sus miembros eran solidarias y se agrupaban para luchar contra sus enemigos teniendo absolutamente prohibido pelear entre ellos. El mantenimiento de las buenas relaciones era una función interna y se rechazaba cualquier intervención institucional externa (Heers, 1978). Uno de los principales motivos para asegurar esta paz interna era el económico.

La llamada *familia patriarcal restringida* comprende desde principios del siglo XVI hasta comienzos del XVIII. La familia nuclear anterior poco a poco se fue independizando y desvinculando de los parientes y de la comunidad.

A partir del siglo XVI, las relaciones sujetas al linaje se debilitan y va tomando fuerza el grupo familiar a partir de la formación de parejas sobre la base de los afectos y sentimientos. Paralelamente, se fue otorgando mayor importancia, poder y autoridad a la figura del padre sobre los hijos y del marido sobre la mujer.

²² De hecho, todavía en el siglo XVI, los notarios y hombres de leyes usaban el término "estirpe" para designar la descendencia directa dentro de las grandes familias (Heers, 1978)

²³ Casey (1990), considera que las dos principales dificultades que han encontrado los historiadores para reconstruir el proceso genealógico de los antepasados españoles durante el periodo de la Edad Media han sido, primero el extravío y desaparición de los documentos y segundo el hecho de que los nobles castellanos usaban sólo el nombre y omitían los apellidos, por lo que no pueden establecerse continuidades de linaje de forma fidedigna.

Durante este periodo, los miembros varones de la familia marchaban de casa para ir a trabajar fuera, de modo que la división y diferenciación de los roles estaba muy perfilada. Sólo las mujeres de clase social más baja salían también a trabajar fuera del hogar para colaborar en la economía familiar, pero a la vuelta a casa les esperaban las tareas domésticas que nadie había realizado en su ausencia. Por el contrario, tanto hombres como mujeres de clases sociales más elevadas, mantenían la creencia de que el estatus social ideal de la mujer era el de ama de casa con el principal objetivo de cuidar del marido y de los hijos.

El papel de la mujer también fue devaluándose hasta el punto en que se la llegó a considerar incapaz de realizar ninguna actividad sino era con el permiso expreso del marido o con una autorización judicial.

Esta forma familiar constituyó una tipología de transición para llegar progresivamente a convertirse en la *familia nuclear domesticada cerrada* que es la que persistió hasta el siglo XX. La principal característica de esta estructura está en la formación de los vínculos matrimoniales a partir de criterios afectivos, amorosos o románticos basados en la selección y en la decisión personal. Esto le supuso un mayor nivel de intimidad y de goce sexual dentro de la pareja.

En este periodo, según Ariès (1987), la familia comienza a apartarse de la vida colectiva de las calles y plazas para recluirse en la privacidad de la casa que les resguarda y protege de la sociedad y a empieza a adoptar una concepción más cerrada y más intimista.

El diseño interior de las casas empieza a cerrar las habitaciones y a poner puertas para separar sus estancias con el objetivo privatizarlas y especializarlas. Las actividades sociales, profesionales y familiares se realizaban igualmente dentro de la casa pero en lugares diferentes. Esto

supuso un cambio substancial en los valores de la sociedad. Por primera vez, la discreción y el respeto por la intimidad de los otros se vuelve importante.

A partir del siglo XIX y principios del XX, la composición de la familia queda reducida a padres e hijos y se van excluyendo las personas del servicio. Empiezan las preocupaciones por la salud y la higiene y se reconoce la importancia de la educación de los hijos. No obstante, hay que tener en cuenta que la evolución y el desarrollo de las familias de la edad media hasta la familia moderna, se limitó a la nobleza, la burguesía y los miembros ricos o de clase alta. Las familias pobres, aún a principios del siglo XIX, seguían viviendo –a la fuerza-, en la misma situación que las familias medievales, como si los años y los avances sociales no hubieran existido para ellos.

1.1.1. Las relaciones entre padres e hijos

DeMause (1994), en su análisis sobre la evolución histórica de la infancia²⁴, propone una secuencia continua de tipos de relación entre padres e hijos que transcurre desde la antigüedad hasta el siglo XX:

De la Antigüedad al Siglo IV: *Infanticidio*

El maltrato, el abuso sexual y el asesinato infantil eran unas prácticas habituales como resolución de las dificultades y ansiedades acerca del cuidado de los hijos.

Del siglo IV al XIII: *Abandono*

Una vez aceptada el alma infantil, los hijos eran entregados a amas de cría, internados en monasterios, cedidos en adopción o puestos a trabajar como criados en las casas de las familias nobles.

²⁴ Hay que tener en cuenta que este autor trabaja desde un punto de vista exclusivo de la tradición y cultura occidental

Del siglo XIV al XVII: *Ambivalencia*

Los padres empiezan a sentir afecto y temor sobre sus hijos. Se les quiere, pero se les intenta moldear para que sean perfectas copias de las imágenes deseadas por los progenitores. Stone (1990), señala que hubo en este periodo un hecho muy importante que marco las relaciones intrafamiliares: la elevada tasa de mortalidad infantil. Esto provocó que los afectos para con los hijos fueran de desapego –llegando en muchos casos a la negligencia-, como una forma de defenderse psicológicamente ante la prematura muerte de tantas criaturas en los hogares.

Siglo XVIII: *Intrusión*

La aparición de la pediatría y la mejora de las condiciones y hábitos higiénicos, redujeron notablemente las elevadas tasas de mortalidad infantil. Los padres se acercaban más a los hijos, pero sobre todo con el fin de controlarlos en su totalidad sin dejar ningún hueco a la interacción lúdica.

Del siglo XIX a la primera mitad del s. XX: *Socialización*

Empieza un proceso más educativo y menos instructivo. La figura del padre empieza a aproximarse al hijo y ocasionalmente se preocupa por su evolución que, lógicamente, está delegada principalmente en la madre.

Segunda mitad del siglo XX: *Ayuda*

La relación con los hijos es más dialogante y la dinámica familiar se vuelve participativa. La educación se realiza a través de la empatía y el juego.

Como se puede observar, el principal cambio de relación paterno-filial se produce a partir del siglo XVIII, momento en que los hijos empiezan a sobrevivir a las enfermedades y a la muerte prematura. Aunque las relaciones afectivas

no eran intensas, los padres se preocupan por su alimentación, educación y socialización. Segalen (1992), señala que el rigor impuesto por los padres se compensaba con el afecto y la complicidad recibida por los abuelos que eran muchas veces, piezas fundamentales en la educación y en la transmisión de valores. La formación laboral corría a cargo de la familia que rápidamente los colocaba de aprendices en el trabajo familiar para garantizar su continuidad. De esta forma, los hijos en el matrimonio cumplían también la función de asegurar el bienestar en la vejez en una sociedad que no ofrecía ningún sistema de protección social.

En el siglo XIX, las instituciones sanitarias y educativas empezaron a adquirir importancia. Estas aseguraban, por un lado, la supervivencia infantil y por otro, la socialización secundaria. Los matrimonios no necesitaban tener tantos hijos para asegurar la permanencia familiar y disminuyeron notablemente el número de nacimientos. De esta forma, los padres podían administrar mejor los cuidados y la educación que estaban orientados fundamentalmente a la reproducción y mejora del estatus familiar original.

Los roles paternos estaban claramente diferenciados. El padre era el cabeza de familia y jefe del grupo doméstico. Su responsabilidad era la educación de los hijos, pero no en los términos que conocemos actualmente. Su cometido era la orientación y toma de decisiones sobre el futuro académico, laboral y profesional de cada uno de ellos. A la madre le correspondía un rol más afectivo dedicado al equilibrio y al buen hacer de las relaciones cotidianas y demás cuestiones del hogar. De esta forma, los hijos crecen en el seno de familias que se preocupan por su salud, educación y economía, pero se les incapacita para tomar sus propias decisiones pues los intereses personales están muy por debajo de los familiares. Ni que decir tiene que las diferencias de clases y las diferencias de género determinaban totalmente el tipo de relación y futuro profesional.

1.1.2. El cristianismo y la familia

Fue en el siglo IV después de Jesucristo cuando la Iglesia empezó a obtener el carácter oficial y se reconoció el cristianismo ortodoxo. Su sometimiento a los intereses eclesiásticos le hizo crecer en bienes materiales y personales. Se crearon los monasterios a modo de lugares de recogimiento espiritual que proponía un modelo de celibato para individuos de alto estatus social como alternativa al matrimonio.

Goody (1986), explica que la iglesia, en sus inicios, conservó las formas y usos del matrimonio romano, pero la legislación eclesiástica sobre la validez matrimonial fue realizando algunas variaciones a través del tiempo.

En la Edad Media, el divorcio o la anulación resultaba prácticamente imposible a menos existiera un compromiso previo entre contrayentes o bien se pudiera justificar entre ellos algún grado prohibido de consanguinidad. No obstante, la mayor dificultad siempre planeaba sobre las clases pobres pues para la nobleza todo resultaba mucho más fácil e incluso era posible dado el caso, acceder a la obtención –previo pago-, de alguna dispensa papal.

El derecho canónico elaborado en el siglo XII definió el matrimonio como un sacramento indisoluble y que sólo necesitaba del consentimiento de los dos esposos. Así, paradójicamente, la iglesia que consideraba pecado mortal los actos de desobediencia hacia los padres, no exigía en ningún momento el consentimiento paterno para acceder al matrimonio, ni tampoco exigía una edad mínima para casarse.

A partir del s. XIII, con la prohibición del incesto, se logra ejercer un mayor control sobre el matrimonio y se impone su indisolubilidad (Prost, 1992).

Fue a partir del siglo XVI, en el Concilio de Trento, -celebrado en 1545, para realizar la reforma de la iglesia católica y condenar los errores del luteranismo-,

cuando se obligó a las parejas a expresar su compromiso de forma pública y en presencia del sacerdote después de publicar las amonestaciones. De esta forma, la iglesia fomentó un tipo de familia unida principalmente por los lazos afectivos, construida a partir del mutuo acuerdo y centrada en los hijos. Se proclamaron dos de los principales valores perseguidos por la iglesia: la virginidad y la indisolubilidad del matrimonio. En realidad, el Concilio de Trento realizó una gran cruzada contra la inmoralidad sexual. Por ejemplo, explica Casey (1990), que en esa época los párrocos habían de informar periódicamente sobre los casos de adulterio acontecidos para su posterior castigo. Este podía saldarse con la pena mínima de algunos meses de amonestaciones hasta la excomunión sólo para la mujer adúltera²⁵.

Entre los siglos XVI y XVIII, según el modelo cristiano, la familia era entendida como una organización duradera a la que se accedía cumpliendo determinados requisitos. Tal como señala Flandrin (1981), en el siglo XVI, existían algunos sectores de la población que rechazaban el concepto de amor sentimental y apoyaban únicamente el amor sagrado como el auténticamente verdadero.

Los padres eran los máximos responsables de evaluar las cualidades de los candidatos al matrimonio para sus hijos e hijas (Rodríguez, 1996). Estas ideas religiosas otorgaban la máxima autoridad al padre de familia estableciendo la obediencia, la dependencia y el temor, como relaciones fundamentales de la dinámica familiar. El matrimonio sólo tenía como objetivo unir dos familias o linajes para su perpetuación y a nadie le preocupaban los afectos que los jóvenes candidatos podían sentir hacia el otro. Tal como nos explican Estrada, Roigé y Beltrán (1993), la iglesia consideraba que el amor no era necesariamente una finalidad conyugal. Las parejas no debían unirse por los

²⁵ Según parece, en España, esta disposición no dio el resultado esperado, pues el cabildo de Granada, en 1516, consideró que la publicación de datos relativos a relaciones adúlteras podían poner en entredicho el prestigio de familias consideradas socialmente honestas y se propuso guardar el secreto siempre y cuando fueran relaciones heterosexuales discretas. En contrapartida, se dedicaron a perseguir la homosexualidad, la bigamia y la blasfemia, mientras que el uso de la prostitución fue declarado no pecaminoso (Casey, 1990).

sentimientos afectivos que se profesaban, pues se suponía que el amor debería existir –o llegar-, por el sólo echo de estar casados²⁶.

Según la antigua moral cristiana, la sexualidad existía únicamente con fines de procreación. La represión de cualquier forma de expresión sexual que no fuera la específicamente reproductiva empezó mucho antes del Concilio de Trento y duró hasta finales del siglo XIX y principios del XX (Flandrin, 1981).

Como señala Goody (1986), durante los siglos XVII y XVIII, la iglesia ejerció definitivamente el control total sobre los aspectos personales y familiares importantes que siempre había perseguido: el matrimonio y la sexualidad.

Sobre el matrimonio, consiguió al fin imponer su indisolubilidad. Si el divorcio seguía siendo difícil, casarse de nuevo era ya prácticamente imposible a menos que se tratara de casos de viudedad. Pero aún así, la nueva unión estaba plenamente desaconsejada por la iglesia. No obstante, muchos hombres viudos preferían realizar unas nuevas nupcias para poder tener a una mujer que cuidara de él, de sus hijos y le ayudara en la tarea laboral. Estos nuevos matrimonios hicieron que la presencia de madrastras y padrastros fuera más habitual en el panorama familiar.

Sobre la sexualidad, la controló dentro y fuera del matrimonio. Mantuvo el único fin de la procreación y exigió fidelidad conyugal hasta el punto de sancionar a los dos miembros de la pareja con la suspensión de la unión sexual durante un año en el caso de que se produjera. Igualmente rechazó de pleno el concubinato y también se opuso a la crianza de los hijos por las amas de leche alegando que un destete prematuro aumentaría el deseo sexual de los nuevos padres.

²⁶ También Giddens (1991), explica que antes de la industrialización, las familias estaban consideradas como unidades de producción, en las que la unión matrimonial no estaba determinada por los sentimientos amorosos sino por los intereses sociales y económicos implicados en la unión. La idealización del amor y el romanticismo fueron surgiendo con la misma progresión en la que el matrimonio fue perdiendo su función de núcleo económico. Esto alcanzó su plenitud en el momento en que el hogar se pudo desvincular del lugar de trabajo.

Se declararon ilegítimos todos los hijos nacidos fuera del matrimonio canónico, lo que hizo empeorar la de por sí, la precaria situación de las madres solteras y aumentó el riesgo de mortalidad infantil. La única solución adoptada fue la de obligar al hombre a casarse con la muchacha que había embarazado y así se disminuyó la población de mujeres solas con hijos.

En cuanto al matrimonio cristiano actual, tal como lo describe Martín López (2000:68), es concebido como una pareja heterosexual que conviven para siempre “formando una sola carne y un sólo espíritu”, cuya finalidad es el amor, la solidaridad, la procreación y la educación de los hijos nacidos dentro de la unión pública y sacramental. Así, los criterios que marcan la diferencia de la familia cristiana sobre las demás radica en tres conceptos fundamentales: la monogamia, la indisolubilidad del vínculo y la religiosidad.

1.2. De la poligamia a la monogamia

Morgan (1970), fue uno de los primeros en establecer una serie de etapas que, según él, marcaron la evolución y la organización de la humanidad. Estas son, el salvajismo, la barbarie y la civilización. El desarrollo de la familia ocurre de forma paralela y los clasifica en los siguientes periodos:

- a) *Un estadio de promiscuidad sexual sin trabas.* No está considerado propiamente como familia, pues estaba caracterizado por el establecimiento de relaciones sexuales entre iguales sin ninguna regulación ni vinculación conyugal. En esta situación, el parentesco sólo podía ser verificado y continuado a través de la línea materna.

- b) *La familia consanguínea.* Considerada como la primera etapa en la formación de la familia. Aunque sigue manteniendo la promiscuidad sexual entre hermanos, los grupos conyugales son clasificados por generaciones y no se pueden realizar uniones en las líneas ascendentes o descendentes.

En este estadio es donde empieza a manifestarse el tabú del incesto pues se excluyen las relaciones sexuales entre padres e hijos.

- c) *La familia panalúa*. Se trata de un modelo más organizado en cuanto a la estructura familiar, pues se incrementa la amplitud del tabú del incesto y se prohíben las relaciones sexuales entre hermanos. Aparece el matrimonio por grupos y las vías de descendencia siguen estableciéndose únicamente por la línea materna pues todavía no puede saberse con seguridad la verdadera identidad del padre.
- d) *La familia sindiásmica*²⁷. A partir de la convivencia en grupos, el hombre, acaba eligiendo a una sola mujer para la formalización de su relación conyugal. No obstante, la infidelidad y la poligamia se mantienen durante un tiempo como uno de los muchos derechos para el varón. Con este modelo queda asegurada la paternidad de los hijos, pero para conseguirlo, la mujer está totalmente dominada por el hombre. Finalmente, esta forma de organización familiar por parejas fue consolidándose en estructuras patriarcales para acabar dando pie al origen del matrimonio monogámico aunque su disolución puede ser requerida por cualquiera de los dos cónyuges.
- e) *La familia monogámica*. Surge como continuidad de la etapa anterior y su consolidación es valorada como un signo de civilización. El poder y el control familiar se otorgan al hombre, cuya finalidad está centrada en la procreación y en la indiscutibilidad de la paternidad dando así lugar al establecimiento de las líneas de transmisión hereditarias de padres a hijos. Las relaciones conyugales son mucho más sólidas y mucho más estables, entre otras cosas porque el matrimonio sólo puede ser roto por el varón e igualmente puede repudiar a su compañera.

²⁷ Forma de matrimonio fácilmente disoluble por ambas partes (Engels, 1977:41)

Del análisis que Casey (1990), hace de Morgan, se desprenden las siguientes ideas:

- El concepto de parentesco es una construcción artificial.
- La familia conyugal no es la forma de organización familiar más antigua.
- La relación natural primaria del ser humano se establece con la madre. La vinculación con el padre y con el grupo familiar acontece posteriormente y requiere un nivel más elevado de organización social.
- La descendencia patrilineal se define con mayor exactitud y exclusividad a medida que se desarrolla la civilización.

Así pues, Morgan (1970), apuntó que la monogamia familiar no se originó a partir de acuerdos mutuos entre hombres y mujeres sino que surgió a partir de la esclavitud y servidumbre femenina hacia el varón que era amo y señor de todas las decisiones domésticas, sociales y sexuales. Como añade Engels (1977), la característica peculiar de esta forma de progreso de las organizaciones familiares ha consistido en ir eliminando todas las manifestaciones de libertad a las mujeres y –por el contrario-, ir aumentando la de los hombres. Uno de sus comentarios célebres fue el de comparar el hombre con el burgués y la mujer con el proletariado. De esta forma, la familia sigue reproduciendo el modelo del orden social establecido.

Una de las más importantes críticas que recibieron estos dos autores –entre otros que también elaboraron sus teorías en el siglo XIX-, es que proponen la evolución de la familia desde un punto de vista unilateral y determinista, asumiendo que el orden de las etapas es igual para todos los hombres y sociedades del mundo.

Friedrich Engels (1977), fue uno de los principales autores que dejó huella histórica de su trabajo sobre el estudio de los orígenes socio-políticos de la familia. En 1884, publicó un libro sobre los orígenes de la familia traducido a diversas lenguas y reeditado durante mucho tiempo hasta poco antes de su muerte en el que clasificaba al matrimonio en tres formas principales que correspondan a los tres estadios principales del desarrollo humano: al salvajismo le correspondía el matrimonio en grupo; a la barbarie, el matrimonio y a la civilización, la monogamia, que se completaba con el adulterio y la prostitución.

Afirmó que la idea del matrimonio monógamo, no era más que una forma de propiedad privada que se fue configurando con el progresivo traspaso del trabajo colectivo al particular. Negaba que la familia patriarcal hubiese existido siempre y consideraba el matrimonio como un contrato de conveniencia con el fin de proteger lo privado para su transmisión por medio de la herencia. Aseguraba que de esta forma, la familia se convertiría en la unidad económica de la sociedad capitalista.

Las opiniones de los expertos sobre la evolución de las organizaciones estructurales de las familias en las diferentes sociedades, se muestran divididas entre las que consideran que la forma esencial de agrupamiento entre los humanos es polígama y las que consideran que somos fundamentalmente monógamos. Por ejemplo, apoyan esta última tesis autores como Murdock (1968) y Gough (1987), que a partir de los resultados de sus investigaciones les llevaron a considerar que la monogamia es – y había sido- un concepto universal y no un producto resultante del desarrollo y del progreso de las sociedades avanzadas.

1.3. De la familia extensa a la familia nuclear

Uno de los historiadores más nombrados en los estudios teóricos sobre el origen de las familias es Frédéric Le Play (recogido en Casey, 1990 y en Segalen, 1992), que en 1871 fue el autor del libro *L'organisation de la famille*. Era ingeniero y sus estudios le transmitieron la facilidad para la comprensión de la familia a través de la perspectiva estructural y holística, asociando la organización de cada una de las partes con la totalidad del conjunto. Le preocupaba la degradación y la inestabilidad política de las ciudades y se interesó por las implicaciones morales de la organización familiar. Le Play agrupó las familias en tres clasificaciones:

- a) familia patriarcal, cuando los hijos se casan pero no abandonan el hogar de origen.
- b) familia inestable, que es la que abandona al los hijos una vez que estos pueden ser autónomos, y
- c) familia troncal, en la que solamente uno de los hijos se mantiene dentro del hogar de origen aunque forma su propia familia.

A principios del siglo XX, según Reher (1996), los modelos familiares en España estaban organizados de forma similar a las pautas hereditarias. La forma de sucesión era un determinante clave del tamaño y de la complejidad de la estructura familiar.

La familia extensa representa la máxima proliferación del conjunto familiar e incluye dentro de ella a los miembros del máximo número de generaciones posibles con sus cónyuges respectivos y sus hijos no adultos (Musitu, Román y Gracia, 1988). La familia troncal, como modalidad de la extensa, mantiene las raíces tradicionales pero se encuentra en trance de extinción. Constituye un único grupo doméstico que agrupa como mínimo, a miembros de tres

generaciones: la de los padres, la de uno de los hijos casado con su mujer y a los hijos de estos. La autoridad recae sobre el miembro de mayor edad al considerar que es el que acumula mayor sabiduría y experiencia.

Se localiza mayoritariamente en algunas zonas rurales de Andalucía, Extremadura y Canarias. Este modelo parece estar más arraigado en familias con un sistema de herencia caracterizado por la indivisibilidad del patrimonio, que suele aparecer como una totalidad integrada, preservada por la tradición de la continuidad, impidiendo la fragmentación de la tierra y de los bienes. De padres a hijos, el patrimonio debe ser transmitido en su totalidad. La posición social no depende de sus miembros sino del prestigio y renombre de la casa familiar que será cedida íntegramente a su único heredero que deberá seguir viviendo en la casa de sus padres (Flaquer y Soler, 1990; Segalen, 1992). No obstante, Prost (1992), apunta que esta forma de organización familiar agrupada principalmente por su función económica, ocasiona un importante efecto negativo al implicar una cierta confusión entre la vida privada y la productiva básicamente por dos motivos:

- 1) a nivel de espacio físico, no existe diferenciación entre el ámbito laboral y el privado, y
- 2) a nivel financiero, todo se reduce a un salario que hay que repartir entre todos los miembros o grupos familiares.

Para Flaquer (1998), las funciones de la familia troncal son múltiples. Se responsabiliza de la educación de los más pequeños, de la producción de bienes y del cuidado de los ancianos sin que necesite ninguna política social compensatoria.

Con el paso del tiempo y los cambios sociales, el modelo de familia tradicional se va perdiendo para dar paso a la familia moderna o nuclear (Iglesias de Ussel, 1998a; Vila, 1998). El modelo de familia extensa, compuesta en los ejes verticales por abuelos, padres e hijos, y en los ejes horizontales por los

hermanos, las parejas de los hermanos, los tíos, etc., dio paso al modelo nuclear, mucho más reducido y autónomo, compuesto únicamente por los padres y los hijos. No obstante, esta contracción familiar, que le ha supuesto una mejora en cuanto a su nivel de privacidad y de intimidad, le ha provocado algunas alteraciones en sus funciones. Tal como apunta Segalen (1992), algunas las ha cambiado, otras las ha perdido y otras las comparte:

Cambia	Productiva por consumista
Pierde	Asistencial
Comparte	Socialización primaria

Valero (1995), considera que la transformación familiar hacia un modelo reducido, ha forzado a una especialización de las funciones que le son más esenciales: la educación de los hijos y la estabilidad psíquica y afectiva de la pareja modificando su estructura patriarcal jerárquica por otra de corte democrático y simétrico.

Para Alberdi (1999), la familia nuclear sería la unidad familiar completa más sencilla en la que están presentes la vinculación de afinidad o matrimonio y la de sangre o filiación, que une a los padres y a los hijos. Reher (1996), señala que esto se debe a que, con las nuevas leyes se ha dejado de premiar la primogenitura, y se ha pasado a la distribución igualitaria de bienes y de herencia por lo que no es necesario que los hijos nacidos en primer lugar construyan su estructura familiar en el mismo hogar que los padres.

El modelo de familia nuclear ha estado siempre en un proceso de transformación constante, básicamente debido a dos factores de presión para el cambio, uno interno, entendido como el esfuerzo de adaptación vinculado al ciclo vital familiar del que son integrantes los miembros que la forman, y otro exterior, generado por las demandas sociales producidas al estar en contacto permanente con otras instituciones sociales (Huguet, 1996).

Su mayor incidencia se encuentra en las áreas urbanas. Su organización permite a los miembros jóvenes desvincularse de sus familias de origen para construir el propio hogar (Flaquer y Soler, 1990). Este modelo privatiza y separa mucho más el espacio familiar al diferenciarlo del lugar de trabajo y al especializar las funciones familiares en la crianza y socialización de los hijos.

Cardús (2000), considera que han sido dos los principales motivos que han producido las modificaciones más importantes ocurridas en el interior de la familia afectando tanto a sus estructuras como en su organización y que explican el traspaso de la familia tradicional extensa a la nuclear restringida. Estos son:

1. *El cambio en la dirección de la fuerza.* El impulso centrípeto, que mantenía a sus miembros fuertemente aglutinados y cercanos alrededor del núcleo familiar originario, se ha transformado en una fuerza de carácter centrífugo que lo que hace es impulsarlos hacia fuera provocando la salida hacia el exterior para la construcción de nuevos hogares originales.
2. *El cambio de la producción de la economía familiar.* Los hijos han pasado de ser sujetos productivos que colaboraban con su trabajo a la mejora del nivel de vida de la familia, a ser considerados como un acontecimiento que supone un importante esfuerzo económico.

1.4. Las definiciones de familia

El reconocimiento general del importante papel de la familia a lo largo de la historia del hombre ha desencadenado la necesidad de conceptualizarla y definirla originando un sin fin de proposiciones que intentan delimitar y describir su estructura y organización funcional.

Le Play (citado en Reher, 1996 y Casey, 1990), consideraba que la familia no estaba encerrada entre cuatro paredes sino que era una forma de pensar, una cultura, una idea y no una institución. La entendió como un sistema moral en la que sus miembros debían sacrificar los valores personales individuales por el bien del conjunto familiar. Trataba a la familia como un vínculo entre los valores morales y sociales. Su énfasis sobre la moralidad familiar hizo que propusiera el modelo de familia inglesa pues según él, existía entre sus miembros un elevado clima de confianza necesario para una sociedad liberal.

Otro de los personajes trascendentes en el estudio de las familias es el antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), que intentó justificar la universalidad de la familia, pues a pesar de que esta no está regida por ninguna ley natural, ha existido a lo largo de toda la historia. Consideró que había que definirla a partir de un modelo ideal y vio como el concepto servía para designar a un grupo social con tres características generales: a) tiene su origen en el matrimonio, b) está compuesta por el marido, la mujer y los hijos nacidos del matrimonio y, c) los miembros han de estar unidos por lazos legales, por derechos y por obligaciones de tipo económico y religioso, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor.

Gough (1971), define la familia como una pareja o un grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, en los que todos o la mayoría utilizan el mismo hogar o morada. En cambio, al final de la misma década, Flandrin (1979) aporta una definición muy sencilla pero a la vez más reduccionista en la que considera que la familia está formada por aquellas personas que viven unidas por el matrimonio o la filiación bajo el mismo techo.

Bajo este tipo de definiciones, Musitu (1995) apunta la presencia de unos valores universales que son:

- 1) La prohibición de matrimonio entre parientes próximos -aunque la distancia del parentesco puede variar en función de las culturas-.
- 2) La división del trabajo familiar en función del sexo.
- 3) El reconocimiento social del matrimonio como forma de unión.

Desde la perspectiva de la teoría general de sistemas, tenemos varios autores que nos ofrecen su definición de familia:

- Parsons y Bales (1955) valoran la importancia de la circularidad al definirla como un conjunto constituido por una o más unidades vinculadas entre sí, de modo que el cambio de estado de una de ellas, va seguido por el cambio de las otras, y seguido de nuevo por un cambio de estado en la unidad primitivamente modificada y así sucesivamente.
- Andolfi (1984), la define como un conjunto organizado e interdependiente de unidades organizadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas, en constante interacción entre ellas y en intercambio permanente con el exterior.
- Papp (1991), desde una óptica más evolucionista, propone la familia como una unidad con un diseño interno que evoluciona hasta alcanzar nuevos e impredecibles niveles de organización, a través de un proceso de cambio discontinuo y de saltos imprevisibles.

Musitu y Herrero (1994) y Musitu (1995), consideran que la familia es un grupo de personas ligadas directamente por nexos de parentesco, en los que, los miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y de la educación de los hijos.

Desde esta perspectiva, la familia puede considerarse como un conjunto de personas que interactúan y se relacionan de forma regular y sistemática a través del tiempo y que se encuentran unidas por vínculos de parentesco. Musitu, Buelga y Lila (1994), remarcan además otra característica muy importante, que -aunque se da también en todos los sistemas sociales-, en su caso, es mucho más trascendental al tratarse de un grupo primario con gran carga afectiva y emocional entre sus miembros: cualquier cambio que se produzca en alguno de sus componentes, afecta al equilibrio del conjunto del grupo familiar y provoca cambios orientados a la nueva readaptación situacional en los otros miembros.

Alberdi (1999), opina que la familia está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana.

Palacios y Rodrigo (1998:33), consideran la familia como la unión de personas que comparten un proyecto de vida en común de duración indefinida, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo. Existe un alto nivel de compromiso personal entre los miembros y se establecen intensas relaciones de *intimidad, reciprocidad y dependencia*.

Además de las características descritas, Goode (1964), añade unas cualidades peculiares de la institución familiar que marcan la diferencia con respecto los otros grupos sociales:

- a) La familia es la única institución social –a parte de la religiosa-, que se ha encontrado formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.
- b) Las funciones que se desprenden de los roles parentales no pueden ser delegados a terceras personas.

- c) La presión social y las repercusiones en el ámbito informal respaldan el cumplimiento de las obligaciones familiares, sin que exista ninguna amenaza de castigo formal.

- d) La familia actúa como un eficaz agente de control de la sociedad, pues evalúa la distribución de las energías y recursos de sus miembros.

Básicamente, la mayoría de las definiciones sobre la familia giran alrededor de dos ejes fundamentales: los que hacen referencia a su estructura atendiendo a su composición, y los que remarcan los aspectos funcionales conceptualizando las funciones básicas y su dinámica (Pérez Calvo, 1999a y 1999b). Pero esta variedad de definiciones, ricas por su gran diversidad de procedencias, pueden resultar según Cheal (1991), dificultadoras para la producción investigadora. pues todo campo científico debe de tener reconocido y definido su objeto de investigación como unidad de análisis. Las diferencias de valoración y percepción de la familia para cada uno de los autores situados en distintos prismas, presuponen que, bajo un mismo concepto, se estén construyendo significados diferentes. Como se puede observar, las definiciones de familia están repletas de valores y de creencias con gran carga moral que obedecen a diferentes intereses económicos y políticos.

Stacey (1993) considera que no es posible encontrar una definición positivista de la familia. Según esta autora, los estudios antropológicos e históricos demuestran que la familia no es una institución sino un constructo simbólico e ideológico con su propia historia y referentes políticos. Su aportación viene a considerar que el concepto de familia se ha venido utilizando de forma tradicional para hacer referencia a la unidad doméstica, de carácter heterosexual y nuclear, con una clara y marcada diferenciación de roles entre hombre y mujer, olvidando y marginando otras posibles formas de unión o vinculación promoviendo prejuicios y desigualdades.

Ante esta tesitura, Casey (1990), nos recuerda que debemos comprender que nos hallamos ante un concepto que es producto de la mente humana y de la cultura, no de algo material y que esta dificultad ha sido vivida por todos los historiadores de la familia.

Entendiendo pues, la dificultad que supone unificar un concepto tan amplio y diverso como este, mostramos nuestro acuerdo con Gracia y Musitu (2000a), considerando la familia, como el resultado de un proceso histórico de construcción social de la realidad para la que no existe, ni podrá existir jamás, una única descripción compartida dado que la diversidad familiar no puede reducirse a una sola definición.