



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

*Facultad de Educación  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación*

**TESIS DOCTORAL**

\*\*\*\*\*

***PAUTAS DE TRANSMISIÓN DE VALORES  
EN EL ÁMBITO FAMILIAR***

\*\*\*\*\*

***Dirigida por: Dr. Ramón Mínguez Vallejos  
Realizada por: Hortensia López Lorca***

***Murcia, 2005***

## **Agradecimientos**

*Constituye para mí un motivo de alegría el reconocimiento de la ayuda prestada por el Dr. Ramón Mínguez Vallejos, director de esta tesis doctoral. Su completa disponibilidad y su saber hacer investigador, han facilitado sobremanera este estudio y han motivado continuamente mi dedicación. Todo ello me ha mostrado que detrás de un gran profesional hay una persona de enorme valía humana.*

*Es también de justicia agradecer al Dr. Pedro Ortega Ruiz su aportación bibliográfica y su amplia experiencia en el campo de la investigación pedagógica de los valores.*

*Quiero agradecer asimismo al Centro escolar, a su dirección y a las familias de los alumnos, su colaboración desinteresada para que este trabajo de investigación se hiciera realidad.*

*Sin dejar de mencionar a mis padres: gracias a los valores que me inculcaron desde pequeña, a través de su cariño y de su ejemplo, pude siempre, con total libertad, decidir con responsabilidad mi orientación humana y profesional y asumir las consecuencias de mis propias decisiones.*

*Es mi deseo que esta tesis doctoral pueda servir para profundizar y realizar eventuales mejoras en este importante campo de la investigación pedagógica que es la familia.*

*Murcia, abril 2005*

***A mis padres, Juan Antonio y Hortensia,  
que supieron educar a sus hijos con el ejemplo de su vida.***

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA REALIDAD ACTUAL DE LA FAMILIA.....</b>	<b>14</b>
1.1. La familia, ayer y hoy.....	14
1.2. Diversidad de Familias.....	15
1.3. Claves interpretativas de la realidad familiar actual.....	21
1.4. Manifestaciones de este cambio personal y social en la vida familiar.....	24
1.5. Motivaciones que conducen a la constitución de una pareja.....	28
1.6. Motivos que conducen a la separación de una pareja.....	30
1.7. Antropología del matrimonio y de la sexualidad.....	35
1.8. Dimensión interpersonal de la libertad.....	40
1.9. Diálogo y comunicación.....	43
1.10. El futuro de la Familia.....	47
<b>CAPÍTULO 2: LA FAMILIA, HÁBITAT NATURAL EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES.....</b>	<b>49</b>
2.1. ¿Qué se entiende por valor?.....	49
2.2. Características de los valores.....	53
2.3. ¿Cómo valora el ser humano?.....	59
2.4. El concepto “transmisión”.....	64
2.5. ¿A quién corresponde la transmisión de valores?.....	68

2.6. Papel preponderante de la familia en la transmisión de valores.....	70
--	----

**CAPÍTULO 3: PAUTAS Y FACTORES FACILITADORES DE LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL ÁMBITO FAMILIAR..... 77**

3.1. Estilos educativos de la familia en la transmisión de valores.....	77
3.2. Desarrollo moral y consecuencias para la transmisión de valores.....	86
3.3. Fidelidad.....	88
3.4. Ejemplo personal.....	89
3.5. Tacto.....	90
3.6. Afecto y acogida.....	93
3.7. Autoridad.....	94
3.8. Diálogo, sinceridad e intimidad.....	96
3.9. Clima moral.....	100
3.10. Presencia de los padres en el hogar. Disponibilidad para atender a los hijos.....	106
3.11. Formación para el matrimonio y Orientación familiar.....	107
3.11.1. Formación para el matrimonio.....	107
3.11.2. Orientación familiar.....	109
3.12. Interacción Familia-Escuela.....	115
3.12.1. Proyecto educativo.....	115
3.12.2. Labor tutorial.....	116
3.12.3. Formación profesional competente de los educadores sociales o especialistas en intervención familiar.....	117

**CAPÍTULO 4: EL VALOR DE RESPONSABILIDAD Y SU TRANSMISIÓN EN LA FAMILIA..... 119**

4.1. ¿Qué se entiende por responsabilidad?.....	119
4.2. Relación Libertad-Responsabilidad.....	122
4.3. Dimensión universal de la responsabilidad individual.....	123
4.4. Familia y transmisión del valor de responsabilidad.....	126
4.5. La transmisión de la responsabilidad en la familia.....	133
4.5.1. La motivación.....	135
4.5.2. Los objetivos.....	136

4.5.3. El seguimiento del estudio y del rendimiento escolar.....	137
4.5.4. El aprendizaje de normas, el horario, la puntualidad.....	138
4.5.5. Las tareas en el hogar.....	140
4.5.6. El orden y la limpieza.....	141
4.5.7. El sentido del ahorro y el cuidado de las cosas materiales.....	143
4.5.8. El aprovechamiento del ocio y del tiempo libre.....	143
4.5.8.1. El fomento de la participación en actividades solidarias.....	144
4.5.8.2. La educación para el uso de la televisión y de Internet .....	145
4.5.8.3. La promoción de actividades de ocio orientadas a la conservación del medio ambiente.....	147

## **II. ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>150</b>
5.1. Consideraciones previas sobre la metodología de orientación interpretativa.....	150
5.1.1. Descripción de las distintas perspectivas metodológicas.....	151
5.1.2. La etnografía.....	154
5.1.3. Valoración crítica. Dificultades que plantea la etnografía.....	158
5.2. La investigación biográfico-narrativa.....	161
5.2.1. La entrevista biográfica.....	164
5.2.2. Estudio de caso.....	165
5.3. Diseño de la investigación.....	166
5.3.1. Determinación del problema a investigar.....	168
5.3.2. Formulación de hipótesis.....	171
5.3.3. Objetivos.....	172
5.3.4. Variables.....	173
5.3.5. Población y muestra .....	175
5.3.6. Instrumento de recogida de información.....	180
5.4. Límites de esta investigación.....	187

<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS A PADRES Y ALUMNOS DE LOS CURSOS DE 3º Y 4º DE LA ESO.....</b>	<b>189</b>
6.1. Participación de los padres de los alumnos de los cursos de 3º y 4º curso de la ESO en las entrevistas .....	189
6.2. Características de los padres y de las madres .....	190
6.2.1. Edad.....	191
6.2.2. Estudios y trabajo.....	192
6.2.3. Situación económica.....	195
6.2.4. Condiciones tecnológicas y culturales del hogar.....	196
6.2.5. Antecedentes familiares y educativos.....	198
6.3. Características del ambiente familiar.....	201
6.3.1. Situación familiar.....	201
6.3.2. Núcleo familiar.....	207
6.3.3. Número de hijos.....	208
6.3.4. Disponibilidad de atención a los hijos.....	212
6.3.5. Estilos educativos.....	215
6.3.6. Preparación para desarrollar su tarea de padres.....	220
6.3.7. Elección del centro escolar.....	223
6.3.8. Valores prioritarios en la formación de los hijos.....	227
6.4. Alumnado general de los cursos de 3º y 4º curso de la ESO.....	230
6.5. Características de los alumnos.....	231
6.5.1. Edad de los alumnos.....	231
6.5.2. Rendimiento escolar.....	233
6.5.3. Actitud hacia el centro escolar.....	234
6.6. Características del ambiente familiar.....	236
6.6.1. Situación familiar.....	236
6.6.2. Nivel de estudios de los padres.....	237
6.7. Alumnos de los cursos de 3º y 4º de la ESO, objeto de la investigación.....	239
6.8. Características de los alumnos.....	241
6.8.1. Edad de los alumnos.....	241
6.8.2. Rendimiento escolar.....	244
6.8.3. Actitud hacia el centro escolar.....	248

6.8.4. Proyecto académico futuro.....	251
6.9. Características del ambiente familiar.....	253
6.9.1. Orden de nacimiento: lugar que ocupa entre sus hermanos....	253
6.9.2. Con quién tiene más confianza.....	255
6.9.3. Sus valores prioritarios.....	257
6.10. Binomio padres-alumnos de 3º .....	259
6.11. Binomio padres-alumnos de 4º .....	264

<b>CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE LAS PAUTAS DE TRANSMISIÓN DEL VALOR DE RESPONSABILIDAD.....</b>	<b>271</b>
7.1. Valor de responsabilidad referido a los cónyuges entre sí.....	272
7.2. Pautas de transmisión del valor de responsabilidad, utilizadas por los padres.....	274
7.2.1. Pautas que los padres utilizan en idéntico porcentaje.....	274
7.2.2. Pautas que los padres utilizan con variaciones porcentuales...	277
7.3. Manifestaciones que tienen los hijos del valor de responsabilidad, desde el punto de vista de los padres.....	279
7.3.1. Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje.....	279
7.3.2. Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales.....	282
7.4. Percepción que tienen los hijos del valor de responsabilidad.....	284
7.4.1. Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad.....	284
7.4.2. Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad.....	287
7.5. Manifestaciones que tienen los hijos del valor de responsabilidad, desde su propio punto de vista.....	289
7.5.1. Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje .....	289
7.5.2. Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales.....	290



7.6. Pautas utilizadas por los padres para transmitir a los hijos el valor de responsabilidad en el estudio.....	296
7.6.1. Pautas que los padres utilizan en idéntico porcentaje.....	296
7.6.2. Pautas que los padres utilizan con variaciones porcentuales...298	
7.7. Percepción de la responsabilidad en el estudio, por parte de los hijos.....	300
7.7.1. Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio.....	300
7.7.2. Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio.....	301
7.8. Pautas utilizadas por los padres para transmitir a los hijos el valor de responsabilidad en el aprovechamiento del tiempo libre.....	304
7.9. Prioridades establecidas por los padres de 3º en la utilización de pautas para transmitir el valor de responsabilidad a los hijos.....	311
7.10. Prioridades establecidas por los padres de 4º en la utilización de pautas para transmitir el valor de responsabilidad a los hijos.....	317
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....</b>	<b>323</b>
8.1. Verificación de los objetivos y de las hipótesis de trabajo.....	324
8.2. Logros y limitaciones de esta investigación.....	331
8.3. Propuestas.....	332
8.4. Algunas vías de investigación.....	334
<b>ANEXOS.....</b>	<b>337</b>
1. Entrevistas a padres y alumnos de 3º ESO.....	337
2. Entrevistas a padres y alumnos de 4º ESO .....	390
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>447</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Desde hace tres décadas, se han ido produciendo cambios importantes en la sociedad y, como es natural, en una de las instituciones sociales básicas: la familia.

Los grandes cambios sociales inciden sobre padres e hijos y también sobre sus relaciones con la sociedad y con la escuela. Las mutaciones de la familia son múltiples: la modificación de los roles paternaes y maternas, la difícil conciliación de la vida familiar con la profesional, la ruptura conyugal, la homoparentalidad, la reducción de la natalidad, el incremento de la esperanza de vida, el envejecimiento de la población, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la exigencia de verse realizado, el consumismo, el impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la familia (Kñallinsky y Pourtois, 2005).

Ello ha llevado a la familia a enfrentarse a nuevos retos, a una necesidad de cambio. Esta necesidad de mejora es índice de que no todo ha funcionado bien. Si atendemos al desarrollo de la civilización en estas últimas décadas, observamos una especie de fractura, que va disponiendo progresivamente el despliegue perfeccionador del ser humano en dos ámbitos estrictamente separados e incluso contrapuestos: el privado y el público. Los elementos constitutivos de lo que podría llamarse esfera pública serían el mundo del trabajo, cada vez más dominado por un economicismo materialista, cuyo ídolo es el dinero; el influjo de la política y del poder e incluso el de los medios de comunicación de masas, que incrementan su virtud persuasiva en la medida en que estimulan el carácter no-diferenciado, impersonal de sus destinatarios. El resultado es que un orbe de este tipo va cerrando el espacio para los auténticos valores de la persona entendida como persona, las relaciones

humanas, fuera de toda actitud de servicio, se van viendo pilotadas por un punzante egoísmo pragmatista e insolidario.

La familia manifiesta su fuerza en el amor y la seguridad que otorga a sus miembros, elementos esenciales para el buen desarrollo del niño y del adolescente. No obstante, la familia aparece como fuente de dificultades, conflictos, fracasos...Ante esto, los profesionales e investigadores ven necesario ir más lejos en la búsqueda de respuestas y soluciones.

En este contexto, y para dar respuesta a esos retos, parece necesaria la vivencia de determinados valores que superen la idolatría del ego, el hacer las cosas solamente cuando apetecen o no requieren esfuerzo. Y es la familia la escuela de valores en donde se forjan ciudadanos de derechos y de deberes.

A pesar de la opinión generalizada del rol insustituible de la familia como transmisora de valores, se percibe un silencio sobre el modo de educar a los hijos en el recinto privado de la institución familiar.

El enemigo de la familia no hay que buscarlo fuera. Los mismos extremos del capitalismo, del socialismo y de la sociedad del consumo, apenas tienen relevancia en comparación con el enemigo interior al ser humano. El enemigo del amor y de la familia es uno mismo, la falta de desarrollo interior humano, la pobreza de espíritu, el aburrimiento y la frivolidad. El hogar no es pequeño, es el alma de algunas personas.

Entre los aspectos positivos de la familia en el mundo de hoy se encuentran una conciencia más viva de la libertad personal y una mayor atención a la calidad de las relaciones interpersonales en el matrimonio, a la promoción de la dignidad de la mujer, a la procreación responsable, a la educación de los hijos. Junto a estos aspectos, no faltan, sin embargo, otros negativos tales como una equivocada concepción teórica y práctica de la independencia de los cónyuges entre sí, las ambigüedades acerca de la relación de autoridad entre padres e hijos, las dificultades concretas que con frecuencia experimenta la familia en la transmisión de los valores, etc.

Es difícil establecer normas generales en la enseñanza de valores. No se trata de una transmisión teórica sino vivencial, en la que los padres son los primeros y más importantes protagonistas, así como los principales modelos para sus hijos. Es decir, la educación familiar se orientaría hacia la búsqueda

de una auténtica educación en valores, en la que la acogida del hijo es ingrediente esencial para favorecer el diálogo libre y sincero. La tarea de educar en familia pretende recuperar la responsabilidad de los padres en la transmisión de unos valores que favorezcan un proyecto de vida valioso para los hijos.

Para poder impulsar los valores, la familia debe tomar conciencia de la existencia de factores que originan la eficacia o la deficiencia de su transmisión. A través de un estudio analítico, hemos intentado interpretar lo que los padres y los hijos perciben y viven realmente en relación a los valores y, concretamente, en relación al valor de responsabilidad.

Nuestro interés por el tema de los valores comenzó ante las diversas manifestaciones y comportamientos de los jóvenes. Durante muchos años, trabajé impartiendo cursos formativos a padres y fui testigo de la preocupación de padres y madres de familia ante el rechazo de sus hijos a toda exigencia, norma, principio exterior. Por otra parte, mi tarea docente con adolescentes incrementó mis deseos de comprender y de ayudar a mejorar esta ausencia palpable de referentes y de pautas de comportamiento que les atrajeran. Por sus propios testimonios percibí que poseían más de lo que necesitaban desde el punto de vista material pero que adolecían de lo fundamental: del cariño, del diálogo y de sentirse lo más importante para sus padres. Al mismo tiempo, al realizar los cursos de doctorado, me impactaron especialmente los seminarios “La investigación en valores en el ámbito educativo” y “Familia y educación en valores”. Al acabar los cursos, hace ahora dos años, empecé a leer y a investigar con gran interés sobre un tema que me parecía fundamental y urgente en el momento que vivimos: el ejemplo que los padres transmiten a los hijos, los valores que son prioritarios para ellos, las pautas que utilizan para transmitirlos y cómo los perciben y asimilan los hijos.

El objetivo general de esta tesis es realizar una aproximación a la realidad familiar de los alumnos de un centro privado concertado de la Región de Murcia, establecer la influencia de los factores familiares en la transmisión de valores y comprender la relación entre las pautas familiares de transmisión de valores y su apropiación por parte de los hijos.

Se revisaron las distintas investigaciones que hasta el momento se habían realizado sobre el tema, resultando ser novedosa la forma de realizar este estudio, es decir, recogiendo sobre el terreno y de primera mano las apreciaciones de padres e hijos sobre la transmisión de valores.

El trabajo de investigación “Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar” consta de ocho capítulos que pretenden ofrecer a los formadores, especialmente a los padres, una visión realista de la educación en valores.

Los cuatro primeros capítulos forman parte de la fundamentación teórica de la tesis.

En el primero de ellos se realiza una aproximación conceptual a la realidad de la familia, contemplando su evolución histórica y su incidencia en la transmisión de valores.

Se hace, en este capítulo, un recorrido por la diversidad de familias, las motivaciones que llevan a cada miembro de la pareja a constituir una familia y, en ocasiones, a separarse. También hay un epígrafe dedicado a la antropología del matrimonio y de la sexualidad. En este sentido, comenta Wojtyla (1996) que quien sólo es capaz de reaccionar ante los valores sexuales pero no ve los de la persona, siempre confundirá el amor con el erotismo y, a fin de cuentas, complicará su vida y la de los otros privándolos y privándose del verdadero sentido del amor. Este amor es inseparable del sentimiento de responsabilidad por la persona, responsabilidad que comprende el cuidado de su verdadero bien, sello infalible de una expansión de un yo y una existencia a los que viene a añadirse otro yo y otra existencia que le son tan íntimos como los suyos. Un amor que rehúsa esa responsabilidad es inevitablemente egoísmo, la negación misma del amor. Cuanto más responsable de la persona se siente el sujeto, tanto más hay en él de amor verdadero.

Finaliza este capítulo con un epígrafe sobre el futuro de la familia.

El capítulo 2 destaca la importancia del valor en la formación de la persona. Desde el punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes o pautas que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Se describe cómo valora el ser humano, se analiza el concepto de transmisión, deteniéndose

especialmente en el papel preponderante de la familia en la transmisión de valores

El capítulo 3 analiza los estilos educativos que los padres siguen en la educación de los hijos. Entre los más significativos estarían el estilo autoritario, el estilo democrático, el estilo permisivo y el estilo indiferente. También dedicamos unas líneas a describir un nuevo estilo, el de la sobreprotección, haciendo hincapié en la importancia de atender al desarrollo moral del niño aprovechando sus periodos sensitivos.

Se habla asimismo en este capítulo de la necesidad de ciertas pautas y factores en los padres que pueden facilitar la transmisión de valores en el ámbito familiar: la fidelidad, el ejemplo personal, el tacto, el afecto y la acogida, la autoridad, el diálogo, la sinceridad y la intimidad, el clima moral y la presencia de los padres en el hogar. Y finaliza comentando la importancia que, para una mayor eficacia de la institución familiar, tendría el recibir una formación previa al matrimonio y una orientación familiar, así como el incremento de la implicación familia-escuela. Esto supondría, al mismo tiempo, una mayor competencia profesional por parte de los educadores sociales o especialistas en intervención familiar

El capítulo 4 estudia en mayor profundidad el valor de responsabilidad. Una responsabilidad, siguiendo a P. Ortega y a R. Mínguez (2001a), que significa poder responder al otro y del otro. Educar sería esencialmente, desde una perspectiva ética, hacerse responsable del otro, acogerle.

Se procede a comentar la relación libertad-responsabilidad, la dimensión universal de la responsabilidad individual, la transmisión de la responsabilidad en la familia: motivación, objetivos, seguimiento del estudio y del rendimiento escolar, aprendizaje de normas, horario, puntualidad, tareas en el hogar, orden y limpieza, sentido del ahorro y del cuidado de las cosas materiales, aprovechamiento del ocio y del tiempo libre, fomento de la participación en actividades solidarias, educación para el uso de la televisión y de Internet, promoción de actividades de ocio orientadas a la conservación del medio ambiente, etc.

Los capítulos cinco, seis y siete forman parte del estudio empírico de la tesis.

El capítulo 5 está dedicado a la metodología empleada y comienza haciendo unas consideraciones previas sobre la metodología de orientación interpretativa, las distintas perspectivas metodológicas, la etnografía y las dificultades que plantea, así como la descripción de la investigación biográfico-narrativa, concretamente el estudio de caso.

La historia de vida se ha realizado como relato oral, por medio de entrevistas personales. Esta técnica ha permitido aproximarse y comprender el mundo interior de los padres e hijos entrevistados. El estudio de las vidas de los padres y de los hijos mediante las narrativas que formulan sobre su vida, ha posibilitado, entre otros, acceder a una información de primer orden para conocer de modo más inmediato el proceso educativo. La narrativa puede ser, por tanto, un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa. Se trata de biografía para mejorar la práctica, no biografía para conocer la historia personal.

El diseño de investigación comprende el problema a investigar, la formulación de hipótesis y los objetivos perseguidos, la identificación de las variables, la población y muestra, la descripción del centro en el que se ha realizado la investigación y los instrumentos de recogida de datos (estudio piloto, guías para las entrevistas de historias de vida con padres y alumnos) y el proceso de tratamiento de datos.

El capítulo 6 está dedicado al análisis y exposición de los datos obtenidos. El análisis cualitativo antes mencionado ha llevado a identificar una serie de variables que han sido manejadas e interpretadas.

Se ha estudiado la historia de vida de cada padre/madre/hijo/hija como caso individual y se ha realizado un análisis comparativo de cada historia biográfica de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los padres y en los hijos: características de los padres y de los hijos, condiciones del hogar, antecedentes familiares y educativos, características del ambiente familiar, estilos educativos, valores prioritarios en su formación, rendimiento escolar y actitud hacia el centro escolar, así como el binomio padres-hijos, llegando a obtener una información muy útil y abundante sobre la transmisión de valores de padres a hijos y los factores que pueden influir positiva o negativamente sobre esta transmisión.

El capítulo 7 analiza las pautas de transmisión del valor de responsabilidad, utilizadas por los padres, las manifestaciones que tienen los hijos del valor de responsabilidad, desde el punto de vista de los padres y desde el punto de vista de los hijos, así como la percepción que tienen los hijos del valor de responsabilidad.

Para acabar, se describen las prioridades establecidas por los padres de 3º y de 4º en la utilización de pautas para transmitir el valor de responsabilidad a los hijos.

Finalmente, en el capítulo 8 se exponen las principales conclusiones obtenidas de este estudio, verificando los objetivos y las hipótesis de trabajo.

Se comentan los logros y limitaciones de esta investigación, se especifican algunas propuestas y las posibilidades que esta investigación abre a futuras investigaciones.

Podríamos afirmar que, siempre contando con el carácter, la salud, el entorno, las limitaciones personales y la libertad de cada uno, los hijos que parecen responder con mayor responsabilidad en las diferentes manifestaciones de la vida ordinaria, son aquellos cuyos padres conviven en un hogar unido, dan buen ejemplo, dedican más tiempo a la comunicación con sus hijos, tienen conciencia de los valores que desean inculcarles y emplean las estrategias adecuadas.

Seguidamente, se incluyen los Anexos que recogen la información aportada por los padres y por los alumnos para llevar a cabo esta tesis doctoral.

Para la realización de esta tesis nos hemos apoyado en autores de reconocido prestigio en la materia y cuyos nombres y escritos son mencionados en las Referencias bibliográficas que aparecen al final de esta investigación.



# **I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **CAPÍTULO 1**

### **APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA REALIDAD ACTUAL DE LA FAMILIA**

#### **1.1. La familia, ayer y hoy**

El concepto de familia ha ido transformándose hasta el punto de que hoy es un vocablo utilizado para referirse a realidades muy diversas. Según Rodrigo y Palacios (1998), la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Flaquer (1998) afirma que la familia es la agrupación humana primordial por antonomasia y la más elemental de todas.

Parada (1999) define a la familia como la relación estable en la pareja conyugal, sus vástagos, si los hubiese, y su acción social; como una comunidad que tiene su núcleo configurador en el amor conyugal y su marco dentro de la institución matrimonial.

Existe un concepto de familia tradicional (Rodrigo y Palacios, 1998) que reúne las siguientes condiciones: contrato legal entre un hombre y una mujer; unión de vidas con compromiso de futuro; hijos nacidos de la unión y separación de roles entre el padre, hacia afuera, y la madre, hacia adentro. Sin embargo este concepto no se ajusta a las realidades familiares que existen en la actualidad. No siempre existe el contrato legal, ni conviven en todo momento el hombre y la mujer, ni los hijos son siempre de la unión de los que ahora conviven ni los roles están tan diferenciados.

Se puede afirmar, de un modo general, que a lo largo de las últimas décadas del siglo XX el concepto de familia tradicional ha cambiado de forma cualitativa.

Nos enfrentamos a una gran diversidad de formas familiares y de vida estable de pareja, a pesar de que en nuestro país la forma tradicional es la mayoritaria y de manera muy destacada en relación con el resto.

La inquietud actual sobre el futuro de la familia no arranca tanto de la incertidumbre sobre su vigencia como de la derivada de su creciente pluralidad, porque, cada vez con mayor intensidad la vida familiar adopta formas distintas de realización.

Independientemente de cómo sea, resulta incuestionable que la familia tiene un papel relevante en la vida de las personas. De una forma u otra, la mayoría de las personas nacen y viven en una estructura familiar que afecta notablemente a su desarrollo personal y social y a su percepción vital, ayudando a conformar un sistema de valores que puede ser o no pulida por otras instancias educativas. Ya no podemos hablar de familia sino que debemos hablar de familias (Suares, 2002).

## **1.2. Diversidad de Familias**

a) *Las familias nucleares.* Están compuestas por un varón y una mujer, unidos mediante matrimonio, y sus hijos. Aunque es el tipo de familia más frecuente en Europa, está dejando de ser considerado como el único tipo de familia.

En la actualidad el modelo de familia que predomina en los hogares españoles es el de pareja con hijos que representa el 22% del total, pero así como hace muy pocos años éste iba seguido por el modelo de pareja con un hijo, en 2001 esta posición la ocupa el modelo de pareja sin hijos que representa el 19,4% del total (INE, 2004)

La llamada familia nuclear conyugal (padre-madre-hijos) ha tenido un papel preponderante a lo largo de la historia y continúa siendo el referente principal en nuestro país. De entre los diferentes estudios realizados sobre la familia nuclear se encuentra el de Javier Elzo (2002). Elzo elabora una tipología de familias en base a los resultados obtenidos en su investigación. Así, diferencia entre cuatro tipos de familia nuclear: la familista (23,7% de las familias españolas), la conflictiva (15,0%), la nominal (42,9%) y la adaptativa (18,4%).

La familia “familista” se constituye como un modelo de familia donde las responsabilidades de unos y otros están claras y son asumidas sin dificultad porque son previamente reconocidas. Se trata de una familia en la que las relaciones entre padres e hijos son buenas pues valoran fuertemente hacer cosas juntos. Los padres aprueban tres valores finalistas: moralidad, buena formación y dinero. Este tipo de familia, según Elzo, tiene la capacidad para transmitir los valores de los padres, al menos mientras los hijos permanezcan en el hogar familiar. De todas formas, se duda de si la transmisión de valores realizada por reproducción de los inculcados por los padres se ha interiorizado, se ha hecho propia.

La familia “conflictiva” es aquélla en la que sus miembros se llevan mal entre sí, donde continuamente se generan conflictos, por causas distintas, por ejemplo, el consumo de drogas, cuestiones de orden sexual de los hijos, por las amistades de éstos e, incluso por las relaciones con los hermanos. Tampoco las relaciones de padres con los hijos son satisfactorias y la comunicación entre ellos es muy escasa, incluso mala. La capacidad educadora de este modelo es nula, puede incluso promover en los hijos valores contrarios a los de los padres, como manifestación de su autonomía personal.

Un tercer tipo de familia, la “nominal” (42,9% de las familias españolas), se caracteriza por tener unas relaciones familiares basadas en la convivencia

pacífica más que en la convivencia participativa. Los miembros de este tipo de familias se comunican poco y comparten escasos objetivos. Los padres no se implican en la educación de los hijos. En una familia de este tipo la capacidad para transmitir valores resulta ser muy escasa.

Por último, la familia “adaptativa” se constituye como el modelo más moderno de familia, porque refleja las tensiones de las nuevas realidades familiares. Se trata de una familia que goza de una buena comunicación entre padres e hijos, que tiene capacidad de transmitir creencias y valores, se muestra abierta al exterior y, por supuesto, no está exenta de conflictos y discrepancias, fruto básicamente de nuevas situaciones en los papeles de sus integrantes, mujer y hombre, padre y madre, padres e hijos. Este tipo de familia está actualmente en emergencia.

Pero si hasta aquí hemos insistido en que la familia ha cambiado profundamente, de forma semejante podemos afirmar que los modelos de relación intrafamiliar han sufrido cambios. Los cuatro tipos de familia propuestos por Elzo lo corroboran. En esta línea, comprobamos que la comunicación unidireccional, basada en el principio de autoridad, ha sido sustituida por una comunicación multidireccional, basada en el diálogo argumentado y, a menudo, en la toma de decisiones democráticas por parte de todos los miembros de la familia.

Parece ser que una sociedad democrática no puede desarrollarse sin una familia igualmente democrática, capaz de compatibilizar la vida profesional y la vida familiar en un plano de auténtica igualdad que asuma la necesidad de compartir las funciones domésticas. Éste se convierte en el gran reto de nuestra sociedad: conseguir la igualdad en todos los ámbitos de la vida, incluido el familiar. Somos conscientes de que esto implica muchos cambios a nivel social, cambios en las condiciones de vida, sociales y familiares, de momento difíciles de conseguir. Nos topamos con situaciones límite que atraviesan buena parte de familias: familias con personas en paro o discapacitados para trabajar, familias en situaciones de pobreza, familias marginadas por ser distintas a la mayoría, etc. que dificultan la consecución de lo deseable.

*b) Los hogares monoparentales y el fenómeno del padre o madre ausente.* En este tipo de hogares vive una familia constituida por una madre o un padre sin pareja y que vive, al menos, con un hijo menor de dieciocho años. La mayoría de estas familias están encabezadas por mujeres divorciadas que han obtenido la custodia de los hijos, o por mujeres que nunca han estado casadas. Los hogares monoparentales son cada vez más habituales. En 1995 el porcentaje de este tipo de familias era del 19,6% en el Reino Unido, del 18,8% en Dinamarca y del 13,8% en Bélgica; en los Estados Unidos la proporción de niños que viven exclusivamente con sus madres aumentó del 8% al 22% entre 1960 y 1962 mientras que en los países del sur de Europa las tasas de este tipo de familias están por debajo del 10%.

En España, en 2001 el número de hogares formados por un adulto con hijos era del 7%, las mujeres encabezan 9 de cada 10 de estos hogares y la mayoría de ellas, el 61%, están divorciadas (INE, 2004).

La mayor parte de estas personas no desea convertirse en un padre o una madre solo, pero una minoría creciente de mujeres con independencia económica decide tener uno o más hijos sin la necesidad de convivir de manera estable con una pareja. Podríamos denominar estos casos como de madres solteras por decisión propia. No obstante, existe una alta correlación entre la tasa de nacimientos fuera del matrimonio y los indicadores de pobreza y marginación social en determinados países y comunidades lo que autoriza a pensar que en la mayoría de los casos no es una situación deseada (un caso singular es Suecia donde en 1994 uno de cada cinco niños vivía en familias monoparentales).

Desde el punto de vista de la educación de los hijos se ha discutido mucho sobre las repercusiones de criarse sin padre, lo que se ha relacionado con un variado conjunto de problemas sociales, como el aumento de la delincuencia juvenil, si bien en estos casos puede formularse la hipótesis de que sean la pobreza y la marginación, más que la ausencia de padre, los responsables de esos problemas. El fenómeno del padre ausente se da en algunas familias por motivos profesionales, en otras por separaciones y divorcios. Hoy en día habría que hablar también del fenómeno de la madre

ausente y de la reducción del tiempo de contacto entre ambos padres con sus hijos.

c) *Familias reconstituidas en segundas o sucesivas nupcias.* Son familias que se recomponen después de una ruptura provocada por el fallecimiento de uno de los miembros de la pareja o por el divorcio. Es el tercer tipo más frecuente en casi todos los países de la Unión Europea, aunque a bastante distancia del porcentaje que representan las familias completas y las monoparentales. Su frecuencia es mayor en países como Suecia o Finlandia. En la actualidad el porcentaje de personas separadas que inicia una nueva relación de pareja es muy elevado, aunque con rasgos diferenciadores según el sexo. Normalmente entre el 70 y el 80% de los hombres y entre el 35 y 45% de las mujeres se vuelven a casar y además lo hacen entre los tres y cuatro años siguientes al divorcio (Musitu y Cava, 2001). De hecho, según el INE (2004), aunque el número de matrimonios habidos en la Unión Europea entre 1991 y 2000 ha descendido un 6,3%, en algunos países han aumentado (como es el caso de Dinamarca: un 23%; Irlanda: un 10%; Francia: un 9%; Finlandia: cerca del 6%; y Suecia: algo más del 8%).

El funcionamiento de este tipo de familia que se crea a partir de segundas y terceras nupcias depende de muchas circunstancias como son la edad de los contrayentes, sus relaciones familiares anteriores, el número de hijos que aporta cada cónyuge a la nueva unidad familiar, así como la nueva descendencia.

Pero han de afrontar muchas dificultades de las que no siempre se es consciente, ni para las que se está preparado. En primer lugar, existe un padre o una madre biológica que vive fuera del hogar y cuya influencia sobre el hijo o los hijos probablemente sigue siendo fuerte. En segundo lugar, las relaciones de cooperación entre las parejas han de soportar muchas tensiones, por ejemplo con el régimen de visita de los padres y madres biológicos, que puede hacer imposible que estén juntos todos los miembros de la nueva familia durante el fin de semana o durante las vacaciones. En tercer lugar, se mezclan niños de distintos orígenes lo que da lugar a diversos conflictos propios en las familias que algunos autores llaman “binucleares” (las parejas se rompen, pero

no las familias en su conjunto, por lo que existe más de un núcleo o polo de atracción).

*d) Las parejas de hecho o en cohabitación.* La convivencia en parejas unidas por lazos de afecto, pero sin el vínculo legal del matrimonio, también se ha ido extendiendo cada vez más en la mayoría de las sociedades occidentales, cuando no hace demasiadas décadas solía considerarse un tanto escandalosa.

Su implantación es diferente entre los distintos países europeos, siendo bastante frecuente en países como Suecia y Dinamarca, y menos habitual en Irlanda y la Europa meridional.

También en España las parejas de hecho se han incrementado notablemente, aunque su incidencia es todavía menor que en otros países europeos. Pero ha mejorado la imagen social de esta forma de convivencia, lo que se demuestra en el hecho de que también algunas personas mayores viudos o solteros se planteen seriamente acudir a ella (Musitu y Cava, 2001).

Con frecuencia, la cohabitación es una etapa experimental antes del matrimonio. Una pareja que ya mantiene una relación afectiva y sexual pasa cada vez más tiempo junta, hasta que finalmente comparten vivienda y se convierten en una pareja de hecho. Muchas de ellas pasado un tiempo, acaban casándose con lo cual dan por concluida la fase de lo que podríamos denominar el “matrimonio a prueba”.

*e) Los hogares unipersonales.* Aquí propiamente no procede hablar de familia ya que se trata de hogares formados por una sola persona. Su número también va en aumento; así, por ejemplo, el 33,9% de los hogares alemanes está formado por una sola persona, mientras que en España el porcentaje es del 20,3% (INE, 2004).

Ahora bien, el significado de este fenómeno adquiere diferentes significados en función de variables como la edad, el sexo, o el grado de aceptación social de esta posibilidad. Por ello se observan diferentes orígenes. Uno es el de los matrimonios tardíos, otro el divorcio y otro las personas de edad avanzada cuyos cónyuges han muerto. La mayoría de los que están solos

entre los treinta y los cincuenta años son divorciados y la mayor parte de los que viven solos después de los cincuenta están en situación de viudedad. En la actualidad se está experimentando un crecimiento en la proporción de solteros y solteras entre veinticinco y treinta y cinco años, sobre todo de profesionales con un determinado estándar económico y cultural.

### **1.3. Claves interpretativas de la realidad familiar actual**

a) *El cambio político y social.* En las últimas décadas, está teniendo lugar un cambio en las pautas familiares. Y en ese conjunto de cambios, el político ha sido muy importante pero no el único. Toda la sociedad se ha visto implicada en las dinámicas de transformación que, ciertamente, el cambio político ha posibilitado o acelerado. Lo peculiar en España no es la dirección de los cambios –semejantes a los de otros países europeos- sino su rapidez en extensión y profundidad. De aquí el carácter reciente de la emergencia de determinados problemas y su insuficiente respuesta social, tanto en equipamientos o servicios como en la construcción de definiciones culturales operativas (Del Campo, 1991; Iglesias de Ussel, 2004).

b) *El aumento de individualismo.* Cabría decir que los cambios más importantes tienen que ver con que hoy las personas tienen más amplios y mayores posibilidades de elección para construir sus biografías, es decir un aumento de individualismo. Son los procesos que concurren en las sociedades modernas, en la segunda mitad del pasado siglo, los que acentúan la individualización y el individualismo. En general, las sociedades europeas experimentan un importante avance económico que mejora notablemente la esperanza y condiciones de vida de sus poblaciones. Con el desarrollo económico y la modernización aumentan las expectativas de bienestar personal y con ello los individuos tienen una mayor preocupación por la felicidad y satisfacción personal y por la calidad de sus relaciones personales.

c) *La incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar.* Al haber ampliado las posibilidades de acceso de las mujeres a la educación, ello ha



mejorado su nivel de formación e incrementado su participación en el mercado de trabajo. Poseer una formación posibilita la ampliación de las expectativas vitales más allá del destino de ser esposa y madre; además, el trabajo supone solvencia económica, refuerza la posición de igualdad de las mujeres en el matrimonio, las libera en cierto modo de la dependencia del marido, y si bien las desigualdades no desaparecen por completo, son más visibles e injustificables. De alguna forma, la idea de igualdad entre los sexos penetra en sectores cada vez más amplios de la población. Según Iglesias de Ussel (2004), el contexto más relevante de los cambios familiares proviene de la incorporación masiva de la mujer al trabajo extradoméstico. Pero de mayor trascendencia que el incremento de la tasa de participación de la mujer en el trabajo extradoméstico –del que nunca ha estado ausente– son las condiciones en las que se produce: con más edad, con un mayor nivel de estudios y con mejor cualificación. Y accede con más frecuencia a puestos de trabajo mejor remunerados y de categoría superior. Los cambios se producen incluso en el aspecto motivacional. En el pasado, la mujer accedía a puestos de baja retribución y con la finalidad, y por la necesidad, de obtener ingresos. Hoy, por el contrario, el trabajo constituye un componente básico de su propia identidad. Ahí radica la principal novedad: no en el hecho de que ingrese en el mundo laboral, sino que ahora no salga de él. Una vez incorporada al trabajo, ya no lo abandona. Por ello, los efectos sobre la natalidad pueden ser importantes si no se desarrollan medidas políticas de apoyo.

También hay que considerar que las mujeres esperan más un trato de igualdad, pero se enfrentan en la práctica real con situaciones de desigualdad, tropiezan con ella en el mercado de trabajo y en el comportamiento de los hombres; los hombres dicen entender y solidarizarse con las mujeres en el plano normativo, pero resisten y persisten en la atribución tradicional de los roles. Cada vez contrastan más los valores tradicionales del hombre con los nuevos valores de la mujer. Las mujeres han cambiado sus aspiraciones, sus intereses, su autoconcepto y su autoestima, han redefinido su género. ¿En qué medida ha ocurrido algo parecido en el caso de los varones?. Posiblemente es éste uno de los nuevos retos a los que se enfrentan las relaciones de pareja y la vida familiar puesto que los roles de marido y de padre no pueden

permanecer idénticos cuando cambia el de la mujer. Una parte de los fenómenos de violencia doméstica puede explicarse por esa disonancia entre la rapidez con la que la mujer se adapta a los cambios disfrutando de los nuevos derechos adquiridos y la lentitud con la que muchos hombres se aprestan a compartir las obligaciones que ahora quedan sin cumplir (Bronstein y Cowan, 1988; Hernández Prados, 2004).

No podemos cerrar los ojos ante la situación de muchas mujeres en el mundo: la mujer real, esto es, una amplia mayoría de las mujeres del mundo soportan pobreza, violencia, falta de derechos civiles, discriminación con el varón, carencias educacionales, sanitarias y asistenciales de primer nivel. Esta mujer real y mayoritaria carga con la casi totalidad de las tareas domésticas y, no obstante, se encarga –sobre la curvatura de su columna vertebral prematuramente avejentada- de que la familia cumpla en sus sociedades aquellas funciones estratégicas claves en la transmisión de la vida, educación y socialización de los niños, solidaridad y cohesión intergeneracional, resolución de conflictos y establecimiento de los lazos afectivos, la transferencia de tradiciones y costumbres, y, en definitiva, de suplir las disfunciones y marginaciones que producen las diversas estructuras sociales y públicas (Viladrich, 2000).

*d) El culto al ego y el rechazo de la contrariedad.* Puede afirmarse que los jóvenes maduran ahora más tardíamente que antaño. Hay muchos factores que pueden explicar este hecho. La permisividad de la educación y de la sociedad, la mala prensa de todo lo que signifique esfuerzo o voluntad y la incorporación cada vez más tardía al mundo del trabajo y a las responsabilidades que éste conlleva, constituyen, junto con otros muchos factores, algunos de los principios explicativos del porqué de la inmadurez psicológica de nuestros jóvenes. Pero análogamente a como sucede en los jóvenes acontece también en los adultos. En la actualidad, una persona de 40 años puede ser tan inmadura, o más, que un adolescente. Según parece, el adulto madura hoy más tardíamente. Los adultos imitan en muchos de sus comportamientos y de sus actitudes a los jóvenes, idolatrados en tanto que jóvenes por la sociedad actual. Desde esta perspectiva, muchos de nuestros

adultos confunden la juventud del espíritu con la falta de compromiso, la espontaneidad con la autenticidad, la trivialización de la responsabilidad con la genialidad, el tiempo con la instantaneidad, el deber con el placer.

#### **1.4. Manifestaciones de este cambio personal y social en la vida familiar**

a) *La desinstitucionalización de la familia*, esto es, el establecimiento de vínculos afectivos y sexuales, de formas de vida y modos de convivencia al margen de normas o modelos dictados por instancias o circunstancias externas y en función de intereses, preferencias y voluntades individuales, experimentando situaciones, descubriendo nuevas obligaciones, en la incertidumbre del éxito o del fracaso, de forma provisional e insegura, con la vulnerabilidad que introduce la continua revalidación de los vínculos, pero también con el esfuerzo de negociación que ello demanda.

b) *La multiplicación de itinerarios familiares*. En el ámbito individual, el sujeto multiplica experiencias, situaciones y ciclos familiares a lo largo de su vida transitando por formas de convivencia diversas: pasa del noviazgo a la cohabitación, vuelve al noviazgo y se casa esta vez, tiene hijos, se separa y se divorcia, vive sólo con los hijos, vuelve a cohabitar con una nueva pareja y los hijos de ambos, etc. Hay una ruptura sustancial en la forma en que las personas conciben y afrontan sus proyectos convivenciales respecto del pasado reciente.

c) *Disminución de la nupcialidad*. Desde de los años ochenta desciende progresivamente el número de matrimonios y, paralelamente, se produce el aumento de la edad media de matrimonio. Se casan menos españoles y se casan a edades más tardías, sobre todo, en el caso de las mujeres, en cuyas biografías el matrimonio y los hijos se ven compitiendo en mayor medida con la formación y el trabajo remunerado.

Para Iglesias de Ussel (2004), la disminución de la nupcialidad en España, desde 1975, no cabe atribuirla a un súbito crecimiento del rechazo al

matrimonio en la población; el sector más estratégico a estos efectos, como es la población juvenil, muestra en todas las encuestas una clara orientación matrimonial. Las causas del descenso deben buscarse en otras direcciones. Las razones de índole económica y laboral: elevadas tasas de desempleo, los costes de la vivienda, etc. parecen tener un peso determinante en esta evolución.

En España durante la mayor parte del siglo XX, la edad de matrimonio ha sido más retrasada que en la mayor parte de países europeos. Apunta Cabré (1994) que una de las razones es la creciente desproporción entre los efectivos masculinos y femeninos, generada por la diferencia de edad entre los esposos, cuando éstos han nacido en periodos de rápida variación de la natalidad. Por citar un ejemplo, los varones nacidos en 1978 superan a las mujeres nacidas en 1981 en un 29% y los chicos nacidos en 1980 siguen superando a las chicas en un 27%.

*d) El divorcio.* Entre las transformaciones que afectan a las relaciones de pareja adquiere relevancia y significación social mayor el desemparejamiento, esto es, la ruptura de la relación de pareja por separación o divorcio. Las cifras sitúan a España en el año 2000 con 10 divorcios cada 10.000 habitantes, la mitad que en Francia (20/10.000), bastante alejada de los países nórdicos (27/10.000) y sólo por encima de Irlanda (7/10.000). Una incidencia moderada y un incremento continuado pero pausado hacen pensar que las relaciones matrimoniales son más estables en España y que los españoles se lo pensarían más antes de cruzar el umbral del divorcio (Alberdi, 1999).

Hay pocos datos publicados sobre las características de los divorciados españoles. Los disponibles conforman este retrato: los divorciados lo son de matrimonios de 6 años de duración desde la boda a la interposición de la demanda. Tanto entre los varones como entre las mujeres, el grupo de edad que presenta más del 40% de divorcios tiene entre 30 y 40 años. Las mujeres, más bien, 30 y 35 años; los varones, 35 y 40 años (INE, 2001).

e) El *envejecimiento de la población* como efecto del alargamiento de la esperanza de vida. Con la mejora en las condiciones de vida de las personas mayores (económicas, sanitarias, físicas, psicológicas, etc.) se vive más tiempo y se permite una duración mayor de la coexistencia entre generaciones, si bien ésta no está vinculada a la co-residencia. La edad avanzada y las condiciones de salud suelen ser elementos que alteran la pauta de independencia residencial entre generaciones, máxime en una sociedad como la española donde la familia es la principal institución social. Con todo, los datos son ilustrativos. Según el censo de 2001, más del 25% de las personas mayores de 90 años viven solas; son 60.000 personas que suben a 140.000 entre 85-89 años y a 250.000 entre 80-84. Hay más personas dependientes, más personas viviendo solas, menos hijos en general y más hijas activas laboralmente. Envejecer en familia va a ser difícil en un futuro cercano. La fortaleza y frecuencia de los intercambios y la solidaridad familiar entre generaciones es un activo en la familia española que garantiza en buena medida la cobertura social que no se halla en la precaria red de servicios sociales. Pero conviene no olvidar que la mujer es una de las protagonistas principales de esas redes familiares. Una mujer dedicada al cuidado familiar en el sentido más amplio del término. Las mujeres actuales no están en las mismas condiciones. Si no se abordan políticas que doten de recursos económicos y asistenciales que faciliten el cuidado de las personas en general y el cuidado de los mayores en particular, existe el peligro de acabar debilitando la solidaridad de las redes familiares por agotamiento (IPFE, 2003).

f) El *cambio en las pautas reproductivas*. Desde 1976 ha ido reduciéndose progresivamente el número de nacidos hasta suponer a finales de los 90 algo más de la mitad de los nacidos veinte años atrás. Aún cuando en fechas recientes hemos visto leves repuntes en el número de nacimientos, no hay razones para pensar que se vaya a volver a los índices de partida. Lo que parece afianzarse como tendencia de futuro es que las mujeres tienen menos hijos (especialmente segundos y terceros hijos) y retrasan el momento de ser madres hasta los 30 años. De hecho en este momento las mujeres españolas son en la UE quienes más retrasan la maternidad. También existe más temor a

los hijos, porque asusta la responsabilidad ante lo que será el futuro de los pequeños.

España se encuentra en el mínimo histórico de natalidad. En términos absolutos y relativos, en la década de los noventa nacen menos niños, incluso, que durante la Guerra Civil (1936-1939). El descenso en el número total de nacimientos en el periodo 1975-2000 ha sido del 46%: en 1975 nacieron 669.378 niños y son 406.380 en 2001 (INE, 2003).

En esta situación las contradicciones y tensiones de género desde la perspectiva de los padres son determinantes porque están siendo las mujeres quienes asumen principalmente el volumen de esta carga y porque sus demandas no están hallando respuestas satisfactorias en el colectivo masculino. La corresponsabilidad sólo es incipiente.

En nuestra sociedad, la ayuda de la red familiar es muy importante para la vida cotidiana de las familias en las que los dos cónyuges trabajan. Pero el trabajo de la mujer no es la causa del descenso de la natalidad. Lo evidencian los países nórdicos en donde la tasa de incorporación de la mujer a la población activa es más elevada, y también, donde más elevada es la tasa de natalidad en Europa.

La futura evolución de la natalidad vendrá condicionada por la aportación de la población extranjera, que puede estudiarse desde 1996 en que los boletines estadísticos de partos incluyen la nacionalidad de los padres. Y los datos muestran que pierden peso los nacimientos de padres españoles (INE, 2003).

Es un hecho asimismo significativo que la adopción -nacional e internacional-, tanto por parte de solteros como de casados está aumentando de día en día. Ello es debido en buena medida a la edad tardía en la que se contrae matrimonio.

g) *La diversidad en la composición y estructura familiar de los hogares.* Hay familias de todo tipo menos numerosas. En 30 años se ha pasado de casi 4 miembros por hogar a menos de 3. Acorde con el censo de 2001, prácticamente el 90% de los hogares estaba compuesto por menos de 5 personas. Ello no sólo es debido al descenso de la natalidad, han aumentado

los hogares unipersonales, sobre todo por el retraso general de la nupcialidad. Entre los varones aumenta a medida que se desciende de clase social, mientras que entre las mujeres ocurre lo inverso: se incrementa al aumentar de clase (INE, 2001).

Existen más hogares de parejas sin hijos, familias monoparentales y menos hogares con familias extensas en las que conviven con varias generaciones o se vive con algún pariente. En general se está ante un paisaje familiar más diverso, pero el núcleo familiar conyugal con hijos, algo más de la mitad de los hogares en 1995, sigue siendo la pauta predominante y la situación a la que se tiende. Es más, previsiblemente lo seguirá siendo a corto plazo, aún cuando el resto de las formas familiares vaya adquiriendo mayor peso.

### **1.5. Motivaciones que conducen a la constitución de una pareja**

Es importante abordar en nuestro estudio la confluencia de motivaciones que trae cada miembro de la pareja en el momento de constituir un nuevo sistema familiar: valores, tradiciones, mitos, ritos, fidelidades ocultas. Este bagaje entra en confrontación con lo que aporta el otro cónyuge. La labor de integración no siempre se hace a fondo, conformándose con pequeños arreglos o retoques que, en momentos de crisis, manifiestan la insuficiencia de lo realizado.

La motivación de la mayoría de las personas para constituir un nuevo sistema familiar es el amor. Conviene no olvidar que tal término es vehículo de arquetipos culturales que ocultan otras realidades que más tarde se ponen de relieve. Es curioso ver cómo parejas en crisis encuentran cierta dificultad para delimitar bien entre “amor”, “necesidad”, “afecto”, “cariño”, “simpatía”, “apego”, “atracción física”, “compulsión instintiva”, etc.

La razón de ser de la familia actual no es ya la supervivencia, la mera protección de sus miembros, sino la búsqueda de la felicidad. Lo novedoso no es esa búsqueda de la felicidad sino la legitimación de la misma. Frente a los principios de sacrificio y entrega, que estaban presentes en la idea tradicional de la familia, surge, cada vez con más fuerza y mayor legitimación, el derecho

individual a la felicidad que atempera el sentido del deber. Frente a la idea del matrimonio vitalicio, sin excusa para escapar del mismo, se legitima el egoísmo individual con la renovación constante del acuerdo interpersonal. Ello introduce una mayor fuerza en los lazos internos de la pareja y es, a la vez, la clave de su vulnerabilidad (Alberdi, 1999).

Hay otras motivaciones que se unen a la anterior pero a las que apenas se da importancia: el miedo a la soledad, la necesidad de dejar el hogar de origen, la búsqueda de seguridad, mayor autonomía personal, realización social sin miedos, demostrarse a sí mismo una cierta capacidad de adultez. Son apoyo de motivaciones no purificadas y que con el tiempo y ciertas dosis de monotonía y rutina terminan por apagar el “amor” y presentarse como motivaciones que resultan insuficientes para superar una crisis.

La motivación de “no estar solo” ha sido, hasta ahora, más fuerte en los varones, lo que encierra más connotaciones de necesidad de recibir que de entregar y dar; es la prevalencia de lo pragmático, que más tarde ahoga el afecto, los detalles, el mundo de los sentimientos y cuanto de psicofísico y psicosexual encierra el difuso término del “amor” que, para la mujer, va a ser más concreto: entrega, donación, expresividad, espontaneidad, amor manifestado en actos y en sexo envuelto en sentimientos y afectividades. Tales varones se aburren, se sacian, se hartan de cuanto demanda la mujer y quieren huir porque, tal vez, vuelven a encontrarse solos en esa compañía que les agobia. Es quizá por ese miedo a la entrega, a un cierto sometimiento, por lo que actualmente el hombre huye del compromiso. Vive feliz, a sus anchas, en su soledad, y cuando desea compañía la encuentra con facilidad, pero sin vínculo alguno. Tanto en el primer caso como en el segundo, no deja de llamar la atención el fondo egoísta que deja traslucir esa actitud.

La motivación “de dejar el hogar de origen” es una evasión y supone un vínculo en función de una huida que, de no estar clarificada, puede volver a repetirse como si la propia biografía se tejiese en un entramado de huidas siempre renovadas. Por eso no es raro encontrar a personas que siempre están huyendo sin saber, a ciencia cierta, qué buscan. Es una de las tareas más apasionantes de una terapia profunda que algunas veces llega a su fin.



Todas estas motivaciones están ahí; no se las ve, no se han querido ver, pero por ello no han sido superadas y aparecerán como muy importantes cuando el amor ya no es romance. Muchas parejas son testigos de que la crisis no es la que produce una motivación neurótica, sino que, a semejanza de la marea que baja y permite ver las rocas que estaban allí, es la que facilita la contemplación de una escasa motivación que les empujó a tomar decisiones también inmaduras.

### **1.6. Motivos que conducen a la separación de una pareja**

Ortega y Mínguez (2003) señalan que los rápidos cambios que ha experimentado la familia en los últimos años no significan que la familia esté en crisis, sino el debilitamiento de determinadas familias.

Entre los múltiples motivos que pueden provocar crisis en un matrimonio, además de los citados en los apartados anteriores, estarían:

*Falta de madurez:* Polaino (2000) define la madurez como la capacidad para someter todos nuestros impulsos, deseos y emociones a la ordenación de la razón. De aquí que tenga madurez psicológica quien es capaz de regular sus impulsos inteligente y libremente, integrándolos de acuerdo con su trayectoria personal y con la dignidad exigida por la naturaleza humana. Aplicado este concepto de madurez psicológica a la vida conyugal, cumple y satisface tal condición quien es capaz de comportarse, de forma estable y continuista, de acuerdo con las opciones libremente tomadas anteriormente (los fines del matrimonio), de manera que cualesquiera que sean las circunstancias pueda realizar suficientemente el amor específicamente humano al que en su día libremente se comprometió. Este sentido de madurez personal se contrapone tanto al anquilosamiento o falta de creatividad (hombre instalado) como al infantilismo de muchos hombres y mujeres adultos.

No es infrecuente encontrarnos con gente que se plantean “el uno con una” y el “para siempre” en términos de un sorprendente infantilismo. Estas gentes creen que el matrimonio es una estructura externa completa: si se la acepta, la estructura da el resto sin otro esfuerzo. No han descubierto que el matrimonio fundamental y principalmente son ellos mismos como varón y mujer

unidos, y por lo tanto son ellos los que ponen en acto, mediante el empeño cotidiano e incansable de su voluntad, el potencial “uno con una” y el “para siempre”. Es perfectamente infantil esperar que esa exclusividad y esa perpetuidad les sea regalada por la mera estructura jurídica del matrimonio. De este infantilismo se deriva, en no pocos casos, un curioso descrédito del matrimonio. Como el matrimonio fracasa la culpa se le echa a la institución más que a las personas (Viladrich, 1984).

La inmadurez del hombre contemporáneo se manifiesta en muchos casos en su negación a comprometerse. En ocasiones, quizá se ha concebido un proyecto matrimonial bien fundado, pero hay factores que impiden su cumplimiento, bien por falta de entendimiento, bien por falta de voluntad. En el primer caso, los proyectos no se cumplen porque no se tolera la ambigüedad de los estímulos a que el hombre contemporáneo está brutalmente sometido; porque no se tienen ideas claras acerca del propio proyecto y se cree que éste puede cambiarse, abandonarse o frustrarse si así lo solicitan los estímulos ambientales; porque acaso su inteligencia no está radicalmente comprometida con la verdad y pensando que ésta es siempre relativa, necesariamente ha de relativizarse también el proyecto personal. En el segundo caso los proyectos quedan incumplidos porque no se ha ejecutado la voluntad, porque tal vez no se quiso del todo el compromiso voluntario y libre que suponía optar por este proyecto; porque desde el hedonismo se tolera muy mal la demora de las gratificaciones conyugales que, lógicamente, están sometidas a altibajos a lo largo del tiempo; porque la voluntad no tolera las frustraciones, grandes o pequeñas, que ordinariamente entreveran la convivencia conyugal, no sabiendo encontrar sentido ni tolerar cualquier dolor de los muchos que amasa la vida personal; y, por último, porque los valores que garantizan la continuidad esforzada por sacar adelante un proyecto biográfico se balancean en las mallas del relativismo personal.

La sensación de que el amor va y viene, con días en que se puede sentir que se ama a su pareja y otros días en que se está seguro de no haber amado a la otra persona nunca. Se llega a la idea de la incompatibilidad y de que no vale la pena hacer nada para superar esa crisis. Y cada cual empieza a ir por su cuenta, comunicando poco, cultivando sus aficiones con otras personas.

Aparece una duda seria y se preguntan si no valdría la pena volver a empezar con otra persona, entonces miran alrededor y ven gente feliz y sienten poco a poco el deseo de otro compañero/a. Conocen en el trabajo o en otro lugar a alguien que comparte sus problemas y sale espontáneo hablar y confiar su intimidad. He aquí la infidelidad, que hoy está tan de moda. Esta es la muerte del matrimonio, y el divorcio se convierte en la solución para todo. Ironías de la vida, a menudo la nueva pareja tiene las mismas características que la antigua, de la que se ha separado; y todo vuelve a empezar desde el principio. Muchas veces las segundas nupcias funcionan porque se ponen a trabajar en ellos mismos y ponen en el nuevo matrimonio la comprensión que debían haber puesto en el primero.

*Falta de conocimiento de sí y del otro:* madurez y conocimiento de sí mismo están fuertemente unidos. No es tarea fácil el conocerse. Todo conocimiento personal está fuertemente sesgado por errores de sobrestimación e infraestimación personal. El conocimiento personal nunca es sólo autoconocimiento sino también heteroconocimiento (conocimiento a través de los otros). Este heteroconocimiento en el que parcialmente se funda el conocimiento personal es especialmente importante en el ámbito conyugal. Una persona inmadura es precisamente aquella que no se conoce a sí misma, que ignora muchas facetas de su personalidad, que toma la parte por el todo, enfatizando cualquiera de los diversos roles que continuamente representa, o que llega a confundir su yo ideal con su yo real o con su yo social. Si el conocimiento de uno mismo está repleto de dificultades, no debemos extrañarnos de que el conocimiento del otro sea también difícil. Por el desconocimiento de uno mismo se obstaculiza la donación; por la ignorancia del otro se obstaculiza su aceptación. La ausencia de conocimiento –tanto del tú como del yo- es sustituida por la imaginación. Otro factor que puede contribuir a la falta de transparencia del conocimiento propio y ajeno de los cónyuges está representado por las modas, mitos, tópicos, prejuicios e ideologías actualmente vigentes en nuestra sociedad. “A estas dificultades lógicas y naturales no me atrevería a calificarlas como falta de madurez de juicio, sino simple y llanamente como inmadurez personal, término que no sólo lo expresa mejor, sino que además puede no suponer con frecuencia un grave

impedimento para el consentimiento matrimonial, tal como se concreta en el Código de Derecho Canónico, canon 1095, 3º (Polaino, 2000: 42; López, 2001).

*Falta de confianza:* la confianza de los cónyuges es una consecuencia natural del amor dentro del matrimonio. Las dudas respecto del otro, los celos, las suspicacias, el miedo a la crítica, etc., pueden llegar a arruinar la vida matrimonial. El exceso de confianza – la confianza mal entendida, que convive con la rutina y la falta de respeto al otro- produce el aburrimiento, el tedio, el fastidio, incluso el asco; sentimientos que acaban por enajenar y marchitar el amor.

*Escasa formación prematrimonial:* En el matrimonio se dan cita aspectos muy diversos del comportamiento humano, en los que el hombre y la mujer no siempre están suficientemente formados. Así, por ejemplo, la educación de los hijos, los detalles de la economía doméstica, la distribución de funciones y poderes dentro del ámbito conyugal, etc. Hasta esos detalles, que pueden parecer irrelevantes –pero que en modo alguno lo son-, debiera extenderse la formación prematrimonial. Cuando ésta falta, muy frecuentemente los jóvenes esposos tienden a imitar el modelo matrimonial de sus respectivos padres. Esto es poner parches a una carencia de formación que, de esforzarse, muy probablemente habrían conseguido.

Es una explicación generalmente aceptada que el incremento del número de divorcios es resultado de concebir el matrimonio como una relación principalmente afectiva. La pareja que se une buscando satisfacción personal en este campo, es precaria en cuanto que puede no conseguirla y esto le lleva al divorcio. La concepción del matrimonio como una relación interpersonal erótica y afectiva sienta las bases de la inestabilidad matrimonial en una sociedad en la que el objetivo básico vital aceptado es la búsqueda de la felicidad y la satisfacción personal. En cuanto hay una frustración de las expectativas de satisfacción que el matrimonio crea, se justifica el divorcio.

Alberdi (1999) expone la situación actual de individualismo que prima en el comportamiento: la libertad y el individualismo justifican la libre elección de pareja y legitiman la ruptura en el caso de que se pierda el amor. Si los individuos piensan primordialmente en el amor a la hora de casarse, las

razones de orden práctico aparecen de forma predominante a la hora del divorcio. La conciencia del bien común pasa primordialmente por el bien individual y su sola limitación es el respeto de los derechos del otro o de terceros. De tal modo que las decisiones familiares se privatizan y se independizan de lo social hasta el punto de reducir la intervención de los poderes públicos en el divorcio al mínimo del reconocimiento de la decisión ya tomada por los cónyuges.

“Tras los años de convivencia conyugal, la vida íntima y personal, las entrañas biográficas personales se han configurado con la interacción mutua entre los cónyuges, forjándose con las peculiaridades específicas de una y otra biografía hasta el extremo de que no puede llevarse a cabo una escisión del vínculo, por decidida que ésta sea, que no suponga simultáneamente la automutilación de la identidad personal. No existe ningún bisturí, por sutil y delicado que sea, que pueda penetrar eficazmente en la intimidad y disociar los haces biográficos que corresponden a ambos cónyuges, sin amputar, al mismo tiempo, las fibras tronculares principales en que descansa la identidad personal. La dependencia que como consecuencia del vínculo se generó en ambos cónyuges ya no es escindible, ya no es disociable; de ahí que todo deseo posterior de independencia radical, por vehemente que sea, está condenado al fracaso, un fracaso que muy frecuentemente genera consecuencias patológicas (depresión, crisis de identidad, ansiedad, soledad, despersonalización, etc.)” (Polaino, 2000: 31-32).

El Profesor Rojas (1999) comparte esta opinión afirmando que la ruptura de la pareja es una de las experiencias más traumáticas, amargas y penosas que pueden sufrir los seres humanos.

La vida en pareja supone un proceso activo de construcción de un tercer yo, un yo compartido que puede crecer gracias a las ideas y valores comunes, a la experiencia vivida, a la negociación y a las propias concesiones. Este “nosotros” constituye una parte importante de nuestra identidad personal, y es por ello por lo que se convierte en un vínculo que tanto cuesta romper en casos de crisis matrimonial o de disolución de la pareja. Más allá de la ley, de los recuerdos, de la presión social, de la economía y de los hijos, el divorcio supone una ruptura dolorosa, porque es una pérdida real, no sólo de un

compañero o compañera, sino de ese nosotros que hemos construido de modo activo y que ha llegado a formar parte de nuestra propia identidad (Gimeno, 1999).

En cuanto a la variable religión, en general, todas las religiones conceden un gran valor a la unidad y continuidad de la familia y esto se refleja en el menor número de divorcios entre aquellos que mantienen creencias religiosas si los comparamos con aquellos que no las tienen. En algunos casos, la mera conciencia de hallarse unido al otro por un lazo más fuerte puede hacer insoportable la convivencia; pero, en otros, se producirá una condescendencia, un dominio de sí mismos, un afinamiento del alma, al que nadie se sentiría movido si pudiera disolver el lazo, y que sólo proceden del deseo de hacer lo más soportable posible una comunidad (Martín, 1993).

### **1.7. Antropología del matrimonio y de la sexualidad**

Casarse es un compromiso de amor que convierte en comprometido el amor. Los amantes son los que se aman, los esposos los que, además, se comprometen a amarse como un modo de ser recíprocamente debido, como una co-identidad biográfica (Gevaert, 1980).

El amor entre varón y mujer, en su origen o nacimiento, es un don gratuito. La introducción de la gratuidad del amor en el orden de la justicia –esa dimensión tan real de la solidaridad entre los hombres y tan esencial para organizarse en sociedad civilizada- es la nueva dimensión que el pacto conyugal incorpora al amor humano. Mediante este sí nupcial, el amor y su dinámica de ayuda recíproca y fecundidad dejan de ser un hecho que ocurre entre la pareja mientras dure, para transformarse en una sociedad de vida y de amor debidos en justicia. ¿Cuáles son los momentos de esa transformación?.

El primer momento nos remite al profundo significado de la sexualidad humana. Masculinidad y femineidad, como los dos modos diversos y complementarios de ser igualmente cuerpo humano, expresan el primerísimo nivel de sociabilidad o alteridad insita en la dualidad sexual humana. La condición personal del varón y de la mujer contiene el poder soberano de darse realmente al otro y aceptar en sí al otro, constituyendo esta profunda

pertenencia en un modo real de ser, en la más íntima co-identidad biográfica. Este poder de conyugarse sólo reside en la relación de complementariedad, que se articula entre la masculinidad y la femineidad humanas.

El segundo momento nos revela la soberanía del pacto conyugal. Varón y mujer son los dueños de sí mismos. Su masculinidad y su femineidad sólo a cada uno pertenecen. Nadie les obliga a darse, sólo ellos son soberanos de sí. Ninguna potestad o soberanía humana –ni el Estado, ni la Iglesia, ni el clan, ni la tribu, ni sus padres- tiene el poder de entregarles como esposos.

Llegamos así al tercer momento en la comprensión de la secuencia conyugal. La verdad del casarse –no su apariencia- consiste en aquella común decisión, que es un auténtico acto común de soberanía de un varón y de una mujer sobre sí, por el que deciden transformar la gratuidad originaria de su amor (la llamada, la tendencia, el deseo y el hecho de estar juntos) en vínculo de justicia, en deuda de amor entre sí, como su nuevo modo de ser en común.

A partir de este momento fundacional, para la esposa el varón es tan suyo como antes a ella le pertenecía su femineidad. Y para el esposo la mujer es tan suya como antes a él le pertenecía su masculinidad. El primer y más radical bien en común del matrimonio es que los esposos se pertenecen. El amor conyugal fiel y fecundo se ha transformado de hecho en derecho: en vínculo jurídico conyugal (Viladrich, 2000).

Comenta Gevaert (1980) que desde el momento en que se acentúa en la antropología la unidad del hombre con el cuerpo, también hay que tener en cuenta el peso que representa la sexualidad en la vida de la persona. El ser hombre o mujer caracteriza también necesariamente al aspecto “humano” del cuerpo.

La familia, en su más profundo sentido, se funda en el matrimonio. En efecto, la comunión conyugal –ser esposos- actúa de núcleo amoroso previo en torno al cual las articulaciones de consanguinidad –la paternidad y la maternidad, la filiación y la fraternidad- surgen humanizadas constituyendo todo el conjunto una única comunidad de vida y de amor. Engendrar otro ser humano interpela necesariamente a los progenitores acerca de qué son en relación al hijo, pero también sin duda acerca de qué son entre sí.

A las definiciones y límites que se hayan hecho de sus correspondientes roles de masculinidad-femeneidad a lo largo del proceso de formación de la pareja, se añaden ahora el aceptarse y adaptarse a dos nuevos roles: el de padre y madre. La función de los nuevos roles también supone un remodelamiento de la comunicación al pasar de un modelo diádico a una formulación triádica con cambios de la expresión afectiva, en el control del comportamiento, en la interacción. Es pues una crisis donde puede incrementarse la decepción o la solidaridad. Son pocos los estudios que se han realizado planteando las relaciones interpersonales en el sistema familiar no como una vinculación persona a persona, sino como la vinculación del hijo al vínculo de los padres. La fecundidad no está solamente predispuesta en la estructura biológica y fisiológica del hombre y de la mujer, sino que reviste también, a nivel humano, una dimensión interpersonal: establecimiento de un nuevo diálogo con un nuevo ser. Por todo ello, la estructura hombre-mujer es la estructura que más profundamente expresa y manifiesta en el ser humano su naturaleza interpersonal. Y es al mismo tiempo el camino normal para realizarla (Gevaert, 1980).

Los hijos no son fruto de la instintividad o de la irresponsabilidad, sino del amor maduro y responsable de las personas. Los sujetos principales de la responsabilidad en la procreación humana son la comunidad conyugal y la comunidad social.

La responsabilidad de los cónyuges no acaba trayendo los hijos al mundo. Los padres están llamados a garantizar el desarrollo unitario de todos los miembros de la familia mediante una generosa responsabilidad, un compromiso educativo y una labor que promueva la cohesión y la estabilidad de la familia. El amor, el propio ejemplo de unidad, de afecto y de trabajo, el tiempo de dedicación a los hijos, el interés por comprenderlos, el esfuerzo por formarse, la transmisión de valores, etc. son las características principales de un padre y de una madre responsables (Lledías, 1993).

A la comunidad conyugal corresponde emitir el juicio último sobre el ejercicio del don de su fecundidad, teniendo en cuenta el sentido fecundo de su amor conyugal, los diversos valores que entran en juego, discerniendo las circunstancias, etc. Los esposos, al examinar las razones para regular su



fecundidad, no han de limitarse al horizonte familiar; su mirada ha de dirigirse también a la situación general de la sociedad para que sus decisiones sean menos unilaterales. Por otra parte, conviene advertir que el principio de paternidad/maternidad responsable no ha de entenderse ni realizarse como un cálculo frío que elimina el amor en las relaciones de pareja y disminuye el deseo y el afecto hacia los hijos esperados o ya tenidos. El pensar en los hijos ya tenidos, en el que puede nacer, en el bien de la familia y de la sociedad, tal como lo exige una paternidad responsable, es una forma lúcida de amar. Además, el principio de paternidad/maternidad responsable no está reñido con la actitud de generosidad ni con el número de hijos, aunque en determinadas situaciones haya sido entendido y vivido como justificación de posturas egoístas, hedonistas y consumistas. Estas últimas posturas son imágenes deformadas de la auténtica paternidad/maternidad responsable.

La comunidad social debe facilitar, a través de sus diversos servicios (autoridades, sociólogos, médicos, etc.), la dotación de servicios y medios para que las parejas puedan hacer efectivo su derecho a una paternidad responsable, de acuerdo con las convicciones de su conciencia bien formada, la creación de condiciones adecuadas en materia de vivienda, empleo, sistema sanitario, educación, ayuda a la familia, etc. (Parada, 1999; Conferencia Episcopal Española, 2001) .

Cuando se trata de controlar los nacimientos, ha de tomarse en consideración este aspecto del problema: los grupos sociales mayores, como el Estado o la Nación, deben preocuparse de que la familia pueda constituir realmente un medio social suficiente. Al mismo tiempo, es necesario que los padres, al limitar los nacimientos, tengan cuidado de no hacer daño a su propia familia o a la sociedad, que también está interesada en que la familia represente una cierta fuerza numérica. La tendencia a tener la menor cantidad de hijos posible y la búsqueda de una vida fácil deben, inevitablemente, causar daños morales tanto a la familia como a la sociedad (Wojtyla, 1996).

El primer efecto de una buena familia es el arquetipo humano que entrega a la sociedad. Constituye un tipo de ciudadano más arraigado y acompañado, menos individualista y solitario, más personalizado. El deber de respetar en forma efectiva los derechos fundamentales de la familia aportará al

sistema algunos nuevos y esenciales elementos para un profundo cambio hacia otro modelo social y económico más humanizado. Y quizás puede esperarse que estos efectos humanizadores transformen aquellos otros modelos socio-económicos y políticos interesados en moldear un tipo de individuo condenado a la soledad de sí mismo y a la impotencia frente al sistema. En suma, la soberanía de la familia aparece como una carga explosiva para cualquier sistema socio-económico alienante de la persona. Pero, al mismo tiempo, la soberanía de la familia, fundada en el matrimonio, es un caudal de esperanza para quienes están buscando hoy la verdad del amor y de los lazos humanos de solidaridad. Y es también una gran fuente de energía para quienes están dispuestos a articular una nueva sociedad más humanizada (Viladrich, 2000).

Los programas de política familiar deben contener previsiones que, desde el respeto a la libertad de elección y a la intimidad, favorezcan positivamente la creación de jóvenes familias, el cuidado y normalización de las familias con disfunciones, la asistencia a aquellas familias en riesgo de marginación social y el acceso al modelo de familia matrimonial de aquellas parejas que conviven sin casarse, no por su rechazo al matrimonio, sino por dificultades educativas o culturales, sanitarias, laborales, de vivienda y, en general, de las derivadas de las marginaciones y desigualdades injustas provocadas por nuestro modelo socio-económico (Viladrich, 2000).

La familia tiene un gran papel que desempeñar en la historia de la humanidad pero si no se le ayuda a cubrir sus necesidades elementales de subsistencia difícilmente estará en condiciones de fomentar y preparar individuos distintos, más solidarios, más preparados para la construcción de una sociedad en la que reine la concordia y la paz. La familia, más que cualquier otro sujeto social, activa el desarrollo integral de las personas y de la comunidad y construye una sociedad más humana, justa y cohesionada, que se enriquece y vertebrada con valores de solidaridad, libertad y responsabilidad, de inspiración gratuita y altruista, cuya génesis proviene originariamente del núcleo familiar. La familia se manifiesta como factor estratégico primario en el desarrollo de la persona, en la cohesión social e intergeneracional, y como ámbito básico de educación y transmisión de valores.

## **1.8. Dimensión interpersonal de la libertad**

Desde el punto de vista ético, Gevaert (1980) pone de manifiesto que toda libertad auténtica, en cuanto orientada constitutivamente hacia el reconocimiento del otro en el mundo, se expresará necesariamente en normas éticas.

A primera vista parece como si la libertad precediese al amor, ya que entrar en una relación amorosa es algo que depende de una opción libre. En realidad ninguna libertad puede desarrollarse hasta la edad adulta fuera del contexto de una relación de amor. Para entrar en la posesión plena de la propia libertad, el hombre tiene que pasar a través de la gracia y del don del amor. En otras palabras, el amor en el sentido de reconocimiento y de promoción del otro, es el verdadero ambiente de la libertad. Más concretamente, el amor es el espacio que la libertad se crea para realizarse y liberarse a sí misma.

Un hombre que no vive un verdadero amor en su vida no puede tramarse un hombre completo y verdaderamente libre. Seguirá estando prisionero de su egoísmo, encerrado en sí mismo, lejos de las maravillosas posibilidades que están insertas en el ser humano. Esto no significa que no sean existan los conflictos. Pero vivir en un conflicto permanente significa vivir en la alienación. Muchos actos de conflicto pueden tener su raíz en el *liberum arbitrium*, lo mismo que otros muchos tienen su origen en los elementos involuntarios del comportamiento humano. A pesar de esto, los conflictos seguirán siendo un testimonio de la finitud y de la miseria de la libertad humana. Pueden tener una función en la lucha por una libertad mayor, pero seguirán siendo expresión de la alienación y de la ausencia de verdadera libertad en la que viven los hombres.

Por consiguiente, la libertad humana no está -como se preconizó en una línea intelectualista y racionalista- en la coherencia con la opción propia. Esto es verdad solamente cuando esa opción está en conformidad con las exigencias íntimas del ser humano, o sea, cuando se trata de una coherencia de fidelidad en una opción de amor.

La liberación personal incluye siempre y necesariamente la dimensión de fidelidad. Un ser encarnado, ligado constitutivamente a los demás, no puede

vivir su propia libertad sin una dimensión fundamental de amor hacia los demás seres humanos. Pues bien, el reconocimiento y la promoción de los demás tienen que hacerse en un mundo en continua transformación. Nadie puede saber exactamente qué es lo que encontrará en el sendero de la vida. El futuro hacia el que se mueve no es nunca plenamente sondeable y sigue siendo en el fondo inaferrable.

Vivir es asumir lo que todavía no existe, y que incluso podría no existir jamás, ya que es preciso crearlo todavía. La libertad humana se presentará entonces como una libertad y una fidelidad creadora. Tendrá que inventar, en medio de circunstancias siempre nuevas, cómo y en qué sentido hay que reconocer y promover a las personas. Pensemos por ejemplo en la fidelidad de los esposos, en la fidelidad de los padres para con los hijos, en la fidelidad de un sacerdote para con la comunidad creyente. Es preciso subrayar que la fidelidad va dirigida hacia las personas, y no en primer lugar hacia las cosas. Igualmente sólo con las personas puede uno ligarse definitiva e incondicionalmente; no ya con un ideal o con un valor abstracto, y mucho menos con una determinada institución, obra o esquema de trabajo. No hay fidelidad más que con una persona, no con una idea o un ideal. Una fidelidad absoluta supone una persona absoluta. Efectivamente, los diversos valores pueden cambiar y han cambiado realmente en la historia. Por eso es siempre posible llegar a la convicción de que un determinado valor es demasiado limitado, inactual, anticuado, para comprometerse ulteriormente en su servicio. Solamente la llamada de una persona puede ser definitiva, ya que solamente la persona permanece lo que es a través de todas las etapas de la vida y a través de la mudable diversidad de las experiencias que realiza. La fidelidad en el matrimonio, por ejemplo, puede permanecer para siempre, ya que la llamada perdura hasta la muerte.

Aquí es donde se revela precisamente la grandeza de la libertad, que es capaz de superar los obstáculos y de renunciar a tantos valores parciales y mudables con tal de vivir la fidelidad a una persona.

Hay que advertir que la liberación a nivel de la persona (como también a nivel social) se ve permanentemente expuesta al *riesgo*. Asumir un proyecto, vivir un ideal de fidelidad, promover el reconocimiento del hombre por parte del

hombre, en una palabra realizar la libertad del hombre, es algo que no puede llevarse a cabo sin asumir la dimensión del riesgo.

El riesgo de la libertad es doble. Por un lado el riesgo pasivo, que consiste en no tener a mano la posibilidad de realizar la fidelidad, los proyectos, la creatividad. Por otro lado, el riesgo de la traición. Pertenece a la esencia de la libertad el poder traicionarse a si misma.

Todas las cosas más bellas del hombre están mezcladas con el riesgo y la fragilidad. La fidelidad entre dos personas ligadas por el amor está expuesta a la enfermedad, a la muerte, a mil peripecias imprevisibles.

Está además el riesgo de ver traicionada la fidelidad, de ver rechazada la responsabilidad, de que se aleje la persona amada. La opción de la libertad no es nunca certeza. Vive gracias a un acto de confianza y de abandono en la benevolencia del otro. Ningún amor puede preservarse a priori de la traición. Por mucho que se creen estructuras y medios para sostener y garantizar la fidelidad, en último análisis ésta seguirá siendo un don gratuito, que el hombre puede igualmente retirar en la traición.

Las cualidades espirituales o corporales de una persona no siempre son absolutamente únicas e irrepetibles y siempre se pueden encontrar realizadas con mayor plenitud en otras personas. El abrazarse a esas cualidades –con exclusión de la persona en que se dan- hace de la entrega amorosa algo equívoco y caduco, irremediabilmente condenado a la pseudoentrega, a la desilusión y a un afán de cambio sin fin. El amor no es atraído por ésta o aquella cualidad que “otro” tiene, sino por la unicidad irreductible que el otro es. El amor verdadero es una relación espiritual con el espíritu del otro, como aparición de un Tú en un “ser así” y no de otra manera, inmunizada contra la caducidad que inevitablemente conlleva la mera circunstancialidad de la sexualidad corporal y del erotismo psicológico. Ese Tú es intocable e insustituible y la relación con él indisoluble y más fuerte que la muerte (Polaino, 2000).

El hombre y la mujer viven de amor, necesitan sentirse amados, saber que su vida tiene importancia a los ojos de alguien. Y necesitan, por lo mismo, aprender a amar, a entregar su vida, pues el hombre y la mujer sólo se realizan en la libre donación de su vida. Quizá uno de los imperativos actuales sea el de

enseñar a amar, inculcando el verdadero amor desde niños, en la propia familia y en el colegio. Muchas veces, ese amor se transmite a los hijos por medio de cosas materiales, logrando en ellos el efecto contrario: no aman más a los padres por ello, no crecen más en generosidad, sino que aman más las cosas materiales y desean más, no se sacian nunca, se quieren más a ellos mismos, su ego y su deseo de poseer.

### **1.9. Diálogo y comunicación**

El fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza misma del hombre. La persona, no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros. Más aún, es mi responsabilidad hacia el otro lo que me constituye en sujeto moral.

Duch y Mèlich (2004) afirman que una palabra cordial, una comunicación amorosa, es más fuerte que la misma muerte, es una forma de misericordia práctica, y, por el contrario, la dureza de corazón es la actitud que se opone radicalmente a la misericordia, a la comunidad y a la comunicación. La misericordia, como una comunicación, posee el poder de sanar las inevitables patologías que se originan en la vida cotidiana, creando un circuito de amor y de comprensión entre los miembros de la comunidad. Desde una perspectiva ética, los comportamientos misericordiosos constituyen la afirmación explícita de la gratuidad como una forma de relación de la comunidad y muy especialmente de la comunidad por excelencia, la familia.

Cada día con más fuerza, el matrimonio tiende a convertirse en una fase vital más que en un proyecto vitalicio. Nuestra sociedad urbana e individualista tiende a fomentar de una manera narcisista la vida de la pareja y lo que queda malparado es la duración de la vida de la misma pareja y el funcionamiento de la familia como una unidad transmisora de valores. En nuestra sociedad, la célula que se ha encargado de fortalecer los vínculos de comunicación ha sido la familia. Evidentemente, la escuela y la Iglesia han sido también factores muy importantes, pero no comparables en intensidad a la institución familiar. En el seno de la familia, era donde el individuo palpaba con los cinco sentidos su incorporación y su pertenencia a una comunidad. La comunicación que el niño

recibía en casa era pobre en palabras porque la transmisión de los valores tenía lugar en la vida cotidiana, como por ósmosis y hecha de gestos simples y normales pero que eran mucho más eficaces y duraderos que la mayoría de los adoctrinamientos escolares y religiosos. Esto se encuentra en las antípodas de la concepción actual de la familia, en la que la pareja es como una expresión del individualismo posmoderno.

El desarrollo de la empatía, en cuanto capacidad de entender y sentirse concernido por los demás es una condición indispensable para el diálogo. Implica la capacidad de situarse en el punto de vista del otro, de captar su situación e intereses personales. Supone capacidad de escucha y de argumentación, de llegar a acuerdos a partir de lo intercambiado en el diálogo (Ortega y Mínguez, 2001a).

En la relación conyugal la comprensión empática significa que cada cónyuge se preocupa de intentar ver las cosas desde el punto de vista del otro. Esto no es igual a ponerse en el lugar del otro para ver las cosas con las mismas limitaciones, sino aprovechar la objetividad que puede suponer ser otra persona para conocer mejor, desde esa perspectiva, las causas de sus sentimientos o pensamientos, manifestados o eludidos.

El ser humano busca compañía, necesita compartir incluso su propio sentimiento de soledad. Pero, a veces, a pesar de estar rodeado de familiares o amigos, no les puede transmitir su angustia, sus pesares, sus temores. Es como si viviera en una torre de cristal, desde donde contempla a todos los personajes que están junto a él, pero sin poder intercambiar un verdadero contenido de afecto y emociones. Esta situación se intensifica en los estados límite, en las situaciones de crisis, en las que todo ser humano se siente desprovisto de su equilibrio psicológico y un poco a la deriva en cuanto a sus deseos y proyectos. En esos estados la angustia es más angustia y la soledad es más soledad. Y por esto surge la necesidad de hablar. En esos momentos es preciso “depositar” en alguien la angustia y sufrimiento que corroen.

La comunicación no constituye un aspecto más entre los que afectan a la pareja sino su propio núcleo, ya que el propio término de pareja está indicando la existencia de una forma específica de comunicación. A menudo se considera que el lenguaje constituye la única forma de comunicación y no es infrecuente

que se realicen estudios sobre la comunicación de pareja considerando, tan sólo, cuestiones tales como frecuencia y tipo de temas sobre los que se dialoga, tiempos promedios de diálogo, formas de tomar decisiones, confianza en la puesta en común de problemas personales, etc. En un sentido clínico estas formas de comunicación verbal no son las únicas a tomar en consideración. La pareja establece, a lo largo de su convivencia, distintos sistemas o lenguajes de comunicación, unos verbales y otros de carácter pre o extraverbal que expresan aún, con mayor nitidez, la calidad de su comunicación o la evidencia de su lejanía o ruptura psíquica como pareja. Las dimensiones o las funciones de su personalidad (lo afectivo, lo laboral, lo sexual, etc.) están presentes en su comunicación o en su incomunicación. El sentido de totalidad tampoco hay que concebirlo como una pérdida de la propia identidad ni como un constante esfuerzo de comunicación consciente, sino en su sentido más sencillo y normal de comunicación personal especialmente significativa y permanente que, en el mejor de los supuestos, puede llegar a fundamentarse en el máximo respeto a la identidad de cada uno de los miembros de la pareja. No representa tampoco una garantía de felicidad: una pareja que se odia también lo hace desde un sentido de totalidad personal.

La pareja debe inventar su propio lenguaje y medios de comunicación, su lenguaje no verbal e incluso la forma de utilizar las palabras para amarse, convivir, manifestar su voluntad, alejarse mediante signos, expresar sus ideas, estados de ánimo y sus mensajes emocionales afectivos y agresivos.

Para concluir, los signos del verdadero amor matrimonial se orientan a: aceptarse mutuamente cada cónyuge como es; el deseo de hacer lo que al otro le agrada; estar dispuestos a allanar las diferencias conforme afloran; la conciencia de que se ha de construir la unidad matrimonial y no el orgullo personal y las propias razones; el esfuerzo de pensar en términos de «nosotros» y no de «yo»; la sensación de ser dos compañeros que trabajan juntos por la misma causa; la constante tensión hacia un estilo de vida que ya no es mi estilo o el tuyo, sino el de ambos, y que tiene sus raíces en un amor que está por encima de ellos.



Los esquemas de comunicación iniciales de la pareja variarán a lo largo del tiempo no sólo por lo que atañe a la vida de relación dentro de la propia pareja sino como consecuencia del diálogo de la pareja en la sociedad.

La comunicación puede ser profunda, superficial, nula o patológica. Las crisis de parejas con profunda o excelente comunicación provienen del exterior de la pareja: crisis económicas, enfermedades, problemas graves circunstanciales, etc. La pareja es víctima común de estos conflictos antes que agente. Este tipo de crisis tienen buen pronóstico con una terapia adecuada.

Con las otras parejas, la primera acción terapéutica deberá dirigirse al intento de abrir una vía de comunicación: facilitar a la persona en conflicto la utilización de sus propios recursos, desde la libertad, para dirigir su personalidad, aceptar la realidad y superar él o ella sus propios conflictos.

Y una gran aportación a todo esto es el llamado «arte de la conversación», un arte que tiene cinco reglas: sintonizar el canal del otro; mostrar que se está escuchando; no interrumpir; preguntar con perspicacia; tener diplomacia y tacto.

Nos detendremos en la escucha porque las parejas en crisis no saben escuchar. ¿Qué oyen por ejemplo en la voz del que habla? ¿Está bien calibrada y suave o es dura y agresiva? Lo mismo con el tono y la inflexión: ¿llana, metálica, monótona o excitada y contagiosa? A veces es sorprendente percibir mensajes totalmente nuevos o diferentes con respecto a las acostumbradas comunicaciones familiares, que se captan cuando la persona deja de escuchar las palabras y presta atención a otros aspectos.

Suenens (1967) manifiesta la importancia del clima del hogar como primera condición de éxito. Se habla por medio de los labios, pero se habla mucho más por medio del ambiente, del tono de la voz, del acento de ciertas palabras, de los mil imponderables de la vida familiar.

En el caso de la formación de los hijos, la comunicación entre los padres juega un papel decisivo. Esto significa no sólo que los padres deben estar completamente de acuerdo en el tipo de formación que darán a sus hijos y trabajar al unísono en este sentido, sino también que los hijos captan inmediatamente la sintonía o la falta de acuerdo que existe entre los padres, haciendo más o menos eficaz la transmisión de valores de padres a hijos.

## **1.10. El futuro de la Familia**

A la pregunta "y después de la familia, ¿qué?", no cabe sino responder: "la familia".

Si la familia es importante por su funcionalidad social, bien conocida, y que reclama tomar conciencia de una acción política que fortalezca su papel social, también es importante por su valor ético. Su capacidad asombrosa de adaptación y su valor en la vida de los seres humanos y en las sociedades le confiere una dimensión dotadora de sentido que no asegura la felicidad y el amor pero los mantiene como reto.

Es difícil sintetizar los intensos cambios de la familia española en las dos últimas décadas. Pero tal vez convenga subrayar que los datos disponibles permiten sostener que, pese a la intensidad de sus transformaciones y del contexto donde se inserta, la familia goza de buena salud. Más aún que en el pasado, es un escenario muy vivo de solidaridades e instrumento extraordinariamente importante para la cohesión social.

En este escenario, parece prioritario redescubrir la verdad del matrimonio y ofrecerlo, alejado de confusionismos, a la legítima libertad de las personas que, por amarse, quieren vivir el amor entre un hombre y una mujer, como un proyecto total de vida en común. El ser humano –cada uno de nosotros– necesita saber un núcleo de verdad acerca de lo que quiere hacer, aunque sea mínimo, para poder realizarlo en su vida, con posibilidades de éxito. La ignorancia, el error, el engaño y la inmadurez acerca del sentido mismo de lo que es casarse y ser un matrimonio de verdad son fuente, en la misma raíz, de graves y continuas disfunciones en la vida conyugal diaria. Por esta razón, sentar las bases de una vida matrimonial armónica, dentro de una sociedad pluralista y permisiva, exige hoy a cada persona singular conocer la verdad del matrimonio o, mejor, reconocerla entre las mil y una formas de su verosimilitud, de sus sucedáneos, de sus alternativas, hasta de sus falsedades (Viladrich, 2000).

La familia es contemplada por las leyes y por los preceptos que regulan las relaciones personales como un factor básico del desarrollo de la vida humana (Rodríguez, 2003).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 16,3, considera la familia como el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

La Constitución Española reconoce en su artículo 39, 1, 2, la obligación de que los poderes públicos aseguren la protección social, económica y jurídica de la familia y garanticen la protección integral de los hijos y de las madres, con independencia de su estado civil.

Asimismo, la red familiar es básica para ayudar en tareas relacionadas con la crianza de los hijos, es cuna y medio irremplazable para la transmisión de valores, para hacer frente al cuidado de los ancianos, como sustento a las situaciones de paro prolongado, para asumir las consecuencias de los casos de droga y de enfermedades como el sida, para la atención a los enfermos y, en gran medida, es la que realiza el apoyo a los hogares con menores donde la mujer y el hombre trabajan fuera de casa. Incluso las instituciones hospitalarias funcionan, en gran parte, por la red de apoyos y cuidados que los familiares suministran a los ingresados.

Aspectos demográficos, cambios de la estructura y dinámica familiar, conflictos y rupturas, han sido objeto de atención por parte de instituciones públicas y de investigadores. Sin embargo, se percibe un silencio sobre la educación de los hijos en el recinto privado de la institución familiar, contrastando este hecho con la importancia que los españoles atribuyen a la familia, por encima del trabajo, la religión y la política (Orizo y otros, 2000). Es por ello por lo que dedicamos el siguiente capítulo a la familia como hábitat natural en la transmisión de valores.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA FAMILIA, HÁBITAT NATURAL EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES**

#### **2.1. ¿Qué se entiende por valor?**

Los valores pueden variar en cuanto a su grado de generalidad y de abstracción (Reboul, 1999).

Perelman y Tyteca (1970) destacan dos grandes tipos de valores: los valores concretos y los valores abstractos. Los primeros son singulares (mi familia, y no el sentimiento familiar). Los segundos son generales e incluso universales (la justicia, los derechos humanos).

“Los valores abstractos son intelectuales: lo verdadero, lo justo... Los concretos implican primero valores tradicionales: mi familia, mi patria. Al igual que los valores estéticos: nadie admira lo Bello, ni lo Gracioso, ni lo Sublime en sí (Reboul, 1999: 42). Se admira una obra, en tanto que es esa obra, diferente a todas las otras. El valor estético reside en el objeto tal como se nos aparece, tal como se da a nuestros sentidos, poco importa la utilidad de este objeto, o su verdad, o su moralidad. Los valores religiosos son igualmente concretos; no se adora al divino, sino “al Dios de Abraham”. La enseñanza misma no se queda en los valores abstractos: su finalidad es hacerlos concretos para cada cual (Reboul, 1999).

Por lo que se refiere a los valores morales, continúa Reboul (1999: 53) “son más difíciles de definir en tanto que son capitales; y la diversidad de las grandes filosofías morales no simplifica las cosas”. Destaca Reboul (1999) dos tipos de filosofías: una define los valores morales como realizados, y la moral

se reduce a un retrato del hombre virtuoso; lo vemos en Aristóteles, Descartes, Spinoza, Malebranche, e incluso en Nietzsche. Otra, desde Platón hasta Kant, define los valores como normas que debemos realizar sin nunca saber si lo conseguiremos. En ambos casos se trata de valores morales y son morales porque sólo se realizan, o son realizables mediante la voluntad humana. Si el valor fuese innato no tendría ningún mérito y escaparía a la voluntad.

Para Ortega y Gasset (1973) el valor moral es esencialmente una creencia o convicciones profundas que guían la existencia humana. De tal manera vivimos de las creencias que, por ello, no solemos pensar en ellas. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, mas que tenerlas, las somos. Es el conjunto de creencias básicas, el armazón que da sentido y coherencia a nuestra conducta.

Según Ortega y Mínguez (2001a: 20), el valor es “un modelo ideal de realización personal que intentamos plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor”. Parten ambos autores de una concepción del valor como realidad dinámica, histórica, sometida, por tanto, a cambios en su manifestación y jerarquización. Y, a la vez, aceptan un componente estable y permanente del valor, es decir, que los valores, siendo los mismos, encuentran distintas manifestaciones según las culturas o momentos históricos. En las culturas podemos encontrar elementos comunes o fundamentales que las unen, y a la vez, expresiones diferenciadas del valor, resultado de la libertad creadora del hombre que abre múltiples posibilidades para producir riqueza y variedad, sin que ello elimine o afecte a lo sustantivo y básico.

Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, por el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio.

El concepto de valor abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto;

ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad.

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Con el término valor se indican generalmente las cosas -materiales, instituciones, profesiones, derechos civiles, arte, moral, etc.-, en la medida en que permiten realizar de alguna manera al hombre. Los valores no son por tanto cosas, sino que las cosas del mundo aparecen bajo la luz de valores o están revestidas, en medidas y formas muy diversas, de valor. Valor es todo lo que permite dar un significado a la existencia humana, todo lo que permite ser verdaderamente hombre.

A este respecto comenta Gevaert (1980) que hay que distinguir entre las cosas materiales, portadoras de valores ("*bona*", los bienes) y el aspecto de valor de que están revestidas esas cosas ("*ratio bonitatis*", su valor). El valor es el fundamento por el que una cosa se presenta como un bien. Los valores, para ser reales, tienen necesidad del mundo concreto, material y humano, en el que se realizan. Los valores no existen si no son expresados, encarnados de algún modo en el mundo visible, dotando así ese mundo de una dimensión cultural y humana.

Gervilla (2003) define el valor como una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana. Con esta definición afirma la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor o es de alguien o no es para nadie.

Según López Quintás (1989), los valores no son creados por el hombre, pero sin su colaboración no se instauran, no toman cuerpo expresivo.

La visión subjetivista considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen a ellas. Desde esta

perspectiva, los valores son subjetivos, dependen de la impresión personal del ser humano. Es el sujeto el fundamento del valor y de los criterios de valoración.

La visión objetivista considera los valores como objetos eminentes, autónomos, distintos de lo que suele entenderse por “seres”. Una cosa es, dicen, y otra valer (López Quintás, 1999).

La escuela neokantiana afirma que el valor es, ante todo, una idea. Se diferencia lo que es valioso de lo que no lo es dependiendo de las ideas o conceptos generales que comparten las personas.

Algunos autores indican que los valores no tienen su origen y su fundamento en lo que nos muestran los sentidos; por lo tanto, no son concretos, no se encuentran en el mundo sensible y objetivo. Es en el pensamiento y en la mente donde los valores se aprehenden, cobran forma y significado.

Tanto la postura del objetivismo o como la del subjetivismo axiológico están lejos de ajustarse al fenómeno del valor y provocan –debido a su interna inconsistencia- multitud de ambigüedades (López Quintás, 1989):

Al conceder autonomía objetiva a los valores y otorgarles independencia, e incluso a veces primacía respecto al ser, parece que se los distancia del sujeto humano y se los coloca en una situación de exterioridad respecto al mismo.

Frente a esta tendencia objetivista, la experiencia muestra que el hombre sensible al valor juega un papel decisivo en el descubrimiento y jerarquización de los valores. El diferente modo de valorar que tienen los hombres da pie a juzgar que los valores penden del sujeto cognoscente. Durante siglos fue usual pensar que la forma modélica de permanencia es la sustancial-cósica, rígida, inmóvil y, por ello, la condición relacional del valor fue interpretada como signo de inconsistencia. De ahí el efecto del relativismo subjetivista en vertientes de la vida humana –como la ética- cuya suerte pende de la firmeza de los valores (López Quintás, 1999).

Si se parte de una concepción relativista o empirista del valor, la fundamentación de una propuesta educativa que lleve a preferir una conducta sobre otra se torna imposible: ¿por qué la tolerancia es preferible al rechazo al

diferente, o el diálogo a la imposición autoritaria?. El error de los relativismos estriba en su dogmatismo.

López Quintás (1989) manifiesta que los valores tienen un carácter real. Se encarnan en realidades concretas y se expresan a través de ellas, pero, a la vez, desbordan el lugar de su encarnación como expresión del valor. Lo real no es sólo lo empíricamente observable, medible o cuantificable.

El positivismo ha llevado a hacer pensar que lo que no es observable presenta un carácter sospechoso, del que sólo podemos suponer o conjeturar. A este mundo fantástico pertenecerían los valores.

El problema o conflicto de los valores reside en la debilidad de la razón para justificar una u otra decisión ante la pluralidad. Ante la pluralidad de valores, a veces incompatibles, siempre se ha de optar por el mejor, en cuya opción el valor ético siempre está presente, en mayor o menor grado, debido a su carácter totalizador. Nunca debería éste sacrificarse en aras de otros que sólo valen para una dimensión particular: un nivel económico es bueno y deseable, pero nadie debería aprobar que se consiguiese con la injusticia y el engaño. Los valores físicos son objeto de elección, según las aspiraciones de cada uno; no así los valores morales que se nos presentan como incondicionales y obligatorios: la no-vivencia de la verdad, de la prudencia, de la justicia, de la honestidad, etc. Lleva consigo el sentimiento de culpabilidad. La culpabilidad es, en el fondo, el reconocimiento de una equivocación voluntaria, la aceptación de un error, la pena por no haber respondido a un ideal o valor más alto. Este carácter universal de los valores morales hace que quienes no los realizan no por ello dejan de ser persona, pero sí renuncian al proyecto de humanización.

## **2.2. Características de los valores**

¿Qué hace que algo sea valioso?. El hombre, a lo largo de su dilatada historia ha tendido a usar los valores como principios que orientan y justifican las distintas y variadas tomas de posición intelectuales y morales, que no son más que los resultados de aquellas acciones o cosas que se aprecian o menosprecian, que son consideradas valiosas para la existencia humana



(Duch, 2002). De ahí que un valor se convierte en algo digno de valoración no por su naturaleza o esencia, sino del modo como las cosas y las acciones han sido interpretadas por los hombres para mejorar la vida humana. El valor no posee una naturaleza anterior y previa del transcurso histórico de la existencia humana, sino que el valor se convierte en algo valioso por la interpretación que el hombre ha conferido a las acciones, cosas y demás asuntos humanos que le han garantizado unas determinadas condiciones de existencia y viabilidad en un momento histórico.

Algunos de los criterios a partir de los cuales se establece la categoría o la jerarquía de los valores son:

a) Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros. Por ejemplo, el valor del placer es más fugaz que el de la verdad.

b) Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.

c) Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.

d) Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.

e) Polaridad: todo valor conlleva un contravalor.

f) Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.

g) Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.

h) Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.

i) Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.

j) Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.

Para López Quintás (1989), las características de los valores son las siguientes:

- Son reales, extrasubjetivos, pero no por ello cabe pendular y considerarlos como objetivos porque de hecho son relacionales, superobjetivos, ambivalentes.

- No son meramente formales, no se reducen a meras pautas de acción vacías de contenido, pero no procede calificarlos de materiales porque se corre el peligro de situar a los valores en excesiva vecindad con lo subjetivo y lo no-espiritual, conceptos cercanos al de lo material.

- No son meros estímulos sensibles, sometidos al estrecho campo de acción de un aquí y un ahora. Para liberar a los valores de la reducción al nivel sensorial, la vía adecuada es destacar su poder de apelar al hombre a la fundación de modos nuevos de realidad.

El contenido de los valores no es establecido arbitrariamente por el hombre: los valores valen por su propia virtud; tienen por consiguiente un carácter trascendente y absoluto: valen siempre y en todas partes, ya que expresan un orden humano que permanece sin variar a través de todos los cambios de la historia.

Por otra parte, hay que poner de relieve el carácter ideal de los valores. Todas las relaciones de justicia, de paz, de respeto, lo mismo que todos los fenómenos de arte y belleza, parecen distar infinitamente de aquello que es la paz perfecta, el respeto total, la justicia completa, la belleza absoluta.

Tanto Duch (2004) como Gevaert (1980) afirman que los valores crecen en una línea cuantitativa, pero sobre todo cualitativa. Lo importante es recoger y revalorizar los valores existentes, en un diálogo fecundo con el pasado y con una gran apertura hacia el futuro.

Junto al carácter real del valor, se encuentra, según Ortega y Mínguez (2001a), su carácter inevitable. Es decir, los valores se dan en tanto que la persona es un ser de valores. De ahí que el valor sea algo cotidiano, no es exclusivo de determinadas personas privilegiadas sino que marcan el grado de integración o de desintegración que experimentan los diversos grupos sociales (Duch, 1998).

Gevaert (1980) añade un carácter estructurado a los valores afirmando que los valores, aunque existen en una infinita multiplicidad y con rasgos relativos e históricos, no se presentan en caótica yuxtaposición, sino que forman parte en cierto modo de un reino diversificado y estructurado. De este modo, distingue entre:

- Valores vitales o corpóreos. Todos aquellos que responden a las necesidades corporales primarias (comer, beber, etc.) y secundarias (vivienda, automóvil, etc.).

- Valores del espíritu. Responden más bien a las necesidades o a las posibilidades del espíritu (o del corazón). Se trata del mundo de la cultura en sentido estricto. Son exigidos no ya por la necesidad de vivir, sino de vivir de una forma más digna del hombre.

- Valores de la persona o valores éticos. Se refieren explícitamente al conjunto de la persona, expresan el reconocimiento del hombre en el mundo, y por eso acompañan a todos los demás valores.

Al mismo tiempo, divide los valores éticos en:

- a) Valores relativos a la vida y a la muerte, que constituyen la base de la convivencia con los demás en el mundo. El reconocimiento del otro en el mundo implica el respeto a la vida, a la salud, a las exigencias elementales del sustento y de la habitación.

- b) Valores relativos a la verdad: el gran patrimonio de la verdad científica, filosófica, del clima de verdad y de sinceridad que tiene que reinar en las relaciones humanas.

- c) Valores relativos a la promoción de las personas en el amor y en la benevolencia. Son valores que afectan directamente a las personas: la amistad, el amor, el matrimonio, etc.

Para Gervilla (2003), los valores son humanos (cualquiera de los relacionados con alguna dimensión de la persona) y doblemente humanos o reduplicativamente humanos (aquellos que se alejan de los animales, y se refieren a lo más humano de los humanos, a la persona en cuanto persona). Así pues, aunque todos los valores en algún sentido son importantes, no todos lo son con la misma urgencia, pues unos son más necesarios (los valores inferiores: comida, bebida, higiene, descanso) y otros más dignos (valores

superiores: intelectuales, morales, estéticos, éticos/afectivos y religiosos). Unos son más altos en cuanto a su dignidad, y otros prioritarios en cuanto a su necesidad, aunque la prioridad en la vivencia en modo alguno contradice la dignidad.

Para este autor, los valores morales, siendo múltiples, son coincidentes en cuanto perfeccionan al ser humano en su más profunda intimidad. A más vivencia de valores morales, más crecimiento en humanidad.

Los valores morales actúan como integradores de los demás, están presentes siempre en la realización de cada uno de los valores. Por eso, no es posible la vivencia de valor alguno (corporales, ecológicos, instrumentales, etc.) de manera inmoral, pues dejarían de valer, de ser buenos íntegramente.

Gimeno (1999) considera útil la clasificación que diferencia valores morales y no morales. Los valores morales son la base para los juicios de responsabilidad moral y guían las conductas éticas, están relacionados con el bien y el mal: la justicia, la honestidad, la verdad, no dañar a los demás, cumplir las promesas, etc., tienen un pretendido carácter universal y conllevan un sentido de obligatoriedad. Los valores no morales son preferencias, estilos y gustos, como la lectura, el baile o la soledad. Proporcionan una gratificación pero no poseen un sentido normativo.

Muchas veces nuestras alegrías y nuestros lamentos cotidianos están mucho más relacionados con valores no morales, con situaciones cotidianas, aparentemente irrelevantes, triviales o irracionales, que nos cuesta reconocer y confesar, pero que condicionan nuestro estado de ánimo y nuestro comportamiento.

Haydon (2003) hace especial hincapié entre valores en general y valores morales. Los valores morales son aquellos por los que las personas viven – hasta cierto punto al menos- o creen que debieran vivir, y especifica algunas características de estos valores:

- Tienen que ver con la forma de comportarse las personas.
- De aquí se deduce que es posible que se expresen con palabras como “deber” o “no deber”, “bueno” o “malo”.
- Algunos de ellos pueden ser tan importantes que se deba abandonar o comprometer cosas de todo tipo.

- Otros valores parecen exigir mucho de la persona como si se produjesen “desde el exterior”, con independencia de sus sentimientos o preferencias. Aún así, la persona opta por hacer suyos esos valores.

Continúa afirmando Haydon (2003) que los valores morales son objetivos ya que, si de verdad creyeran las personas que los valores morales no son sino fruto de preferencias personales, nunca podrían razonar con nadie sobre sus valores y sería difícil averiguar cómo se podrían reprobar las acciones de nadie. Y pone como ejemplo, la cuestión del respeto a todas las razas y a los niños, valores que son compartidos y defendidos por la mayoría de las personas. El hecho de que haya variación de los valores que sostienen las personas no significa de por sí que no haya una verdad objetiva al respecto. Sin embargo, la palabra “relativo” tiene una función más característica cuando la utilizamos para decir que hay algunas verdades que son objetivas, pero también relativas a un contexto, es decir, los valores son relativos a las culturas, cosa muy diferente que afirmar que todo es relativo.

Añade Haydon (2003) una última distinción: para algunas personas, las ideas morales están íntimamente vinculadas a las religiosas y, para otras, no. Unas personas pueden considerar que ciertos valores poseen algún tipo de importancia especial, pero es probable que tengan más dificultad que las personas creyentes para decir mucho a este respecto, mientras que para los creyentes religiosos, sus valores morales tendrán, casi invariablemente, importancia religiosa.

El punto de apoyo de todos los valores es la propia persona. Las cosas adquieren un valor en la medida en que permiten reconocer y promover a las personas.

El valor pide ser realizado. Es un deber-ser. Cuando lo realiza, el hombre instauro su realidad personal y comunitaria. Al adherirse al valor, el ser humano siente su individualidad desbordada y asumida en una trama de relaciones que la abren a toda suerte de realidades trascendentes. Esta experiencia permite al hombre adivinar este hecho. El ser humano se ve superado por los valores que en cada momento asume y realiza.

Los valores no son solamente valores para mí; lo son también para nosotros. La dimensión intersubjetiva no se refiere solamente al aspecto

cultural de los valores, sino también al hecho de que permiten reconocer al otro en el mundo. En otras palabras, los valores no están exclusivamente en la línea del tener y del poseer sino también en la de dar y en la de reconocer a los demás.

### **2.3. ¿Cómo valora el ser humano?**

La conciencia del valor es tan general y primitiva como la conciencia de los objetos. Ante una cosa, no nos limitamos a aprehender su constitución real, sus cualidades entitativas, sus causas, sus efectos. Junto a lo que una cosa es o no es, fue o puede ser, encontramos un carácter en vista del cual nos parece valioso o despreciable, agradable o desagradable.

Si el valor de una cosa no fuese más que el resultado del agrado que nos produce, sólo serían valiosos los objetos existentes. Sin embargo, valoramos sobre todo lo inexistente: la riqueza que no poseemos, la salud que nos falta. Los grandes valores son los ideales, lo que aún no se ha realizado.

La complacencia es ciertamente un estado subjetivo, pero no nace del sujeto sino que es suscitada y nutrida por algún objeto. El origen de ella no puede ser ella misma, es decir, lo agradable no lo es porque agrada, sino, al contrario, agrada por su virtud objetiva. Por tanto, tienen los valores su validez antes e independientemente de que funcionen como metas de nuestro interés y nuestro sentimiento. Muchos de ellos son reconocidos por nosotros sin que los deseemos. Valorar no es dar valor a quien por sí no lo tenía; es reconocer un valor residente en el objeto (Ortega y Gasset, 1973).

Los valores no se ven con los ojos, como los colores, ni siquiera se entienden, como los números y los conceptos. Sólo cabe estimarlos o desestimarlos. El estimar es una función psíquica real –como el ver, como el entender- en que los valores se nos hacen patentes. Y viceversa, los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia solo existen para seres capaces de comparar. En este sentido, y sólo en ese sentido, puede hablarse de cierta subjetividad en el valor.

En ocasiones, vemos la cualidad sin conocer bien su sustrato, la cosa que la posee y de quién es. Sentimos con perfecta claridad la justicia perfecta, sin que hasta ahora sepamos qué situación real podría realizarla sin resto. Por lo tanto, la experiencia de valores es independiente de la experiencia de cosas. No hay manera de que veamos nunca del todo una manzana, tenemos que darle vueltas, abrirla, dividirla y nunca llegamos a percibirla íntegramente. En cambio, lo irreal –un número, un triángulo, un concepto, un valor- son naturalezas transparentes. Nuestra experiencia del número, del cuerpo geométrico, del valor, es, pues, absoluta. Afirma Ortega y Gasset (1973) que la Estimativa o ciencia de los valores será asimismo un sistema de verdades evidentes e invariables, de tipo parejo a la matemática. Y esto, hablando estrictamente del conocimiento de los valores. La cuestión de si una cosa real posee o no el valor que le atribuimos, sólo permite soluciones empíricas y aproximadas. Es absoluto nuestro conocimiento del triángulo, pero no el que un cuerpo real sea o no rigurosamente triangular.

¿Cómo expresa el hombre sus valoraciones?. El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones.

El valor es, pues, esa dimensión afectivo-motivacional que asociamos a los objetos relevantes de nuestro entorno y que nos lleva a diferenciar lo relevante de lo secundario, lo que nos atrae y lo que nos produce rechazo. La aproximación hacia los objetos valorados nos produce cierto tipo de bienestar; de ahí la tendencia a tomar decisiones y a actuar para aproximarnos al valor.

En este sentido, Gevaert (1980) afirma que existe un reino objetivo de valores ordenados. Para conocer esas cualidades objetivas no sirven ni el conocimiento sensitivo ni el racional. Los valores son objeto de otra forma más de conocimiento: la intuición emocional, que tiene un carácter objetivo análogo al del mismo conocimiento teórico.

A lo largo de nuestra vida descubrimos valores a partir de las experiencias que vivimos.

También aprendemos por observación, y por ello los efectos de los modelos presentes en nuestra sociedad, antes más controlados por la familia o por la escuela, tienen un gran impacto porque escapan completamente a su control al estar presentes en sistemas de comunicación globalizados que permiten el acceso a informaciones y modelos que exhiben estilos de vida diferentes a los de la propia cultura o modelo de educación que se considera como ideal.

La observación es una vía que preocupa, a veces mucho, al educador porque puede ser una fuente de moralidad negativa. Sin embargo y ante ella también podemos adoptar posiciones interesadas en su aprovechamiento pedagógico, como por ejemplo, aprender a explotar el excelente material pedagógico de contravalores, que a menudo están presentes en la televisión o en otros medios, para analizar y comprender críticamente mejor el mundo en el que vivimos.

Parece necesario que los padres ayuden a comprender críticamente los comportamientos que son objeto de observación por parte de los hijos; que les faciliten situaciones en las que el ejercicio y la práctica les permitan equivocarse y aprender que como todas las personas son seres limitados, cometen errores y pueden aprender de ellos; y contribuir a generar en ellos niveles adecuados de autoestima y confianza, capaces de promover actitudes emprendedoras y comportamientos orientados al logro no sólo de intereses particulares sino especialmente en la consecución del bien común.

Para llevarlo a cabo, es necesario acostumbrar a los más pequeños a mostrar curiosidad ante lo que les rodea e interés por saber más sobre lo que es su mundo y el mundo en general. Conviene sobre todo despertar la curiosidad y estimular el interés por saber más, a través de la conversación y el ejemplo. Los modelos de los padres y madres constituyen, junto con los que observan a través de los medios de comunicación, y que reflejan el comportamiento de los líderes del mundo de la política, el deporte, el cine o la canción, los que inciden con más fuerza en el aprendizaje de estilos de vida y maneras de hacerse cargo del mundo en el que viven. Pero no deberíamos



reducir tal impacto al efecto de los modelos que estos exhiben sino también a la manera como se interesan por las cosas o pasan de ellas y por la manera como asumen las consecuencias de sus comportamientos y se interesan por el interés colectivo o por el contrario eluden sus responsabilidades y solo actúan en función de intereses particulares y beneficios a corto plazo.

Los valores no se escogen de forma racional, sino que nos sentimos llamados a vivirllos y expresarlos en nuestra vida cotidiana. Así pues, la vivencia del valor no es, en la mayoría de casos, el resultado de una deliberación racional, sino de una apropiación que se mueve tanto en el plano racional como en el emotivo. De todas formas, los valores se expresan indirectamente a través de la acción. Una cosa son los valores que decimos que tenemos y otra son los valores que realmente vivimos.

Una de las consecuencias a nivel pedagógico de la anterior reflexión es, pues, que el reducido número de encuentros entre padres e hijos afecta de forma negativa a la transmisión de valores. Difícilmente se puede transmitir valores de forma virtual, se requiere el testimonio. Además, la comunicación de las actitudes éticas es radicalmente distinta a la de las comunicaciones objetivas. Por supuesto, no hay fórmulas mágicas para garantizar la transmisión de valores, pero, sin duda, la repetición de prácticas o hábitos hace posible su apropiación.

Nos encontramos con la paradoja de que lo más valioso no ocupa el lugar más importante en nuestro mundo. Sólo sirve de preámbulo –de las constituciones, de las leyes-, pero luego se desvanece en el aire para dar paso a otros valores menos fundamentales, pero sin duda mucho más efectivos y gratificantes para el individuo. Son los valores económicos, estéticos o lúdicos. Ganar dinero es más importante que trabajar. Hay una serie de valores –que no son los valores llamados éticos- que se asocian con lo que llamamos la vida buena: bien orientada para ser ricos, para tener éxito, para pasarlo bien en todo momento. No hay, pues, crisis de valores, sino valores en crisis. Como todo lo que vale, los valores éticos exigen esfuerzo. Pero a diferencia del esfuerzo que exigen otros valores, éstos (la entrega solidaria, la amistad, la comprensión, la cortesía, etc.) no compensan con ningún resultado cuantificable.

En relación con esta apreciación, nos parece interesante mencionar las conclusiones a las que llegaron Cánovas y Pérez (2004) a través de un trabajo en el que pretendían identificar y definir qué valores son preferibles (se prefieren a otros) en la educación familiar, comparando las preferencias de los padres en este ámbito en dos momentos evolutivos claramente diferenciados, como son la infancia (0-6 años) y la adolescencia (13-18 años).

Se percataron de que existía un valor muy arraigado, la honradez, tanto en los padres con menores de 0 a 6 años como en aquellos otros con hijos adolescentes. Ello indicaba una consistencia en el tiempo de un valor necesario en la sociedad en que vivimos. En la misma línea, observaban valores como la autonomía, y dedujeron que los valores de honradez y autonomía podrían consolidarse como referente para los hijos siempre que las conductas paternas sirvieran de refuerzo para la adquisición de los mismos.

Sin embargo, encontraron discontinuidades en otros valores importantes: mientras que en la infancia destacaban aspectos como la solidaridad (por ejemplo, “hacer cosas que ayuden a los demás”), el respeto, la lealtad, la verdad o el esfuerzo, (“esforzarse para conseguir sus propósitos”), los padres con adolescentes, tendían a entender y priorizar esta etapa en términos de preparación para el futuro. Pensaban en el estudio como instrumento que a largo plazo conduciría al reconocimiento social. Así, no les importaba la esencia del estudio en cuanto sabiduría, ya que su objetivo no era el saber, sino el resultado que se esperaba obtener dentro de la lógica de la eficacia imperante: “ser importante en la vida”.

Finalmente, consideraron curiosa la coincidencia de unos y otros padres en las proposiciones situadas en los últimos lugares de la jerarquía. Así, establecían una consistencia en el tiempo en relación a aspectos que hacían referencia a la escasa valoración de valores religiosos, la propia ideología y la forma de pensar en política. En síntesis, estos resultados parecían indicar que los padres, con independencia del momento evolutivo de sus hijos, concedían importancia a aspectos básicos (honradez, autonomía), que en teoría deberían estar en la base de cualquier creencia religiosa u opción política, a la vez que no valoraban en sí mismas la transmisión de estas opciones.

Ello parece poner en evidencia que el utilitarismo es la ética de nuestro tiempo. En la mayoría de los casos, lo que el individuo quiere y busca es ser feliz. Sin embargo, sólo será feliz el que aprenda a actuar como conviene al buen ciudadano.

Conseguir que los valores estén vivos y no muertos no es otra cosa que hacer que se transformen en hábitos, formas de vida. La solidaridad, la compasión, la abnegación, la puntualidad, no consisten en una normativa que uno deba acatar porque así está establecido. Si son de veras valores, deben convertirse en costumbre, en hábito. Es cortés el que hace de la cortesía su forma de vida (Camps, 2000).

#### **2.4. El concepto “transmisión”**

El término “tradición” correctamente formulado expresa esa doble dirección del mantener y el progresar tan característica del ser humano. “*Tradere*” pone de manifiesto el carácter pasivo e inmune a la acción, al pensamiento y a los sentimientos, se refiere a la materialidad de lo que se transmite. “*Transmittere*” subraya la actividad del receptor de las transmisiones, que debe contextualizarlas y recrearlas en función de las variables que se imponen en su presente como consecuencia del carácter inevitablemente móvil e histórico de la existencia humana (Duch, 2004).

Las transmisiones tienen un carácter transitivo, es decir, tienen lugar en espacios y tiempos sucesivos. Éstos son los factores imprescindibles que permiten que hombres y mujeres establezcan en sus consecutivos “aquí y ahora” el apalabramiento de la realidad. Este apalabramiento necesita una base firme de confianza para hacer posible la comunicación, la comunión y la comunidad.

La tradición es un elemento antropológico de singular importancia porque el hombre es fundamentalmente un ser tradicional que para cambiar debe conservar y para conservar debe cambiar. El presente de los humanos siempre incluye en un mismo movimiento el pasado y el futuro, es decir, es un ejercicio de rememoración y de anticipación.

En la actualidad, la sociedad se encuentra sumergida en una civilización del olvido, quiere constituirse sin tradición ni herencia, ni futuro. A causa justamente de la ausencia o interrupción de la memoria, es decir, de los procesos de transmisión, el lugar queda libre para la revuelta, los sistemas de moda y la reducción del conjunto de la existencia humana a la mera emocionalidad (Duch y Mèlich, 2004).

La situación de colapso de las transmisiones que hoy día experimentamos sobre todo en relación con las estructuras de acogida (familia, vida pública, religión) tiene como consecuencia la fragmentación. La primera y más importante tiene lugar en la misma conciencia de los individuos. En el momento presente se otorga una preponderancia a la dispersión (provisionalidad, sobreaceleración del tiempo). La crisis de lo humano acostumbra a percibirse y vivirse como un desmantelamiento de las orientaciones y seguridades ofrecidas por las antiguas transmisiones, las cuales, por regla general, eran las instancias que permitían que el ser humano fuera debidamente acogido y reconocido. Es decir, la familia, para mantener su cohesión interna como una estructura de acogida que configura y da vida a la condescendencia tiene que ser una comunidad de memoria. La memoria permite que los miembros de la familia se sitúen en un flujo de rememoración-anticipación que, de alguna manera, los mantiene indemnes a los efectos de su finitud. La memoria funciona también como una referencia comparativa que tiene como objetivo no tanto las historias familiares y sus protagonistas como los principios, los ejemplos y los modelos de comportamiento que aquellos ponen en movimiento. La memoria familiar posee igualmente un innegable aspecto afectivo y emocional: el hombre desea volver a revivir y experimentar el pasado (Duch y Mèlich, 2004).

“En el momento actual, como consecuencia del “presentismo” fugaz y volátil en el que vivimos, los mayores obstáculos para la acción educativa se encuentran precisamente en el “desinterés” generalizado, sobre todo por parte de las generaciones jóvenes, por el pasado y el futuro, por la historia y la utopía, por lo próximo y lo lejano” (Duch, 2004: 135). Este presentismo es incapaz de formar la personalidad y además puede llegar a provocar tedio, indiferencia y hasta violencia. La actual falta de tradición como pérdida de

asentamientos culturales de individuos y grupos humanos ha dado lugar a un tipo de sociedad de alto riesgo que impone la exigencia de vivir con una actitud constante de cálculo y ponderación respecto a las posibilidades y opciones de que se dispone (Luhmann, 1997).

Vivir saludablemente es mantener en el presente un sano equilibrio entre el propio presente, el pasado y el futuro. En relación con los procesos educativos esa constatación posee una gran importancia porque el ser humano es presente, pero de ningún modo sólo presente, se halla vinculado a su pasado y a su futuro.

Junto a ello, Duch (1997) insiste en la importancia de la aptitud simbólica del hombre como una especie de ayuda imprescindible para ser capaz de superar los horizontes sin perspectiva. Mediante el potencial simbólico, el hombre pone en movimiento su predisposición a experimentar la sabiduría como clave de la auténtica felicidad y de la armonía entre todos los seres de la creación.

Reboul (1999: 190) define el símbolo como “una cosa (cualquier cosa: un objeto material, una imagen, una palabra, un relato, un acto, un gesto, un personaje, un sueño) que atestigua la presencia de otra cosa invisible. Por lo tanto, percibir el símbolo no es ver una realidad sino dos”. El símbolo permite ver, o sentir, o saber, o comprender, otra cosa.

Continúa afirmando Reboul (1999) que el símbolo puede ser lingüístico o no, o ambas cosas. La diferencia es que el signo lingüístico es arbitrario: no tiene relación con el objeto que representa. Sin embargo, el símbolo posee una relación motivada con lo que evoca, participa en lo que representa, en lo que significa, y expresa un valor.

El signo puede provocar sentimientos, pero de manera fortuita. El símbolo es afectivo por esencia: todo símbolo provoca por sí mismo admiración o repulsión, consuelo o angustia, amor u odio, pero nunca es neutro.

Admitiendo que el símbolo es un hecho de la cultura y no de la naturaleza, es poco probable que existan símbolos universales, símbolos que signifiquen lo mismo para todos los hombres. Pero, comenta Reboul (1999), desde el momento en que se piensa el símbolo, supera a la sociedad en la que se da, se

dirige al hombre que lo piensa; y a la inversa, al pensar el símbolo, podemos encontrar, en su intimidad, las culturas más lejanas.

El símbolo tiene una función comunicativa, expresiva o emotiva, “puesto que mediante él se expresa la sociedad excluyendo al mismo tiempo lo que no es ella; de ahí el lado secreto o misterioso de muchos símbolos. También por eso el símbolo no es del orden del concepto, sino del sentimiento, de la participación; mediante él, comulgamos más que comunicamos” (Reboul, 1999: 198 y Wunenburger, 1990).

Piensa Reboul (1999) que todo símbolo está ligado a la educación y, en tanto que hecho social, es un objetivo educativo; en tanto que modo de expresión, es un medio para educar. Sin embargo, el símbolo aparece muy ajeno a nuestra cultura moderna, realista, crítica, pragmática. Por ejemplo, la expresión “un salario simbólico” representa un salario muy poco realista. Sin embargo, aunque existen valores que carecen de precisión y eficacia, no podemos prescindir de ellos. Es el caso de la educación, en el sentido de la palabra francesa “politesse”. Un hombre bien educado es un hombre cortés, capaz de conducirse en sociedad sin molestar, herir, escandalizar inoportunamente. La buena educación es el conjunto de gestos, de palabras, de costumbres en el comer, el vestir y demás, que son percibidas inmediatamente como símbolos de una cultura determinada, símbolos de lo que le impide a esta cultura caer en la violencia, lo que la impulsa a la apertura y al reconocimiento de otro, como la madre se sirve de una mirada, de una caricia y de un gesto para manifestar al hijo el amor que le entrega.

Existe la buena educación de la mente que “consiste en adaptarse a otros medios que aquel al que estamos acostumbrados, a ponerse en el lugar de los extranjeros, de los desconocidos, en fin, de cualquiera” (Reboul, 1999:207). Y junto a ella, “la buena educación del corazón, que consiste en sentir lo que desespera secretamente a un ser, lo más vulnerable que hay en él, y hacerle entonces ese elogio que puede devolverle la confianza en sí mismo” (Reboul, 1999: 207).

## **2.5. ¿A quién corresponde la transmisión de valores?**

Ortega y Mínguez (2001b) comentan que el tratamiento de los valores aparece en los últimos años excesivamente escolarizado, se incide reiteradamente en el papel de la escuela en la enseñanza de los valores morales como marco adecuado. Es difícil encontrar alguna referencia a su carácter complementario y limitado, que demanda y exige la vinculación a una experiencia más rica del valor en el ámbito de la familia. Como ámbito educativo de los valores, la escuela tiene sólo un carácter complementario, no supletorio de la acción educativa de la familia. Y ello porque el valor se aprende si éste está unido a la experiencia del mismo, o más exactamente, si es experiencia.

La experiencia del valor empieza por el entorno más inmediato, por la realidad más próxima al educando. No se trata de descubrir valores excepcionales en personas también excepcionales. Los valores se encuentran en la familia, en los compañeros, en los vecinos, etc. También se encuentran en uno mismo y es preciso tomar conciencia de ellos y ver hasta qué punto orientan la propia vida. Si no somos capaces de mirar el interior de nosotros mismos y descubrir lo que más valoramos y lo que puede ser útil para la vida, difícilmente lo podremos encontrar en los demás.

Hoy en día existe una tendencia, por parte de algunos padres, a no sentirse implicados en la educación de sus hijos. Se tiende a atribuir toda la responsabilidad de la educación al sistema educativo formal, cuando es a ellos a quienes en primer lugar corresponde (Pérez y Cánovas, 2002). Tienen unas expectativas demasiado irreales sobre la contribución de los centros de enseñanza a formar a sus hijos en espíritu de trabajo, obediencia, responsabilidad.

Existe una grave disociación entre familia y escuela, un mutuo desconocimiento que hace difícil la propuesta de un proyecto educativo compartido para los hijos, del que se sientan responsables profesores y padres. Eso todavía está por hacer.

Dice Haydon (2003) que si las escuelas deben aportar conocimientos y comprensión a la educación en valores, los propios profesores tienen que

adquirir gran cantidad de conocimientos e ideas acerca de los valores. Una respuesta a este problema, afirma el mismo autor, podría consistir en proponer que se considere la educación en los valores como una asignatura por derecho propio y que se prepare a docentes especialistas para que enseñen la materia en cuestión. Sin embargo, nos parece más eficaz proponer que la educación en valores sea un contenido central o asunto desde el que se vertebra el sentido de la educación o formación de alumnos.

Esta sugerencia entra dentro de la teoría aportada por Ortega y Mínguez (2001a y b) sobre el aprendizaje o transmisión de valores. Para ambos, la educación en valores presenta características específicas que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes. No se identifica con la transmisión de ideas, conceptos o saberes. Reclama y exige la referencia a la experiencia del valor. La experiencia cotidiana del valor se hace del todo indispensable para la apropiación del mismo. No nos podemos hacer una idea (y por tanto amarla) de la justicia, tolerancia, solidaridad, si no tenemos experiencia de ellas, si no las encontramos plasmadas en conductas continuadas. Ahora bien, la experiencia del valor será siempre contradictoria, es decir, habrá siempre experiencias de injusticia, intolerancia, etc. Por ello, la apropiación del valor representa y exige una opción-elección. Y la enseñanza del valor deberá incidir siempre en la preparación del educando para la mejor elección.

Más que vincular el aprendizaje de los valores a unas disciplinas y contenidos concretos, habría que hablar de la acción conjunta del profesorado y de la familia quienes, a través de intervenciones diferenciadas, plasman en actuaciones concretas la consecución de unos objetivos determinados.

La participación de los padres en las actividades de la escuela aparece también asociada a un mayor nivel de lenguaje, mejor desarrollo cognitivo y rendimiento escolar más alto, menos absentismo, menos problemas de conducta en el aula y mayor dedicación a las tareas escolares de los hijos. Cuando los padres manifiestan interés por las tareas escolares y colaboran con el centro, transmiten a sus hijos la idea de que la escuela es algo importante, que su trabajo escolar merece la atención de sus padres, crean en ellos actitudes más favorables hacia el estudio y aumentan su autoestima y el sentimiento de competencia (Ortega y Mínguez, 2001a).



La eficacia de la formación vendrá cuando los padres y madres y profesores/as trabajen colaborativamente unificando criterios y objetivos educativos, cuando la familia y la escuela cooperen para lograr una mayor calidad educativa, y cuando las restantes entidades sociales apoyen y estimulen real y efectivamente estas iniciativas (Martínez, Pereira y Corral, 2001).

Comienza a haber estudios que identifican la colaboración entre los padres y las escuelas como una de las variables asociadas a la eficacia en general y al mejor rendimiento académico de los alumnos en particular. No siempre es fácil entender los mecanismos por los cuales las distintas formas de participación de los padres tienden a mejorar el rendimiento de los hijos, pero suele afirmarse que en casi todos los casos ésta ejerce un efecto positivo sobre la motivación de los alumnos (Munn, 1993).

Desde nuestra perspectiva, hablar de la interacción familia-centro educativo se refiere a la actitud de colaboración que deben desarrollar ambas instancias. Esta actitud de colaboración debe estar marcada por las siguientes características: deseo de trabajar juntos en el empeño por conseguir un acuerdo sobre las metas educativas, responsabilidad compartida en las acciones desarrolladas para alcanzar dichos objetivos; acuerdo y aportaciones mutuas sobre los roles a desempeñar; compartir información; respeto y confianza y no desautorizarse unos a otros delante de los adolescentes aunque exista disparidad de criterios, aspecto bastante frecuente, que suele ocurrir por parte de los padres.

Afirman Pérez y Cánovas (2002) que diversas investigaciones han mostrado los resultados positivos de esta colaboración tanto en el adolescente como en padres y profesores, y en el funcionamiento del centro educativo como tal. A pesar de ello, la participación de los padres sigue siendo escasa. Este hecho se advierte, de forma más clara, en la adolescencia.

## **2.6. Papel preponderante de la familia en la transmisión de valores**

Para Duch y Mèlich (2004), no hay vida humana sin valores. La familia como estructura de acogida es la primera institución encargada de la

transmisión de valores a los hijos. En el fondo, transmitir valores debería ser equivalente a transmitir, promocionar y fortalecer la misma vida. Dicho de otro modo, transmitir valores significa poner al alcance perspectivas, puntos de vista, que harían posible no sólo que la vida fuera *vivable* sino que toda ella fuera un ejercicio de solidaridad y de responsabilidad, una capacidad para una convivencia alegre y humanizadora.

Toda vida humana es inventada o vivida sin un guión previo. Pero no es menos cierto que en esta tarea, por regla general, ninguno está solo. Desde el mismo instante de nuestro nacimiento, somos acogidos en una tradición simbólico cultural familiar que nos da una serie de pautas y de puntos de apoyo. Acogidos en el seno de una familia, los seres humanos, bien o mal, son educados. La educación es en primer lugar un tejido de relaciones, de praxis relacionales, de desarrollo de nuestras aptitudes innatas de actores y de actrices. Es a través de la educación que todo niño podrá reconstruir y aplicar en su vida cotidiana el universo simbólico que le ha sido transmitido por sus padres. Pueden innovar o cambiar pero no completamente porque la vida es breve y disponen de una limitada “cantidad” de espacio y de tiempo. El universo simbólico es el marco lingüístico-cordial que permite que cada recién nacido se instale en el mundo y viva en él. Es el llamado “empalabramiento” de la realidad: la capacidad de aprender para crear referencias, convergencias, divergencias y alusiones. La posibilidad de que el mundo humano sea un mundo habitable y habitado es debida a la capacidad simbólica que es inherente a la condición humana. En efecto, al “empalabrar” el mundo, los seres humanos configuran un entorno amable y cordial, sin el cual sobrevivir se convertiría en algo imposible. Mitos y rituales, relatos, acciones y gestos simbólicos son puntos de apoyo, orientaciones, a través de los cuales los seres humanos diseñan un universo con un principio de sentido y pueden reducir la contingencia humana a términos humanamente manejables (Duch y Mèlich, 2004).

La responsabilidad que los padres adquieren en el desarrollo de los valores de sus hijos es grande y difícil de realizar, ya que por una parte, tienen que ser ellos mismos y por otra, deben propiciar y estimular a sus hijos a que

también sean ellos mismos. Para ello, los padres deben clarificar sus valores y establecer una jerarquía de aquellos que desean transmitirles:

1. Escoger libremente los valores.
2. Escoger los valores entre varias alternativas.
3. Seleccionarlos después de sopesar las consecuencias de cada alternativa.
4. Apreciar y estimar los valores.
5. Compartir y afirmar públicamente los valores.
6. Actuar de acuerdo con la selección.
7. Aplicar esta selección repetidamente en su forma de vida.

La relación entre padres e hijos constituye un vínculo excepcional. La observación implica imitación y desempeña un papel fundamental en el aprendizaje social. Ésta irá haciéndose compleja a medida que el niño vaya madurando.

Ya Bandura (1969) demostró que la imitación es más probable y más intensa cuanto más poderoso o prestigioso sea el modelo imitado. Durante la infancia, mediante estas primeras imitaciones, el niño va adquiriendo características que incorporará posteriormente al concepto de sí mismo; durante la adolescencia establecerá una *identidad* basada en la selección de ciertas características de determinadas personas que ha tomado como modelos.

Cuatro son los factores fundamentales que identifican Whitbeck y Gecas (1998), en una cuidadosa revisión de la literatura al respecto, que influyen en los procesos de transmisión de valores de padres a hijos:

a) La naturaleza y los tipos de valores que se consideren. Parece que la socialización de valores puede tener mecanismos y, por tanto, resultados diferentes.

b) Las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto a los valores parentales. Parece que las actitudes que los adolescentes atribuyen a los padres son mejores predictores de las actitudes que ellos desarrollarán que las actitudes reales de los padres; parece también que la influencia de los valores y/o actitudes parentales en los valores de los hijos aumenta

sustancialmente cuando los hijos perciben con exactitud los valores y actitudes de los padres.

c) La edad del hijo, puesto que se asocia a su desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo es importante en la formación de valores por dos motivos: a') porque establece el límite inferior en el que tiene lugar la internalización y parece también que los valores se estabilizan en el sistema de creencias a medida que el hijo madura; b') porque las distintas categorías de valores pueden socializarse mejor en distintos niveles de desarrollo. Rokeach (1973) ha defendido que los valores finales son más fundamentales en el sistema de creencias y se socializan antes.

d) La calidad de las interacciones paternofiliales. En la medida en que el hijo se identifique con sus padres, es más probable que interiorice los valores de sus padres. La identificación con los padres depende de: a') las cualidades que los padres tengan, tales como poder y prestigio; b') la conducta parental hacia el hijo, particularmente en las dimensiones de apoyo, control y participación.

Parece que el control inductivo conduce más que ningún otro a la identificación del hijo con el padre o la madre.

González Tornaría (2000) comenta que la forma en que se organizan las familias, cómo se dividen las tareas, qué expectativas se tienen de los miembros de la familia y los valores, actitudes y expectativas que de esta forma se transmiten constituyen el "currículo del hogar". Este currículo del hogar no está escrito –a diferencia del escolar- pero cuenta con objetivos, contenidos, metodologías que determinan la seña de identidad de cada familia, y contribuyen a generar aprendizajes en sus miembros.

Gimeno (1999) comparte también esta opinión y defiende que la estabilidad y posibilidades de cambio de la familia garantizan la vivencia de sus propios valores, que constituyen el acervo cultural del grupo y regulan de modo explícito e implícito la vida familiar. En este currículo figuran las normas que regulan la vida familiar: los horarios, las comidas, el trabajo, el juego, la competencia, la competitividad, el consumo, la comunicación, la expresión de afecto, el afrontamiento de conflictos, las relaciones con el exterior, los deseos y hasta la vida espiritual.

La incoherencia entre valores y comportamiento familiar suele ser un obstáculo importante en el proceso educativo de los hijos y en el proceso de desarrollo personal de todos. La discrepancia entre los miembros de la familia respecto a los valores prioritarios constituye la base de los conflictos más dolorosos y difíciles de resolver.

Bastantes decisiones e incluso conflictos familiares surgen en torno a valores, tanto morales como no morales. Los conflictos en torno a los valores suelen generar un alto nivel de estrés, insatisfacción y ansiedad, que afectan a la vida familiar aunque sea de modo esporádico o continuado, y, en ocasiones, pueden llevar a la separación de algún miembro de la familia y hasta derivar en la completa desestructuración familiar.

Los conflictos suelen producirse por razones diversas que podemos organizar en las siguientes situaciones:

a) Falta de conciencia explícita de los valores. La familia puede no ser plenamente consciente de los valores que defiende, hereda y transmite. A veces exige el cumplimiento de unas normas por tradición, sin que se tenga claro qué valor se está transmitiendo con ellas o estando incluso en contra. La madre puede estar defendiendo una educación no sexista y enseñar a los hijos varones tareas distintas de las que enseña a las mujeres. Este comportamiento mecánico puede generar tensiones que se resuelven haciendo conscientes los elementos implícitos de esta secuencia.

b) Confusión entre valores morales y no morales. Cuando se confunden valores morales y no morales, se generan conflictos de los que derivan niveles de exigencia poco adecuados. Los valores morales son los más importantes en el proceso de desarrollo personal y de socialización; en cambio, los no morales responden a diferentes opiniones o preferencias y requieren mayor tolerancia. No tiene la misma relevancia un conflicto que surge en torno a la responsabilidad personal en el mantenimiento de los hijos, que el que surge, por ejemplo, en torno a las preferencias musicales.

c) Diferencias de indicadores o manifestaciones de los valores. Un valor puede ser compartido por la familia, pero el modo específico en que el valor se manifiesta puede ser diferente. El conflicto se reduce cuando la familia se da cuenta de que las diferentes manifestaciones son armonizables porque

responden a un mismo valor compartido, y cuando se aproxima a las manifestaciones de los otros. Todos los miembros de la familia pueden considerar que el afecto entre ellos es un valor fundamental, pero mientras la madre considera que la manifestación de su afecto son las caricias y abrazos, el padre puede entender el afecto como responsabilizarse del sustento familiar, y los hijos pueden entender que la confianza en sus propias iniciativas es el mejor modo en que los padres pueden manifestarles su afecto.

d) Falta de coherencia entre pensamiento y acción. La falta de coherencia entre el valor defendido verbalmente y la conducta objetiva puede plantear conflictos familiares en donde unos se sienten defraudados o engañados por los otros. La incoherencia observada reduce la confianza, la estima y la valoración de los otros. Descubrir un fraude del padre en el negocio es un golpe emocional para el hijo que ha visto a su padre defender la honradez en las relaciones intrafamiliares.

e) Escasa tolerancia intrafamiliar. La diversidad familiar hace imposible el consenso absoluto entre los valores sostenidos y en sus indicadores, de ahí que la clarificación de valores y la coherencia entre pensamiento y acción deba ir acompañada de la tolerancia y el respeto. Obviamente, no todos los valores pueden despertar el mismo nivel de respeto y tolerancia en los otros, como tampoco es deseable la negociación y el consenso en todas las situaciones, aunque sí son posibles y deseables en la mayoría de los conflictos. A cualquier observador activo no le pasa desapercibido que las preferencias musicales, la afiliación política, las creencias religiosas, la drogadicción y la violencia requieren niveles muy diferentes de negociación.

f) Contexto social intolerante a los valores familiares. Cuando el contexto externo es intolerante y hasta represivo respecto a los valores familiares, la familia se ve obligada a ahogar su manifestación y a padecer el rechazo social, manifiesto por medio de descalificaciones sutiles o incluso mediante la agresión verbal y física.

Para llegar a esa coherencia entre valores y comportamiento, es necesario partir de la base de que necesitamos aprender, incluso profundizar más en aquellas verdades que tenemos enraizadas desde pequeños. Un nivel adecuado de duda es un ingrediente imprescindible en nuestras convicciones,

y la actitud tolerante constituye una importante defensa ante los posibles riesgos de derrumbamiento del concepto de sí mismo (Arana-Gondra, 1999). Todos dan por supuesto que están bien informados y que tienen los suficientes elementos de juicio para emitir una opinión. Pero, en cambio, lo que suele fallar es la disposición a buscar la verdad, tal vez porque esto suponga esfuerzo. Es muy importante enseñar a pensar, a informarse para realimentar el propio pensar; enseñar a decidir, enseñar a realizar lo decidido (Oliveros, 1996).

La transmisión de valores puede ser implícita o explícita, más rígida o más tolerante, más o menos compartida, pero la vida familiar se estructura siempre en torno a ella.

La toma de conciencia y clarificación de valores, sea ésta individual o en grupo, facilita ya de por sí la aproximación de la familia, el conocimiento y comprensión mutuos y favorece la búsqueda de respuestas y soluciones de reconciliación o armonización del sistema.

Si los padres quieren ser protagonistas de la educación de sus hijos deben plantearse diversos interrogantes para la educación de cada hijo:

- Qué quieren conseguir con ese hijo.
- Qué conocimientos, capacidades y valores quieren que adquiera y desarrolle.
- En qué necesita mejorar y cómo se le puede ayudar.

Para terminar este epígrafe, podemos afirmar que el proyecto de desarrollar una vida acorde con los valores morales repercute no sólo en el bienestar de una pequeña comunidad, sino en el bienestar de todo ser humano, de todo ser vivo. Es un proyecto que ha ido avanzando de lo local a lo global, en un incansable intento de llegar a ser verdaderamente universal.

La organización familiar en torno a un código ético, pretende no sólo una expansión numérica de los valores compartidos, sino también una expansión en el crecimiento individual, porque los valores morales no contraponen, sino que suman y armonizan el bien propio y el ajeno.

## **CAPÍTULO 3**

### **PAUTAS Y FACTORES FACILITADORES DE LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL ÁMBITO FAMILIAR**

En este capítulo intentamos exponer algunos rasgos, estilos y modos de vida que pueden facilitar la transmisión de valores a los hijos y su proceso de adquisición por parte de éstos. Estos aspectos tienen que ver fundamentalmente con la familia pero, al ser conscientes de la positiva tarea complementaria que el centro educativo puede ejercer en la transmisión de valores, dedicamos unas consideraciones a la interacción familia-escuela.

#### **3.1. Estilos educativos de la familia en la transmisión de valores**

Los padres manifiestan muchas veces su incapacidad para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos conforme a unos valores cívicos que favorezcan el respeto, la tolerancia, el amor, la solidaridad, el diálogo. Son conscientes de que su comportamiento a la hora de actuar influirá en el comportamiento que éstos manifestarán en el futuro, pero no saben cómo hacer para prepararlos mejor. Por ello, se ve conveniente fortalecer a la familia y en especial a los padres como primeros educadores de los niños.

Una familia con valores podrá proyectar esos valores en sus hijos, fomentando la autoestima y confianza en sí mismos y así darse a los demás. En cualquier caso, los valores transmitidos a los hijos dependen de los valores personales de los padres y de los valores dominantes en el contexto sociocultural amplio en que la familia se inscribe.



Conocemos que existen diferencias individuales entre los hijos, en salud, en sueño, en temperamento, y por tanto que sus demandas y recursos son también diferentes. Por ello, un trato idéntico no es posible, y probablemente ni siquiera deseable. La familia debe ocuparse por conocer las necesidades de cada hijo, y darles respuesta adecuada, compensando las carencias individuales, primando necesidades y distribuyendo recursos.

Según Pérez (2003), la acción educativa se sirve de pautas que intencionalmente buscan y tienden a producir el efecto propuesto. La acción educativa es una acción intencional de acuerdo a objetivos previamente previstos por los padres.

La educación de los hijos en la familia se consigue, en buena medida, a través de esas pautas de conducta que les dan seguridad, referidas a detalles como la higiene, el vestido, la alimentación, el sueño, la ubicación en la mesa del comedor, etc. y a través de normas morales y/o religiosas. Lógicamente la forma de imponer estas pautas varía considerablemente, según los estilos educativos que adopten los padres.

Los estudios empíricos sobre las prácticas educativas familiares comenzaron en el primer tercio del siglo XX de la mano de psicólogos, sociólogos y antropólogos. Los diseños basados en los estilos educativos paternos, aparecidos a partir de los años 1960, vinieron a cubrir la necesidad de nuevos marcos teóricos que facilitasen la interpretación de los numerosos y dispersos resultados de los estudios empíricos y que sirviesen de guía para los padres.

Sobre los diferentes estilos educativos se ha escrito mucho y la mayoría de los autores coinciden en su descripción aunque existen variantes en el modo de referirse a ellos (Coloma, 1993; Seifert, 2000; Bee, 2000). Nos vamos a detener principalmente en los cuatro autores siguientes ya que nos parecen compendiar claramente la mayoría de las descripciones: Ortega y Mínguez (2001b) y Maccoby y Martin (1983):

Ortega y Mínguez (2001b) describen cuatro estilos educativos señalando que éstos nunca se dan en “estado puro”: estilo autoritario, estilo democrático, estilo permisivo y estilo indiferente. Los padres suelen caracterizarse más por uno o por otro pero siempre manifiestan características mezcladas.

Estilo autoritario: se caracteriza por la abundancia de normas y la exigencia de una obediencia estricta. En él los padres muestran altos niveles de control sobre la conducta de los hijos y bajos niveles de comunicación y afecto explícito hacia ellos. Este estilo educativo se traduce en carencias de autonomía personal en los hijos.

Para Maccoby y Martin (1983), el estilo autoritario-represivo supone un control rígido de los hijos y una limitación del ejercicio de la libertad personal. Hay una acentuación exagerada de la autoridad de los padres a la vez que se inhibe cualquier intento de los hijos de ponerla en cuestión. Recurren más a los castigos que a las alabanzas. Ni los castigos, ni los mandatos, suelen ser razonados. La comunicación es predominantemente unidireccional y cerrada. Su grado de implicación en las necesidades de los hijos es intenso, pero es frecuentemente percibida por los hijos como un intrusismo.

Respecto a los efectos de este estilo sobre la socialización de los hijos, Maccoby y Martin (1983) indican que obtienen puntuaciones más bajas en autoestima y autoconfianza, en autonomía personal y creatividad, en competencia social y popularidad y aparece con mayor frecuencia que en otros estilos el factor ansiedad y el de la ubicación externa del control. Logran también resultados relacionados con el orden y la disciplina fruto de la presión insistente de los progenitores, pero el riesgo de que estos efectos desaparezcan en el medio plazo, al llegar a la adolescencia, es muy alto. Entonces, aparece la rebelión o la ruptura intergeneracional de manera particularmente llamativa. Los padres quedan a veces sorprendidos por el distanciamiento de sus hijos y el intento de instaurar una comunicación abierta se hace particularmente difícil, pues fue inhibida en las primeras etapas del desarrollo. El acercamiento entre padres e hijos en las etapas difíciles de la adolescencia y la juventud se hace más difícil que en otros estilos de relación familiar.

Estilo democrático: se caracteriza por altos niveles de comunicación entre padres e hijos, por muestras explícitas de afecto. La familia democrática se rige por reglas flexibles de común acuerdo adoptadas mediante el diálogo y el razonamiento, y se mantienen mientras se muestran útiles; cuando dejan de serlo, se modifican o cambian por otras. No existe abandono de la autoridad de

los padres; ésta se ejerce siempre desde la responsabilidad y no desde la imposición y la arbitrariedad. Las normas a todos conciernen, nadie está exento del cumplimiento de lo pactado. El estilo democrático se caracteriza, además, por el empeño de la familia en crear un clima de afecto y confianza mutuas que hagan posible una comunicación fluida entre todos. Este estilo favorece la toma de decisiones, la responsabilidad.

Núñez (2003) añade que el estilo democrático no se interpretará como dejación de funciones, ni como el abandono de la sanción cuando el quebrantamiento de las normas, establecidas de mutuo acuerdo, lo requiera.

Maccoby y Martin (1983) denominan a este estilo, estilo autoritativo-recíproco y lo definen del siguiente modo:

A través de él, los padres establecen con claridad el principio de reciprocidad pues parten de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos, pero exigen a la vez que los hijos acepten también los derechos y deberes paternos. Aceptan el hecho de que, al comienzo, las relaciones son asimétricas y ejercen consciente y responsablemente la autoridad y el liderazgo que les corresponde como padres y como adultos. Ello hace que los hijos declaren en los estudios empíricos que no sienten el control de los padres como rígido y se atengan a las normas paternas voluntariamente. La toma de iniciativas de los padres tiene un carácter dialogado y razonado. La comunicación es frecuente, bidireccional y abierta. Gradualmente se promueve aquí toda la autonomía que los hijos son capaces de desarrollar, de manera que el estilo de las relaciones varía de acuerdo con el desarrollo de los hijos.

En las muestras de niños de diferentes edades y de diversos tipos de familia, los hijos de hogares con este estilo relacional consiguen altas puntuaciones en los siguientes aspectos de su socialización: autoconcepto realista, coherente y positivo; autoestima y autoconfianza; equilibrada combinación de heteronomía y autonomía; responsabilidad ante los compromisos personales; competencia social dentro y fuera de casa (interacción cooperativa con adultos e iguales, altruismo, solidaridad); disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos; elevada motivación de logro que da lugar a mejores calificaciones escolares, etc.

Estilo permisivo: los padres permisivos prodigan las muestras de afecto hacia los hijos y tienden a una aceptación general de las conductas de éstos. Se muestran solícitos a satisfacer los deseos de los hijos aún en aquellas cosas innecesarias, a la vez que presentan bajas expectativas y bajos niveles de exigencia sobre ellos. Los estudios revelan que este estilo educativo produce en los hijos dificultades para asumir responsabilidades, inmadurez, bajos niveles de autoestima, etc. (Ortega y Mínguez, 2001b).

Algunos padres actúan como si pensarán que están obligados a reír siempre las gracias a los hijos, a afirmar que lo que ellos hacen siempre es lo mejor, a defenderles contra toda razón y justicia. Antes, los padres solían apoyar los castigos que los profesores imponían a sus hijos. Ahora los padres quieren que la escuela enseñe a sus hijos a ser responsables pero sin evaluarles (Ibáñez-Martín, 2003).

Maccoby y Martin (1983) llaman a este estilo permisivo-indulgente. Los padres no establecen normas estrictas, ni minuciosas, en la distribución de tareas, ni en los horarios dentro del hogar. Conceden fácilmente los deseos de los hijos. Son tolerantes en cuanto a la expresión de sus impulsos, incluidos los de ira y agresividad oral. Usan menos los castigos que los padres autoritativos y autoritarios. Pero todo ello no excluye el interés por las necesidades de sus hijos, por lo que atienden y responden a sus necesidades, les apoyan y les dan muestras de aceptación.

Los efectos socializadores son en parte positivos y en parte negativos. Los hijos experimentan las ventajas de la implicación afectiva de los padres: elevadas puntuaciones en autoestima, autoconfianza y prosociabilidad. Por el contrario, el control laxo aumenta la probabilidad de falta de autocontrol, de peores logros escolares y de mayor riesgo de conductas adictivas. Los padres tienen más dificultades para justificar el establecimiento de normas.

Estilo indiferente: se caracteriza por la ausencia de normas que cumplir, bajo nivel de afecto e indiferencia hacia las conductas de los hijos. Este estilo educativo genera conductas delictivas y desarraigo (Ortega y Mínguez, 2001b).

Maccoby y Martin (1983) vieron la conveniencia de definir el estilo permisivo-negligente al observar que la permisividad paterna presentaba dos formas muy diferentes según su fundamentación racional y que estuviera o no

acompañada de implicación afectiva. Los padres clasificados en este grupo son permisivos por comodidad o impotencia. Estos se caracterizan por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por su actitud dimisionaria respecto de la educación. Con alguna frecuencia, los padres están absorbidos por otros compromisos y reducen la responsabilidad paterna a sus mínimos. Dejan que los hijos hagan lo que quieran, con tal de que no les molesten. Si su situación económica se lo permite, tranquilizan sus conciencias con atenciones materiales inconvenientes.

En relación con los otros estilos, los hijos que crecen bajo este estilo de relación paternofamiliar presentan peores efectos socializadores: autoconcepto negativo, graves carencias de autoconfianza y autorresponsabilidad, bajos logros escolares, escaso autodomio y sentido del esfuerzo personal, e incluso trastornos psicológicos y desviaciones graves de conducta.

Además de estos cuatro estilos, Ferrer (1995) analiza un nuevo modelo de actuación, muy extendido en la sociedad moderna: el modelo sobreprotector, en donde la negociación o la votación se convierten en estrategias de solución en cualquier etapa de desarrollo.

La sobreprotección es un estilo nuevo, pero no necesariamente más funcional, ya que suele ocultar los sentimientos de culpa de muchos padres más dedicados al trabajo que a la vida familiar y más preocupados por el logro externo que por el crecimiento interior, pero que en el fondo son incapaces de resistirse al chantaje emocional que marcan sus hijos.

Hoy más que nunca, cuando una pareja decide tener hijos, es fácil que éstos se conviertan en el centro explícito de toda la vida familiar. La importancia atribuida a los hijos está polarizando la vida familiar y modificando el estilo educativo hacia la sobreprotección. Se tiende a primar el rol de amigo, sobre el de padre, el de buen padre sobre el de padre responsable, se establece una equiparación democrática entre generaciones, se anula o se perdona el castigo, se respetan no sólo los proyectos e intereses del hijo, sino también sus más inestables deseos, y se les procura evitar cualquier posible frustración. Se teme decir que no, por miedo a reproducir los modelos autoritarios, por miedo a cortar la comunicación, o por miedo a perder el afecto, se les cede el control de la vida familiar.

Quizá haga falta el paso de unas pocas generaciones para que podamos comprobar los efectos psicológicos que pueden producirse de tales estilos educativos, más cercanos en el simple dar todo por bueno que en el mero *laissez faire*. Sin embargo, es evidente que, prescindiendo de la rigidez impositiva de las normas sin explicación ni razonamiento con quien debe cumplirlas y asumirlas, la norma debe existir, así como el esfuerzo para hacer comprender la conveniencia de que todos nos atengamos a ella, en función no del poder establecido, sino de su lógica y funcionalidad. Y en este sentido la norma de conducta no puede basarse en el simple capricho del hijo, ni en la comodidad del padre, sino en su contribución a la calidad de vida familiar.

Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal (2004) propugnan la necesidad de educar en la contrariedad, ello requiere aprender a acostumbrarnos a valorar aquello que implica esfuerzo y aceptar nuestras limitaciones. En una sociedad que de manera informal nos enseña modelos de vida basados en la ley del mínimo esfuerzo se hace imprescindible que desde la familia se preste atención a la educación de la voluntad. Si se pretende que los hijos valoren las cosas, se den cuenta de lo difícil que es conseguirlas, debemos estar convencidos de la importancia de recuperar el valor pedagógico del esfuerzo.

No hay que tratar de complicar la vida a los hijos innecesariamente, pero sí estimularles a resolver los problemas por sí mismos. Sin duda, cuando nos encontramos con dificultades que debemos resolver estamos obligados a hacer volar nuestra imaginación, nuestra creatividad. La natural impaciencia de los padres conlleva a veces una deseducación de los hijos, no se les da tiempo a que ellos resuelvan el problema por sí mismos. Los padres están demasiado preocupados por que hijos no cometan errores. El error es una oportunidad, no reconocerlo es el primer gran error. Evitan que se equivoquen, les solucionan los problemas más de la cuenta; de esta forma creen que son buenos padres; si el hijo dice mentiras o incluso roba, los padres piensan que sucede porque hay algo que ellos no han hecho bien. Incluso frecuentemente se salva a los hijos de su responsabilidad ante hechos que ellos mismos han provocado y les muestran un escenario en el que la culpa es siempre de los demás.

En la educación en la contrariedad la familia puede encontrar buenos aliados en el ámbito de la realización de tareas en el hogar, en las actividades

extraescolares (por ejemplo, la práctica en equipo de un deporte), en la participación en programas solidarios, etc.

Poco se sabe acerca de por qué los padres se inclinan por uno u otro estilo educativo. Entre las posibles influencias están, según Pérez y Cánovas (2002), los valores que los padres defienden, aspectos culturales, los recursos emocionales y materiales con que cuentan, la personalidad tanto de padres como de hijos, la vivencia de la propia educación de los padres, la experiencia y respuesta espontánea a distintas situaciones, entre otras.

La familia debe conocer qué estilos educativos responden mejor a la funcionalidad familiar, es decir, los que van a facilitar el bienestar de sus miembros y su propio desarrollo personal. Dentro del marco de la diversidad, no todo estilo educativo es igualmente válido para facilitar el desarrollo personal y social de los niños ni de los adultos que conviven constituyendo una familia.

Evidentemente, como se ha dicho previamente, éstos son modelos arquetípicos de modo que la gran mayoría de las familias no se corresponden con estos tipos puros. Por otra parte, existe una varianza no sólo interfamiliar, sino intrafamiliar, de modo que, con frecuencia, el padre se aproxima más a un modelo mientras que la madre a otro; del mismo modo, las familias nucleares que se convierten en familias monoparentales, o de padre o madre ausente, se ven en la situación de cambio de modelo; etc. La acción educativa debe tener presente esta variabilidad real y potencial de los estilos educativos parentales.

A pesar de que las familias tienen hoy menor tendencia a mantener la tradición, sucede muchas veces que cambian las formas pero se mantienen los valores y creencias más profundos y se manifiestan los sueños. Actúa así el legado como una especie de herencia invisible que cada miembro arrastra de modo consciente e inconsciente, y que va configurando su modo de ser y de decidir y de actuar. La lealtad y los compromisos con el pasado también forman parte del legado familiar. El legado que aporta la familia de origen fortalece el sentido de pertenencia, el sentido de identidad familiar, y es fuente de sabiduría, que se transmite a la familia de procreación. Es un recurso, una posibilidad, pero a veces es peligroso, porque nos hace creer con demasiada frecuencia que ésa es la única manera de vivir en familia y la única manera de

ver la realidad, y puede ser un vínculo que esclavice y que dé rigidez al sistema familiar, que facilite la huida o justifique la sinrazón, cerrando la búsqueda de soluciones más adaptativas y creativas e impidiendo que la familia viva con plenitud el presente. La tarea de conocer la propia historia de vida familiar nos permite hacer consciente ese legado, llenando lagunas, aclarando puntos confusos, desvelando secretos, completando puntos de vista, conociendo las causas de muchas decisiones, afectos y conductas, activando recursos. Es útil porque cuestiona nuestro sistema de creencias y nos ayuda a ver nuestras verdades como propias o heredadas, pero no como la única verdad absoluta. La revisión de la historia nos ayuda a distanciarnos emocionalmente de los conflictos heredados y a reconciliarnos con el pasado y nos abre la posibilidad de construir realidades familiares más conscientes y más nuestras. Cada familia pretende aproximarse a su ideal de familia y aproximar a sus miembros a la felicidad y al logro de sus metas particulares.

La familia es el espacio donde se fraguan los primeros y definitivos proyectos de vida, donde se transmite un conocimiento que, más que información o ciencia, es sabiduría, porque en ella se transvasa un conocimiento que atañe a las cuestiones fundamentales de la vida humana, que entrelaza lo cognitivo con lo emocional y que es producto genuino de la experiencia vivida por los mayores.

Para Duch (2004), el formador tiene una misión *sapiencial*. El sabio, junto a su labor testimonial, es también un terapeuta del tiempo y el espacio de él mismo y, después, de quienes en él confían o a él se dirigen. El sabio no se sitúa fuera de la tradición en la que se halla ubicado, sino que, por el contrario, es el encargado de apalabrar de nuevo la realidad, de otorgar nuevo vigor a las antiguas palabras, de recrear las antiguas tradiciones (función de “*transmittere*”) en un aquí y ahora muy concretos, de desechar lo que inevitablemente deviene caduco a causa del paso del tiempo.

La familia, en época de cambios, de devaluación de la sociedad del bienestar, de problemas económicos, de crisis de valores y de ideologías se mantiene como un espacio de apoyo al débil, al enfermo, al convaleciente. Es un espacio de protección de la intimidad, de solidaridad, de gratuidad, de olvido



de sí mismo por los otros, de diálogo y de reflexión conjunta sobre los propios proyectos o problemas individuales o del grupo familiar.

### **3.2. Desarrollo moral y consecuencias para la transmisión de valores**

La transmisión de valores ha de hacerse día a día, desde la cuna, sin caer en rutinas o pesimismo. Al ser cada hijo diferente, educar es un arte, no hay reglas fijas.

La educación temprana potencia los periodos sensitivos, que son los momentos oportunos en los que el niño asimila con más facilidad determinados aprendizajes: aptitudes físicas, aptitudes para el estudio, desarrollo de la sociabilidad, juegos en grupo, etc.

El medio más importante es el del propio ejemplo. Un niño detecta instintivamente si los padres se quieren, se hablan con cariño. Este ambiente crea en él una seguridad que lo llena de serenidad y lo hace capaz de afrontar sus pequeños sinsabores. El niño puede recibir una amonestación pero sabe que su madre lo quiere. Nada se consigue con violencia física, verbal o psicológica (amenazas, aislamiento, rechazo..). Si ven a los padres discutir pierden seguridad, toman partido por uno u otro y actúan violentamente ante episodios similares a su alcance.

Las personas, como animales racionales que somos, tenemos periodos sensitivos de desarrollo; pero, en nosotros, se dan unos fenómenos diferenciales específicos que nos liberan de todo tipo de determinismo. Las personas somos seres trascendentales y tenemos voluntad. Esto significa que somos seres libres y responsables, capaces de entender y razonar, lo que nos hace totalmente diferentes del resto de los animales. Gracias a nuestra voluntad somos capaces de dominar, si así lo queremos, nuestros periodos sensitivos. Se puede llevar a cabo una acción fuera del periodo sensitivo correspondiente, pero ello obliga a desarrollar una fuerza de voluntad muy superior, cuesta más trabajo, y se hace más difícil alcanzar la misma perfección en los resultados.

El conocimiento de estos periodos permite a los padres actuar de forma anticipada en la formación integral de los hijos, pudiendo potenciar los buenos

hábitos, desarrollando valores tales como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad. Esto es posible yendo por delante y formándose, conociendo las nuevas pedagogías, haciendo de la educación una labor de equipo, poniendo cariño, autoridad, respeto, comprensión, ayuda, consejo, especialmente esfuerzo, ejemplo, porque no se puede dar lo que no se tiene (Beaver, Brewster, Jones, Keene, Neaum y Tallack, 1999).

Hacia los 7 u 8 años se da en el niño un gran desarrollo moral. Es la edad de la diferenciación, se empiezan a analizar los motivos y las consecuencias de las acciones y la conciencia moral se torna más coherente. Su razonamiento depende en gran parte de lo que pueda observar y percibir y se reduce a la comprensión de ideas concretas y ligadas a la realidad que vive. Se desarrolla asimismo la capacidad de considerar varias alternativas para resolver un problema y la capacidad de colocarse en el punto de vista del compañero. Es la edad social por excelencia de la infancia y el niño puede aprender ya un comportamiento social (Tassoni, 1998).

Los sentimientos morales del niño se van independizando de los de los padres. El desarrollo intelectual alcanzado le facilita la realización de sus propios juicios morales. Su actitud crítica se va reflejando en la toma de postura ante los mandatos y prohibiciones de los padres y profesores, esto le lleva a observar la conducta de los que le rodean y a regular su vida según lo observado. De ahí la fuerza moral que tiene el ejemplo que ve en sus padres.

La disposición psicológica de esta etapa (claridad mental, mayor interiorización, confianza) es óptima para recibir rectamente los criterios morales y es muy importante que la formación moral esté impregnada de sentido positivo, evitando los tonos de amenaza, que favorece el que la enseñanza moral se ponga en tela de juicio en la adolescencia.

La norma de comportamiento es descubierta como algo que tiene valor en sí misma, no sólo como impuesta por los adultos. Esto da consistencia a su conducta.

### **3.3. Fidelidad**

La fidelidad implica el compromiso temporal de permanecer motivado, interesado e implicado en una causa, idea, creencia o persona. Tiene, inevitablemente, un componente inmovilista, se es fiel a aquello que perdura, de lo contrario se trataría de otro tipo de valor. Nuestras obras y nuestras actitudes son fieles reflejos de nuestra realidad. Hay pues una fidelidad espontánea que va de los hechos a los pensamientos. Por el hecho de ser espontánea es gratuita y sólo puede contrarrestarse con la simulación, y ésta termina por ser imposible de mantener durante un tiempo prolongado. Hay, además, otro tipo de fidelidad, aquella que nace del pensamiento y consigue imponerse a la acción, la que responde al compromiso de uno mismo con aquello que considera importante y trascendente, la fidelidad a uno mismo y a todos los componentes de su pensar, creer y sentir (Corbella, 2000).

Admitir nuestra parte de seres incontrolables supone un paso a la fidelidad que debemos a nuestra condición humana; la aspiración de conseguir ser fieles a nuestras ideas y creencias es ennoblecerla.

La más importante de las fidelidades, continúa Corbella (2000), la que permite estructurar todas las demás, es la fidelidad a uno mismo y ésta es la suma de la fidelidad espontánea y la reflexiva, la fidelidad impulsiva y la responsable.

La mayoría de las veces que hacemos referencia a la fidelidad lo hacemos vinculándola a la vida de pareja. Ser fiel a la persona querida a menudo supone la equivalencia a no tener sentimientos ni relaciones con ninguna otra persona. La fidelidad así sería tristemente restrictiva. Parecería mucho más adecuado plantear la fidelidad conyugal como el compromiso de procurar amar a la pareja lo más esmeradamente posible. Autoimponerse la obligación de esforzarse en buscar una relación enriquecedora y apasionada con quien libremente se ha escogido para compartir la vida.

Cuando se ama a una persona con el sentimiento propio de la pareja, aparece un deseo de exclusividad. Se trata de un deseo primario inherente a la naturaleza de este sentimiento. Sólo cuando el sentimiento está

patológicamente desestructurado puede disolverse el deseo de exclusividad (Corbella, 2000).

Amar no es solamente querer al otro para sí mismo y su objetivo no puede ser conseguir evitar la infidelidad del otro. Se es fiel a una persona en la medida que se da permanencia al sentimiento amoroso hacia ella y no solamente se procura que perdure, sino que hay un esfuerzo para que crezca y se mantenga su motivación preferente.

La fidelidad entre los esposos es condición necesaria para la transmisión de valores. Cuando esta fidelidad falla, la institución matrimonial entra en crisis y entonces puede hablarse de crisis de la institución familiar y de crisis generacional (Ferrer, 1995).

La fidelidad tiene como tarea específica que aquel valor, que estimamos digno de perseverancia se conserve intacto en el tiempo, superando los obstáculos que pudieran poner en peligro su existencia o evolución. Sería como un deseo apasionado por la continuidad, no por simple conservadurismo del pasado, o por miedo a lo inédito del porvenir, sino porque experimentó la seducción de una persona y/o de un compromiso por el que merece la pena existir y arriesgar la propia vida.

### **3.4. Ejemplo personal**

En donde no hay confianza, los procesos de transmisión se tornan irrelevantes y provocan indiferencia y desorientación. En tiempos de crisis globales, los auténticos generadores de confianza son los testimonios, es decir, hombres y mujeres que son capaces de ofrecer a través de su propio vivir cotidiano, a menudo en la resistencia a los sistemas de moda imperantes, algo de luz en medio de las opacidades, perplejidades e inconsistencias de su entorno (Duch, 2004).

La apropiación del valor no es fruto de una simple operación de cálculo; interviene, en gran medida, la mediación del modelo que hace atractivo, sugerente un valor. Éste aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo, y su aprendizaje depende tanto de la bondad de la experiencia cuanto de la aceptación-rechazo que produce en el educando la persona misma del

modelo. El educando (niño-adolescente) tiende a identificar experiencia de un valor con el modelo más cercano: padres, profesores y personas significativas de su entorno (Ortega y Mínguez, 2001c y 2004).

Si los padres quieren alcanzar el carácter de modelo, han de ser conscientes de que las actitudes básicas de la personalidad se adquieren fundamentalmente por la vía inconsciente, mediante procesos de imitación e identificación. Por este motivo la conducta paterna y materna deben consistir en un progresivo esfuerzo por comportarse de acuerdo con las expectativas que en sus hijos han creado y de acuerdo con las necesidades de su estadio evolutivo (López Bachero, 1986).

En este mismo sentido, Van Manen (2004) afirma que cuando el adulto pasa de ser un simple ejemplo de conductas que el niño imita, a ser un ejemplo auténtico, a vivir los grandes valores que predica a los niños, entonces esa persona asume una importancia pedagógica en la vida de éstos. El adulto ya no es alguien que se limita a enseñar unas destrezas o una información. Esa persona se ha convertido en un auténtico educador. Ofrece al joven una idea sobre qué clase de vida merece la pena vivir y qué tipo de madurez merece los esfuerzos que suponga alcanzarla.

Como dicen Beaver, Brewster, Jones, Keene, Neaum y Tallack (1999), el comportamiento es aprendido a través de complejos procesos de imitación de modelos, expectativas, normas, sanciones, etc. Muchos de estos procesos son subconscientes pero constantes.

### **3.5. Tacto**

Es importante mencionar el papel del tacto en la transmisión de valores, así como su papel canalizador del afecto, de la acogida, de la confianza, etc.

Van Manen (1998) sostiene que la solicitud y la comprensión están completamente relacionadas entre sí. Alguien que es solícito es más probable que demuestre una verdadera comprensión respecto a otra persona. La solicitud es como una capacidad reflexiva, la capacidad de apreciar y escuchar lo que los demás quieren transmitirnos. Esta capacidad es, en definitiva, el tacto.

En general, el tacto implica sensibilidad. Consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. Una persona con tacto es más capaz de leer la vida interior de otra persona y de interpretar la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. También parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir en una situación, y a qué distancia debe mantenerse en circunstancias concretas. Y, por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer. En el caso de los padres, tiene tacto aquel que es solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso.

El tacto en las vidas de los adultos es simétrico entre ellos, mientras que el tacto hacia los niños es asimétrico. Entre los adultos se espera que el comportamiento con tacto sea recíproco, de acuerdo con la naturaleza y las circunstancias de la situación y se enseña a los niños a practicar el tacto social general con los demás niños y con los adultos.

Pero como adultos, no se tiene derecho a esperar tacto por parte de los niños. El tacto que desarrollan los adultos es una expresión de responsabilidad que se asume al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar. Los niños no asumen esta responsabilidad de proteger y ayudar a sus padres o profesores a madurar y desarrollarse. Esto no significa que los niños no enseñen y muestren nuevas formas de experimentar y de estar en el mundo. Pero los niños no están allí fundamentalmente para los adultos, mientras que los adultos sí que están fundamentalmente para ellos.

Otra manifestación del tacto es la práctica de la alteridad. Para ejercer el tacto, la persona debe ser capaz de superar una forma de ver el mundo que parece natural en los seres humanos: la actitud de considerarse a sí mismo/a el

centro de todas las cosas. Sin embargo, el ser humano no está solo. Aunque algunas personas pueden apreciar la soledad, la independencia, la separación, existen otros a los que encuentran en el mundo. Estas personas no están ahí simplemente como objetos para la satisfacción de sus deseos o necesidades.

En realidad, no se experimenta la subjetividad del otro hasta que no se logra superar la centralidad de *self* en el mundo. Normalmente, cuando se ve que una persona puede ser herida, dañada, puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, es cuando se abre uno al otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en uno mismo. El niño recién nacido descentra el *self* del mundo de la mujer y del hombre. El niño cambia el mundo de la mujer y del hombre a un mundo de padre o madre y, por consiguiente, la mujer se convierte en madre y el hombre en padre.

Un aspecto del tacto es la paciencia, que permite al educador integrar al niño en el curso de las cosas, necesario para crecer y aprender. Cuando las expectativas y las metas han alcanzado niveles adecuados, la paciencia permite no preocuparse cuando aquéllas no son alcanzadas todavía porque es necesario más tiempo o porque es necesario seguir intentándolo. El hecho de comprender cuándo hay que contenerse y esperar, cuándo hay que dejar correr las cosas, cuándo hay que esperar, cuando conviene “no darse cuenta”, cuándo dar un paso atrás en lugar de intervenir, cuándo prestar atención o interrumpirla, es un don para el desarrollo personal del niño. Naturalmente, existen situaciones en las que lo correcto e idóneo es actuar de forma inmediata y directa. Sería un error pasarlo todo por alto, negarse a intervenir cuando se necesita la responsabilidad activa del adulto.

Otras veces, el tacto significa retirarse para mantenerse disponible para cuando las situaciones se vuelven problemáticas. Al retirarse, el adulto crea el espacio en el que al joven se le permite tomar decisiones y actuar por sí mismo. Hay una diferencia entre retirarse con tacto y alejarse completamente, dejando al niño completamente solo con sus propios recursos. A un niño se le debe dar la libertad de cometer errores y aprender de forma autónoma, pero dejar al niño libre para que tome decisiones y elecciones para las que quizás no esté preparado es falso tacto.

### **3.6. Afecto y acogida**

En el aprendizaje del valor se hace necesario algo más: el clima de afecto, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones de educador y educando. El hijo percibe quién es por el afecto de sus padres. Éste es el recurso educativo de más impacto. El cariño muestra el amor y hace confiar.

En Psicología, la investigación sobre las conductas de apego y su repercusión en el desarrollo de la autoestima y autoconcepto refrenda este aspecto (Alonso y Román, 2003).

Ese clima de acogida se da principalmente en la familia, en tanto que centro de amor, serenidad, sosiego y serenidad. En la apropiación del valor hay siempre un componente de pasión, de amor. Evidentemente, este enfoque en la enseñanza de los valores es aplicable si contamos con una familia estructurada, con un mínimo proyecto educativo para sus hijos y una escuela que hace de la educación de toda la persona su preocupación fundamental (Ortega y Mínguez, 2001a, b y c; Duch, 2004).

El inicio de la educación en valores debe producirse en el entorno sociofamiliar en el que vive el niño. Llevar esto a cabo significa rescatar el carácter vulgar, cotidiano del valor y hacer del medio el marco habitual, no único, de la enseñanza del valor, asumiendo el riesgo de acercarse a una realidad contradictoria en la que conviven valores y antivalores. Pero con ello estaremos siempre ante modelos de carne y hueso, al alcance de todos, es decir, imitables (Ortega y Mínguez, 2001a, b y c).

Resulta normal que se espere de los miembros del sistema familiar una relación de proximidad, es decir, afectuosa, cálida, de apoyo y de cariño, base que debe constituir la personalidad de cada uno de sus miembros. El afecto es una de las interacciones más valoradas, pues resulta crucial para comprender el sistema familiar, guarda una relación directa con la satisfacción personal y con las posibilidades de desarrollo de los miembros de la familia.

Es aconsejable favorecer en el niño un apego seguro, que proporcione estabilidad, cuidados básicos y afecto, pero que cultive al tiempo vinculaciones plurales que impliquen a otros miembros de la familia y de fuera de ella. El desarrollo de la propia identidad y autonomía personal, y el desarrollo de la



competencia social se ven favorecidos cuando la familia es capaz de estimular y facilitar relaciones afectivas con otros niños y adultos (Gimeno, 1999).

Levinas (1977) considera que la hospitalidad es la acogida cordial del otro, del que acaba de llegar, del recién nacido, del extraño. Es una respuesta gratuita al grito del otro, a su llamada. En la medida en que es respuesta, la hospitalidad es responsabilidad.

A esto añaden Duch y Mèlich (2004) que la inclinación pedagógica consiste en llegar a ser capaces de escuchar la voz de los hijos. Escuchar al otro: he aquí la forma en que se expresa la relación ética, que tiene como consecuencia ineludible la respuesta responsable. Lo que caracteriza a la relación ética es la respuesta al otro que lleva necesariamente a la preocupación, la atención cordial y dispuesta a las demandas del otro, sobre todo del otro familiar. No cabe duda que sin la acogida el ser humano no puede sobrevivir, no es capaz de construir, día a día, su humanidad. La experiencia de la acogida constituye el fundamento esencial de la pater(mater)inidad.

Junto a ello, la acogida de los padres debe ser una afirmación práctica de la libertad y, al mismo tiempo, debe procurar orientación y seguridad. El papel de los padres es doble: guiar a los hijos activamente y dejarlos que ellos mismos encuentren su propia dirección. Es evidente que no se puede decidir a priori cual ha de ser el grado de intervención. No existen recetas objetivas, criterios infalibles. La vida no puede reducirse a un manual de instrucciones; habrá momentos en los que podrá darse una afirmación intensa de la libertad, pero habrá otros en los que el niño, más que libertad, necesitará criterios orientativos y pruebas de comprensión cordial (Van Manen, 1998).

El afecto conlleva cariño, ternura, amor, aprecio, confianza, lealtad, admiración, atracción, apoyo, empatía, y también exigencia.

### **3.7. Autoridad**

Duch y Mèlich (2004) consideran que la autoridad no debe entenderse como un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino como un acto de conocimiento y de reconocimiento. En la autoridad, el hombre reconoce que, en juicio y en perspectiva, el otro es superior a uno mismo y que en consecuencia

su juicio y su perspectiva tienen primacía respecto a la propia. La autoridad no se impone por el poder, se adquiere. Por tanto, nada tiene que ver con una obediencia ciega.

La autoridad pedagógica es una misión encaminada al servicio moral. Hay verdadera autoridad educativa si entre los adultos y los niños se establece una relación ética basada en el amor, la confianza y el afecto. La libertad del adulto ha de subordinarse a su responsabilidad hacia el niño. Éste no es una propiedad de sus padres. Por parte de los adultos, sin un ejercicio de libertad-responsabilidad no podría darse una auténtica educación, sino tan solo un conjunto de ejercicios de sumisión y de adoctrinamiento (Duch y Mèlich, 2004).

Exigir a los hijos cuesta esfuerzo, es siempre más cómodo darles las cosas que piden, pero ello conduce a deformarlos más o menos conscientemente. Algunos padres tienen miedo a exigir. Sin embargo, transigir en todo o en la mayoría de las cosas sumerge a los jóvenes en una falsa libertad que les atosiga, que les hace sentirse como flotantes, con una falta de criterio interior y exterior, y en vez de contribuir a su formación se les daña, porque carecen de un necesario punto de referencia (Ferrer, 1995).

Cervera y Alcázar (1995) afirman que un concepto mal entendido de autoridad sería mandar sólo cuando los hijos molestan; mandar de modo arbitrario: hoy algo sí y mañana no; mandar con distinto criterio entre los padres; sobreproteger.

Es importante que cuando los padres dan una orden hagan un seguimiento de su realización o de las eventuales dificultades para llevarla a cabo. Estas órdenes deben tener siempre un sentido de servicio a los demás, no hacia el que las ordena. El ejercicio de la autoridad es incompatible con la improvisación. Exigir que se llegue a casa a una hora concreta sirve para que al cumplir lo ordenado se contribuya al buen funcionamiento del hogar y a la propia seguridad.

Cuando los padres se cansan ellos mismos de dar ejemplo, pierden una dosis importante de autoridad ante los hijos, así como, cuando por el pesimismo de pensar que los hijos son demasiado jóvenes o mayores, se renuncia a exigir. La autoridad será tanto más eficaz cuanto más se apoye en el ejemplo personal por cumplir sus propias obligaciones y por servir a los

demás. Es como si el niño o el joven concediese y reconociese la autoridad al adulto (Van Manen, 1998).

### **3.8. Diálogo, sinceridad e intimidad**

Siguiendo a Ortega y Mínguez (2001a) el diálogo es una conversación, una charla o coloquio entre dos o más personas en la que se intercambian opiniones o puntos de vista en la búsqueda de un entendimiento entre las partes. El diálogo supone y exige la voluntad decidida de los participantes en aceptar la parte de verdad del otro, y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad. El diálogo es búsqueda, no tranquila posesión de la verdad. El diálogo es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor, y donación o entrega de mi verdad como experiencia de vida. El diálogo es encuentro con el otro. Y no nos manifestamos sólo por palabras intencionadas, lo hacemos también con gestos, con el silencio, el rostro, las emociones, el vestido, la escritura, etc. Para Ortega y Mínguez (2001a) ello obliga necesariamente a una pedagogía del diálogo menos anclada en soportes intelectualistas y más en el afecto, la comprensión y la acogida del otro.

A propósito del silencio, y según la frase atribuida a Ortega y Gasset, si se quiere, de verdad, hacer algo en serio, lo primero que hay que hacer es callarse. El silencio es fecundo, si se puebla de actividad interior. También una mirada o una sonrisa son elocuentes; por ejemplo, las de una madre están cargadas de mensajes, de cariño, de normatividad. Comenta Van Manen (1998) que si no podemos oír los sonidos de la vida interior del niño que nos habla, nos resultará imposible realizar un discurso con tacto. Y podemos oír con nuestro silencio, con los ojos, con los gestos, etc. Existe el silencio del oído capaz de escuchar, es decir, hay momentos en que es más importante no dar opiniones, puntos de vista personales o consejos, sino estar atento a los pensamientos y sentimientos del niño.

El fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza misma del hombre. La persona se nos aparece como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas (Mounier, 1972). Este sería el carácter dialógico de

la persona (Buber, 1979) que ya Ortega y Gasset (1973) citaba cuando decía que para que se dé la convivencia y el diálogo no basta con la presencia del otro, la apertura al otro, se hace necesaria la reciprocidad.

Ortega y Mínguez (2001a) añaden que para que se produzca el diálogo se deben aprender unas actitudes y adquirir unas habilidades:

- La actitud de respeto a las diferentes opiniones, creencias, valores del interlocutor, así como la afirmación de la persona del otro.

- El ánimo sincero en la búsqueda de la verdad, y una conducta coherente con esa verdad.

- La voluntad decidida de no intentar imponer nuestra verdad.

- El reconocimiento de la igual dignidad de todos que evite toda tentación de prepotencia.

- La búsqueda de un encuentro con el otro a través de la palabra, el gesto, la presencia, es decir, a través de las experiencias de la vida.

Entre las habilidades se encontrarían la empatía, en cuanto capacidad de entender y sentirse concernido por los demás, de situarse en el punto de vista del otro; el tacto y el autocontrol, como capacidades para enfrentarse a un problema, hacerse cargo de nuevas situaciones, comprender y aceptar las normas que regulan las relaciones interpersonales, etc.

Comentan Duch y Mèlich (2004) que la presencia del otro, su mirada, su palabra, su petición, instauran la libertad, la difícil libertad del yo. La relación ética implica un dar la palabra y un darse en la palabra. Y este darse en la palabra reclama preocuparse por el otro porque la palabra sigue viva, yendo y viniendo entre el otro y yo.

El lenguaje educativo es el lenguaje del diálogo, de la acogida. Es el lenguaje del recibimiento del otro en casa, el que viene de fuera, el extranjero, el otro (Levinas, 1977; Bárcena y Mèlich, 2000).

Los jóvenes buscan a alguien que pueda orientarles en la vida y en quien poder confiar, pero no buscan colegas. Tratar a un hijo como a una persona responsable y no como a un niño pequeño significa que sus opiniones y razonamientos son escuchados y tenidos en cuenta en la vida familiar.

En las crisis, el diálogo se rompe entre padres e hijos adolescentes. Esta quiebra es fruto de actitudes cerradas y fijas. Cuando falta el diálogo, aparece

la mentira deliberada, la tergiversación de los hechos, la agresividad, la hipocresía, la ocultación y el disimulo.

Para que la relación paterno-filial sea una relación de amistad debe haber conversaciones largas e íntimas. Los padres deben aconsejar sin censurar, mostrar interés por sus preocupaciones, por su persona y sus cosas, confiar en ellos, respetar su intimidad y demostrarles que pueden confiar en sus padres. Ayudarles a corregir sus defectos sin caer en la pesadez o reducir todo su trato a estos avisos.

Es muy bueno que los hijos, además de sentirse escuchados y comprendidos, vean que sus consejos o ideas tienen efecto en la vida familiar. Una manera eficaz es dejar que organicen algún aspecto de la vida en familia, contarles alguna de las preocupaciones de los padres o la situación económica de la casa, etc.

Según Fermoso (2003), las bases del diálogo familiar son:

- la aceptación del otro, que es una característica de toda comunicación;
- el amor. Cuando las personas se aman, tienen siempre de qué hablar porque la trivialidad de los contenidos trasciende por la empatía y la alegría de hallarse junto al otro;
- el respeto y la libertad, dejando libertad al interlocutor para que hable sin cortarle, sin fruncir el ceño;
- la comprensión, de la que surge la sencillez, la humildad.

La sinceridad es un valor imprescindible para el diálogo. En primer lugar, la sinceridad con nosotros mismos, que no siempre es fácil: en muchas ocasiones nos cuesta reconocer nuestros errores y tendemos a excusarnos, a autojustificarnos. Ser sinceros forma parte de la responsabilidad, es decir, manifiesta cómo respondemos ante los demás, el respeto que nos merecen.

Los niños, debido al entorno, pueden descubrir pronto las grandes ventajas de saber mentir. Van Manen (1999) comenta que los niños parecen capaces de auténticas mentiras intencionadas a la edad aproximada de siete años. Por esa razón, el adulto puede desde luego recordarle el valor de la verdad. Con el ejemplo a la hora de decir la verdad, los padres y las personas que conviven con los niños deben darse cuenta de la importancia de exigirse en este terreno.

Afirma Van Manen (1999) que nadie es nunca capaz de comunicar todos sus pensamientos y sus sentimientos interiores, es decir, hay un límite en lo que somos capaces de compartir con los demás. Los secretos personales tienen consecuencias para las relaciones interpersonales. Cuando hay reservas o secretos entre personas, su interacción es menos abierta, menos íntima, menos participativa. A medida que dos personas se van conociendo, es frecuente que el grado de reserva disminuya entre ellas. De ahí el carácter social de la sinceridad. Sin embargo, no siempre se puede decir la verdad y esto no significa que estemos mintiendo.

Kant (1988) expone que, para poder salir adelante, las personas tienen que ser francas y confiar unas en otras. Sin confianza mutua y sin la disposición general de ser sinceros, la interacción y la conversación social se vuelven anodinas. Por ello, solemos sentirnos incómodos en compañía de personas que son extrañamente poco comunicativas, esquivas, distantes. No nos gusta conversar con personas cuando sospechamos que nos están engañando o que son falsas con nosotros.

Sin embargo, Kant (1988) considera que a veces es necesario mantenerse en silencio. Y lo explica por la estrecha relación que aprecia entre el bien moral y el hecho de ser reservado. Si todos fueran buenos, no habría necesidad de la reserva ya que todos tenemos cosas de las que no nos sentimos orgullosos o que sencillamente no nos gusta exponer al público en general.

Duch y Mèlich (2004), consideran la intimidad desde un punto de vista más positivo. Dicen que la intimidad es esencial para la ética ya que es una relación personal conmigo mismo pero sobre todo con los otros. Las relaciones de intimidad son relaciones responsables, son relaciones de anti-poder, de desposesión libremente consentida. Sin intimidad, nuestra identidad queda expuesta y catalogada de una vez para siempre. Si tenemos intimidad, no es sólo porque poseemos algo que solamente nosotros conocemos y no queremos hacer público, sino también porque no sabemos bien quiénes somos, porque somos al mismo tiempo persistencia y cambio.

Plantean Duch y Mèlich (2004) la cuestión de hasta qué punto los padres deben vigilar a sus hijos, qué vigilancia está justificada y cuál supone un

intrusismo inaceptable en su intimidad. Y afirman que existe, de un lado, una tensión entre el secreto, la privacidad y la intimidad y, del otro, la necesaria vigilancia. Aquí es donde entraría a actuar el tacto.

### **3.9. Clima moral**

La educación moral es una de las cuestiones más apasionantes y antiguas del pensamiento. Qué transmitir y cómo hacerlo forma parte de la historia social de cada pueblo. Hoy, desde distintas posiciones ideológicas, se reclama un rearme moral y una referencia ética, tanto por parte de las instituciones como de los propios ciudadanos, que haga más transparente, solidaria y justa la convivencia ciudadana. Junto a un innegable desarrollo científico y tecnológico, se observa con preocupación que éste no va acompañado de un equivalente progreso en humanidad (Ortega, 1997 y 2000).

La sociedad actual reclama con insistencia una educación moral para la juventud, quizá como consecuencia de la crisis social generalizada que tiene sus manifestaciones en la inseguridad ciudadana, la corrupción de la vida política, la extensión de determinadas enfermedades, o en los atentados al medio ambiente. En los ambientes sociales, culturales y políticos se ha abierto camino la necesidad de un planteamiento ético elemental sobre el que puedan apoyarse las relaciones humanas, tanto en la esfera privada como en la pública.

Es imprescindible enfrentar la plaga de analfabetismo moral que lentamente va extendiéndose en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. Lo que está en juego no es sólo el futuro profesional de los ahora estudiantes, sino la misma capacidad de llevar adelante la propia vida, de capear con éxito los desafíos cotidianos con los que inexorablemente la vida confronta a cada ser humano.

Los principales problemas que se detectan en el ámbito de la educación moral de los hijos y alumnos son: 1) desconocimiento del significado de cada uno de los principales valores morales, del principio que los fundamenta, la dignidad humana y las consecuencias que de tales valores se derivan para la vida del propio individuo y para sus relaciones con los demás; 2) descontrol de

los propios sentimientos que impiden acercarse a los problemas desde la perspectiva moral, sobre lo que debe ser hecho, o dificultan ver a los otros como realmente afectados por las decisiones morales que se adoptan; 3) y, sobre todo, que no hay consistencia entre los valores morales y los comportamientos que se mantienen con los compañeros del aula, con los profesores y con sus familias (Escámez, 1997).

No obstante, el consenso sobre la necesidad de una educación ética no está acompañado de una posición concorde sobre el contenido de la formación moral y, en consecuencia, sobre las técnicas educativas que deben aplicarse, precisamente porque no hay un acuerdo general sobre el concepto de persona. La educación presupone una fundamentación antropológica, y la educación ética queda condicionada por la antropología de la que se parte.

En efecto, antropología y ética se implican mutuamente. La educación ética sólo podrá entenderse como educación de la libertad y de la responsabilidad del joven, que ha de descubrir por sí mismo la verdad y comprometerse con ella: no hay ejercicio de la libertad sin responsabilidad, sin amor a la verdad y al bien, sin compromiso. La educación para una conducta o vida moral, afirman Ortega y Mínguez (2001c), no se agota en facilitar al sujeto un adecuado desarrollo del juicio moral (que sepa pensar moralmente), sino que implica, sobre todo, desarrollar hábitos virtuosos de modo que los principios morales se traduzcan, tomen cuerpo, en su vida cotidiana.

Desde este punto de partida, la educación ética consiste en provocar en los hijos la inquietud por descubrir los valores morales a los que deben acomodar su conducta, y orientarse en el fortalecimiento de su propia voluntad, de modo que puedan responder libremente a las exigencias de la verdad o, si se quiere, a las exigencias de la propia dignidad personal, de su propia naturaleza.

Ortega y Mínguez (2001c) consideran la educación moral como una respuesta al otro y del otro, al otro que apela, que demanda, que no tiene poder. Educar moralmente sería esencialmente, desde una perspectiva ética, hacerse responsable del otro, acogerle, hacerse cargo del otro, de su vida y de su muerte, de su alegría y de su sufrimiento, compadecerse del otro.



La educación moral nada tiene que ver, por tanto, con el adoctrinamiento, entendido como la imposición externa de normas morales al amparo de la coerción inherente a las relaciones de superioridad, que no respeta la libertad del educando para elegir por sí mismo; pero tampoco permite sostener un liberalismo absoluto, que excluya cualquier principio rector de la conducta fuera del propio arbitrio. El adoctrinamiento, al no tener en cuenta la libertad del hombre, olvida que nadie puede ser obligado a amar, o a odiar, o a proponerse un determinado fin en su conducta. A lo más, se puede obligar a un hombre a realizar un acto externo, pero su dignidad se fundamenta precisamente en su capacidad para decidir por sí mismo y para sentir, como deber moral, la rectitud en los impulsos instintivos.

En definitiva, ni es posible una educación ética mediante un simple adoctrinamiento con mandatos que no ofrecen razón de la verdad; ni tampoco presentando los valores morales como determinaciones relativas de cada situación histórica; o como un conjunto de principios indeterminados abandonados al arbitrio caprichoso del propio yo. Entendemos por tanto la educación moral como educación de la responsabilidad: de la capacidad que el hombre tiene para comprometerse con la verdad y responder con su comportamiento del otro y hacia el otro.

Dice Haydon (2003) que la moralidad no es un campo de creatividad libre; hay consideraciones racionales. En cuanto materia racional, hay exigencias morales que tenemos que reconocer, pero somos nosotros quienes hemos de reconocerlas, en vez de seguir a ciegas las respuestas dadas por otros. Si estamos en lo cierto, la idea de imponer la moralidad sobre los demás se convierte en una contradicción en sus términos. Las personas tienen que apreciar la fuerza del pensamiento moral por sí mismas y la educación moral tendrá un papel que desempeñar capacitando a las personas para ver lo que, en último término, tendrán que ver por sí mismas, sin imponerles nada.

Si la libertad es el punto de partida, la educación ética requiere encontrar el modo de presentar al joven los valores morales para que pueda descubrirlos por sí mismo, admirarse ante ellos, admitirlos y hacerlos vida propia libremente. Pero el joven no descubrirá los valores en abstracto, sino encarnados en sus padres, en sus profesores, o en otras personas, que se presentan a su vista

como ejemplos o modelos vivos a los que vale la pena imitar, que ofrezcan razones más de los modos de ser humanos (vida orientada desde valores), que de los modos de tener (vida centrada en la posesión o instrumentalización del mundo y la vida) (Lledías, 1993).

En la familia, la formación moral se adquiere a través de las vivencias más corrientes, más con los hechos, aunque también con las palabras: con ejemplos vivos de respeto, de sinceridad, de preocupación por los demás, de espíritu de servicio, de disciplina, de limpieza, de orden, de cuidado de los pequeños detalles materiales, etc.

En el hogar, los niños, además de dar los primeros pasos y recibir los primeros alimentos, aprenden los primeros valores morales a través del vocabulario, la interpretación de los hechos, así como las respuestas a los interrogantes de lo que es bueno y malo. Los padres tienen la posibilidad de seleccionar uno u otro canal de televisión, comprar unos u otros libros, periódicos o revistas, celebrar unas u otras efemérides, castigar o premiar unos determinados comportamientos, valorar las conductas de los demás, organizar y distribuir las tareas domésticas, etc. Todo ello manifiesta que los hechos son susceptibles de múltiples valoraciones, acorde con un determinado modo de pensar y sentir, que se transmite a los demás. La fuerza de estas valoraciones es mayor aún en las primeras edades, por cuanto el escaso desarrollo de la razón hace que la moral de los hijos sea una moral prestada de sus padres. Bueno o malo será lo que éstos consideren como tal en sus explicaciones y, sobre todo, con su ejemplo. Las respuestas a los por qué nunca son neutrales. La neutralidad, además de imposible, tampoco es deseable. A todo ello ha de sumarse el ambiente en el que tales valoraciones se realizan: el afecto y la seguridad, necesidades básicas del niño, que aumentan aún más la fuerza familiar de la educación moral (Gervilla, 2003).

En la educación familiar, como en el propio comportamiento, si se quiere ser racional, no es posible dissociar la racionalidad de pensamiento de la racionalidad de la acción. Es decir, cabe aclarar racionalmente los objetivos y fines educativos y poner en marcha los métodos adecuados para conseguirlos. Cuanto mayor sea la coherencia por parte de cada uno de los padres, como entre padre y madre entre sí, mayor será la posibilidad de éxito en la educación

familiar. Por ello, la racionalidad se convierte en un instrumento necesario para conseguir una educación de calidad (Pérez y Cánovas, 2002).

Para practicar un valor, además de estar convencido de que es bueno, hace falta la voluntad necesaria para mantener esa decisión y la motivación que impulsa a llevarlo a cabo. Se trata de ayudar a los hijos a asimilar y hacer suyos los valores y criterios de vida que se les presentan, de tal modo que se fomente en ellos un espíritu crítico. Se ha de lograr un clima familiar en el que los hijos puedan exponer y defender sus propias razones. Los padres, por su parte, han de escuchar procurando ofrecerles los puntos de apoyo indispensables para que encuentren por sí mismos una sólida fundamentación racional.

El amor, la confianza, el agradecimiento favorecen la formación de la conciencia y son condiciones básicas de un ambiente auténticamente educativo. A veces los padres, por un exceso de protección a los hijos, les ahorran trabajo y posibilidades de servir y ayudar en la propia familia, sin darles ocasión para ejercitarse en esos valores ni de recibir como recompensa la satisfacción de la obra bien hecha, valiosa, en favor de los demás. Hay que educar enseñando a esforzarse día a día en hacer lo que uno entiende que debe hacer: aprovechar el tiempo, sacar partido a las propias capacidades personales, procurar vencer los defectos del propio carácter, buscar siempre hacer algo más por las personas que están a nuestro alrededor, mantener una relación cordial con todos, etc. Para todo este programa de educación hace falta una motivación, dotarlo de sentido: saber por qué y para qué.

La educación de los valores debe tener en cuenta la edad y la madurez del educando pero siempre cuenta con su protagonismo: los padres aconsejan y orientan, avivando la autonomía del hijo, de modo que no se refugie en la falsa seguridad que le ofrece una dependencia pasiva. Con esta actitud ayudan con hechos al hijo a reflexionar sobre las exigencias de la libertad y a entender que sólo tiene una vida coherente quien actúa con referencia a la verdad, aunque a veces las alternativas que la verdad ofrece contraríen las propias apetencias. No se trata de suplantar la voluntad del hijo señalándole en cada momento lo que debe hacer, sino de colocarle frente a su responsabilidad y de ayudarle a tomar sus propias decisiones. Si la relación padre-hijo se limitase a

una exigencia de conductas estereotipadas, quizá se lograría que el hijo aceptara una indicación, a fuerza de insistir, pero habría perdido la ocasión de ayudarlo a conocerse, a descubrir y hacer suyos unos criterios de conducta y a vivirlos con libertad personal.

Si por una parte han de entenderse los valores en su aspecto comunitario, al mismo tiempo esta forma de entender la educación conlleva un compromiso con los valores que la persona individual elige y a los que se adhiere, de los que se sirve en último término para configurar su propia autonomía.

Estamos pues tratando de una educación de carácter personalizado, no individualista, cuya principal preocupación es la singularidad de la persona que irá descubriendo cuáles son sus valores. Cuando la persona interioriza sus propios valores, se implica en ellos y los transmite desde esa vivencia. La juventud es una etapa en la que se da un fuerte criticismo, es decir, se pretende discutir todo y revisar todo. También es frecuente el escepticismo frente a valores tradicionales, como el amor, el esfuerzo, etc. Además, la sociedad-espectáculo, que da prioridad a la vida placentera y divertida, favorece conductas que evitan un compromiso responsable con la vida, lo que se manifiesta en tendencias personales que llevan a la pasividad, al egoísmo y al aislamiento, prometiendo la satisfacción inmediata de todo deseo. Ello hace que muchos jóvenes se abandonen a las fuerzas incontroladas de los instintos o se aventuren por caminos aparentemente ricos en promesas, pero en realidad privados de perspectivas auténticamente humanas. Juan Pablo II (1985) envía este mensaje a los jóvenes, en una de las jornadas mundiales de la paz: “Algunos de vosotros podéis sentiros tentados a huir de vuestra responsabilidad en los ilusorios mundos del alcohol y de la droga, en efímeras relaciones sexuales sin compromiso matrimonial o familiar, en la indiferencia, el cinismo y hasta la violencia. Estad alerta contra el fraude de un mundo que quiere explotar o dirigir mal vuestra energía y ansiosa búsqueda de felicidad y orientación”.

No puede decirse que los graves problemas morales que afectan a las instituciones, y a la sociedad en su conjunto, se deban, sólo o principalmente, a la dificultad que entraña formarse una clara conciencia moral (saber qué es lo correcto moralmente) en una sociedad tan compleja como la nuestra, en la que

los límites o contenidos de lo moral aparecen borrosos o cambiantes. Más bien se trata a nuestro juicio de una escasa voluntad de practicar la justicia, de ausencia de energías para la asunción de la responsabilidad personal frente al otro (Ortega, 1997).

La educación moral debe contribuir a afinar la sensibilidad moral de tal modo que permita captar y sentirse afectado por el dolor y las injusticias (Puig, 1997).

### **3.10. Presencia de los padres en el hogar. Disponibilidad para atender a los hijos**

Puede que a veces los padres crean que su presencia en el hogar no afecta a la vida de su hijo. Los padres que dejan a sus hijos durante mucho tiempo con otra persona suelen racionalizarlo. Quieren pensar que es más importante la calidad del tiempo que dedican a sus hijos, aunque sea escaso, que estar con ellos la mayor parte del día. Y los padres separados o divorciados (más los padres que las madres) intentan mantener una cierta presencia desde la distancia. Pero la educación paterna y materna no es muy satisfactoria para los niños. Los niños son concretos: si están allí, están, si no están es que se han ido. Además de pasar tiempo con los niños y de ser atentos con ellos, es importante estar realmente presentes y accesibles, estar cerca de ellos dándoles seguridad. Y para transmitir educación en valores, los hijos necesitan ver que los padres los ponen por obra y se interesan por el resultado de sus esfuerzos, ya sea en el ámbito de los estudios, de los encargos en casa, de las amistades, de las normas del hogar, etc.

La indiferencia es el fracaso del reconocimiento del otro ser humano en un encuentro genuino o una relación personal. La indiferencia es un fracaso o una crisis del “nosotros”. Y, así, el niño puede experimentar el sentimiento de ser abandonado con indiferencia por parte del padre. El niño siente que no marca realmente la diferencia en las vidas de esos adultos que se hacen llamar “padres”. Por ello, el padre que temporalmente debe abandonar a un hijo tiene que hacer saber a su hijo que la ausencia puede seguir siendo experimentada como presencia. Esto último sólo es posible cuando el niño experimenta su

relación con los padres como una relación personal incondicional y profunda. En ausencia de los padres este hijo se puede sentir solo, pero no abandonado. Comenta Van Manen (2003: 126) que “hay que preguntarse, sin embargo, si en muchas familias contemporáneas o estructuras de convivencia moderna queda suficiente tiempo y suficiente espacio en las vidas cotidianas de los padres y de los hijos para que se pueda experimentar un vínculo tan incondicional con los niños”. Tener una relación materna o paterna con un hijo y estar presente en la vida del hijo es un tema esencial del hecho de ser padres.

La noción de seguridad y estabilidad reviste, en la vida moderna, un significado profundo. Parece que el sentido de bienestar asociado a la seguridad humana está amenazada en muchas esferas de la existencia cotidiana: los ingresos, el trabajo, la seguridad, la paz, la salud, el medio en que se vive. Es posible que algunos adultos creen que se derrumban bajo el peso de todas estas cosas. Otros parecen estar satisfechos llevando un ritmo de vida con constante riesgo e inseguridad. Para un niño, madurar y explorar el mundo en un contexto de seguridad significa que se siente protegido por el amor y el cuidado de los adultos. Los niños que saben que alguien se preocupa de ellos no se sienten preocupados sin motivo. La estabilidad aporta a todo ser humano una cantidad necesaria de seguridad, certeza y equilibrio.

### **3.11. Formación para el matrimonio y Orientación familiar**

#### **3.11.1. Formación para el matrimonio**

Los datos aportados en los capítulos 1 y 2 de nuestro estudio ponen de manifiesto la complejidad actual de la vida familiar. Algunos autores como Vázquez, Sarramona y Vera (2004) han llegado a afirmar que es necesaria una labor educativa previa al matrimonio y al nacimiento de los hijos como una forma eficaz de prevenir la infelicidad personal y la de la posible descendencia. Además, es necesaria una formación permanente de la familia que, incluyéndola, vaya más allá del contenido característico y necesario de esa formación (relación dentro de la pareja, educación del primer hijo, etc.). El balance actual entre la formación recibida y la necesaria resulta desolador si

tenemos en cuenta la desproporción que hay entre el aumento de la complejidad y diversidad del fenómeno con la escasez de atención que se presta a la educación familiar.

En este mismo sentido, comenta Viladrich (2000) que es una convicción generalizada que el horizonte que perfila el siglo XXI para sociedades avanzadas como la nuestra demandará de la familia un conocimiento muy consciente de sí misma, una mayor preparación de las capacidades de sus miembros para más altas formas de comunicación humana y un refinamiento superior en el ejercicio de sus diversas funciones personales y sociales.

El ser humano –cada uno de nosotros- necesita saber un núcleo de verdad acerca de lo que quiere hacer, aunque sea mínimo, para poder realizarlo en su vida, con posibilidades de éxito. La ignorancia, el error, el engaño y la inmadurez acerca del sentido mismo de lo que es casarse son fuente, en la misma raíz, de graves y continuas disfunciones en la vida conyugal diaria.

Puede afirmarse que los jóvenes maduran ahora más tardíamente que antaño. Hay muchos factores que pueden explicar este hecho. La permisividad de la educación y de la sociedad, la mala prensa de todo lo que signifique esfuerzo o voluntad y la incorporación cada vez más tardía al mundo del trabajo y a las responsabilidades que éste conlleva, constituyen, junto con otros muchos factores, algunos de los principios explicativos del porqué de la inmadurez psicológica de nuestros jóvenes (Polaino, 2000).

En el matrimonio se dan cita aspectos muy diversos del comportamiento humano, en los que el hombre y la mujer no siempre están suficientemente formados. Así, por ejemplo, la educación de los hijos, los detalles de la economía doméstica, la distribución de funciones y poderes dentro del ámbito conyugal, etc. Hasta esos detalles, que pueden parecer irrelevantes –pero que en modo alguno lo son-, debiera extenderse la formación prematrimonial.

No es infrecuente encontrarnos con gente que se plantean “el uno con una” y el “para siempre” en términos de un sorprendente infantilismo. Estas gentes creen que el matrimonio es una estructura externa completa: si se la acepta, la estructura da el resto sin otro esfuerzo. Por ello, es importante hacer descubrir que el matrimonio fundamental y principalmente son ellos mismos

como varón y mujer unidos y por lo tanto son ellos los que ponen en acto, mediante el empeño cotidiano e incansable de su voluntad, el potencial “uno con una” y el “para siempre”. No se puede esperar que esa exclusividad y esa perpetuidad les sea regalada por la mera estructura jurídica del matrimonio. Esa actitud lleva a pensar que cuando el matrimonio fracasa la culpa es de la institución y no de las personas (Viladrich, 1984).

### 3.11.2. Orientación familiar

Los padres son los primeros en manifestar su incapacidad para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos conforme a unos valores cívicos que favorezcan el respeto, la solidaridad, el diálogo.

Aunque la paternidad sea una decisión responsable y consciente de la pareja, el proyecto educativo familiar no siempre es explícito, pues los mismos padres, con independencia de su nivel cultural, no han recibido una formación básica que les permita planificar la educación de sus hijos y prevenir las posibles dificultades, sino que más bien parece que la improvisación, el ensayo y el error son las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar. Como consecuencia de la improvisación, resulta mucho más difícil la coherencia entre los objetivos y medios, y mucho más fácil y frecuente la falta de acuerdo entre ambos progenitores respecto a las prácticas educativas. Esta es una de las causas de que los padres manifiesten una elección difusa de los valores o referentes que han de transmitir a sus hijos.

Nos damos cuenta de la complejidad que late bajo la imagen idílica de la vida familiar y lo difícil que resulta gestionar bien los poderosos recursos de que dispone para favorecer el desarrollo personal y social de sus miembros. Aunque muchos padres manifiestan en las encuestas su deseo de ayudar, orientar y guiar la conducta de sus hijos, no saben cómo hacerlo y reclaman algún tipo de orientación y ayuda (Aguilar, 2001). Es posible que detrás de la actitud dimisionaria de muchos padres se encuentre esa sensación de no saber muy bien cómo hacerlo correctamente.

Además, como el proyecto educativo necesita adaptarse a lo largo del ciclo de vida familiar, a medida que los hijos, los padres y el contexto van



cambiando, los padres se ven desbordados por una tarea sobre la que no han tenido ningún tipo de formación inicial ni permanente, pero en la que todos los padres deben ser expertos y máximos responsables (Gimeno, 1999).

¿Por qué no dar la misma importancia a la necesidad de una preparación dirigida a la formación familiar que a la escolar si los estudios e investigaciones muestran la repercusión del ámbito familiar en nuestra vida? (Aguilar, 2002).

Si la pedagogía tiene como finalidad más importante estudiar el hecho educativo para elaborar procesos de intervención, debe impulsarse una pedagogía familiar capaz de elaborar un discurso que ayude a la familia y también a los pedagogos y orientadores familiares (Quintana, 1993). Sus contenidos podrían sistematizarse en estos apartados: las bases de la educación familiar; su metodología familiar, sus ámbitos y otros aspectos de la educación familiar: la orientación familiar, la formación permanente de los padres, la relación familia-escuela, etc.

Puesto que la familia educa siempre, es conveniente, por no decir necesario, que disponga de ayuda y medios para convertir su influencia en algo consciente, responsable y sistematizado de acuerdo con pautas que estén al alcance de todos (Gordillo, 1993).

Dice Touriñán (2001) que hoy en día existen escuelas de padres cuyo objetivo formal es: desarrollar actitudes adecuadas para la comprensión del proceso educativo; adquirir criterios para enjuiciar y utilizar las destrezas técnicas de la educación que afectan a las relaciones en familia; desarrollar aptitudes para resolver problemas de la convivencia referidos a niños y jóvenes.

La interacción familia/escuela precisa de un apoyo institucional con iniciativas concretas de participación que permitan propiciar:

- la extensión de cursos de formación de padres y programas de apoyo al hogar;
- el soporte cualificado a los servicios de formación de padres;
- la creación de estrategias alternativas para niños de contextos familiares de riesgos;
- la posibilidad de establecimiento de estrategias para desarrollar la habilidad de los padres:

- \*estrategias sociales (organización de jornadas abiertas);
- \*estrategias académicas (ciclos de conferencias);
- \*estrategias económicas (actividades de captación de fondos para trabajos paraescolares);
- \*estrategias tecnológicas (técnicas de estudio, resolución de conflictos, de toma de decisiones);
- \*estrategias participativas y emergentes (acciones sobre el proyecto educativo para detectar problemas y propiciar innovaciones).

Existe en Inglaterra una fuerte tradición en el trabajo colaborativo de padres y educadores familiares. La necesidad de trabajar estrechamente con los padres desde la escuela es una realidad. Cada uno, padres y escuela reúnen una parte complementaria en el desarrollo de los hijos (Whalley, 1997). Lindon (1997) habla de la figura de los Family support workers (FSWs) cuyo trabajo consiste en visitar, durante un tiempo determinado, los hogares para ayudar en algún aspecto de la vida familiar. Las ventajas de este tipo de visitas son que los educadores ayudan más eficazmente a los niños al observarlos en sus circunstancias familiares.

Antecedentes de principios y normas pedagógicas para la formación de los padres los encontramos en muchos autores destacados de la Historia de la educación. Nombres como Locke, Montaigne, Rabalais, St. Simon, Rousseau, Spencer, etc. son bien conocidos al respecto, antes de entrar en el siglo XX, cuando la formación de padres empieza a tomar forma institucional a uno y otro lado del Atlántico. En EE.UU. se llega a crear después de la I Guerra Mundial un Consejo Nacional para la Educación de Padres. En Francia, ya en 1903 surge La “*Union Nationale des Parents Éducateurs*” que posteriormente sería la inspiración para las conocidas “*Écoles des Parents*”, que cuentan con amplia actividad y reconocidas revistas propias. Las Escuelas de Padres en España corresponden a las Escuelas de Padres de Francia.

El Ministerio de Educación de España tiene una “Escuela de padres” incorporada a su web oficial, así como las Consejerías de Educación de diversas Comunidades Autónomas (ej.: Junta de Extremadura), la Confederación de Asociaciones de Padres/Madres de Escuelas Públicas (CEAPA), la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de

Padres de Alumnos (CONCAPA), etc. La lista de iniciativas es aún más extensa, porque muchas agrupaciones de centros y centros individuales tienen su propia escuela de padres para responder a las necesidades de formación de los padres de alumnos.

La modalidad fundamental de atención pedagógica a la familia es la orientación familiar.

La orientación familiar es la ayuda profesional ofrecida a la pareja y a la familia para prevenir y hacer frente a los problemas y dificultades que se presentan en los diferentes momentos del ciclo vital, para ayudar al desarrollo de sus funciones y para conseguir una vida más satisfactoria para todos y cada uno de los miembros de la unidad familiar (Romero, 1998); Ríos (1993) define la orientación familiar como el conjunto de técnicas, métodos, recursos y elementos encaminados a fortalecer las capacidades evidentes y latentes que tienen como objetivo el refuerzo de los vínculos que unen a los miembros de un sistema familiar para que puedan alcanzar los objetivos que tiene la familia como agente o institución educativa.

El asesoramiento familiar puede utilizar procedimientos individuales, de pareja o de grupo; dentro de la orientación grupal los procedimientos más conocidos son “el grupo C de Dinkmeyer (1975)”, “el asesoramiento al grupo familiar”, “la orientación familiar múltiple”, “el PET (*Parent Effectiveness Training*)” de Gordon (1977) y “el entrenamiento de padres para la modificación de conducta” (Gordillo, 1993). El modo de funcionamiento de todos ellos es muy similar, aunque depende de cuáles sean los objetivos y el nivel de profundidad que se utilice en las técnicas. Todos aceptan la conveniencia de anticipar las situaciones y de entrenarse en su resolución, de manera simulada en entornos seguros y acogedores.

La dinámica consiste en reuniones de padres, o de todo el núcleo familiar en grupos de cuatro a ocho durante varias semanas.

Existen dos grandes opciones que puede seguir una escuela de padres, tal como propuso Isambert (1960): la línea informativa y la más estrictamente formativa. No hay duda de la necesidad de la información para poder ejercer las complejas funciones parentales de nuestros días, pero con ella sola difícilmente se logra desarrollar las actitudes de compromiso personal que

demandan la tarea educativa de los padres, de modo que es preciso complementarla con una metodología que potencie el intercambio de experiencias, los análisis grupales, el estudio de casos, etc.

La dimensión formativa de las acciones educativas sobre los padres se orientará al logro de su seguridad personal en tanto que educadores de sus hijos; de otro modo, la angustia consiguiente a la inseguridad de no saber qué hacer y cómo hacer les llevará a la abstención, lo que dejará a los hijos ante un vacío que alguien o algo llenará.

La actual proliferación de formación “*on line*” en este campo puede cubrir bien las necesidades informativas, pero difícilmente llegará a satisfacer las actitudinales. La información sola puede caer fácilmente en un simple recetario alejado del dominio de por qué y para qué, y dentro de qué límites se actúa de una manera determinada.

La orientación familiar puede hacerse a partir de los centros escolares, concretamente a través de los departamentos de orientación con la intervención de una persona experta en psicopedagogía (Gimeno, 1999), pero también puede hacerse desde los Centros de Orientación Familiar.

Estos centros tienen en España una corta historia, algunos han alcanzado los treinta años, y sobre su implantación y desarrollo, no hay demasiados estudios. En términos generales, hay dos modalidades de centros de este tipo en España:

A) Los Centros de planificación familiar (C.P.F.) puestos en marcha y regulados por las administraciones públicas, normalmente situados en el área de atención primaria de los Centros de Salud de cada Comunidad Autónoma.

B) Los Centros de orientación familiar (C.O.F.) de inspiración cristiana que han ido desarrollándose en las diócesis españolas.

Las diferencias entre los C.O.F. y los C.P.F. vienen marcadas por el contenido de sus prestaciones. Los Centros de Planificación Familiar centran su actuación en los aspectos sanitarios, aunque sin excluir la aportación psicossocioeducativa, sobre todo en temas relacionados con la sexualidad, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, etc. (Galache, 2001).

Los Centros de Orientación Familiar están vinculados con las leyes autonómicas de Servicios Sociales que reconocen la familia como un área

importante de acción en lo social y perciben que es necesario prevenir, orientar y aconsejar a la familia en las crisis y los conflictos, aunque el reconocimiento explícito de los servicios de orientación, asesoramiento y terapia familiar los hacen sólo las leyes de estas Comunidades Autónomas: País Vasco, Cataluña, Castilla et León (Romero, 1998). Actualmente, los Centros de Orientación Familiar existen bajo la forma de asociaciones o de fundaciones, sin reconocimiento explícito por parte de las administraciones, del que sí gozan los Centros de Planificación Familiar.

Finalmente, las Escuelas de Padres tienen como finalidad ayudar a estos Centros en sus funciones educativas a través de conferencias, reuniones, cursos y otros elementos análogos. No son un cauce de participación en las escuelas sino un dispositivo de formación que puede surgir de la propia iniciativa de los padres, como una forma de autoinstrucción o de enseñanza mutua, o como un servicio que el centro ofrece a los padres que lo deseen.

Los padres son responsables de la educación de sus hijos, desde este punto de vista, son clientes legales de los centros escolares. Los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar. La investigación muestra que el aprendizaje de base familiar influye en el rendimiento de los hijos.

Sin embargo, existe actualmente una escasa difusión de las escuelas de padres. Ello quizás se deba a que sus actuaciones son todavía poco incisivas y eficaces. Los problemas efectivos de formación de los padres deben ser elaborados con su participación directa porque, en cada caso, los objetivos y los contenidos deben obedecer a las necesidades concretas del grupo y su contexto, lo cual no excluye que de modo general se contemplen grandes campos de actuación como: relaciones con los distintos miembros de la familia, actuaciones en tanto que educadores de los hijos, participación y relación con la escuela, etc. (Entrena y Soriano, 2003).

En definitiva, se trata de ayudarles a analizar sus esquemas educativos nunca antes sometidos a reflexión de modo que puedan adoptar estilos ajustados a la realidad actual. El cambio conductual de los padres, para que sea duradero, debe ir acompañado de cambios en las cogniciones y éstas, a su

vez, han de verbalizarse, explicitarse y compartirse con las de otros padres y estos procesos hallan un buen cauce de expresión a través de estas iniciativas.

En contra de los catastrofistas, cabe pensar que la familia no es una institución en fase de extinción; el panorama actual invita a pensar que, al menos en los países de nuestro entorno cultural y económico, la familia renace o se reinventa ahora, como alude el título y el contenido de la obra de Beck-Gernsheim (2003).

### **3.12. Interacción Familia-Escuela**

#### **3.12.1. Proyecto educativo**

Además de la labor educativa de los padres, debe existir la ayuda complementaria de la escuela. Por eso es indispensable que los padres reflexionen a la hora de escoger el modelo de escuela que quieren para sus hijos, pensando especialmente en los valores que transmite el centro escolar (Barniol, 2003).

Poner énfasis en la participación de las familias en la escuela significa reconocer socialmente su decisivo papel en la educación en todas sus manifestaciones y considerar que en el terreno más estrictamente educativo, aquél que se refiere a las dimensiones morales, por ejemplo, la escuela no puede actuar al margen de las familias y a la inversa.

En España, a través de las agrupaciones de Asociaciones de padres las familias pueden participar en la planificación general del sistema educativo, sea a través del diálogo directo con la administración sea a través de los Consejos escolares. La participación de los padres se concreta aquí en la determinación, junto con los otros sectores implicados, del “proyecto educativo del centro”: el modo de concebir la educación del hombre, los valores en los que va a centrar su educación, los principios pedagógicos que impregnan la actividad escolar diaria, los cauces de colaboración y participación de los padres en la educación de sus hijos y en los planteamientos del centro que les afecten, el modo de colaborar padres y profesores, etc.

En una sociedad pluralista será lógico que surjan centros escolares con idearios distintos, es decir, que exista el pluralismo escolar.

El ideario o proyecto educativo de un centro escolar recoge:

- Modo de concebir la educación del hombre.
- Valores en los que va a centrar su educación.
- Principios pedagógicos que impregnan la actividad escolar diaria.
- Cauces de colaboración y participación de los padres en la educación de sus hijos y en los planteamientos del centro que les afecten.
- Modo de colaborar padres y profesores.

Los padres tienen el derecho de que se cumplan los principios educativos del centro y de recibir su ayuda. El centro escolar tiene el deber de mantener y desarrollar los principios.

El centro escolar tiene el derecho de pedir a los padres confianza para el ejercicio de sus funciones propias. Existen cauces a través de los cuales los padres pueden desarrollar una crítica constructiva.

Según datos aportados por el INCE (2002), en el conjunto del Estado español (centros públicos y privados – concertados y no concertados-), se observa un mayor grado de pertenencia de los padres a las asociaciones en los centros privados, con una diferencia de 10 puntos en primaria (62% públicos y 72% privados) y de 15 puntos en secundaria (53% y 68%), respectivamente.

### 3.12.2. Labor tutorial

Teniendo en cuenta el carácter complementario del colegio en la educación de los hijos, parece oportuno dedicar unos comentarios a los resultados positivos que una atención tutorial bien desarrollada pueden tener sobre la formación integral de los alumnos.

El rendimiento escolar es algo importante en la educación de los hijos, pero ni es lo más importante ni lo único importante.

El tutor es el profesor encargado de atender las relaciones académicas de curso con el equipo educador y con los padres a los que, generalmente, se limita a informar de los resultados docentes y de su comportamiento general en

la vida escolar. Por tanto no efectúa propiamente la orientación personal de los alumnos de su clase (Cervera y Alcázar, 1995).

En bastantes colegios privados (laicos o religiosos), se reserva el nombre de preceptor para el profesor que realiza un seguimiento personal de algunos alumnos, orientándolos en estos temas: estudio, aprovechamiento de las clases, cualidades y limitaciones, carácter, ambiente familiar, amigos, pandillas, aprovechamiento del tiempo libre, aficiones, lecturas, uso de la televisión y de Internet, y otras circunstancias de interés.

Además de las conversaciones personales con los alumnos, la tarea del tutor continúa con las conversaciones periódicas con los padres, siendo muy positivo el que acudan a estas entrevistas ambos, padre y madre; su frecuencia variará según la edad y las circunstancias de cada hijo; la conversación ha de estar presidida por la sinceridad y el respeto, sin que ninguna de las dos partes pueda dar la impresión de que quiere dar lecciones, o de que está por encima de la otra; el enfoque siempre positivo, hablando de lo que va bien y de lo que se debe cambiar pero con optimismo, ya que la persona siempre tiene la posibilidad de mejorar, aunque algunas situaciones se presenten como muy complicadas; los temas serán variados pero bien preparados para evitar divagaciones y pérdidas de tiempo. Lo importante es fijar objetivos concretos y fáciles de asumir por parte de los hijos.

Finalmente, es positivo involucrar en los objetivos a cada uno de los profesores del alumno.

### 3.12.3. Formación profesional competente de los educadores sociales o especialistas en intervención familiar

Touriñán (2001) pone de manifiesto que existe un vacío legal respecto de la formación de especialistas en intervención educativa familiar. Llama la atención que ninguna de las carreras más relacionadas con el ámbito de la educación familiar: Pedagogía, Psicología, Educación social, Educación infantil, Sociología, etc., tenga como materia troncal en su plan de estudios una asignatura referida a la familia en su totalidad o a la educación familiar.



En universidades americanas se está implantando en algunas carreras superiores la asignatura de educación familiar, no con la intención de formar a padres, sino con la intención de responsabilizar a los hijos en la capacidad de detección de barreras que dificulten la relación familiar.

Los futuros maestros no reciben ninguna información que les lleve a establecer relaciones con los padres de sus alumnos ni sobre el modo de promover sus recursos afectivos, cognitivos y sociales para lograr el desarrollo de una estructura relacional con los padres (Aguilar, 2002).

Comenta Haydon (2003): ¿significa que los profesores tienen que ser unos dechados de virtudes?. Algunos dicen que si los docentes son buenas personas poco más habría que decir sobre el papel de los maestros en la educación en valores. Sin embargo, no basta con que los docentes sean buenas personas: necesitan muchas cosas para poder enseñar. Si decimos que un maestro debe ser una persona buena en todos los aspectos, necesitamos alguna norma por la que evaluar esta bondad, y esa norma sería discutible. Si dijésemos que todo lo que pueden necesitar los profesores es tener las destrezas y competencias precisas, sin que se les exija nada en el terreno moral, estaríamos exigiéndoles menos de lo que se espera de los miembros de otras profesiones. El público en general pide que se respeten ciertas normas éticas y, en consecuencia, algunas profesiones han promulgado un código deontológico. Del mismo modo, sabiendo la potencial influencia que, para bien o para mal, pueden ejercer los docentes en los alumnos, esta expectativa es igualmente razonable y aún no se ha formulado.

## **CAPÍTULO 4**

### **EL VALOR DE RESPONSABILIDAD Y SU TRANSMISIÓN EN LA FAMILIA**

#### **4.1. ¿Qué se entiende por responsabilidad?**

La responsabilidad es para Escámez (2001) aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir cuentas de por qué los hacen y también de los efectos que de esas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza. Es decir, la responsabilidad de una persona sobre algo implica la conciencia de la acción, la libertad y el control sobre la misma y la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios. No existe ninguna responsabilidad cuando la conducta de una persona se produce totalmente forzada, sin consentimiento o con absoluta falta de conciencia.

La cultura de la responsabilidad comporta, según Escámez (2001):

- Capacidad de deliberación: consideración de los pros y los contras, ventajas e inconvenientes de un acto humano posible, y anticipación de los resultados de las acciones posibles para resolver una situación.
- Consejo: desconfiar de uno mismo. Saber dejarse decir algo, para recoger elementos de juicio suficientes y poder tomar decisiones correctas.
- Fortaleza: para realizarlas, autonomía sobre sí mismo, asumir consecuencias.

Cuando el mundo de “lo otro” depende de nuestra acción para su existencia o para una existencia digna, entonces la conciencia de nuestro poder tendría que generar el sentimiento vivo del deber de nuestra acción para

garantizar tal existencia y dignidad. Esa especie de responsabilidad viva por “lo otro” y de sentimiento de responsabilidad se llama ética de la responsabilidad, denominada por Jonas (1995), la nueva ética.

Explica Jonas (1995) esta expresión basándose en que cualquiera que fuera la forma y el contenido de las éticas anteriores, todas compartían tres premisas básicas: en lo fundamental, la condición humana permanece fija para siempre; sobre esa base es posible determinar, con cierta claridad, en qué consiste el bien humano y, por último, el alcance de los efectos de la acción humana sobre la naturaleza y la humanidad es limitado. Sin embargo, estamos comprobando ahora que los conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas confieren a la acción humana el poder inmenso de modificar el patrimonio genético de la humanidad y aún de aniquilar la vida de nuestro planeta.

Escamez (2001) añade que la ética de la responsabilidad no reemplaza los principios morales que han venido planteándose en las tradiciones éticas ni tampoco las excelencias o virtudes por las que se considera a una persona educada moralmente (honrada, justa, sin crueldad, etc.), sino que aporta nuevas obligaciones que nunca habían sido tomadas en consideración puesto que no había habido ocasión para ello. El tipo de obligaciones, que la ética de la responsabilidad estimula a descubrir, no está referido sólo a personas individuales, sino también a comunidades políticas y sociales, ya que la mayoría de los grandes problemas éticos, que plantea la moderna civilización técnica, se ha vuelto asunto de política colectiva.

Para Jonas (1995) la responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en preocupación. El prototipo de responsabilidad es la responsabilidad del hombre por el hombre, y la responsabilidad primordial del cuidado paterno es la primera que todo el mundo ha experimentado en sí mismo. En el ser del hombre existente está contenido de manera totalmente concreta un deber. Y continúa Jonas (1995) preguntándose qué le sucedería a “eso” si yo no me ocupara de ello. Cuanto más oscura sea la respuesta tanto más clara será la responsabilidad.

Cuando se habla de ciudadano se suele entender por tal no sólo aquel individuo que goza de derechos civiles (libertades individuales), ni sólo de derechos políticos (participación política), ni sólo de derechos sociales (trabajo, educación, salud, vivienda). El ciudadano no es, por tanto, sólo un sujeto receptor de derechos, es también actor, sujeto de deberes (Escamez, 2001).

Una cultura carente de responsabilidad es aquella que propugna una serie de derechos y exime de obligaciones y responsabilidades: las personas acostumbran a reivindicar, a recibir, pero no están dispuestas a acatar la contrapartida, no quieren trabas o normas. Ello forma hombres y mujeres débiles: yo prefiero, a mí me gusta. En aquellas familias en donde los padres no enseñen a los hijos a respetar a los demás, a comprender que los otros también gozan de derechos que no pueden ser pasados por alto, que no deben cometerse injusticias, que no hay que rechazar a los demás, que todos nos equivocamos y merecemos una segunda oportunidad, que todos podemos mejorar nuestro comportamiento, que debemos cumplir con unas normas mínimas de convivencia, etc., se está contribuyendo a formar a niños que no sabrán superar los conflictos derivados de cualquier relación interpersonal, tanto dentro como fuera de la familia.

Ser responsable es poder responder del otro. Y esto también se aprende en la familia. Si algo identifica al ser humano es su capacidad de responder de sus actos. Potenciar la responsabilidad en los educandos es profundizar en su humanización. Es, en una palabra, educar (Ortega y Mínguez, 2001b; Ortega, 2003).

No se trata de moralizar la vida familiar con una lista inacabada de prescripciones que regulen toda la vida de los hijos. Controlar significaría prolongar su minoría de edad e impedir que vayan asumiendo progresivamente mayores cuotas de responsabilidad. Se trata de una moral, la que nos hace responsables de los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la propia familia.

Flaquer (2001) comenta que existen tres valores fundamentales para ser transmitidos tanto en la familia como en la escuela: responsabilidad, empatía y ciudadanía. La responsabilidad es uno de los valores que más se añoran ante el progresivo aumento de episodios de indisciplina, conflictos, conductas

antisociales, etc. que muestran los niños. Por lo tanto, se convierte en un deber de las familias educar a los niños no tanto en la exigencia y reivindicación de los derechos sino en la importancia del cumplimiento de las obligaciones. Para que los ciudadanos sean formados en el sentido de la responsabilidad, uno de los mejores ejemplos es el recibido cuando son niños en el ambiente familiar.

En la vida, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. Cuando la finalidad de una acción es mejorar a una persona se necesita un sistema de apoyo interno que asegure la asimilación de las cualidades esenciales y su puesta en práctica. La responsabilidad en el ámbito familiar se refiere al grado en que los miembros de la familia reconocen y aceptan la responsabilidad personal de sus propias acciones, pasadas, presentes y futuras (Gimeno, 1999).

#### **4.2. Relación Libertad-Responsabilidad**

Responsabilidad es ejecutar una decisión tomada personalmente, haciéndola nuestra. El motivo es elegir libremente el bien y motivarnos a nosotros mismos para hacerlo. Son dos las consecuencias que asumimos al actuar con responsabilidad: éxito o fracaso. Antes de ser libres somos responsables y la libertad se fundamenta en la responsabilidad.

Las circunstancias, necesidades y elecciones sitúan a las personas en situaciones y roles particulares. Responsabilidad moral es aceptar lo que se requiere, honrar el papel que se nos ha confiado y llevarlo a cabo conscientemente, poniendo lo mejor de uno mismo.

Cuando tenemos la obligación de hacer algo, el hecho de conocerlo bien, aceptarlo libremente y cumplir con el deber lo mejor posible se llama actuar con responsabilidad (Corominas, 1992 y 1995).

De la mano de la libertad, comenta Funes (2000), llegamos a la responsabilidad. La propia libertad nos exige construir nuestra propia capacidad de decisión. Somos libres de orientar en una u otra dirección nuestras acciones, nuestra vida, pero eso significa que somos responsables de nosotros mismos. Afirma Savater (1993) que los irresponsables son los

enemigos de la libertad, lo sepan o no. Todo el que no admite responsabilidades en el fondo lo que rechaza son las libertades públicas, ininteligibles si se las desvincula de la obligación de responder cada uno por sí mismo. Libertad es autocontrol: o bien cada cual lleva un policía, un médico, un psicólogo, un maestro, y hasta un sacerdote al lado para que le digan lo que hay que hacer en cada caso, o asume sus decisiones y luego es capaz de afrontar las consecuencias.

Además de esto, somos responsables de que los otros también lo sean (Funes, 2000). Savater (1993) añade que al ciudadano le da miedo la libertad de los demás porque la siente como una amenaza, ya que podría ir contra sus personales intereses. Muchas personas renunciarían a su propia libertad con tal de que los otros tampoco disfrutaran de ella.

La libertad implica el ejercicio de la libertad, de mi responsabilidad frente a los otros. En este sentido, mi libertad reconoce la libertad de los demás, no al modo de estar limitada por algo o por alguien sino en el sentido de la afirmación y reconocimiento de la libertad y dignidad del otro, en y por cuyo reconocimiento realizo mi propia libertad. La realización del hombre como ser libre, en libertad, no es algo que ocurre en la individualidad de cada uno, sin referencia a los demás. Se produce con los otros, en convivencia. Entender mi libertad, como asunto individual y no colectivo, es un espejismo. Mi libertad no está desligada de la libertad de los demás. Construir mi libertad, vivir en libertad es empezar por construir la libertad de los otros. Sólo una sociedad de hombres libres puede hacer individuos libres (Ortega y Mínguez, 2001a).

#### **4.3. Dimensión universal de la responsabilidad individual**

El problema del principio “mi libertad termina donde empieza la de los demás” está en que no hay ninguna acción que deje de tener influencia en los otros, aunque sea de forma indirecta, pues una persona se hace mejor o peor según elija lo mejor o lo peor y al final la sociedad también se hace mejor o peor. Algunos valores (por ejemplo, la paz social, la seguridad urbana, etc.) pueden desaparecer si no se educa a las personas en ellos. Dejar de educar a una sociedad en la convicción de que el rechazo a la violencia es un bien

puede producir el aumento del crimen, aunque alguien no sea un criminal. El principio de no hacer daño a otros es un criterio necesario, pero no es el único: se precisa inculcar valores a la gente para que ésta luego los defienda, y se evite así un proceso de decadencia (Yepes, 1999).

La responsabilidad no puede reducirse a un asunto personal como se intenta por quienes afirman: soy responsable sólo ante mi conciencia. La responsabilidad tiene una característica de enorme interés: la referencia a los otros (Escámez, 2001).

La educación moral la podríamos definir como la educación en y para la responsabilidad; ayudar a responder de nuestra responsabilidad. Es decir, ayudar a que los hijos vayan asumiendo en su conducta mayores cotas o niveles de responsabilidad frente a los demás. Esto implica la capacidad para dar cuenta o explicaciones de nuestras conductas y el reconocimiento del derecho de los otros a pedirnos responsabilidades por ellas. Obviamente somos responsables de una conducta cuando estamos en condiciones de elegir autónomamente entre las alternativas morales que se nos ofrecen. Por ello, hablar de educación moral es desarrollar la capacidad del individuo para actuar y pensar autónomamente desde parámetros de justicia y equidad. Pero la educación moral entendida sólo como desarrollo de la capacidad del juicio moral, aunque necesaria, no es suficiente para explicar la conducta moral; ésta reclama otras competencias, y no sólo el ejercicio de la autonomía moral en el pensar y en el actuar (Escámez, 1997). Implica, además, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, para comprenderlo y asumir su causa. Educar para una conducta moral es preparar al individuo para mirar al rostro del otro, desde la responsabilidad y la compasión (Ortega y Mínguez, 2001c).

El camino hacia la realización del educando pasa necesariamente por la vivencia comunitaria de los valores, del interés por los problemas que viven los de su alrededor, donde la persona se compromete en la transformación de la sociedad a través de la identificación con unos valores.

No podemos ignorar que la opción que cada persona hace por un determinado valor es radicalmente una opción para un “nosotros”, ya que los valores no están exclusivamente en la línea del tener y poseer, sino también en la de dar y en la de reconocer a los demás. Los valores presentan la existencia

de comunicarse. No es posible apreciar a fondo un valor sin vivirlo frente a los demás y para los demás, esto es, sin ofrecerlo también a los demás como verdadero y auténtico valor.

No todo da igual y no todo está bien: éste es el primer presupuesto del que hemos de partir. Sin la referencia a una tabla de valores no es posible entender el concepto de responsabilidad. Una apertura sincera a los demás facilita en gran manera que nos sintamos responsables ante ellos de nuestros propios hechos. Bajo ningún concepto es bueno perder de vista la dimensión social de nuestra propia vida (Martí, 1998).

El hombre no se comprende sin los otros, sin la dimensión social que le humaniza, y entre todos los posibles, los más próximos, los que más permanecen en su entorno, que son también quienes más contribuyen normalmente a su propio desarrollo y satisfacción personal. Sin embargo, la relación con los otros, sobre todo en las culturas occidentales, se plantea con demasiada frecuencia en términos individualistas y competitivos, en donde la ganancia personal no se concibe si no es unida a la derrota de los otros. El modelo economicista puede invadir peligrosamente las interacciones personales, incluidas las familiares. En los modelos capitalistas, el valor personal está relacionado con el tener, con poseer bienes materiales, y para tener más hay que ganar, coger o quitar. El propio valor depende de la riqueza y ésta de la pobreza ajena, dado que los recursos materiales son siempre limitados y agotables. En las transacciones comerciales el dar supone siempre perder (Gimeno, 1999).

Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los otros, aún con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene unas repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad. No hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y esto genera también una responsabilidad. Es decir, nadie puede sernos indiferente, y menos el que convive en la propia casa, las personas de la propia familia. Nuestra conducta



no empieza y acaba en uno mismo en cuanto a sus consecuencias. Hay comportamientos que pueden afectar al bienestar de los otros y ellos nos pueden pedir explicaciones. Frente al otro hemos adquirido una responsabilidad de la que no nos podemos desprender, de la que debemos dar cuenta.

#### **4.4. Familia y transmisión del valor de responsabilidad**

Son abundantes los estudios sobre la influencia de la familia en la construcción de la personalidad del niño y de su comportamiento (Krevans y Gibbs, 1996; Kochanska, 1997).

Los humanos nacemos con abundantes carencias y con casi todo por aprender. Actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el aprendizaje imprescindible para “ejercer” de humanos. Es por lo que nadie nace educado para ser responsable. Pero el aprendizaje de este valor, como el de los otros valores, exige la referencia inmediata a un modelo, es decir, la experiencia coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria. Este aprendizaje es difícil encontrarlo fuera de la familia.

Junto a conductas no deseables, la estructura familiar ofrece la posibilidad de contrastarlas con otras valiosas y permite una experiencia continuada del valor. Ello quiere decir que una actitud o acto puntual no da lugar, ni es soporte suficiente, para un cambio cognitivo, ni para la adhesión afectiva y compromiso con el valor.

Son necesarias una serie de condiciones para que la familia ejerza nuevas competencias, que son como la puerta de acceso al aprendizaje de la responsabilidad en el ámbito de la familia. Entre ellas destacamos la función de acogida, el clima moral y el clima de diálogo.

Estas condiciones son componente importante del estilo democrático a través del cual, como mencionábamos en el capítulo 3 de nuestro estudio, la familia ejerce la autoridad pero siempre desde la responsabilidad, rodeada de un clima de afecto y de confianza mutuas que hacen posible una comunicación

fluida entre todos. Este estilo favorece la toma de decisiones y, en definitiva, la responsabilidad.

El intercambio de afecto, de apoyo y de confianza significa acogida y se hace a la persona total del otro, con su realidad presente y sus proyectos. Al mismo tiempo que donación y entrega, la acogida es responsabilidad.

“Junto a la acogida es necesario crear en la familia un clima moral (de responsabilidad) y de diálogo en el que los valores de tolerancia, justicia, solidaridad, etc. vayan tomando cuerpo. Los valores morales no se enseñan ni se aprenden porque se hable de ellos, sino porque se practican, porque se hacen experiencia” (Ortega y Mínguez, 2003: 48).

Ser responsable es poder responder del otro, cuidar y atender al otro. Y esto también se aprende en la familia. No es, por tanto, una educación moralizante que empieza y acaba en un elenco interminable de consejos para orientar la vida de los hijos. Más bien es una propuesta y exposición de modelos de cómo responder a las demandas de los demás.

El diálogo no es decir las cosas, es encontrarse con el otro a quien se hace entrega de mi verdad como experiencia de vida. Más que discurso, el diálogo es confianza, acogida, escucha, donación y entrega gratuita. Muchas veces, el diálogo tiene lugar a través de narraciones, es decir, de la vida de los padres hecha narración: conocer al padre y a la madre en sus dudas, fracasos y aciertos, en su trayectoria vital, cómo han superado las dificultades y cómo las afrontan ahora; dialogar sobre sus deberes y derechos constituye uno de los mejores instrumentos para formar a los hijos en responsabilidad. Este diálogo se convierte a veces en sola presencia, compañía, cercanía. Un gesto, una caricia, una sola palabra basta para comunicar y expresar todo el apoyo y la comprensión que se espera, pero también la desaprobación de aquello que se considera incorrecto. La familia educa en las pequeñas cosas de cada día, en un clima de afecto.

Además de las condiciones necesarias para el aprendizaje de la responsabilidad, existen una serie de valores que contribuyen a la enseñanza-aprendizaje del valor de responsabilidad en el seno familiar. Entre ellos, podemos citar:

a) La generosidad, la amistad y la lealtad

Hablando de la bondad, Massip y Carbonell (2000) afirman que la persona bondadosa tendrá que decir no muchas veces, ya que ser bueno no es sucumbir a la voluntad del otro sino poseer sentimientos muy profundos de estimación hacia la persona por el mero hecho de existir. No se da la bondad por una comprobación previa de la bondad del otro, sino que se arraiga en la convicción del valor de toda vida humana. Se puede ser bueno, compasivo, cordial, etc., sin dejar de ser enérgico y exigente. Bondad y generosidad van de la mano.

El valor de la generosidad es muy difícil de apreciar objetivamente por otros, pues depende más del esfuerzo y de los motivos internos de la persona que del acto exterior que se puede contemplar. Al educar a los hijos en la generosidad se deben tener presentes estas dos ideas: dar algo de uno mismo con esfuerzo (no se trata de dar de lo que sobra) y tener como objetivo cubrir una necesidad de otra persona para su bien. Además todo ello evitando aparentar, quedar bien o esperando correspondencia.

Existen multitud de ejemplos de generosidad que pueden vivir los padres y que son captados por los hijos: fomentar la ayuda en familia con prontitud, no excederse en regalos de familia, acostumbrarse a perdonar con buen humor, escuchar a los hijos, enseñar el valor de las cosas, realizar pequeños encargos en la casa, etc.

La generosidad es un valor que conduce a otros valores importantes tales como la amistad, la solidaridad, etc. Una persona generosa puede entender con mayor facilidad lo que significa la amistad, ya que la relación con los amigos surge en el ámbito de la gratuidad, de la libertad, de la verdad, de la lealtad.

Se ha dicho que el ser humano es un “peregrino de la amistad”. La busca, a veces incluso sin saberlo. Se ha llamado “arte del encuentro” al hecho de encontrar un amigo. Porque encontrar un amigo es todo un arte. Y todo arte se ha de practicar. Además, un elemento fundamental para que haya amistad es la reciprocidad (Saiz, 2000).

Para llegar a ser amigos, lo primero es saber del otro: acercarse, conocerlo. A menudo nos formamos una imagen de la persona a partir de la

primera impresión. Sin embargo, buscar amigos comporta el riesgo de ir más al fondo. Toda relación necesita ser cuidada, hay que velar por la amistad: saber qué es lo que al amigo le agrada, le apetece, no es pensar qué querríamos que nos hiciera el amigo, cómo querríamos que nos tratase. Cuidar comporta un nivel de constancia y de lealtad.

El amigo conoce tan bien al amigo que sabe que puede confiar en él y fiarse de él. Cuando se ha puesto toda la confianza en el amigo, no se puede estropear esta relación divulgando las confidencias. Por otra parte, si se basa la relación en el propio bien por encima de todo, es absurdo querer mantener una amistad. Tener un amigo es desear su felicidad y no la propia. La verdadera amistad favorece la apertura a los demás y amplía el círculo de amistades. Si una amistad se basa en el engaño o en el egoísmo es una falsa amistad y acaba desapareciendo.

Vemos por tanto que una de las características de la amistad es la lealtad. El ejemplo de fidelidad de los padres ayuda a los hijos a ser hombres y mujeres de palabra, fieles a los compromisos contraídos y leales. Les permite ver hecho realidad el concepto de amistad: el amor de benevolencia, desinteresado, que procura el bien del otro, evitando la maledicencia, la murmuración; procurando corregir al amigo con nobleza y cariño y guardando la debida reserva sobre lo que éste les ha confiado.

Relacionando la idea que comentábamos al principio de este epígrafe sobre la generosidad, Saiz (2000) nos hace reflexionar sobre el hecho de que los valores que sustentan la amistad tienen un paralelismo muy grande con los valores que caracterizan a las personas inclinadas a trabajar en beneficio de los más necesitados, o en beneficio del bien común. En general, las personas que trabajan como voluntarias son profundamente amigas de los que les rodean sin distinción de raza, de condición, de ideología, de religión o de sexo. Son también profundamente amigas de nuestro mundo, en el que vivimos juntos, y han optado por intentar mejorarlo en la medida de sus posibilidades.

#### b) La solidaridad y la tolerancia

Cortina (1993) entiende la solidaridad en un doble sentido: como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de

una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento; y también, como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualdad, si queremos realmente que todos puedan ejercer su libertad.

Ortega y Mínguez (2001a) hablan de otra solidaridad, de aquella que se fundamenta en el reconocimiento del otro, de su dignidad; que hace causa común con la suerte del hombre y se compromete en la denuncia de las situaciones de explotación y en la búsqueda de soluciones, removiendo los obstáculos que generan el sufrimiento y la privación.

Esta solidaridad compasiva exige el sentimiento, más aún el convencimiento, de pertenencia a una misma comunidad, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes (Camps, 1994).

En este sentido, hablar de educación intercultural supone hacer recaer en la aceptación y acogida del otro diferente toda la acción educativa, y no tanto en el conocimiento y comprensión de las otras culturas. Se trata, por tanto, de responder a la llamada del otro, del que sufre, que debe llevar a una acción responsable y comprometida con la suerte del otro. Sólo hay un “nosotros” que nos compromete a todos en la solución de la pobreza.

Un emigrante, un extranjero, especialmente aquel que proviene de países más pobres que el nuestro, no es un atrevido aventurero que deja su país alegremente. Es una persona que se ve empujada a buscar, donde sea y como pueda, los medios de subsistencia para él y para su familia, y así vivir con unos niveles mínimos de dignidad. El inmigrante o extranjero se encuentra de repente inmerso en otro mundo desconocido para él, donde los referentes que le proporcionaban seguridad y confianza (familia, costumbres, tierra, etc.) ya no están. Se siente especialmente frágil, vulnerable e indefenso (Ortega y Mínguez, 2001c).

En la familia, los padres pueden inculcar una apertura hacia los demás sabiendo introducir en la vida de sus hijos la diversidad de culturas desde sus primeros años. Esta preparación les ayudará a formarse en valores y a evitar cualquier discriminación o prejuicio que podrán encontrar más tarde en sus vidas (Green, 2002).

Ante las crecientes desigualdades existentes en el mundo, uno de los primeros valores que se debe promover y difundir cada vez más en las conciencias es ciertamente el de la solidaridad. No se trata sólo de dar lo que sobra a quien está necesitado, sino de ayudar a pueblos enteros –que están excluidos o marginados- a que entren en el círculo del desarrollo económico y humano. Esto será posible cambiando sobre todo los estilos de vida, los modelos de producción y de consumo, las estructuras consolidadas de poder que rigen hoy la sociedad (Wojtyla, 2001).

Para vivir la solidaridad se hace necesaria la tolerancia. Ésta, como cualquier valor, no se adquiere de una manera espontánea, requiere de un aprendizaje. Se puede decir que es tolerante quien quiere serlo, pero, si en algo se fundamenta la tolerancia es en el diálogo y en el estudio, como búsqueda de la verdad (Fernández Espinosa, 2005).

En la familia, tolerar significa aceptar la forma de ser de los demás miembros familiares, querer a las personas tal y como son, buscar lo que une. Con demasiada frecuencia escuchamos frases como “no lo soporto más”. Quizá se tiene una imagen falsa de lo que son las relaciones humanas, nadie es un clon de uno mismo en cuanto a gustos, ideas, modos de actuar, etc. Sin embargo, podemos aprender dialogando para llegar a un consenso, siempre que exista buena voluntad por las partes implicadas. Cuando existe diálogo y respeto, hace posible la aparición de la tolerancia y la solidaridad.

Ser tolerante no significa sólo respetar las ideas, creencias o prácticas del otro. No es permitir que otros se expresen de modo distinto según su ideología, cultura o concepción de la vida. Significa respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y modos de vida, respetuosos de los valores humanos, aunque no sean compartidos por nosotros. Más aún, implica la aceptación y acogida del otro diferente con sus creencias, cultura o prácticas. No es, por tanto, inhibirse de o ser indiferente a las ideas y modos de vida de otros. Tolerar es una acción que primariamente está dirigida a la persona. Y sólo en segundo lugar, a las ideas, creencias y modos de vida. Es peligroso establecer dicotomías proclamando la comprensión de las ideas y, al mismo tiempo, rechazar al diferente. Cuando toleramos no hacemos más que manifestar nuestro reconocimiento de la dignidad del otro, de su radical

alteridad y diversidad, que le viene dada, no por concesión nuestra, sino por su condición de persona. E implica reconocer y aceptar que cada hombre es en sí mismo diverso en la forma de realizar una existencia humana concreta en una cultura también concreta (Ortega y Mínguez, 2001a).

La verdadera tolerancia no es mera permisividad, dictada por el afán de garantizar una mínima convivencia; no implica indiferencia ante la verdad y los valores; no supone aceptar que cada uno tiene su verdad y su forma propia de pensar por el hecho de pertenecer a una generación o a otra; no se reduce a afirmar que se respetan las opiniones ajenas, aunque no se les preste la menor atención. El que se proclama respetuoso con otra persona pero no le presta la atención necesaria para descubrir la parte de verdad que pueda tener no es tolerante; es indiferente, lo que supone una actitud bien distinta (Martí, 2000).

Si la persona es indiferente hacia un tema no es tolerante ni intolerante (Horton, 1998). El objetivo de la tolerancia no es, y nunca lo fue, suprimirnos a “nosotros” ni a “ellos” (ni menos todavía a “mí”) sino asegurar una interacción continua y una coexistencia pacífica. (Walzer, 1998).

Los límites de la tolerancia deben estar, en todo caso, en los valores universales o derechos humanos; aquello cuyo no cumplimiento pone en peligro la existencia no sólo personal, sino también colectiva de los seres humanos. Las ideas, mientras sólo sean ideas, son tolerables en cualquier caso. Pero no lo son cuando se quieren imponer, mediante la violencia y la fuerza, a quien no las comparte. El objeto de la tolerancia son las diferencias inofensivas, no las que ofenden la dignidad humana (Camps, 1994).

La tolerancia no está en la aceptación resignada de una situación dada y no querida, impuesta a la voluntad de los ciudadanos. Ni tampoco significa transigir con situaciones de inmoralidad atentatorias contra los derechos elementales de la persona. Es más bien promoción y defensa, compromiso con todo aquello que puede ennoblecere a la persona y contribuir al bienestar de todos, desde la aceptación de la pluralidad de credos y formas de vida legítimos en una sociedad democrática (Ortega y Mínguez, 2001a).

La tolerancia verdadera implica una forma de encuentro, intenta captar los valores positivos de la persona tolerada a fin de enriquecerse mutuamente.

Esta forma de entender la tolerancia sólo es posible si se ha aprendido a jerarquizar los valores. El valor supremo, el que decide nuestra conducta, no viene dado por el carácter confiado de lo que nos es próximo y afín, sino por la capacidad de crear auténticas formas de encuentro y buscar la verdad en común. Esta búsqueda y ese encuentro no exigen únicamente tolerarse, en el sentido de aguantarse, piden respeto, entendido positivamente como estima, aprecio del valor básico del otro, en cuanto persona, y de los valores que pueda albergar (López Quintás, 2001).

Educar para la tolerancia sólo es posible desde la tolerancia. Escámez (1995) establece el siguiente programa: promover un pensamiento crítico que genere la necesidad de encontrar argumentos o razones que justifiquen las convicciones de los jóvenes; promover un clima democrático a través de la elaboración participativa de normas, el diálogo, el conocimiento sobre lo que tenemos en común con los demás, el compromiso y la cooperación con los demás, comportamientos tolerantes que faciliten la comprensión y aceptación, en la práctica, de las diferencias.

#### **4.5. La transmisión de la responsabilidad en la familia**

Ser responsable o intentar que una persona sea responsable consiste en que aprenda, en función de su momento evolutivo, a hacerse cargo del mundo. Ser responsable quiere decir también, evidentemente, asumir las consecuencias de las acciones y reconocer la autoría de las mismas.

Según Tassoni (1998), la mejor edad para hacer arraigar el valor de responsabilidad es a partir de los 7 u 8 años, ya que, como decíamos en el capítulo anterior, a esta edad se produce en los niños un gran desarrollo moral: un conocimiento del bien y del mal que les proporciona las razones que hacen obligatorio o aconsejable un determinado tipo de conducta, y los mueve a la adhesión reflexiva hacia los criterios correctos.

La persona aprende a hacerse cargo de las cosas haciéndose cargo de las pequeñas cosas de cada día. Éste es un aprendizaje que se desarrolla a través de la práctica. De nuevo, la familia se nos presenta como un escenario a



la medida de las características personales para avanzar en el logro de este objetivo.

Educar en la responsabilidad no es tarea fácil y requiere prestar atención a los hijos en aquellos momentos de la vida cotidiana en los que inicialmente no existía una intención explícita de educar, momentos en los que ellos se manifiestan con mayor espontaneidad y de forma más autónoma porque es entonces cuando se pueden desencadenar situaciones en las que es más fácil potenciar esta educación.

Tanto la escuela como la familia son espacios en los que debe darse la promoción de este valor.

Los padres tienen recursos insustituibles y muy eficaces para que sus hijos sean atraídos por el valor de responsabilidad. Para ello, es indispensable aprovechar las múltiples ocasiones que ofrece la vida familiar para hablar con ellos, potenciando el ejercicio de su razonamiento, es decir, exponiendo las razones, los motivos que aconsejan actuar de un modo u otro; enseñando a: buscar sincera y valientemente la verdad y ser coherentes, ponderar las cosas y razonar, sin dejarse arrastrar por estados emocionales pasajeros y no juzgar con precipitación, sopesar las distintas opiniones y respetarlas, prever las consecuencias de las decisiones, no aceptar acríticamente lo que presentan los medios de comunicación, reflexionar sobre la propia experiencia, aceptarse como es cada uno, con sus capacidades y limitaciones, y plantearse un deseo de mejora, con ilusión; proporcionando ocasiones de asumir responsabilidades, de acuerdo con sus posibilidades; fomentando la participación activa y responsable en la vida familiar mediante los encargos y la ayuda entre hermanos; encauzando afanes e ilusiones hacia metas valiosas; animando a organizar actividades y a participar responsablemente en otras.

En todo caso, la responsabilidad es un asunto que concierne a todos y cada uno de nosotros. Por ello se hace necesario incrementar la calidad de nuestros comportamientos personales, tanto a título individual como en la convivencia con los demás, y orientar nuestras acciones también en función de criterios de sensibilidad moral. Nuestro mundo adolece de una cierta y exagerada insensibilidad moral, lo que dificulta el ejercicio de una auténtica responsabilidad. Nuestros comportamientos y formas de ser y sentir

moralmente responsables, convencen y persuaden más a los hijos que muchas de nuestras reflexiones y recomendaciones sobre la importancia de ser responsables.

Sin aprender a compartir y a implicarse en tareas colectivas, será difícil que podamos realmente desplazar el interés particular por el interés común, el bien particular por el bien común, y ser capaces de construir vínculos de reciprocidad y de confianza, construir capital social y promover una sociedad presidida por criterios de equidad y de dignidad. El ambiente familiar puede ser un lugar óptimo para practicar y consolidar dicho aprendizaje (Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal, 2004).

#### 4.5.1. La motivación

Según Cervera y Alcázar (1995), las razones que llevan a una persona a hacer determinada acción están basadas en tres niveles de motivación.

Motivación extrínseca: Cuando prima el tener, los objetivos son materiales. La educación que emplea el sistema de premios y castigos, refuerza las motivaciones extrínsecas y tiende a valorar a la larga las cosas materiales y como consecuencia da valor relevante a la satisfacción de los sentidos. El materialismo, el consumismo y el ansia de placer por el mero hecho de satisfacerlos será el límite negativo de esta motivación.

Motivación intrínseca: Cuando prima el saber, los objetivos son intelectuales. Cuando la propia satisfacción de llevar a cabo una acción es la que mueve a hacerla, sin necesidad de recibir nada del exterior, se trata más bien de la motivación intrínseca. Esto se observa por ejemplo cuando se estudia porque gusta estudiar, por aprender, para estar preparado para ejercer convenientemente una profesión. Se educa dentro de esta motivación cuando se apoya el ego, cuando se hacen ver las ventajas personales que para uno mismo encierran las acciones: jugar, estudiar, trabajar, etc. Cuando se hacen elogios personales para motivar una acción o un cambio de actitud. El límite negativo de esta motivación se alcanza cuando se ponen los intereses propios por encima de los intereses de los demás o se sobrepasan los límites justos. Los hijos necesitan que se reconozca su esfuerzo cuando realizan o acaban

una tarea. Esto los motiva a mejorar y a crecer en responsabilidad (Johnson, 1985; Beaver, Brewster, Jones, Keene, Neaum y Tallack, 1999).

Poch (2000) llama entusiasmo a la motivación que nos impulsa a obrar, al sentimiento de todo ser humano sin el cual todo nos daría igual.

Motivación trascendente: Cuando prima el dar, relacionado con la voluntad de la persona. Esta motivación es propia de los seres humanos, está por encima de las inclinaciones de los instintos y directamente conectada con la voluntad de las personas. Estamos dentro de la motivación trascendente cuando la razón que mueve a hacer algo está por encima del logro de una ventaja o interés personal porque va dirigida a satisfacer las necesidades de otras personas. Cuando en la familia se refuerza el amor entre sus miembros, el espíritu de ayuda, la comprensión, la confianza, la colaboración, etc. estamos dentro del tercer nivel motivacional.

Esto es válido para un niño, un adolescente o un adulto, interviniendo los tres tipos de motivaciones con una intensidad distinta.

#### 4.5.2. Los objetivos

Una excelente estrategia probada por algunos padres consiste en asignar a los hijos objetivos de fácil cumplimiento. Cada noche, antes de dormir, padres e hijos comprueban el grado de realización de las metas marcadas el día anterior y concretan las del día siguiente. Estos objetivos pueden ser comunes o personales. Dentro de los objetivos comunes se encontrarían, por ejemplo, el comer lo que está previsto, sin molestar al resto de la familia. Un objetivo personal sería obtener dinero para la excursión de la escuela o del instituto, esforzándose con una tarea o con un trabajo, sacar calificaciones positivas en matemáticas estudiando todos los días tres horas, etc.

Escribiendo los objetivos, es más fácil alcanzarlos, así como los medios que se pondrán, la fecha tope de realización, etc. Se trata de ayudar a los chicos a tener ideas claras sobre los compromisos y la responsabilidad (Johnson, 1985).

Cuando realizan algo bien, es fundamental elogiarlos pues se sienten muy motivados para seguir haciéndolo. Incluso es buena estrategia, sorprenderlos

haciendo algo bueno. Igualmente, cuando se desentienden de lo acordado, es necesario hacerles ver lo que no está bien y porqué se les reprende.

#### 4.5.3. El seguimiento del estudio y del rendimiento escolar

A lo largo de la infancia y de la adolescencia, entran en juego factores condicionantes del rendimiento escolar: cambios físicos y psíquicos, las propias tendencias, el entorno, un problema de fondo, entre otros. En todo caso, la influencia de los padres y su actitud son factores determinantes de la actuación de los hijos. Es fundamental que desde pequeños vayan creando hábitos de estudio y asimilen que el éxito está en el esfuerzo y no en los resultados a corto plazo.

Comentan Camps y Giner (2000) que un problema de los adolescentes de hoy, es que, con demasiada frecuencia, están acostumbrados a obtenerlo todo de antemano y sin esfuerzo, se creen con derecho a todo, pero sin dar nada a cambio. El trabajo bien hecho debería ser el fin de todo profesional que se debe no sólo a sí mismo, sino a los otros.

Martí i Bosch (2000) es partidario de la autoexigencia como compromiso con uno mismo, para cumplir el programa pase lo que pase, tanto si gusta como si no gusta, superando las desviaciones que invitan a hacer otras cosas que parecen más agradables.

Es de gran eficacia pedagógica que padres y profesores despierten el interés por conseguir la atención y el aprovechamiento en las clases, enseñen a presentar los trabajos escolares con pulcritud, a cuidar los instrumentos de trabajo y a trabajar con puntualidad, intensidad y constancia. Es fundamental que los hijos se esfuercen diariamente en el estudio y aprendan a superar las dificultades ofreciéndoles motivos para su trabajo.

Es bastante frecuente, manifiestan Cervera y Alcázar (1995), que la primera preocupación de muchos padres respecto al centro escolar de sus hijos esté centrada en los resultados académicos que obtienen. El contacto con los profesores es buscado solamente para pedir aclaraciones sobre las notas, y cómo mejorarlas. Estos padres suelen considerarse como clientes exigentes que buscan para sus hijos la obtención de las mejores calificaciones.

En ocasiones se da en esta relación una actitud muy negativa con reproches mutuos entre padres y profesores de los que ningún beneficio se deriva para el estudiante. Con una actitud negativa se pierde la oportunidad de cooperar con los profesores en el estudio de las causas que disminuyen el rendimiento de los hijos.

Forma parte de las conversaciones entre padres y profesores una variada gama de temas: asignaturas para las que están más o menos dotados, recuperaciones pendientes, aprovechamiento de las clases, si acuden al colegio con el material exigido, si estudian todos los días en casa el tiempo necesario, si son ordenados, si tienen un método de estudio eficaz, cuándo y dónde estudian, si llevan los deberes al día.

Añade Kolf (1996) que obtienen mejores notas los jóvenes de aquellas familias en las que los padres se esfuerzan en enseñar una serie de valores, aún cuando el motivo no sea explícitamente académico. Según este autor, aprenden mejor los que viven conforme a un horario más o menos fijo, con unas horas establecidas de levantarse, comer, estudiar, jugar o dormir. También destacan los niños cuyos padres están pendientes de ellos: conocen personalmente a sus amigos, ven juntos programas de televisión, etc. A veces sorprenden los efectos positivos indirectos que proceden del simple hecho de vivir como familia. A modo de ejemplo, parece que el comer juntos también es una ayuda eficaz para el aprendizaje de los niños, aunque nadie lo hace por esta razón. Quizá la razón estriba en que de este modo los padres se informan con naturalidad de lo que sus hijos hacen en la escuela y con sus amigos. Y también porque da a los niños la oportunidad de escuchar a personas mayores y ven así hechas realidad sus ganas de saber.

#### 4.5.4. El aprendizaje de normas, el horario, la puntualidad

Las normas adquieren sentido en orden a su finalidad y a las disposiciones –actitudes- que son puestas en práctica (Valls, 1992).

A las normas que existen en el hogar debería poder aplicárseles lo que comentan Ortega y Mínguez (2001a) referido al centro escolar. Una de las condiciones para que los educandos comiencen a autogobernarse es la

posibilidad de que participen en el establecimiento de las normas que rigen el funcionamiento interno del aula y del centro. Si se quiere que sean responsables del cumplimiento de normas se les ha de dar también la capacidad legisladora. Una norma no puede ser percibida como objeto de imposición externa, sino asumida como condición necesaria del respeto y renuncia que exige una vida y trabajo en común. La aceptación pasiva o la imposición de la norma no genera la adhesión a la misma, sino rechazo y resistencia, dando lugar a situaciones latentes de conflicto que se manifestarán de modo más violento en otros escenarios.

La falta de consistencia en la aplicación de una norma (hoy se puede, mañana no se puede), así como la falta de límites claros (cuál es el límite de portarse bien, cuál es el límite de decir la verdad), así como la incoherencia entre la norma verbal y la conducta, generan ambientes imprevisibles e inseguros, que en situaciones extremas pueden dar lugar a problemas adaptativos graves (Gimeno, 1999).

Una de las normas puede ser la puntualidad. Ésta se puede vivir desde el momento de levantarse hasta la hora de acostarse. Es importante que los hijos sientan la necesidad de llegar al colegio cinco minutos antes de que toque el timbre para que adquieran conciencia del sentido del deber, que para ellos se manifiesta en la asistencia a clase y en el estudio principalmente. También es muy formativo que tengan un horario de estudio, de comidas, de diversión. Sin la puntualidad no puede haber un orden.

Fullat i Genís (2000) se pregunta si una economía, la atención médica, la convivencia familiar, escolar, laboral o recreativa pueden funcionar sin puntualidad. Y llega a esta conclusión: la puntualidad puede antojársele a más de uno una cosa insignificante, trivial. Sin embargo, la puntualidad es asunto antropológico considerable. Nuestras biografías andan tejidas de puntos, de puntualidades en el tiempo y en el espacio. No hay "*anthropos*" falto de puntualidades, de puntos que lo sostengan.

La puntualidad está muy relacionada con los demás, con nuestra responsabilidad hacia el otro. Antes de ser precisión horaria, la puntualidad humanística vive ya en el interior de cada cual en forma de tensión. La palabra tensión proviene del latín "*tendere*" que significa tender, desplegar, ofrecer, ir,

caminar. La tensión es una actitud interior opuesta a la indiferencia, al despego, a la frialdad, a la abulia, al desprecio. Por muy puntual que llegue, como el estado de ánimo ofrezca el rostro de la tibieza o acaso del fastidio, tal puntualidad es robótica pero en modo alguno humana. Como los seres humanos no se reducen a robots, son responsables de sus actos. La puntualidad mecánica, automática, sabe a poco. Falta la responsabilidad. Se es puntual, no con objetos o proyectos sino con personas humanas. Todo acto de puntualidad configura un encuentro entre un yo y un tú.

#### 4.5.5. Las tareas en el hogar

Los encargos son un medio de particular eficacia para fomentar la responsabilidad y el deseo de servicio. Son pequeñas responsabilidades cotidianas que permiten colaborar en el funcionamiento de la vida familiar y contribuyen a comprender con hechos que los trabajos del hogar son de todos, según las posibilidades de cada uno (Cervera y Alcázar, 1995).

Los padres tienen una labor muy importante que realizar. En muchas familias, los hijos creen que su colaboración en el hogar es una ayuda que, a modo de favor, prestan a sus padres. Esta actitud se manifiesta luego en sus relaciones sociales y en sus obligaciones profesionales. Se conciben como un derecho, una falta de servicio, e intentan incumplirlas en cuanto desaparece la vigilancia. Los padres deben evitar “dárselo todo hecho”, suplirles en lo que no necesitan ser sustituidos, ser cómplices de su posible tendencia a lo fácil, no enseñarles a dar, considerarlos como beneficiarios irresponsables de la “empresa-familiar” (Oliveros, 1996)

Para que un encargo tenga eficacia educativa debe ser útil, es decir contribuir al buen funcionamiento de la casa. Por otra parte, fomentará la responsabilidad en la medida en que los hijos sean conscientes de que deben dar cuenta a sus padres de la ayuda prestada.

También supone el encargo tomar decisiones personales en la elección de los modos de cumplirlo mejor. Los encargos potencian la confianza de los hijos en sí mismos al reforzar la seguridad personal, cuando se les encomiendan tareas que resultan asequibles pero que exigen un esfuerzo. Por

último, son una ocasión para ejercitar el afán de servicio, de adquirir la conciencia de ser útil a los demás, y de la universalidad de una pequeña responsabilidad (todo lo que se realiza, por pequeño que sea, redundará en servicio de la sociedad).

El diseño y la distribución de los encargos ha de hacerse con gran flexibilidad, atendiendo a la edad, al carácter, habilidades o defectos de cada uno. Es interesante variarlos de vez en cuando para fomentar su ilusión.

Entre las múltiples tareas cotidianas que hay que atender en el hogar, existe un buen elenco que los hijos pueden realizar y así crecer en responsabilidad y en otros valores interrelacionados (Corominas, 1995): atender el teléfono, abrir la puerta, ayudar a poner y quitar la mesa, cuidar de los hermanos pequeños, conservar el suelo limpio, apagar las luces que no se utilizan, colocar los muebles en su sitio, ayudar en los pequeños arreglos de la casa, hacer encargos.

#### 4.5.6. El orden y la limpieza

La manifestación más elemental del orden es el orden material. Es como la disposición armoniosa de unidades en un conjunto. El orden hace más agradable la vida a quienes nos rodean.

El orden, en su acción directa, ayuda a disponer de más tiempo, ser más eficaces, aumentar el rendimiento, y conseguir los objetivos previstos. El orden proporciona tranquilidad, confianza y seguridad, evita disgustos y contratiempos, ayuda a ser más felices con menos esfuerzo. Asimismo, el orden forma el carácter y contribuye a vivir el valor de responsabilidad ya que la propia responsabilidad significa orden debido, en lo que a nosotros y a los demás se refiere.

Los niños necesitan orden y estabilidad en el ambiente que les rodea. Pero con la misma facilidad con que son capaces de imitar el orden, captan el desorden y son capaces de convertirse en poco tiempo en perfectos desordenados. Como detalles de orden, los niños pueden responsabilizarse de llevar la ropa sucia al lavadero, de poner los juguetes en su sitio después de jugar, de guardar su cartera en su estudio o habitación cuando llegan de la



escuela, etc. En definitiva, se trata de enseñarles el principio popular de “cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa”. Este aprendizaje penetra en ellos, casi por ósmosis, cuando ven al padre o a la madre colocar la compra en la despensa, la ropa en los armarios, el abrigo en la percha, los libros, CD o DVD en sus lugares respectivos, cuando las comidas tienen lugar a la hora prevista, cuando, en general, se realizan los planes anunciados, etc.

Manifestaciones del orden hacia nosotros mismos y nuestro entorno son la higiene y la limpieza.

Existe obligación moral de conservar la salud propia y ajena como una manifestación importante de la obligación de proteger, conservar y defender la vida en todas sus manifestaciones. En este sentido, la limpieza juega un papel importante. Tanto la del propio cuerpo, como la del entorno más cercano (vivienda, aulas, lugar de trabajo) y la del entorno más alejado (ciudad, medio ambiente).

La adquisición de buenos hábitos y rutinas de aseo y de cuidado corporal (de 0 a 3 años) no significa sólo el grado de dominio alcanzado por el niño en la correspondiente área del desarrollo, sino también la aceptación de unas normas que pertenecen a la cultura familiar y social y que, internalizadas, se convierten en formas o estilos personales de vida (Beltrán, 2001).

Se debe huir de dos extremos: a) que el hogar esté lleno de afectación, pareciendo que lo único que cuenta son las correctas y frías relaciones exteriores y se corte toda espontaneidad; b) que el estilo familiar sea de descuido absoluto por no cuidar las formas de vestir, el orden, etc. (Calderero, 1994).

En el terreno personal, los padres pueden inculcar hábitos de limpieza en los niños pequeños, por ejemplo, la costumbre de lavarse los dientes, llevar las manos y las uñas limpias. A medida que se hacen mayores, limpiar sus objetos personales (zapatos); y los lugares que más utilizan (habitación, cuarto de juguetes, etc.), así como lugares comunes (cuarto de estar, etc.), ordenar su ropa, etc.

Todo ello potencia la responsabilidad y los hace conscientes de que no sólo deben cuidar sus objetos personales sino que todo en la casa les incumbe, aunque no sean siempre ellos los que realicen las tareas.

#### 4.5.7. El sentido del ahorro y el cuidado de las cosas materiales

Vivimos una época que se caracteriza por la fiebre del consumismo, una actitud de consumo repetido e indiscriminado de bienes materiales, no absolutamente necesarios. El consumismo se ampara en un mecanismo todopoderoso, como es el de la apariencia social, que se convierte así en el motivo supremo por excelencia desde el que se definen honores y posiciones tan efímeras como indispensables. De esta forma, se ha sustituido la cultura del ser –que acentúa la dignidad, la fidelidad, el dominio de sí mismo, es decir, la calidad- por la cultura del tener (Beltrán, 2001).

A veces se olvida la máxima clásica de que la felicidad no consiste en tener muchas cosas, sino en necesitar muy pocas. La clave, pues, no está en tener poco o mucho, sino en saber limitar y contener el ámbito de las necesidades.

Esta capacidad para ejercer el control de las propias necesidades es una de las grandes señales de madurez personal y, por tanto, un buen índice de calidad educativa. Pero este dominio personal sólo se consigue tras una larga y laboriosa experiencia de aprendizaje en un clima familiar adecuado. Por eso, más que enseñar la moral del éxito o del triunfo fácil, hay que enseñar la moral del equilibrio, del dominio personal sobre las cosas y sobre uno mismo.

Es muy importante enseñar a distinguir entre lo necesario y lo superfluo.

El mundo de hoy exige ser especialmente sensibles a las necesidades de los demás, dado el agudo contraste entre países ricos y pobres, e incluso entre los diferentes sectores que habitan un país al que llamamos desarrollado.

#### 4.5.8. El aprovechamiento del ocio y del tiempo libre

En las formas de divertirse las personas y los grupos se traslucen muchos de los valores sobre los que se configuran y construyen la vida y costumbres de una sociedad concreta.

Merino (2001) distingue la dirección negativa del ocio (cultura del botellón, tiempo vacío) y dirección positiva del ocio: dimensión lúdica (descanso, juego, diversión), dimensión creativa (educación estética, visitas a museos, teatro,

folklore popular), dimensión ambiental-ecológica (naturaleza), dimensión festiva (celebraciones) y dimensión solidaria (vivencia social y altruista del ocio).

Los padres tienen una importante tarea en este ámbito de la vida de sus hijos: enseñarles a vivir la responsabilidad en el aprovechamiento del tiempo libre. Esto consiste, por ejemplo, en enseñar a disfrutar de una bonita puesta de sol o de una fachada histórica, educar en el mundo del teatro o del arte o de la literatura, conversar con los amigos, ejercitarse en un deporte, aprender un idioma, prestar ayuda desinteresada a los abuelos o a un amigo, etc.

Los valores de fondo que subyacen en toda experiencia de ocio tienen relación directa con la libertad responsable. Esto quiere decir que el ocio influye no sólo en la realización personal sino en la sociedad.

#### 4.5.8.1. El fomento de la participación en actividades solidarias

Las actividades de ocio crean vínculos sociales y aumentan la solidaridad.

La dimensión solidaria abre un cauce muy valioso como línea estratégica para la educación del ocio de los jóvenes. Esta educación hay que contextualizarla en el marco de la educación integral. No se refiere a una dimensión específica de la personalidad ni tampoco existe un espacio concreto para la educación del ocio.

Ortega y Mínguez (2001b) subrayan la necesidad de educar en aquellas competencias morales y cívicas que al ciudadano cosmopolita de hoy le son del todo indispensables, si se quiere lograr una sociedad justa y pacífica, y un planeta a la medida del hombre y respetuoso con la vida. Entre los problemas morales que consideran como principales retos con los que se enfrenta el hombre de hoy, están el diálogo y la convivencia entre los pueblos de culturas distintas, la acción responsable contra la desigualdad y la participación en programas solidarios.

Apunta Escámez (2001) que el fenómeno del individualismo (sistema de pensamiento que considera al individuo como fundamento y fin de todas las leyes y relaciones morales y políticas) tiene, en los últimos años, estas consecuencias: la inflación de los derechos individuales sin referencia alguna a los deberes, el predominio de los intereses placenteros y la pérdida del sentido

de pertenencia a una comunidad. Es cierto que el individualismo contemporáneo no excluye la ayuda a los otros, siempre que no signifique la entrega total a los demás. Se ayuda a los otros pero sin comprometerse demasiado. Está de moda ser voluntario social por horas. En unas pocas décadas, hemos pasado de una exaltación del deber a la búsqueda de la felicidad subjetiva. El amor a uno mismo y el bienestar personal son los principales motivos que impregnan nuestra vida cotidiana. Como añade Castillo (1996), muchos jóvenes tienen prisa por vivir y lo que adelantan no son las responsabilidades sino las situaciones para pasarlo bien.

Martí i Bosch (2000) define el Voluntariado como aquella parte de la sociedad que desea mejorar la calidad de vida de su entorno y como movimiento ciudadano que trabaja sin ánimo de lucro y asociadamente para ayudar a los demás. Por ello, lo considera un medio eficaz no sólo de ayuda interpersonal sino de adquisición de múltiples valores: entrega desinteresada a los demás, tanto en tiempo como, en ocasiones, en dinero, autoexigencia, conocimiento profundo de la realidad humana, amistad, etc.

#### 4.5.8.2. La educación para el uso de la televisión y de Internet

La educación para la televisión debería sustentarse en tres pilares básicos: el que concierne a los profesionales del medio, los poderes políticos y la sociedad civil, padres y educadores. Si falla alguno de los tres es posible que falle todo.

La familia es el grupo natural para ver la televisión y por tanto, constituye el primer escenario de apropiación del contenido televisivo.

En este sentido, el contexto familiar se vuelve crucial para entender las interacciones que los telespectadores, como audiencia activa y contextualizada, establecen con el medio. La influencia de la televisión en la vida infantil pasa a través de los padres, aún cuando ellos no sepan el papel mediador que desempeñan. La relación no es bilateral: televisión-niños; sino mediada: televisión-padres-niños. Es por lo que los padres tienen una capacidad de influencia, mayor de la que imaginan, en los comportamientos ante el televisor. Es decir, los niños perciben las reacciones: interés y

desacuerdo de los padres ante determinados programas, la importancia mayor o menor que se concede a la televisión en el espacio y en el horario familiar, etc.

Por ello, la presencia de los adultos junto a los hijos, en los periodos de visionado, se revela como una de las claves de la educación televisiva en el hogar, siempre y cuando las compañías sean presencias activas y no hipnotizadas ante la pantalla, ya que en este caso, se reforzaría aún más el poder de seducción del medio.

La familia cumple un papel esencial en este proceso de educación a través de la televisión, y aunque –como hemos afirmado- este proceso no es unidireccional, los padres tienen una tarea básica para rentabilizar los valores y contravalores de la televisión.

La televisión puede llegar a obsesionar a los hijos y encadenarlos durante horas al aparato, como si de una droga se tratara. La reiteración de escenas de violencia puede ir inculcándoles una dosis elevada de connaturalidad con la agresión, caracterizada por una mayor tolerancia hacia la violencia real. Cuando la televisión convierte a un terrorista en héroe de la semana, la imagen de la violencia resulta más atractiva psicológicamente para el hombre normal. En el caso de personas desequilibradas puede estimular fácilmente la realización de actos semejantes (Aguaded, 1999). Tanto Hicks (1999) como Bee (2000) y Seifert (2000) enfatizan el impacto de la televisión en la potencial agresividad de los niños.

A veces, las deducciones personales de lo que sólo son imágenes e ideas erróneas, porque se apoyan únicamente en la reacción afectiva que les ha producido un determinado espacio o programa, les puede dejar una secuela para el normal desarrollo intelectual, afectivo y volitivo de su personalidad. Es muy importante ayudar a los hijos a distinguir entre la verdad y los enfoques ideológicos personales o institucionales que se pretenden inculcar, y enseñar a autoprogramar el consumo televisivo, superando el hábito mecánico del visionado inconsciente (Gordillo, 2003).

Es una realidad que esta tarea resulta difícil para los padres. La mayoría desarrollan actividades laborales, y esto es probablemente más seguro en los padres de niños que ven mucho la televisión.

Por otra parte, Internet viene a significar la acumulación de todos los medios de comunicación: textos de prensa, grabaciones de audio y de vídeo, transmisiones en directo de acontecimientos, anuncios publicitarios, juegos electrónicos, conversaciones con otros internautas, etc. Comenta Sarramona (2003) que el tiempo dedicado a navegar por Internet ha contribuido a la disminución en muchos adolescentes y jóvenes del dedicado a la televisión. Y es evidente que la incidencia de los padres sobre este medio queda aún más limitada ya que se suele acceder a Internet en entornos más privados, donde se hace difícil el control directo. Es algo parecido a lo que se produce con la televisión, cuando el aparato se encuentra en la habitación de los hijos. Es patente, sin embargo, el valor positivo de esta tecnología en cuanto a comunicación, información, y desarrollo de la capacidad de búsqueda se refiere, siendo aconsejada su utilización mediante un cierto control y prudencia por parte de los padres.

#### 4.5.8.3. La promoción de actividades de ocio orientadas a la conservación del medio ambiente

La educación ambiental trata de suscitar en los individuos valores y actitudes favorables a la conservación y mejora del entorno, y se orienta hacia la resolución de los problemas medioambientales, hacia la toma de decisiones y la acción. Los padres son los principales transmisores de estos conceptos a los hijos a través de las vivencias cotidianas en el hogar y fomentando en ellos el deseo de ayudar a los demás, es decir, enseñándoles a vivir la solidaridad, siendo ellos mismos ejemplo tangible en este sentido.

Ortega (1995) y Ortega y Mínguez (2003) defienden que los problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad no requieren tanto soluciones tecnológicas cuanto una reorientación ético-moral de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y las relaciones de éstos con la naturaleza.

La crisis medioambiental es ante todo una crisis social, un problema político y económico y, en su raíz, un problema moral. Tiene mucho que ver con la capacidad y actitud de asumir responsabilidades frente a los demás, presentes y futuros, desde el convencimiento de que hay cosas (recursos

naturales) que no son de uso exclusivo, sino que a todos pertenecen. Y que hay también formas diversas de vida que en sí mismas merecen toda nuestra estima y nuestro respeto, y son dignas de reconocimiento y valor, independientemente de la utilidad que puedan reportar a los seres humanos. Esta nueva ética medioambiental exige no sólo ampliar las relaciones morales con los demás más allá de las relaciones inmediatas yo-tu, sino también entenderlas en el inevitable contexto de las relaciones con, en y a través de la naturaleza o medio (Levinas, 1987; Ortega y Mínguez, 2001c; Ortega y Mínguez, 2003).

“Si el otro no me puede ser indiferente porque su sola presencia me afecta y me hace salir de mí mismo, el espectáculo de la naturaleza, de la belleza y de la bondad de la naturaleza, análogamente, trastoca al ser humano, generando una relación de él con la naturaleza no sólo estética, de admiración, sino de responsabilidad, es decir, moral” (Ortega y Mínguez, 2003: 288-289).

El sistema económico dominante nos ha hecho ver el progreso como una conquista del bienestar a costa de la naturaleza o contra la naturaleza, en una relación de abierta hostilidad. Entender la raíz social del problema medioambiental nos pone en la dirección correcta para poder afrontarlo adecuadamente. El discurso estrictamente ecológico, al que estamos acostumbrados, es percibido como claramente insuficiente para interpretar el problema, justamente porque es socioambiental y no autoambiental.

No se pueden poner fronteras al problema medioambiental. Éste, por ser global, ya nos afecta a todos, aunque no todos tengamos a nuestro alcance las mismas medidas de autoprotección, ni tengamos tampoco las mismas responsabilidades. Ética y protección o cuidado del medio ambiente son indisociables.

Para educar en este aspecto, Sempere (1999) propone cinco vías de actuación, entre las que se encuentra la promoción de una cultura que fomente la austeridad y el ahorro. Y no ya como actitud de solidaridad, sino como estrategia de supervivencia.

En este sentido, Ortega y Mínguez (2003) intentan dar un nuevo enfoque de la educación ambiental. Se trata de una nueva perspectiva que enmarque a la educación ambiental desde la pedagogía de los valores. La orientación

básica de esta modalidad de educación es la preparación de futuros ciudadanos para una relación de responsabilidad del hombre con la Naturaleza. Esta nueva relación exige una praxis educativa que atienda a:

- Impulsar una nueva mentalidad ambiental. La competencia moral que aquí proponen conlleva la revisión de las acciones de nuestra vida cotidiana y su repercusión en la conservación y promoción del medio ambiente. Esta revisión comienza con nuestra vida: ¿qué hago yo a favor del medio ambiente?. Aquí entrarían las pequeñas acciones que realizamos de reciclaje de desperdicios domésticos, la cesta de la compra en lo que se refiere a hábitos de consumo, etc.

- Cambiar el estilo de vida. Otorgar un mayor protagonismo a las conductas positivas que orienten actuaciones en el medio ambiente. Adquirir conductas de empatía, de ayuda, participación y cooperación, como también el aprendizaje del valor de solidaridad y de justicia desde la experiencia de los mismos.

- Actuaciones que conlleven al bien común. La familia y el espacio de convivencia plural se convierten en escenarios para tratar de encontrar respuestas adecuadas a la problemática medioambiental.

La familia constituye un lugar de encuentro privilegiado por lo que tiene de entorno social singular en la propuesta de estilos de conducta ecológicos. El clima de afecto, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones padres-hijos hace que el espacio familiar sea un lugar en el que los educandos pueden verse más directamente implicados en la realización de conductas responsables. Se trataría de llevar a cabo iniciativas o tareas concretas en las que se sientan personalmente involucrados. Más que los resultados de su conducta, cuyo efecto ambiental puede ser escaso, lo importante es la toma de conciencia de que el problema medioambiental es asunto de todos.



## **II. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 5**

#### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **5.1. Consideraciones previas sobre la metodología de orientación interpretativa**

La palabra “metodología” se refiere al marco filosófico, las suposiciones y características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas. Incluye la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación o se sobreentiende. “Podríamos decir que la metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué. El término griego *hodos* significa camino, y metodología significa el *logos* (estudio) del método (camino). Por lo tanto, metodología significa búsqueda del conocimiento. Y en la noción de método queda implícito un determinado modo de investigación” (Van Manen, 2003: 46).

La perspectiva humanístico-interpretativa (cualitativa, etnográfica, naturalista) se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Desde esta

perspectiva se aborda el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significado tienen para ellos) no observable directamente ni susceptible de experimentación.

La metodología que utiliza esta perspectiva, por lo general, sigue un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, es decir, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; sigue la vía inductiva: las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales.

Los diseños son de naturaleza flexible y adoptan un enfoque progresivo. Los métodos están al servicio del investigador y no a la inversa. Como técnicas de recogida de datos tiende a utilizar estrategias de tipo cualitativo, como la entrevista, la observación participante, notas de campo, análisis de documentos, etc.

Desde esta perspectiva se cuestionan los criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico-analítica, y se adoptan otros como procesos de triangulación y contrastación intersubjetiva.

#### 5.1.1. Descripción de las distintas perspectivas metodológicas

Algunas escuelas de pensamiento, como la fenomenología, el interaccionismo simbólico o la etnometodología, han aportado los principios que fundamentan la metodología interpretativa. La investigación etnográfica y el estudio de casos se consideran modalidades de dicha metodología.

##### a) Fenomenología

La fenomenología es la ciencia de los fenómenos. El filósofo Kant (1964) utilizó el término sólo de un modo vago para distinguir el estudio de los objetos y acontecimientos (*phenomena*) tal y como aparecen en nuestra experiencia, de los objetos y acontecimientos tal y como son en sí mismos (*nomena*). Hegel (1977) formuló la fenomenología como la ciencia en la que llegamos a conocer la mente tal como es a través del estudio de las formas en las que se nos aparece. Sin embargo, con Husserl (1970), la fenomenología se convirtió en un

método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en las formas de reflexión propias del pensamiento filosófico y de ciencias humanas.

En un sentido general, por fenomenología se entiende la escuela de pensamiento o filosofía creada por E. Husserl (1859-1938) en la primera parte del siglo XX, cuyos principios son esenciales para la comprensión de la corriente interpretativa.

Como notas más destacadas que aporta a la metodología interpretativa cabe señalar: a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Todos los esfuerzos investigativos en ciencias humanas fenomenológicas son realmente exploraciones de la estructura del mundo de la vida humana, el mundo vivido tal como se experimenta en las situaciones y relaciones cotidianas. La fenomenología debe describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas.

Resulta posible hacer una distinción entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermeneútica, en tanto que interpretación de la experiencia. Una descripción fenomenológica es siempre una interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente más rica o más profunda (Van Manen, 2003).

Según Merleau-Ponty (1962), la fenomenología se diferencia de los diversos enfoques de las ciencias humanas, como la etnografía, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, en que distingue entre apariencia y esencia. Para él, la fenomenología sería el estudio de las esencias, es decir, se pregunta la cuestión sobre cuál es la verdadera naturaleza o el verdadero significado de algo.

b) Fenomenología hermeneútica

Es una metodología descriptiva, y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; “es una metodología interpretativa, o hermeneútica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. La contradicción implícita puede resolverse si se reconoce que los hechos (fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermeneúticamente. Además, incluso los hechos de la experiencia vivida deben captarse en el lenguaje, es decir, el texto de ciencias humanas, y esto resulta inevitablemente un proceso interpretativo” (Van Manen, 2003: 196).

c) Interaccionismo simbólico

Esta escuela surge como enfoque alternativo a los estudios sociológicos de los años cuarenta y cincuenta de corte conductista. Fue desarrollada por Blumer (1969), aunque sus orígenes pueden situarse, entre otros, en los estudios de la escuela de Chicago (Taylor y Bogdan, 1986).

Sus principios comparten la perspectiva fenomenológica y se basan en el supuesto de que la experiencia humana está mediada por la interpretación (Blumer, 1982). Los seres humanos actúan sobre las cosas en función del significado que tienen para ellos.

Los interaccionistas simbólicos se interesan por describir los procesos de interpretación como instrumento de comprensión de los significados de las acciones humanas. Entienden la realidad social como una red compleja de personas que interactúan, que interpretan simbólicamente su actuación en el mundo social. Los seres humanos actuarían sobre la base de la forma en que creen que otras personas se comportan con ellos; y, a su vez, sus percepciones y sentimientos sobre sí mismos tenderían a estar mediados por el modo en que creen que los demás los ven y sienten hacia ellos (Van Manen, 2003).

El interaccionismo simbólico confiere importancia primordial a los significados sociales que las personas atribuyen a los objetos que les rodean mediante símbolos (Blumer, 1982). Según el mismo autor, el interaccionismo

simbólico se basa en tres premisas básicas: a) la actuación de las personas sobre las cosas, e incluso sobre las personas, depende de lo que significan para ellas; b) los significados son el resultado de la interacción; y c) la interpretación genera y modifica los significados.

#### d) Etnometodología

La etnometodología es una corriente sociológica de pensamiento que nació en los años sesenta en los Estados Unidos en torno a la obra de Harold Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology*, cuyos orígenes deben situarse en la tradición fenomenológica.

La etnometodología se centra en el estudio de los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas (Van Manen, 2003). Pone el énfasis en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, en la manera en que la gente crea y construye sus normas de vida, el orden y las reglas sociales.

Supone que el orden social es construido por los actores sociales y que los eventos sociales son resultado de las interacciones de los sujetos implicados en los mismos. El orden social no depende de las normas o presiones sociales, sino que deviene como resultado de la implicación de las personas en lograrlo (McNeill, 1985).

La etnometodología ha desarrollado varios métodos, que Garfinkel (1967) denomina procedimiento de fractura, para buscar cómo las reglas y normas sociales son logradas por los actores sociales: el experimento disruptivo, que consiste en interrumpir deliberadamente una rutina social establecida y ver qué ocurre; y el análisis conversacional, que analiza los significados de las conversaciones teniendo en cuenta el contexto (McNeill, 1985).

#### 5.1.2. La etnografía

La etnografía es considerada como una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología

interpretativa/cualitativa. Se erige como modelo alternativo a la investigación tradicional utilizada por los científicos sociales para estudiar la realidad social.

En sentido amplio, la expresión investigación etnográfica viene utilizándose como sinónimo de investigación cualitativa, trabajo de campo, observación antropológica, etc. Se define como una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos culturales intactos (Spradley y McCurdy, 1972); como un planteamiento de hacer investigación naturalista, observacional, descriptiva, contextual, no limitado de antemano y en profundidad (Hammersley, 1986; Atkinson, 1983); como el arte y ciencia de describir un grupo o cultura (Fetterman, 1989).

En su sentido literal significa descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987); una monografía detallada de los modos de vida de los *ethnoi*, término griego que designa a los «otros», a los que no eran griegos.

La investigación etnográfica esencialmente consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen.

El enfoque etnográfico intenta describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, familia, aula, etc.) en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él.

Como rasgos más destacados que configuran la naturaleza de la etnografía, aunque no exclusivos de la misma, cabe señalar los siguientes:

a) Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad, como elementos básicos.

b) Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.

c) Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.

d) Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.

e) Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.

f) Libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.

En sentido amplio, la etnografía tiene como fin el estudio sociocultural o estilo de vida de la sociedad, describiendo las creencias y prácticas del grupo, mostrando cómo las diversas partes de la comunidad contribuyen a crear la cultura como un todo unificado y consistente (Jacob, 1987). «Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas motivaciones y el modo en que todo ello se desarrolla o cambia dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones» (Woods, 1987:18).

#### a) El proceso etnográfico

Denzin (1978) señala que en la investigación etnográfica deben considerarse estas siete áreas de decisión:

1) El foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda.

2) El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.

3) Los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados.

4) La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.

5) Las estrategias de recogida de datos.

6) Las técnicas empleadas en el análisis de datos

7) Los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones.

Para Goetz y LeCompte (1988) son cuatro las fases de la investigación etnográfica. En la primera fase se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio. En la segunda se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de

datos y de registro. En la tercera se aborda la recogida de datos; y, por último, en la cuarta se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

b) Técnicas y estrategias metodológicas de la etnografía

La etnografía como modalidad de investigación utiliza múltiples métodos y estrategias. Suele poner mayor énfasis en las estrategias.

Es evidente que también puede utilizarse una variada tecnología compuesta de magnetófonos, dictáfonos, procesadores de palabras, ordenadores, bases de datos, cámaras fotográficas y equipos de vídeo; todas las herramientas del etnógrafo son extensiones del instrumento humano, ayudas a la memoria y a la visión. Entre las técnicas características de la etnografía pueden citarse:

1) La observación participante. El investigador etnográfico combina la observación con la participación. El etnógrafo es el agente principal de la investigación; observa las pautas de conducta y participa en la cultura que está siendo observada. El grado de participación y observación varía de un estudio a otro; algunas veces el etnógrafo asume el rol de observador y en otras de participante; en ambos roles permanece atento a lo que ocurre, reflexionando y recogiendo registros de campo.

El investigador se convierte por ello en el mejor vehículo para el estudio de los grupos humanos. O expresado de modo más retórico: es una excelente estrategia para el análisis de situaciones y relaciones humanas. Se le ha reconocido también como un modelo de simulación teatral o dramática, porque el investigador asume en su persona el método etnográfico, y surgen en su interior tensiones lógicas de estar en comunicación directa con los sujetos de la investigación (proximidad y lejanía, conversaciones superficiales y charlas íntimas, preguntas inesperadas y respuestas inéditas, etc.). Es en este flujo de tensiones donde el etnógrafo se encuentra en el trabajo de campo para obtener un conjunto de información significativa.

La observación participante ha sido siempre el método central de los etnógrafos. A menudo lo complementan con otras fuentes, en especial con entrevistas informales (McNeill, 1985).



2) La entrevista informal. Es otra técnica utilizada por los etnógrafos en el trabajo de campo. Se obtiene información participante. Su objetivo es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos.

La entrevista informal puede variar desde discusiones casuales mientras participan en una actividad, a entrevistas abiertas o discusiones en profundidad que seleccionan sujetos llamados informantes clave.

3) Materiales escritos (documentos). La utilización de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la observación (Woods, 1987). Los materiales de este tipo que más se usan son los documentos oficiales, los personales y los cuestionarios.

Los materiales escritos han llegado a ser considerados como instrumentos cuasiobservacionales (Woods, 1987). En cierto modo reemplazan al observador y al entrevistador en situaciones inaccesibles.

-Documentos oficiales. Incluyen registros, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros personales de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, fotografías (Woods, 1987).

-Documentos personales. Como diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno borrador de los alumnos, graffiti, cartas y notas personales

-Cuestionarios. Sin ser populares entre los investigadores etnográficos: se les atribuye utilidad como medio de recogida de información de muestras más amplias que las que se pueden obtener por medio de la entrevista; como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos, y como subsidiarios de técnicas interpretativas (por ejemplo, las sociométricas ) (Woods, 1987).

### 5.1.3. Valoración crítica. Dificultades que plantea la etnografía

Vemos necesario hacer algunas consideraciones sobre el uso de la etnografía en lo que concierne a aspectos relacionados con el acceso al escenario, el rol del investigador, los informadores clave y la subjetividad.

a) Acceso al escenario. La entrada o acceso al escenario es un fenómeno complejo que en consecuencia exige tacto y actitud diplomática. Tanto si el observador es aceptado como si despierta recelo, es el momento que resulta más incómodo y desagradable.

Los elementos que tienen más importancia en el acceso a los grupos y entrada en el escenario de la investigación son la flexibilidad del investigador y su sensibilidad a respuestas de los participantes. Requiere que el investigador presente los fines de su trabajo de la forma más sencilla y tentativa posible (Goetz y LeCompte, 1988).

La entrada del etnógrafo al escenario va acompañada de una primera etapa de contacto, llamada de vagabundeo, que proporciona los datos de base para ir explorando la situación y superando las dificultades que van surgiendo. El vagabundeo consiste en reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes y documentarse sobre la situación. En las primeras etapas de contacto con el escenario es importante despertar confianza y mostrarse como una persona de valor e integridad. La mejor manera de conseguirlo es tener un proyecto honesto, que sea útil para la mejora de la educación (Goetz y LeCompte, 1988).

El contacto con las fuentes de datos se puede entablar de manera formal o informal. El contacto formal supone un acercamiento a través de los canales oficiales y, a menudo, profesionales. Ambos contactos pueden iniciarse tanto personalmente como por escrito. Por lo general, el contacto informal y directo es más eficaz. Todo ello, no obstante, dependerá de la situación (Goetz y LeCompte, 1988).

Los modos más comunes de acceso a los escenarios suelen ser: 1) a través de relaciones recíprocas: aportaciones, ayudas y beneficios que se intercambian; 2) introducirse en el escenario si los participantes no están abiertos a la observación y no quieren colaborar; y 3) acudir a un avalador reconocido o autoridad.

b) Informantes o actores clave. La etnografía utiliza más el término de participantes que el de sujetos, con lo que reconoce el papel activo que éstos desempeñan en la investigación. Es importante que el etnógrafo mantenga

buenas relaciones con todos los informantes para el éxito de la investigación, pero éstas se hacen necesarias con los informadores clave (término usado por la antropología). Una forma de conseguirlo es implicarlos en el proceso de la investigación.

Los informadores clave ayudan al investigador a penetrar las barreras que se interponen en su camino, acceden a determinados subgrupos y personas que por otra vía serían de difícil alcance.

Recurrir a actores clave conlleva cierto riesgo; sus perspectivas y opiniones pueden estar distorsionadas o sesgadas; se deben elegir con cuidado si se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes clave. Patton (1984) recomienda que la información obtenida de los informantes clave sea claramente especificada y diferenciada como tal en las notas de campo.

c) El rol del etnógrafo. El etnógrafo es, primero y ante todo, el «instrumento esencial de la investigación». Los etnógrafos son recolectores de datos, «observadores, narradores y escritores» (Wolcott, 1975). Admite su subjetividad y la de los participantes. Su trabajo requiere relacionarse e interactuar en los escenarios educativos de forma natural. El rigor de la investigación radica más en la actuación del propio investigador que en los instrumentos que utiliza.

El rol del etnógrafo llegó a considerarse como valor científico cuando la estancia en una cultura extraña planteaba múltiples problemas. En el devenir del estudio adopta distintos roles (observador, participante, investigador) y status dentro de la comunidad. La implicación con los participantes le plantea diversos problemas, siendo el más evidente el de cómo ser objetivo sin perder su perspectiva como investigador.

El etnógrafo no sólo requiere adaptarse a los distintos roles que ha adquirido o le han sido asignados en el escenario, sino que también debe tener la capacidad de cambiar eficazmente de rol cuando las circunstancias lo precisen. A la habilidad de comunicarse con otros grupos culturales y de adaptarse a su hábitat natural se denomina franqueo de fronteras; su dominio

se considera decisivo para el éxito de un proyecto de investigación de esta naturaleza (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

## **5.2. La investigación biográfico-narrativa**

Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. Los antropólogos desde la segunda mitad del XIX, comenzaron a coleccionar historias de vida y a confeccionar los primeros informes biográficos.

El reconocimiento de la biografía como método de investigación sociológica y su incorporación a disciplinas universitarias como un modo válido de obtener conocimiento para la sociología se produce en la Universidad de Chicago en el primer tercio del siglo XX. La llamada Escuela de Chicago es considerada pionera en el uso de las historias de vida y la implantación de la metodología autobiográfica en la investigación social y humana. Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva, ha sido la principal contribución de la Escuela de Chicago.

Aunque es posible distinguir entre el ámbito europeo y norteamericano, esto es discutible debido a la propia dualidad de sus iniciadores (Thomas americano, y Znaniecki polaco, 1998). Los principales iniciadores en Norteamérica son profesores europeos emigrados que, además, siguen manteniendo relaciones intelectuales con Europa. Por su parte, Franco Ferrarotti (1990), uno de los principales introductores de la metodología de historia de vida en Francia, primero, e Italia después, estudia en Chicago. Peneff (1990) ha hecho igualmente una buena historia del método biográfico.

Desde el final de la segunda Guerra Mundial hasta mediados los sesenta hay un fuerte declive en el empleo de esta metodología, con el predominio del positivismo y de los métodos estadísticos en distintas disciplinas psicológicas (particularmente conductismo).

La racionalidad empírica había impregnado a la mayoría de las ciencias humanas de una positividad bastante estéril para la comprensión de la realidad humana. Esta influencia había sido consecuencia del carácter supuestamente

no científico del saber socio-humano y que tenía relación con la filosofía. Desde el siglo XIX hasta mediados de los años sesenta se produjo un progresivo interés por la objetividad y la matematización de estos saberes desembocando en un saber abstracto acerca del hombre en sociedad (Foucault, 1978). La necesidad de recuperar un discurso más centrado en la vida del hombre, en la relación de alteridad (Levinas, 1991, 1993), en la intersubjetividad o comunicación intersubjetiva (Schütz, 1993), han contribuido en conjunto a una mayor credibilidad y atención de la metodología autobiográfica.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) distinguen dos tipos de investigación narrativa:

a) Análisis paradigmático de datos narrativos: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado normalmente cualitativo) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

El modo paradigmático de análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo.

Dos tipos de análisis paradigmático suelen realizarse:

1- Los conceptos se derivan de la teoría previa, que se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías

2- Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa.

b) Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), cuyo análisis (narrativo, en sentido práctico) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuren la historia.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) comentan que la narrativa se puede emplear en un triple sentido:

a) El fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado).

b) El método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos).

c) El uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover –mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la transmisión de un determinado valor a los hijos).

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos:

a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida (los padres y los alumnos).

b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe.

c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado.

d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

La habilidad del investigador en la entrevista consiste en mantener la cuestión del significado del fenómeno abierta, y mantener a su vez, para sí mismo y para la persona entrevistada, la orientación hacia la sustancia de aquello que se está cuestionando. De este modo, el entrevistado se convierte a su vez en coinvestigador del estudio.

Interesarnos por el estudio de las vidas de los padres y de los hijos mediante las narrativas que formulan sobre su vida posibilita, entre otros, acceder a una información de primer orden para conocer de modo singular diversas facetas de su vida; por otra parte, es en sí mismo un medio para que los padres reflexionen sobre la experiencia vivida, adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos e intentar cambiar aquello que no les gusta de ellos mismos. En el caso de los hijos, esta reflexión les hace recapacitar sobre sus actitudes, formas de vida, motivaciones y proyectos.

La narrativa puede ser, por tanto, un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa y generar procesos de interpretación y búsqueda de significado de la vida de los sujetos investigados.

### 5.2.1. La entrevista biográfica

La entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida familiar, afectiva, profesional, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción. La conversación se transforma en un instrumento de investigación. Además de la creación de un clima que haga posible el habla fluida del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone contar a otro la propia vida. Dicha reconstrucción no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y producir una identidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Johnson (2002) señala que las entrevistas en profundidad se asemejan a las formas conversacionales que se dan entre amigos íntimos, pero añade que tales entrevistas difieren de las conversaciones entre amigos porque el entrevistador persigue el uso de la información obtenida en la interacción para otros propósitos, no hay reciprocidad de intenciones, el entrevistador no cuenta generalmente su vida y, por el contrario, en una conversación amistosa sí. Las entrevistas cualitativas son más bien conversaciones profesionales con técnicas y propósitos propios.

Para el profesor noruego de psicología educativa, Kvale (1996), resulta útil desarrollar dos guiones en la preparación de una entrevista. Uno, con las principales preguntas temáticas de investigación correspondientes a un proyecto. Otro, con las preguntas dinámicas a usar durante la entrevista. Las preguntas de investigación académica no son necesariamente buenas preguntas dinámicas de entrevista y es conveniente traducirlas a un lenguaje coloquial (Valles, 2002).

Valles expone dos modelos para la realización de la entrevista, como proceso de comunicación interpersonal, social y cultural:

- 1) Modelo contextual interaccionista de Gorden (1987).

Según este autor, antes del encuentro entrevistador-entrevistado puede prepararse buena parte de la interacción y facilitar el trabajo del entrevistador

ya que una vez empezada la entrevista poco puede hacerse ya para modificar la relación triádica (entrevistador, entrevistado, información). Deben tomarse ciertas medidas para lograr el mejor proceso comunicativo:

a) La selección de los entrevistados más capaces y dispuestos a dar información relevante.

b) Que el entrevistador tenga buena relación y fácil acceso al entrevistado.

c) La elección del lugar y del tiempo más apropiado para la entrevista. Además de todo ello, es importante considerar el grado de motivación del entrevistado y del entrevistador, su sintonía, su capacidad de memoria, su deseo de aportar información eficaz y válida para el trabajo de investigación que se pretende realizar.

A las implicaciones en la preparación (diseño) y en la realización de la entrevista hay que añadir una tercera implicación: el análisis e interpretación de la información obtenida en situaciones de entrevista.

2) El modelo de Briggs (1986) - Wengraf (2001), que Valles transcribe, tiene más en cuenta el contexto de la vida real, es decir, se pregunta cuáles podrían ser los efectos del lugar físico, de la fecha, el momento del día elegidos para la entrevista. Wengraf (2001) apenas despliega un planteamiento favorable a los espacios "neutrales", por razones de distracción tanto en los espacios privados como en los públicos. También tiene en cuenta la diferencia que puede existir entre los propósitos del entrevistador y del entrevistado -en el primero se trata de una investigación social y en el segundo puede tratarse de un simple favor a un amigo- y la relación de poder entre entrevistador-entrevistado como algo que puede variar a lo largo de la entrevista.

Las entrevistas biográficas pueden ser analizadas desde diferentes posturas: ilustrativa, restitutiva o hiperempirista, analítica y de reconstrucción del sentido, etc. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

### 5.2.2. Estudio de caso

Hay, según Thompson (1988), tres modos básicos de presentar una historia oral:

a) Narración de la historia de vida de una sola persona.



b) Conjunto de historias/relatos en torno a un tema.

c) Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

La historia de vida se realiza normalmente como relato oral. A la vez, la historia de vida es una técnica que permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar. La historia de vida puede hacerse también a modo de “autoinforme” (escrito), aunque lo más habitual es que sea hablada/recontada a demanda de un entrevistador. En ocasiones se pueden combinar ambas: a partir del documento personal se plantean las entrevistas.

El estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de caso se define por focalizarse en casos individuales, no por el método de investigación empleado (Stake, 1998).

Según Pujadas (1992), la recogida y el análisis de datos en la investigación biográfica puede ser de tres tipos:

1) Relato biográfico: un único individuo (por encargo o entrevistas) elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación.

2) Relato biográfico cruzado: relatos de vida cruzados de varias personas del mismo entorno para comprender mejor, a varias voces (polifónico), la misma historia.

3) Relato biográfico paralelo: las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo son punto de partida, pero no el objeto principal de la investigación. En esa medida es asimilable al instrumental, pues sirven para describir e interpretar una situación.

### **5.3. Diseño de la investigación**

Nuestra investigación, inspirada en la metodología biográfico-narrativa, se ha configurado como un estudio de casos individuales.

El diseño empleado en nuestra investigación consiste en las narraciones de relatos biográficos paralelos. El análisis de datos es paradigmático, es decir,

las categorías se derivan inductivamente de los datos y nos ayudan a comprender una realidad.

Nuestro diseño se realizó en siete fases:

Primera fase: Se llevó a cabo una revisión bibliográfica para conocer qué se había escrito hasta la fecha en relación con el objeto de la investigación. No se encontró nada referido a estudios cualitativos sobre la transmisión de valores en el entorno familiar (<http://www.mec.es/redinet2/html>, 2003; <http://www.um.es/biblioteca/biblelectr/bases/bd/eric.html>, 2003).

Segunda fase: Se seleccionó un colegio privado concertado de la Región de Murcia, atendiendo a la diversidad de su contexto socio-cultural (centro suburbial con alumnado urbano, rural y suburbial, de distintas procedencias y niveles socio-económicos).

Tercera fase: Tuvo lugar una entrevista con la directora y el jefe de estudios del centro escolar seleccionado, para la aplicación del estudio de campo. En esta reunión se les explicó la naturaleza y los objetivos de la investigación, a la vez que se les solicitó autorización y colaboración para las entrevistas con los padres y con los alumnos.

Cuarta fase: Se perfiló un guión para la entrevista con los padres y alumnos. Este guión recogía las cuestiones sobre las que “a priori” nos interesaba profundizar: historia de vida, antecedentes educativos familiares, percepción de los valores, jerarquía en la transmisión de los mismos, etc.

Quinta fase: Entrenamiento del entrevistador y pilotaje del protocolo de entrevista. Para ello, se seleccionó a un grupo de cinco padres y de cinco alumnos que reunían distintas características, procedencias y niveles socio-económicos. Se consideró necesario dejar que los padres detallaran con libertad los diferentes valores que ellos consideraban prioritarios para sus hijos. Tras su identificación, se perfiló un guión más detallado.

Sexta fase: Durante cuatro meses del curso escolar 2003/2004, se aplicó el nuevo guión a treinta padres y a treinta alumnos de secundaria, a través de entrevistas personales, cada una de ellas de hora y media de duración. La entrevista se planteó a los padres como un medio eficaz de conocer su opinión sobre la transmisión de valores a los hijos y poder realizar una mejora en este ámbito desde el centro escolar. La entrevista adoptó un formato más parecido a

una conversación formal que a una entrevista estructurada. Por deseo explícito de los entrevistados, no fueron grabados. De este modo, decían manifestarse con mayor libertad.

Séptima fase: Una vez finalizada cada entrevista, se fueron transcribiendo y, posteriormente, analizando, con el objetivo de generalizar la opinión de los participantes y elaborar el informe y las conclusiones de esta investigación. Las entrevistas proporcionaron información valiosa debido a la riqueza de matices y a la profundidad de testimonios conseguidos. También permitieron conocer las variables que ayudan a comprender la perspectiva que padres e hijos tienen de los valores, así como el modo de transmisión de valores de padres a hijos, estimulando el recuerdo y la reflexión sobre sus historias de vida, su rol como esposos y su tarea como padres.

### 5.3.1. Determinación del problema a investigar

Hernández Pina et al. (1994: 14) comentan que “un problema es una pregunta que necesita una respuesta y que implica un análisis detallado de la realidad, un proyecto minucioso y un reconocimiento como tal, pues todo problema se materializa cuando el investigador percibe que algo no está bien o cuando requiere una explicación más profunda”.

Según Colás y Buendía (1992), los criterios de selección de un problema son:

- a) Que sea importante.
- b) Que aumente el cuerpo de conocimientos, debe conducir a nuevos problemas de investigación.
- c) Debe ser investigable.
- d) Debe ajustarse al investigador.

Por lo que se refiere a la relevancia del tema del tema investigado, es evidente que la educación en valores ya no es considerada un problema marginal en la formación de las futuras generaciones, un asunto académico-intelectual o de política partidista. Forma parte de la conciencia general de la sociedad que está reclamando una educación más integral, que responda a

una formación de la persona en todas sus dimensiones. El hecho de que durante las últimas décadas se haya producido un renovado interés por el estudio e investigación de la educación en valores (Escámez, 2003) subraya la importancia que se le ha concedido en todos los foros de la vida personal y social. “Los valores han pasado a ser considerados como una conquista social, equipaje imprescindible en toda realización personal y social” (Ortega y Mínguez, 2001a: 13). Por otra parte, la crisis global por la que atraviesa nuestra sociedad, reconocida como “crisis de la modernidad”, ha repercutido en todas las esferas de la vida humana. Y centrar nuestra atención investigadora en los procesos de transmisión de valores en el ámbito familiar constituye, según nuestro juicio, abordar una problemática de capital importancia para calibrar el estado efectivo de la familia como transmisora de valores. Si se han puesto en cuestión, con motivo de esta crisis global, los valores y las formas de inserción en la vida real, entonces es evidente que estamos sometidos a una sensación de “imposible restauración” de las tradiciones y formas de vida que en tiempos pasados constituyeron el sustrato vital desde el que las personas han establecido su identidad personal y social. Para muchos padres y educadores, esta sensación no es otra cosa que la manifestación evidente de un fuerte debilitamiento de la capacidad de influir en las jóvenes generaciones hacia metas valiosas desde una tradición cultural. Por ello, los procesos de transmisión se hallan ahora en una situación grave, en una crisis de credibilidad de todas las estructuras de acogida (familia, ciudad, religión). En este sentido escribe Duch (1998: 12) “centrar la atención en la desestructuración actual de las estructuras de acogida implica hacerse eco de la destrucción o, al menos, de las graves interrupciones que en la actualidad experimentan los procesos de transmisión en el seno de nuestra sociedad”. Por lo tanto, estamos convencidos de que el estudio de las pautas de transmisión de valores en la familia puede contribuir a comprender y a mejorar la praxis educadora de valores, a abrir nuevos horizontes educativos.

Consideramos pues que el problema planteado contribuye a aumentar el cuerpo de conocimiento relacionado con la educación en valores pues permite establecer una relación entre algunas variables familiares y formativas y la apropiación de los valores por parte de los hijos, centrándonos especialmente

en la transmisión del valor de responsabilidad y en su asimilación por parte de los hijos.

Este problema puede conducir a nuevas líneas de investigación ya que es un estudio cualitativo que describe una serie de vivencias y experiencias, siendo un terreno inagotable de investigación como también son diversas las manifestaciones y comportamientos del ser humano en cada tiempo, lugar y cultura.

El problema de investigación es investigable ya que sus variables son susceptibles de categorización y los datos obtenidos permiten la interpretación de una realidad etnográfica concreta: las familias de los alumnos de secundaria de un colegio privado concertado.

Por último, este problema se ajusta al investigador por el interés y motivación del mismo sobre el tema: su experiencia durante años, con padres, en el ámbito de la transmisión de valores, su tarea educativa profesional dirigida a jóvenes escolares de secundaria, su deseo de comprender la situación que atraviesan padres e hijos con relación a la apropiación de valores y la conciencia de que ésta debe realizarse con carácter prioritario en el seno familiar.

El problema de investigación se centra pues en tratar de interpretar, por una parte, la percepción que padres e hijos tienen de los valores y, concretamente, del valor de responsabilidad y, por otra, de describir la crisis de transmisiones de valores en la familia.

Los padres utilizan pautas de transmisión de valores cuyos efectos en los hijos no permiten una adecuada apropiación de los mismos.

Los padres se inclinan por unos determinados valores en la educación de sus hijos y utilizan diferentes pautas para transmitirlos. La elección de esos valores y de unas pautas concretas es diferente de unos padres a otros en razón de su estilo o filosofía de vida, de las tradiciones recibidas, de la influencia del medio ambiente, del estilo educativo que emplean, etc.

Unas pautas responden a la tradición, a patrones de generaciones anteriores. Otras pautas presentan innovación.

El problema que investigamos nos parece de especial relevancia para la sociedad. La familia, al ser el entorno por excelencia en el que los seres

humanos nacemos, nos desarrollamos y nos formamos, ocupa un lugar capital en nuestra vida. De ahí se deriva la importancia de la preparación de los padres para esta tarea y el hecho de que se conviertan en los protagonistas, junto con sus hijos, de nuestro estudio y sirvan como instrumento para nuestro objetivo que es el de conocer las pautas de transmisión de valores por parte de los padres y la apropiación de los mismos por parte de los hijos.

### 5.3.2. Formulación de hipótesis

El interés específico en la formulación de hipótesis, además de cumplir con el rigor intelectual y la precisión metodológica que requiere cualquier investigación de la modalidad que hemos elegido, consiste en aportar una aproximación a lo que está ocurriendo en los procesos de transmisión de los valores en la familia, sin que por ello pueda ser considerada desde ningún planteamiento como el interés por obtener verdades objetivas y generalizables a la realidad educadora de la familia. Somos conscientes de que nos ocupamos de un determinado tipo de acción social que está en función de las vivencias o experiencias subjetivas que se establecen entre dos o más personas a la que se le otorga un significado intersubjetivo. Y comprender este significado no es, para nosotros, captar la conciencia o intencionalidad más genuina de las personas y de sus conductas, esto es, la vida íntima de los padres y de su conducta en la educación de sus hijos en unos valores. En tanto que nuestro interés es más modesto y a la vez más limitado, tan sólo intentamos lograr una expresiva descripción del carácter general de las acciones de los padres en la transmisión de valores hacia sus hijos. Ello nos condiciona, por tanto, a establecer hipótesis que nos permita ordenar las experiencias educativas ya ocurridas en categorías de comprensión de la realidad familiar.

La hipótesis general de nuestra investigación sostiene que determinados aspectos considerados como indicadores propios de una situación familiar se encuentran relacionados significativamente con la transmisión de valores a los hijos.

En concreto, establecemos las siguientes hipótesis:

1. Los padres utilizan distintas pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar produciendo un escaso aprendizaje de los mismos en sus hijos. No siempre es correlativo el esfuerzo que los padres hacen en este sentido con la adecuada apropiación por parte de los hijos.

a) Los hijos manifiestan un escaso bagaje de valores, en particular del valor de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los otros y lo otro.

2. La bondad de las pautas de transmisión está en función del carácter cotidiano y prolongado de las mismas pautas en la conducta de padres e hijos.

a) Lo que los padres enseñan a sus hijos no es eficazmente asimilado por éstos ya que los padres no establecen las condiciones apropiadas (normas de conducta, el seguimiento o cumplimiento de un consejo o mandato). Dicen, pero no ponen los medios para que los hijos hagan.

3. La presencia de los valores en la conducta de los padres determina el aprendizaje de valores en sus hijos.

a) La transmisión de valores en el ámbito familiar se realiza a partir de las acciones pequeñas y puntuales de cada día y a través del ejemplo de los padres.

4. Existen marcadas diferencias en la apropiación de valores por parte de aquellos hijos cuyos padres son modelo a imitar y se caracterizan por un estilo educativo marcado por el afecto, el clima moral y el diálogo.

### 5.3.3. Objetivos

Los objetivos generales de la investigación consisten en:

1. Hacer una aproximación a la realidad familiar de los alumnos.
2. Establecer la influencia de los factores familiares en la transmisión de valores.
3. Comprender la relación entre las pautas familiares de transmisión de valores y su apropiación por parte de los hijos.

Los objetivos específicos en torno a los objetivos generales de nuestra investigación serían los siguientes:

1. Conocer los distintos elementos que caracterizan a los padres y a los hijos: estudios, trabajo y condiciones socio-familiares.
2. Describir los aspectos del clima familiar: estructura y ambiente familiar.
3. Comprobar la influencia de los aspectos relacionados con la estructura y el clima familiar sobre la apropiación de valores por parte de los hijos.
4. Analizar cómo son percibidos los valores por los padres y por los hijos y, concretamente, el valor de responsabilidad.
5. Describir las pautas de transmisión de valores y, en particular, del valor de responsabilidad.

#### 5.3.4. Variables

En este diseño cualitativo se ha puesto el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías, que ha permitido aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos. Éstos se han examinado de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que han servido para separar datos por grupos de categorías similares. De este modo, no difiere, en este aspecto, de los llamados cuantitativos, solo que ahora las categorías no han sido predeterminadas sino inducidas o hechas emerger de los datos.

Arnau, Anguera y Gómez (1990: 26) definen la variable como “toda propiedad, característica, aspecto, rasgo o cualidad, cuya magnitud puede variar en los casos individuales. Son aspectos diferenciadores entre los distintos fenómenos, hechos o individuos. Por tanto, cualquier dimensión, atributo o característica que sea susceptible de variación puede tomar el nombre de variable”.

De los ítems formulados en los guiones que sirvieron de base para las entrevistas se han extraído tantas variables como unidades de información eran de utilidad para cubrir los objetivos de nuestra investigación.

##### a) Variables referidas a los padres:

1. Variables relacionadas con los padres y el entorno material:

- 1.1. Edad.



- 1.2. Estudios y trabajo: tipo de jornada laboral y situación económica.
- 1.3. Condiciones tecnológicas y culturales del hogar.
- 1.4. Antecedentes familiares y educativos de los padres.

2. Variables relacionadas con el ambiente familiar:

- 2.1. Situación familiar (casados, separados, viudos, nueva pareja).
- 2.2. Núcleo familiar.
- 2.3. Número de hijos.
- 2.4. Disponibilidad de atención a los hijos.
- 2.5. Estilos educativos.
- 2.6. Preparación para desarrollar su tarea de padres.
- 2.7. Elección del Centro escolar.
- 2.8. Valores prioritarios en la formación de los hijos.
- 2.9. Valor de responsabilidad: referido a ellos mismos y referido a los hijos.

b) Variables referidas a los hijos:

1. Variables de carácter personal y escolar:

- 1.1. Edad.
- 1.2. Rendimiento escolar (horas de estudio, premios, castigos).
- 1.3. Actitud hacia el centro escolar.
- 1.4. Proyecto académico futuro.

2. Variables de carácter familiar:

- 2.1. Orden de nacimiento: lugar que ocupa entre sus hermanos.
- 2.2. Con quién tiene más confianza.
- 2.3. Valores prioritarios.
- 2.4. Valor de responsabilidad: cómo lo percibe y cómo lo manifiesta.

c) Variables referidas a pautas de transmisión del valor de responsabilidad:

1. Variables de pautas generales que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- 1.1. El afecto, el diálogo y el tacto pedagógico.

- 1.2. Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- 1.3. Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- 1.4. Haciendo participar en las decisiones familiares.
- 1.5. Enseñando que todo cuesta dinero.
- 1.6. Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- 1.7. A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- 1.8. Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- 1.9. Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- 1.10. Animando a ser leales con sus amigos.
- 1.11. Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- 1.12. Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- 1.13. Orientando y formando su juicio moral.

2. Variables de pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad en el estudio:

- 2.1. Motivando el estudio a través del diálogo.
- 2.2. Hablando con los tutores de los hijos.
- 2.3. Aconsejando una actitud correcta en el centro escolar.
- 2.4. Fomentando proyectos de futuro profesional.
- 2.5. Con premios o castigos, según el caso.
- 2.6. Fijando un horario estudio con sus hijos.

3. Variables de pautas que los padres fomentan para transmitir el valor de responsabilidad en torno al tiempo libre:

3.1. Proponiendo y fomentando actividades (lectura, deporte, idiomas, danza, música).

3.2. Fijando el tiempo que dedican a la televisión. Orientando en este aspecto.

#### 5.3.5. Población y muestra

En cuanto a la selección de la muestra, el llamado “punto de saturación teórica” se alcanza cuando la información recogida resulta sobrada en relación

con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido (Pujadas, 1992). Para el metodólogo español Ibáñez (1979), para una muestra estructural son relevantes los términos de cualquier oposición y las fases de cualquier proceso.

Si en la investigación biográfico-narrativa tratamos siempre con relatos de vida singulares, ¿hasta qué grado puedan ser representativos?. Bertaux (1981) señala que la vida individual de una persona particular puede tener un interés científico, en la medida que refleje y contribuya a esclarecer una situación socio-histórica, estructura social o condiciones de vida determinadas.

El tema de la representatividad de la perspectiva biográfica no puede ser, de acuerdo con la tradición dominante heredada del positivismo, la lógica de la estadística matemática. El interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que pueden aportarnos comprensión de otros similares, y –en esa medida- tener poder de ser generalizados en algún grado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Stake (1998: 131) comenta que “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”.

En principio, la población total de esta investigación serían todos aquellos alumnos (y sus familias) que se encuentran matriculados en el centro escolar objeto de la investigación. Y el universo de nuestro estudio: todos los alumnos de Educación Obligatoria, cuyas edades están comprendidas entre los 6 y los 16 años.

Sin embargo, y con relación a esto, el análisis de las fuentes bibliográficas y la observación sobre el terreno de las actitudes de los jóvenes nos hizo situar la adolescencia como la etapa en la que tiene lugar el desarrollo lógico y la capacidad de abstracción y de razonar de los alumnos. Es decir, a esta edad los jóvenes son capaces de manifestar con mayor realidad la percepción y la asimilación de los valores adquiridos en la familia y en el centro escolar.

Por esta razón, hemos centrado y situado nuestro análisis en una porción de esa población: los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Y más concretamente, hemos realizado una selección de casos del total de la

población que cumplen las características de lo que deseamos analizar, es decir, la muestra: alumnos de los cursos 3º y 4º de la ESO (14, 15 y 16 años), con sus respectivas familias, de un Colegio privado concertado de la Región de Murcia, durante el año escolar 2003/2004.

El hecho de investigar una muestra pequeña obedece a razones prácticas de trabajo, para economizar esfuerzo, tiempo y el tratamiento de los datos obtenidos. Y todo ello, garantizando su representatividad.

a) Proceso de selección de la Muestra

En el centro escolar, existe un número idéntico de alumnos (35) en cada uno de los tres 3ºs de la ESO, siendo el número de alumnas el 61% de la totalidad. En las clases de 3ºA y 3ºB, el porcentaje de alumnas es del 63% y del 71% respectivamente. En 3ºC, el porcentaje de alumnas y de alumnos es prácticamente idéntico (49% y 51% respectivamente).

	<b>3º A</b>	<b>3º B</b>	<b>3º C</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos</b>	13	10	18	41
<b>Alumnas</b>	22	25	17	64
<b>Total</b>	35	35	35	105

El número de alumnos de 4º de la ESO, por clase, es más equilibrado que en 3º. Ello muestra que alumnos con bajo rendimiento y que habían alcanzado la edad reglamentaria, repiten 3º, se han trasladado a otro centro escolar o bien han abandonado los estudios.

Como sucede con las tres clases de 3º, el número de alumnas es superior (62%) al de los alumnos (38%).

	<b>4º A</b>	<b>4º B</b>	<b>4º C</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos</b>	9	10	10	29
<b>Alumnas</b>	15	15	17	47
<b>Total</b>	24	25	27	76

Seleccionamos 30 padres y 30 alumnos de las tres clases de 3º y de 4º, que podían representar a la totalidad de sus compañeros por la variedad de sus características personales.

Fueron convocados 17 padres de alumnos de 3º de la ESO y respondieron positivamente 15, así como 20 padres de alumnos de 4º de la Eso, acudiendo 15.

Ambos cónyuges asistieron juntos en un 33% (3º y 4º ESO). En ambos casos las madres asistieron en su mayoría (60% de las madres de alumnos de 3º y 67% de las madres de alumnos de 4º).

Los alumnos que constituyen esta muestra productora de datos son los hijos de los padres que aceptaron colaborar con las entrevistas.

Por lo que se refiere a su género, hay 17 alumnas (9 chicas de 3º y 8 chicas de 4º) y 13 alumnos (6 chicos de 3º y 7 chicos de 4º). El porcentaje es normal, teniendo en cuenta el mayor número de alumnas en el centro escolar.

Estos alumnos pertenecen a las tres clases de 3º y a las tres clases de 4º, seleccionados atendiendo a estas variables:

- Alumno: género, edad, rendimiento escolar, comportamiento en el centro escolar, ya que suele ser el lugar donde el alumno pasa la mayor parte del día y en donde muestra su forma de ser, sus actitudes, valores, etc.

- Padres: edad, nivel cultural, situación económica, estructura y clima familiar, etc.

#### b) Proceso de selección del centro escolar

El centro fue escogido según unos criterios:

- Se tuvo en cuenta el lugar de trabajo de la investigadora, como miembro del equipo docente. De este modo, se podía disponer de un conocimiento profundo de la realidad escolar y familiar de los alumnos. La comunicación con los profesores y con los padres se veía facilitada y, como consecuencia, la recogida de información.

- Este Centro, situado en una pedanía de Murcia, nació en 1944 con el objetivo principal de ofrecer una labor educativa a aquellos niños de ambientes extremadamente desfavorecidos. Con el paso de los años, estos alumnos han ido compartiendo aula con otros de entornos sociales más favorecidos

económicamente. A pesar de ello, el centro sigue manteniendo una opción preferencial por los sectores más necesitados. Esto ha permitido una mayor diversidad en la recogida de datos.

- Las familias trabajan en la industria y servicios, sin especial cualificación, están en paro, o ejercen profesiones liberales y son especialistas. También hay, cada vez más, profesionales de la educación, de la medicina, del derecho, etc.

Su situación familiar es variada: familias tradicionales, familias separadas, familias monoparentales, etc.

- Hace cinco años, el centro obtuvo el concierto por parte de las autoridades autonómicas, por lo tanto es un centro privado concertado.

- El centro dispone de 56 profesores y contempla los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria (3 a 16 años), así como medidas de atención a la diversidad.

- Posee un proyecto educativo encaminado a ayudar a los alumnos a descubrir, conocer y potenciar sus posibilidades humanas y dirigido a transmitir la responsabilidad en el trabajo, la entrega personal y el servicio, promoviendo la conciencia y la solidaridad con todos, especialmente con los más necesitados y con los que sufren.

- Ofrece transporte y comedor. Esto contribuye a que sea demandado por un enorme número de padres de las poblaciones colindantes y de la capital (Santo Ángel, La Alberca, Algezares, Patiño, Los Garres, San José de la Vega, Beniaján, Torreagüera, Murcia, etc.).

En los últimos años, se han incorporado hijos de familias inmigrantes, principalmente sudamericanos, norteafricanos y de países del este de Europa.

- Por parte de todos los miembros del equipo docente (laicos y religiosas del centro), del personal de administración y de servicios, existe una sensibilización hacia el tema investigado: la transmisión de valores. A ellos se unen los padres en su deseo de realizar su tarea de formadores.

- Las familias que lo desean pueden beneficiarse de la formación permanente que imparte el A.M.P.A. a través de la Escuela de Padres.

### 5.3.6. Instrumento de recogida de información

Selección de instrumentos:

#### a) Estudio piloto

Como decíamos en el diseño de la investigación, durante la quinta fase se realizó un estudio piloto con cinco padres y con cinco alumnos, y se consideró necesario dejar que los padres detallaran con libertad los diferentes valores que ellos consideraban prioritarios para sus hijos.

Este fue el guión utilizado como modelo para el estudio piloto con padres y alumnos:

### **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LOS ALUMNOS**

#### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

#### **Estudios y Trabajo**

Padre.

Madre.

Nivel profesional.

Situación económica.

Tipo de jornada laboral.

#### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar.

#### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio.

**Hijos**

Número de hijos.

Concepto de paternidad responsable.

**Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Circunstancias de su niñez. Estilo educativo recibido.

Estilo educativo actual: autoritario, permisivo, dialogante.

**Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Razones por las que han elegido un centro privado concertado para sus hijos.

**Formación de los hijos**

A quien corresponde la tarea formativa de los hijos.

Ven necesaria una ayuda en este aspecto, es decir, una orientación familiar.

**Valores**

Valor/es principal/es que transmiten a sus hijos: generosidad, honradez, nobleza, lealtad, responsabilidad, laboriosidad....

**ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNOS**

**Datos del alumno/a**

Edad.

**Estudios**

Curso.

Asignaturas aprobadas o suspensas en la 1ª evaluación.

Horario de estudio.



Recibe premios o castigos en casa, según el caso.  
Proyectos académicos futuros.

**Casa**

Considera que tiene, o no, lo necesario.

**Padres**

Diálogo, confianza, situación familiar.

**Hermanos**

Número que ocupa entre sus hermanos. Le hubiera gustado tener más hermanos o no.

**Valores**

Sabe, o no, lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres.

Valores prioritarios para él/ella.

b) Entrevistas: aplicación de los guiones definitivos

Una vez recogidos los resultados de las cinco conversaciones señaladas, se elaboraron dos guiones para las entrevistas de historias de vida –una para padres y otra para hijos-, que han servido de base para nuestro estudio.

Los padres que colaboraron en el estudio piloto coincidieron, en su gran mayoría, en reconocer el valor de responsabilidad como prioritario para sus hijos y, en el transcurso de la entrevista, surgieron pautas en relación con este valor. Por ello, los guiones definitivos traducen esta información.

1) El guión referido a los padres comprende tres bloques generales. Un primer bloque constituido por los temas relacionados con la familia: edad, estudios, trabajo, hogar, estructura familiar, antecedentes educativos de los padres. El segundo bloque señala aspectos educativos de los hijos: elección del centro escolar y reflexión sobre su tarea como padres. El tercer bloque especifica la jerarquía de valores de los padres y, concretamente, su

percepción del valor de responsabilidad (con relación a ellos mismos y a sus hijos), las pautas que utilizan para transmitirlo y las manifestaciones reales de responsabilidad que ellos perciben en sus hijos.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LOS ALUMNOS**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

### **Estudios, trabajo y entorno material**

Padre.

Madre.

Nivel profesional.

Tipo de jornada laboral.

Situación económica.

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar.

### **Antecedentes familiares y educativos de los padres**

#### **Situación familiar**

Casados, separados, viudos, nueva pareja.

#### **Núcleo familiar**

Miembros familiares que conviven en el hogar.

#### **Número de hijos**

Apertura a la vida.

Concepto de paternidad/maternidad responsable.

#### **Disponibilidad de atención a los hijos**

**Estilos educativos**

Autoritario, permisivo, dialogante.

**Preparación para desarrollar su tarea de padres**

A quien corresponde la tarea formativa de los hijos.

Ven necesaria una ayuda en este aspecto, es decir, una orientación familiar.

**Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Razones por las que han elegido un centro privado concertado para sus hijos.

**Valores prioritarios en la formación de los hijos**

Generosidad, honradez, nobleza, lealtad, responsabilidad, laboriosidad....

**Valor de responsabilidad referido a ellos mismos**

Manifestaciones del valor de responsabilidad referido a los propios cónyuges: afecto, diálogo, unidad conyugal o fidelidad, apertura a la vida/control de natalidad, práctica de la fe religiosa.

**Valor de responsabilidad referido a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir a sus hijos el valor de responsabilidad:

1. A través del afecto, del diálogo y del tacto.
2. Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
3. Explicando que todo cuesta esfuerzo, especialmente el rendimiento escolar.
4. Haciendo participar en las decisiones familiares.
5. Enseñando que todo cuesta dinero y que es necesario el ahorro.
6. Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
7. A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
8. Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.

9. Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
10. Animando a ser leales con sus amigos.
11. Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
12. Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
13. Orientando y formando su juicio moral.

En relación con el estudio:

1. Motivando a los hijos a través del diálogo.
2. Hablando con los tutores de los hijos.
3. Aconsejando un buen comportamiento en el centro escolar.
4. Fomentando proyectos de futuro profesional.
5. Dando premios o castigos, según el caso.
6. Fijando un horario de estudio con los hijos.

En relación con el tiempo libre:

1. Proponiendo y fomentando actividades (lectura, deporte, idiomas, danza, música).
2. Fijando tiempo que dedican a la televisión. Orientando en este aspecto.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

2. El guión referido a los hijos está constituido asimismo por tres bloques generales. El primer bloque comprende estas secuencias: edad, estudios, colegio y hogar. El segundo bloque trata sobre la relación que tienen con sus padres y hermanos. El tercer bloque considera su percepción de los valores, concretamente del valor de responsabilidad y el modo en que, según ellos, lo manifiestan en la vida real.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNOS**

**Datos del alumno/a**

Edad.

### **Estudios**

Curso.

Rendimiento escolar.

Horario de estudio.

Recibe premios o castigos en casa, según el caso.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta, o no, el centro escolar y está satisfecho/a, o no, con los profesores.

Sus padres están al corriente, o no, de lo que hace en el colegio.

Su actitud en clase y con los compañeros.

Proyectos académicos futuros.

### **Características del ambiente familiar**

Orden de nacimiento: Lugar que ocupa entre sus hermanos

Con quién tiene más confianza: diálogo, situación familiar.

### **Valores prioritarios**

Sabe, o no, lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres.

Valores prioritarios para él/ella.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

1. Asumir las consecuencias de los propios actos.
2. Ser consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo, especialmente el rendimiento escolar.
3. Participar en las decisiones familiares.
4. Cuidar las cosas materiales y dar valor al dinero.
5. Tener encargos en casa y realizarlos.
6. Respetar y conservar el medio ambiente.
7. Con el afecto, el diálogo y el tacto de los padres.

8. Aprovechar el tiempo libre.
9. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de los padres.
10. Ser leal.
11. Tener un juicio moral bien formado.
12. Ser solidario/a.
13. Practicar la fe religiosa.

En relación con el estudio:

1. Seguir los consejos de los padres, a través del diálogo.
2. Hablar con los tutores.
3. Comportarse bien en el centro escolar.
4. Tener afán de superación y proyectos de futuro profesional.
5. Recibir premios o castigos, según el caso.
6. Fijar un horario de estudio.

En relación con el tiempo libre:

3. Realizar actividades (lectura, deporte, idiomas, danza, música).
4. Fijar tiempo para ver la televisión. Dejarse orientar en este aspecto.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

#### **5.4. Límites de esta investigación**

El carácter descriptivo-interpretativo de esta investigación tiene, a nuestro modo de entender, una vertiente positiva y otra negativa.

Su componente positivo es el contacto directo con lo experiencial, con las manifestaciones de la vida misma y con los protagonistas de esas manifestaciones. El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, viene dado principalmente por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo y en el horizonte de su vida. Además, dicha intención/motivos solo pueden tomar cuerpo al expresarse en un determinado lenguaje valorativo, único modo de comprender dichas acciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El límite se sitúa en el mismo hecho de la subjetividad de los actores: sus perspectivas y opiniones pueden estar sometidas a múltiples factores como son el estado de ánimo, el momento de la recogida de datos, su capacidad de objetivar, la confianza hacia el entrevistador (“la forma y el contenido de un relato biográfico cambia según la percepción del status, intereses y relaciones que del entrevistador tenga el narrador” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:123), etc. Y, asimismo, el límite se encuentra en la actitud, flexibilidad y capacidad del etnógrafo o entrevistador para efectuar su trabajo de investigador.

Nuestro estudio pretende únicamente describir e interpretar realidades de una muestra variada de padres y de alumnos. De acuerdo con Miguel (1996), no nos hemos propuesto establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por los protagonistas de esta investigación: padres e hijos.

Las coincidencias en las diversas variables obtenidas a través de las entrevistas han sido numerosas y han permitido constatar manifestaciones importantes de un hecho educacional: cómo se realiza la transmisión de valores de padres a hijos.

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS A PADRES Y ALUMNOS DE LOS CURSOS DE 3º Y 4º DE LA ESO**

Este capítulo recopila los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los padres y a los alumnos de los cursos de 3º y 4º de la ESO. Estos datos están directamente implicados con los objetivos generales primero y segundo de esta investigación, es decir, los datos referidos a los padres aproximan a la realidad socio-familiar de los alumnos y ayudan a establecer la influencia de los factores familiares en la transmisión de valores.

#### **6.1. Participación de los padres de los alumnos de los cursos de 3º y 4º de la ESO en las entrevistas**

Fueron convocados 17 padres de alumnos de 3º, respondiendo positivamente 15; y 20 padres de alumnos de 4º, acudiendo otros 15. Estos últimos, consideraron quizá a sus hijos mayores y no creen que su participación en el centro escolar sea demasiado necesaria.

Los padres entrevistados manifestaron interés y disponibilidad. Las madres asistieron en su mayoría (60% de las madres de 3º y 67% de las madres de 4º) pues estaban más disponibles en los horarios en que se realizaron las entrevistas. Ambos cónyuges (padre y madre) asistieron juntos en un 33% (tanto los padres de 3º como los de 4º).

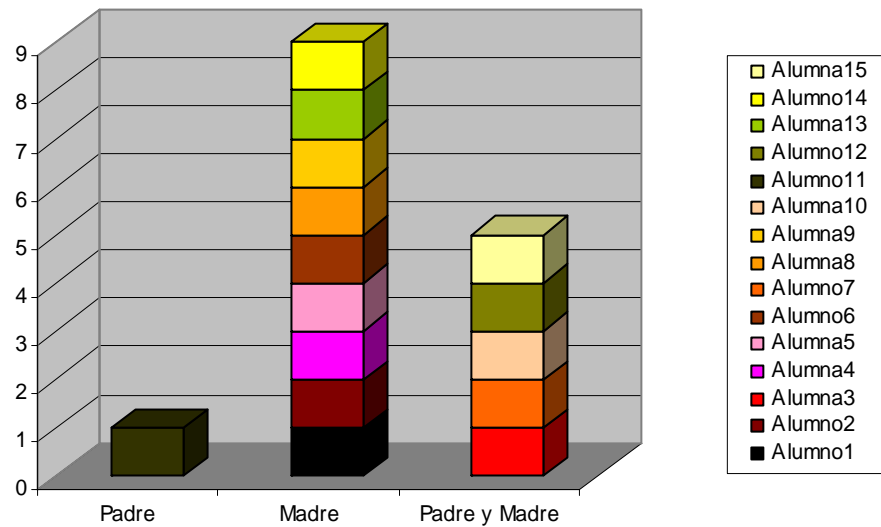
Los padres que hemos entrevistado proceden en su mayoría de un status social medio.



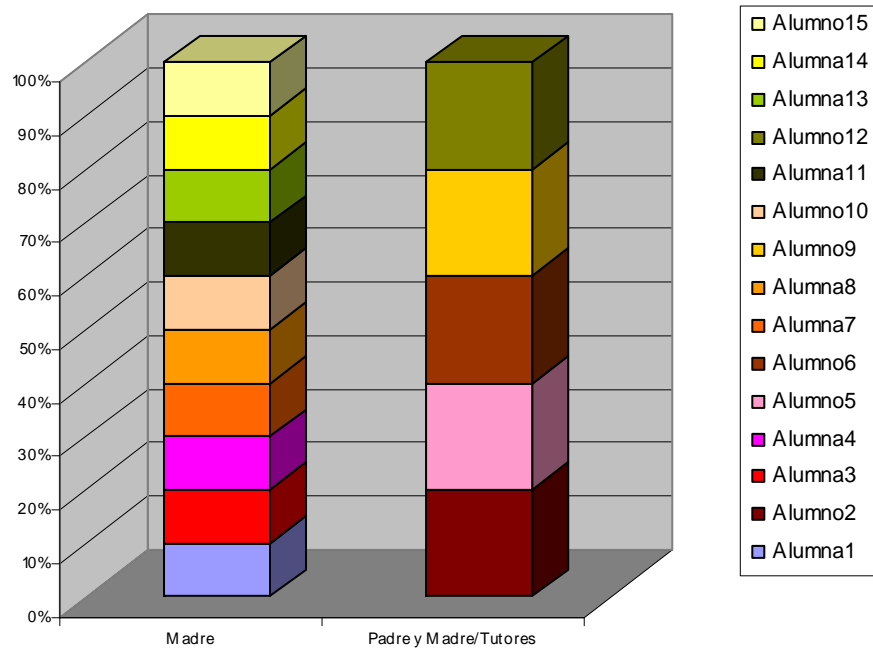
Prefirieron charlar sin ser grabados en una cinta, por lo que las conversaciones fueron transcritas inmediatamente después de las entrevistas.

La experiencia fue positiva ya que no estaban habituados a hablar con los profesores de forma extensa y profunda sobre sus hijos. Los hijos son su prioridad y sienten la necesidad de ser orientados.

**Entrevistas a Padres/Madres de 3º ESO**



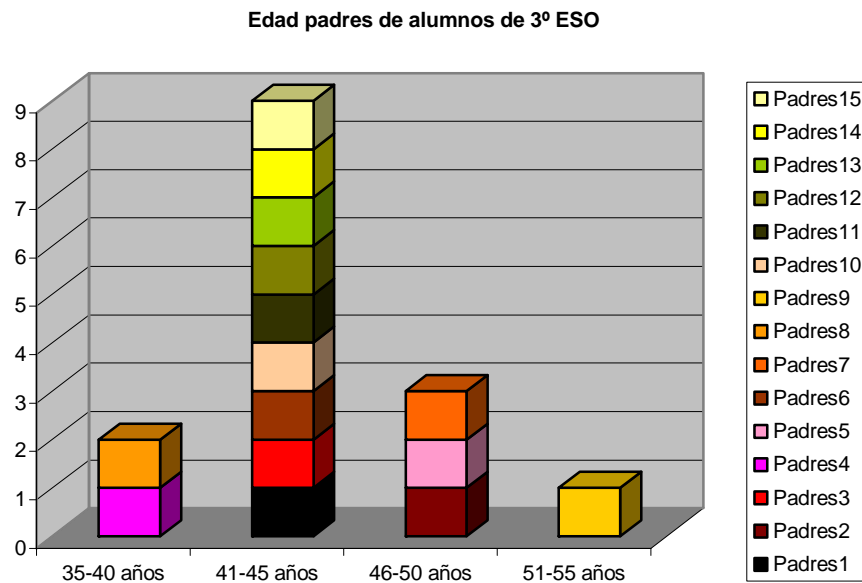
**Entrevistas a Padres/Madres/Tutores de 4º ESO**

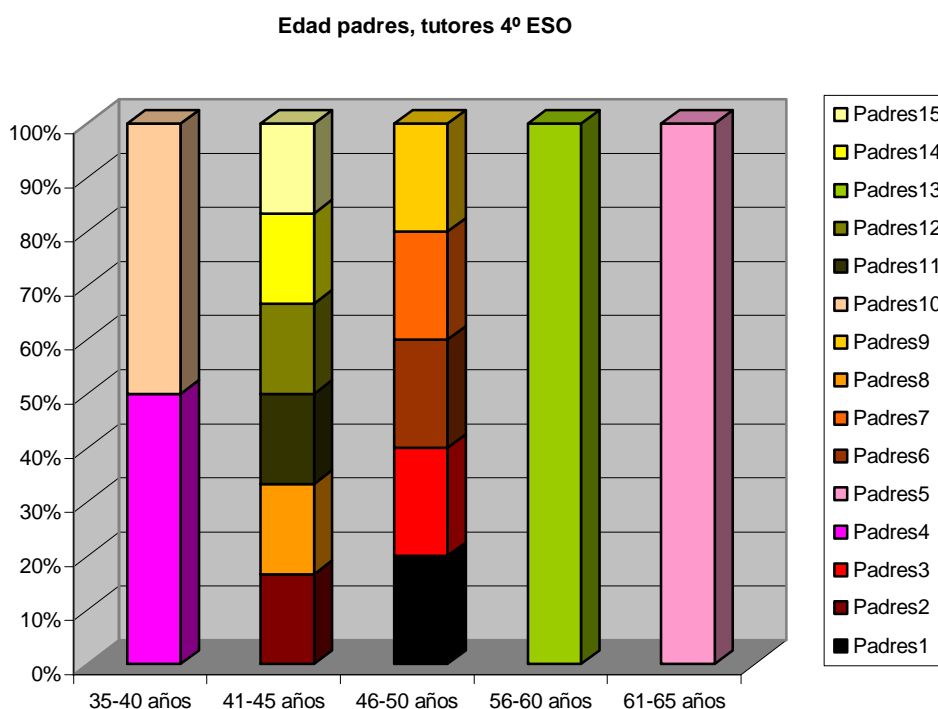


### 6.2.1. Edad

La edad de los padres no es un valor revelador en cuanto a la elección de valores o de las pautas de transmisión de valores ya que tienen entre 35 y 55 años (padres 3er curso) y entre 35 y 60 años (padres 4º curso) y siguen estilos educativos variados.

Un 13% tiene entre 35 y 40 años (padres 3º y padres 4º), un 60% (padres 3º) y un 40% (padres 4º) entre 41 y 45 años, un 20% (padres 3º) y un 33% (padres 4º) entre 46 y 50 años, un 7% (padres 3º) entre 51 y 55 años, un 7% (padres 4º) entre 56 y 60 años y un 7% (padres 4º) entre 61 y 65 años. La edad de la mayoría de los padres entrevistados oscila entre 41 y 45 años.





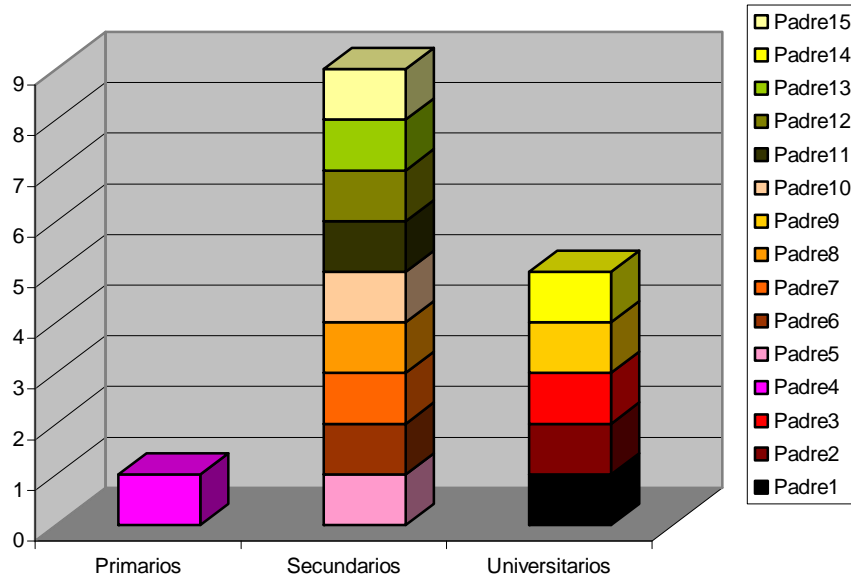
### 6.2.2. Estudios y trabajo

Si comparamos el nivel de estudios de los padres de los alumnos de 3º con el de los de 4º, se aprecia un incremento en los padres de 3º tanto de los estudios de secundaria (un 60% frente a un 54%) como de los estudios universitarios (un 33% frente a un 13%), es decir, las posibilidades de estudios han aumentado en las generaciones más jóvenes.

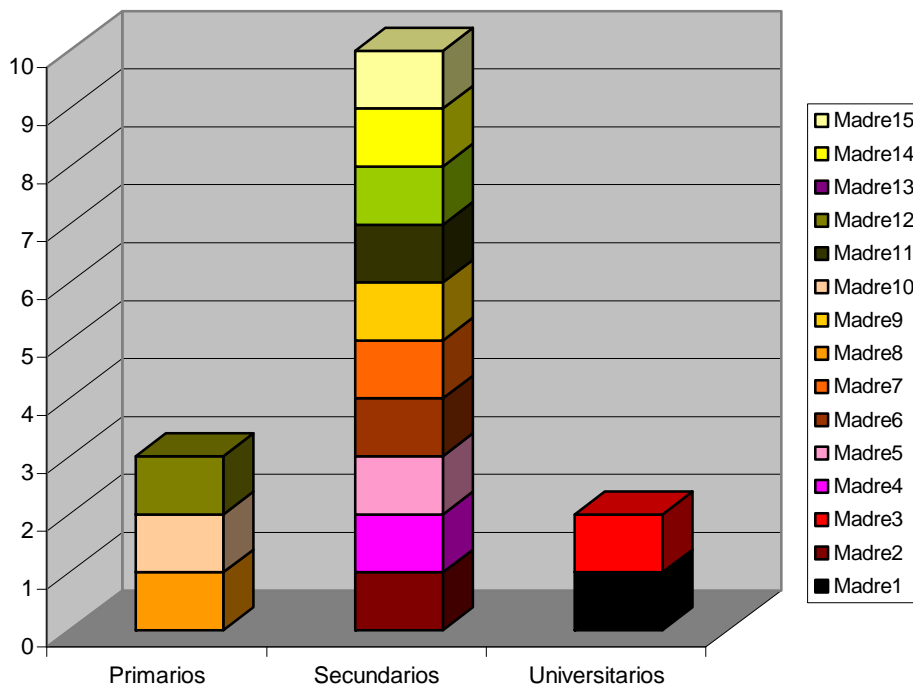
Por lo que se refiere a las madres de los alumnos de 3º y de 4º, aunque también se puede comprobar un incremento en este aspecto, éste ha sido un poco más lento (un 67% de las madres de 3º frente a un 60% de las madres de 4º estudiaron enseñanza secundaria y un 13% de las madres de 3º y un 13% de las madres de 4º realizaron estudios universitarios).

	Padres de 3º	Padres de 4º	Madres de 3º	Madres de 4º
<b>Estudios primarios</b>	7%	33%	20%	27%
<b>Estudios secundarios</b>	60%	54%	67%	60%
<b>Estudios universitarios</b>	33%	13%	13%	13%

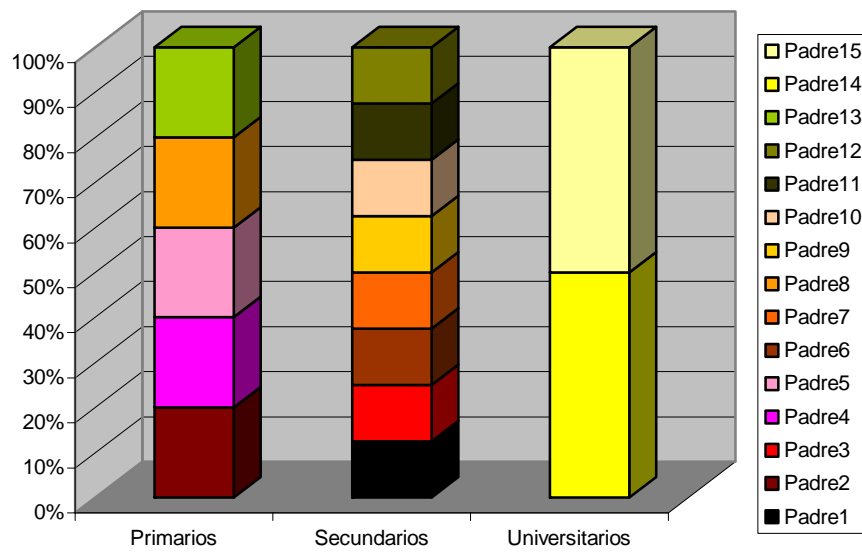
**Nivel de estudios de los padres de los alumnos de 3º**



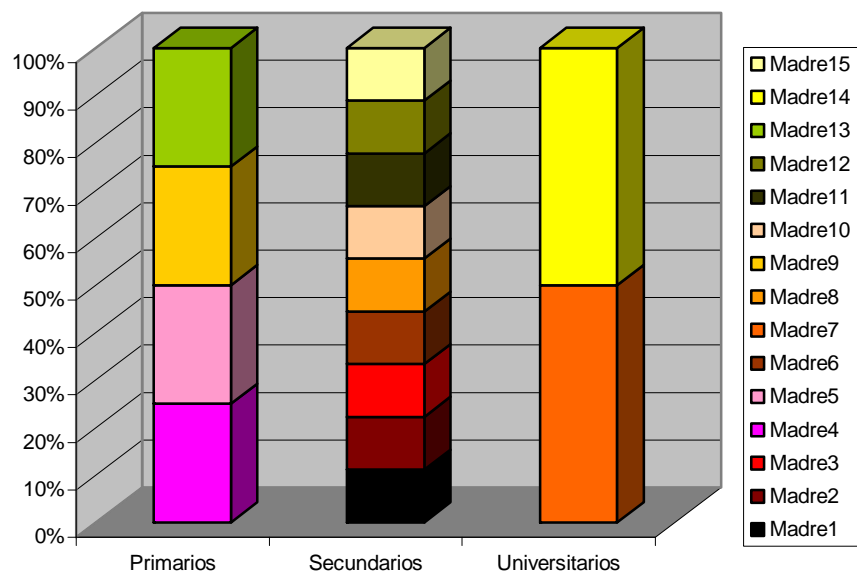
**Nivel de estudios de las madres de los alumnos de 3º**



**Nivel de estudios de los padres, tutores de los alumnos de 4º**



**Nivel de estudios de las madres, tutoras de los alumnos de 4º**

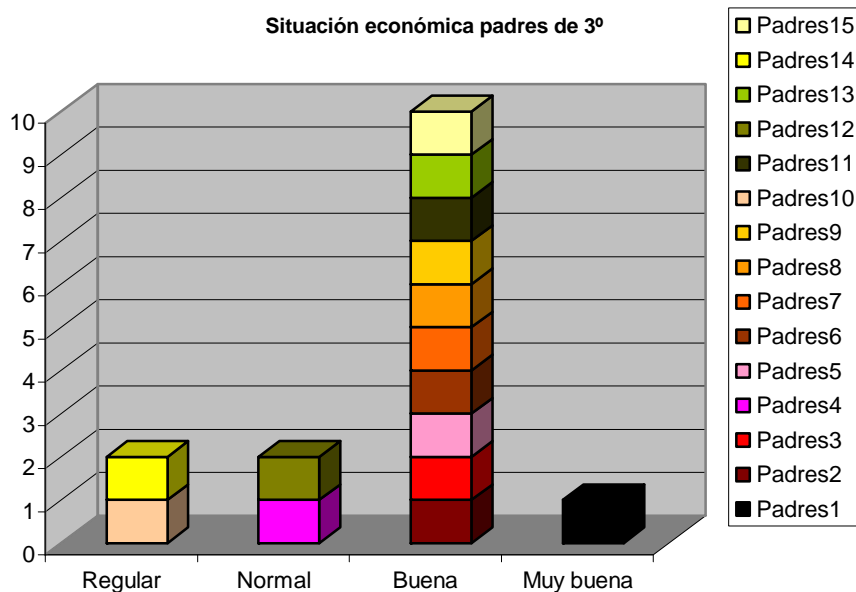


Los padres y las madres de 3º y de 4º trabajan en oficios relacionados con sus estudios o similares. Un 40% de las madres de 3º (madres 2, 6, 8, 9, 11 y 15) trabajan como amas de casa. La madre 2 trabaja tres horas por las

mañanas con el padre. Un 40% de las madres de 4º (madres 4, 5, 7, 8, 9 y 15) trabajan igualmente como amas de casa.

### 6.2.3. Situación económica

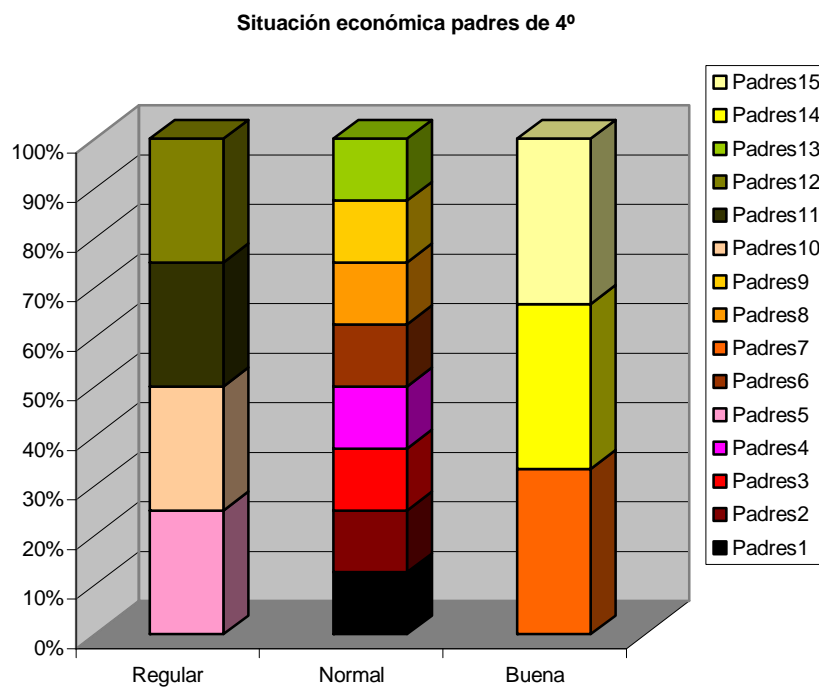
La situación económica de las familias de 3º es estable a juicio de los entrevistados en su mayoría (67%), aunque un 13% posee una situación algo difícil. Este porcentaje corresponde a dos madres (madres 10 y 14) que están separadas. El marido de la madre 10 no aporta lo suficiente al hogar y ella tampoco goza de un buen salario (trabaja como administrativa en una empresa de su padre). La madre 14 se negó a recibir la pensión estipulada para la hija (según ella, para no tener que recibir nada de su ex-marido) y trabaja como persona de compañía de una anciana y haciendo limpiezas.



La situación económica de las familias de 4º es normal en un 53%, aunque un 27% posee una situación algo difícil: el padre del alumno 5 está en paro, la familia del alumno 10 vive en una casa alquilada, la madre 11 debe trabajar muchas horas llevando la gerencia de una casa de comidas y el padre

12 acaba de salir del paro. Solamente tres padres (20%) consideran su situación económica estable (padres 7, 14 y 15).

Al igual que en lo referente al nivel de estudios de los padres de 3º y de 4º, se aprecia una mejora en la situación económica de las familias de 3º en relación con las de 4º.



#### 6.2.4. Condiciones tecnológicas y culturales del hogar

Estudios recientes evidencian el incremento del acceso a las nuevas tecnologías en los hogares españoles. “Si en febrero de 2000, un 41% de la población adulta española tenía un ordenador personal en su hogar, ese porcentaje asciende a un 58% en el caso de los padres representados en nuestra encuesta. Igualmente, la posibilidad de acceder a Internet desde el hogar es mayor entre los padres de estudiantes de primaria y secundaria (22%) que en el conjunto de la población adulta (11%)” (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 160).

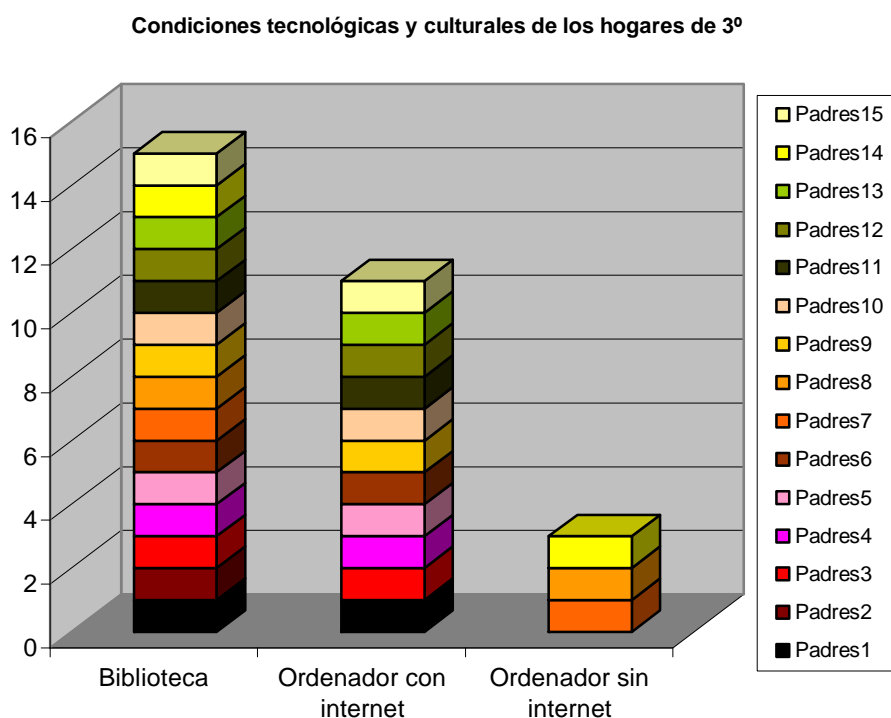
A pesar de que un 13% de los padres de 3º (madres 10 y 14) y un 27% de los padres de 4º (padres 5, 10, 11 y 12) no tienen una situación económica favorable, todas las familias disponen de medios culturales y tecnológicos en sus hogares tales como libros (de consulta y de literatura) y ordenador conectado a Internet.

Entre los alumnos de 3º, el alumno 2 es el único que no dispone de ordenador.

Los alumnos 7, 8 y 14 tendrán conexión a Internet en función de los resultados del presente año escolar.

En los hogares de los alumnos 7 y 9 existe un ordenador para cada hermano

Los ordenadores de las alumnas 3 y 13 tienen instalados una clave de control de acceso a Internet.

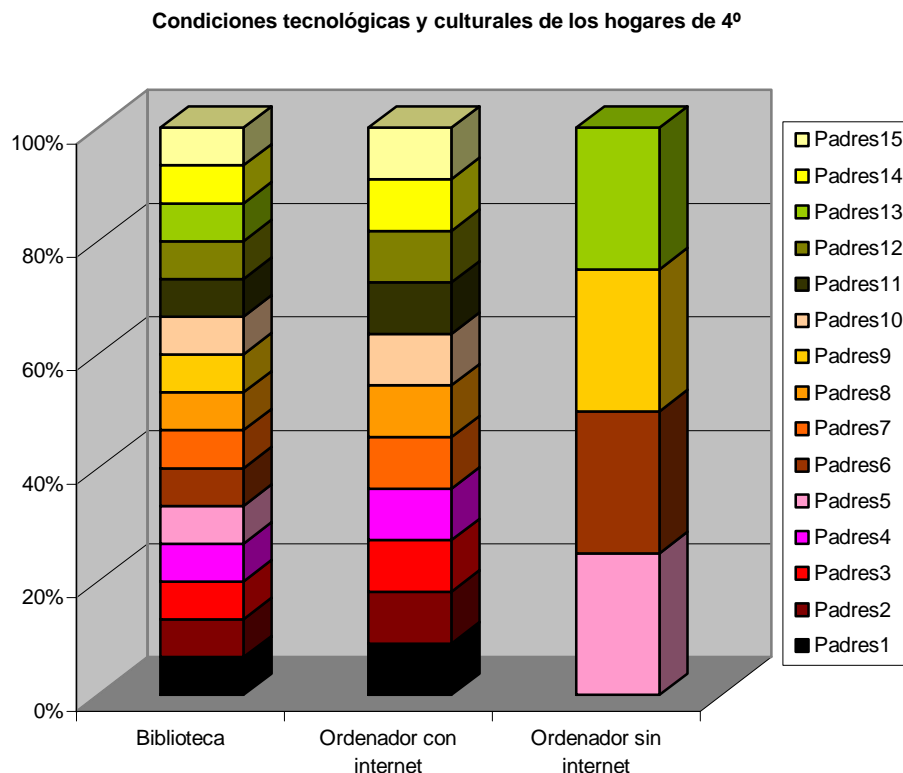




Entre los alumnos de 4º, los alumnos 5, 6, 9 y 13 tendrán conexión a Internet si obtienen buenos resultados en el colegio.

En casa del alumno 15 hay dos ordenadores (uno para cada hermano) y tienen instalados una clave de acceso a Internet.

Por lo que se refiere a la biblioteca, los hijos no son grandes lectores.



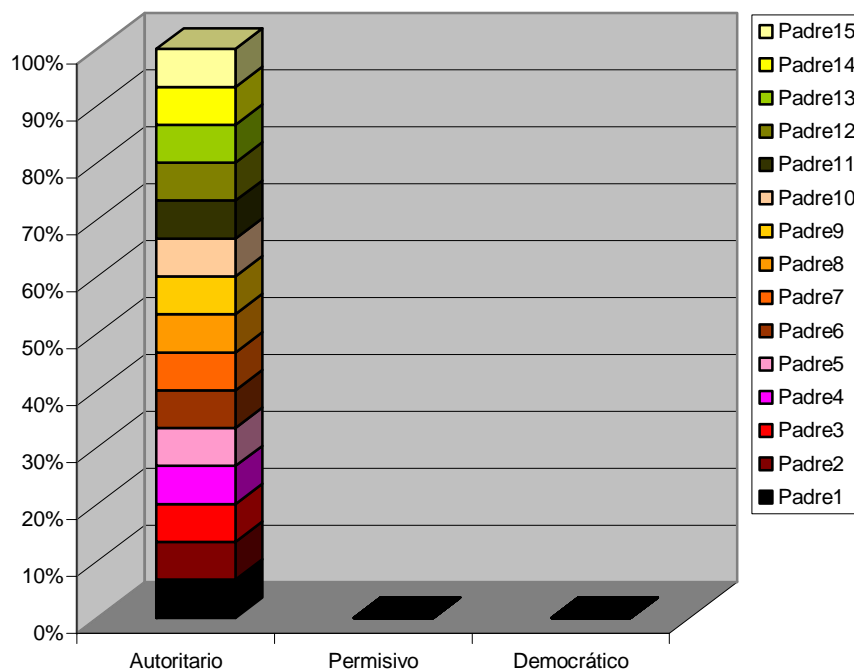
### 6.2.5. Antecedentes familiares y educativos

La educación de los hijos en la familia se consigue, en buena medida, a través de la transmisión de pautas de conducta que les dan seguridad, referidas a detalles como la higiene, el vestido, la alimentación, el sueño, la ubicación en la mesa del comedor, etc. y a través de normas morales y/o religiosas. Lógicamente la forma de aprender estas pautas varía considerablemente, según los estilos educativos que adopten los padres.

Dentro de la diversidad existente y de la posible, la familia debe conocer qué estilos educativos responden mejor a la funcionalidad familiar, es decir, los que van a facilitar el bienestar de sus miembros y su propio desarrollo personal.

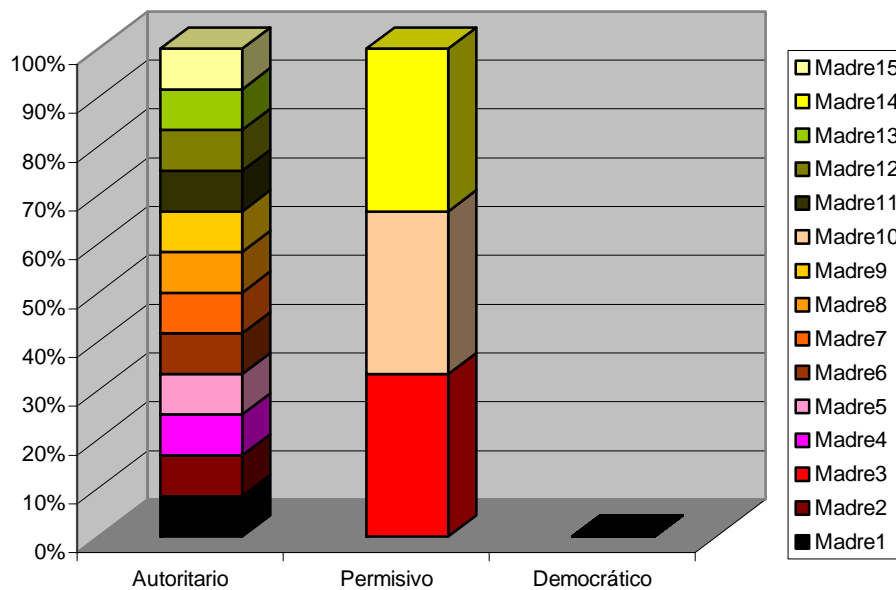
Los padres de 3º y de 4º coinciden en los estilos educativos recibidos y en los que siguen actualmente. Aquellos que recibieron un estilo de formación autoritaria en un 100% lo mantienen en su mayoría (47%), siguiendo, por el contrario, un 33% un estilo democrático y un 20% un estilo permisivo (cfr. estilos educativos que siguen los padres de 3º y 4º).

**Estilos educativos recibidos por los padres de 3º y de 4º**



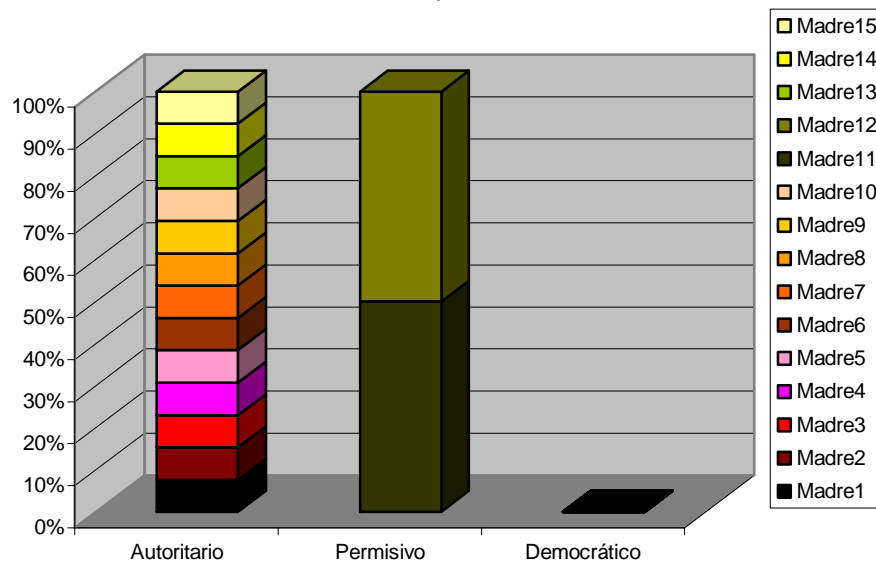
De las madres de 3º que recibieron un estilo de formación autoritario en un 80% lo mantiene una sola (7%). Un 60% sigue un estilo democrático y un 33% un estilo permisivo (cfr. estilos educativos que siguen las madres de 3º).

Estilos educativos recibidos por las madres de 3º



Un 87% de las madres o tutoras de 4º recibieron un estilo de formación autoritario. El 13% recibió un estilo permisivo. En la actualidad, un 7% sigue un estilo autoritario, un 53% un estilo democrático y un 40% un estilo permisivo (cfr. estilos educativos que siguen las madres de 4º).

Estilos educativos recibidos por las madres, tutores de 4º



### **6.3. Características del ambiente familiar**

#### **6.3.1. Situación familiar**

La tasa de divorcios en España se encuentra entre las más bajas de Europa, pese al carácter permisivo de la legislación que lo regula (Iglesias de Ussel (2004). Los datos ponen de manifiesto al menos tres aspectos relevantes. En primer lugar, el bajo número de divorcios en España en comparación con la media europea. En segundo lugar, que en quince años se ha duplicado el número de divorcios en España. Y que aún estando alejadas, las cifras de divorcios tienden a converger entre España y la Unión Europea:

<b>DIVORCIOS POR 1000 HABITANTES</b>		
	<b>España</b>	<b>Unión Europea</b>
1975	---	1,3
1980	---	1,4
1985	0,5	1,7
1990	0,6	1,7
1995	0,8	1,8
2000	1,0	1,9

La tónica dominante en la población española adulta es el establecimiento de una única unión conyugal en su vida. La biografía de la población de 16 y más años en 1991 lo prueba con claridad: sólo un 1,9% de los individuos que han mantenido alguna unión, matrimonial o no, reincide estableciendo nuevas uniones (Iglesias de Ussel, 2004).

Con la aprobación de la ley de divorcio a finales de 1981, aparece el estado civil de divorciados. En España, suelen casarse por segunda vez con

mucha menor frecuencia que en otros países europeos. Con todo, los divorciados se casan más que las divorciadas (INE, 2003):

<b>PROPORCIÓN DE MATRIMONIOS CON</b>		
	<b>Divorciados</b>	<b>Divorciadas</b>
1982	1,04	0,49
1985	2,88	1,60
1990	3,78	2,64
1995	5,37	4,23
2000	5,73	4,91

En la Región de Murcia, en el año 2001, el número total de separaciones y de divorcios de matrimonios que llevaban casados de 1 a 2 años, de 3 a 5 años y de 6 a 10 años, es el siguiente:

	<b>Separaciones</b>	<b>Divorcios</b>
<b>De 1 a 2 años</b>	4	22
<b>De 3 a 5 años</b>	204	101
<b>De 6 a 10 años</b>	259	205

Esto prueba que el número de separaciones (más que de divorcios) va en aumento considerable a partir de los tres años de matrimonio (INE, 2002a). En el 2001, Murcia se encuentra en el sexto puesto de la tasa de separaciones y de divorcios de toda España:

	De 1 a 2 años		De 3 a 5 años		De 6 a 10 años	
	Separaciones	Divorcios	Separaciones	Divorcios	Separaciones	Divorcios
<b>Barcelona</b>	678	147	991	635	1.329	1.126
<b>Madrid</b>	184	161	990	604	1.116	1.027
<b>Valencia</b>	34	79	514	329	667	529
<b>Alicante</b>	25	39	271	177	331	263
<b>Málaga</b>	30	55	239	161	267	250
<b>Murcia</b>	<b>4(0,22%)</b>	<b>22(2,05%)</b>	<b>204(3,08%)</b>	<b>101(2,52%)</b>	<b>259(3,13%)</b>	<b>205(2,96%)</b>
<b>Total España</b>	<b>1.788</b>	<b>1.075</b>	<b>6.620</b>	<b>4.011</b>	<b>8.263</b>	<b>6.916</b>

En relación al este estudio estadístico, en 1999 (2 años anteriores al 2001) son registrados en Murcia 6.663 matrimonios, y en el 2001 se rompen 1.788. En 1998 (3 años anteriores al 2001) se casan 6.419, y en el 2001 se separan 6.620. En 1995 (6 años anteriores al 2001) tenemos un número de 6.040, y en el 2001 se separan 8.263 (INE, 2002b). Es decir el número de separaciones supera al número de matrimonios registrados.

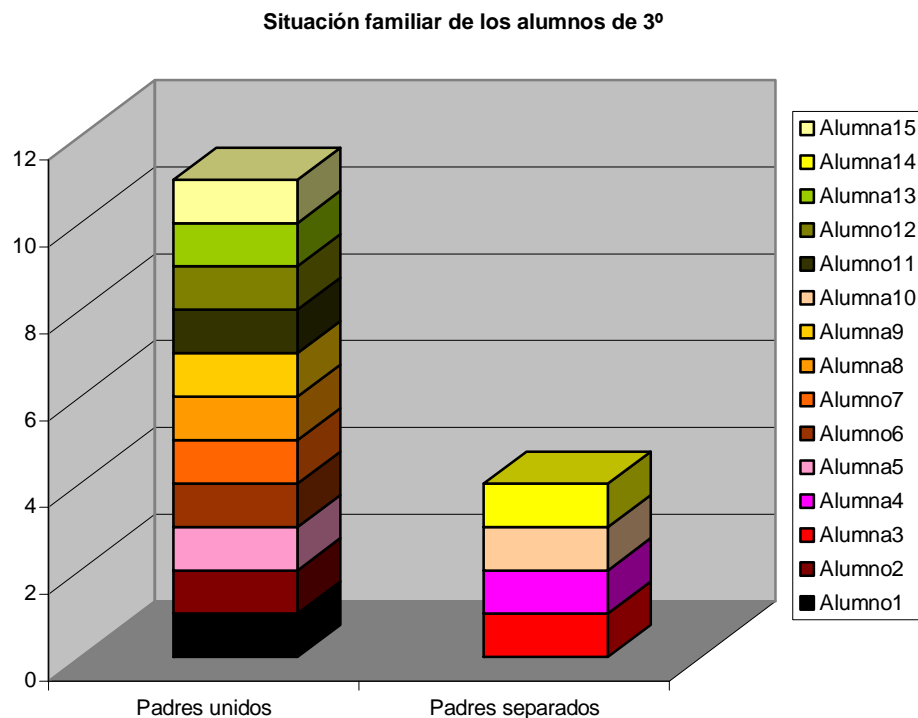
Podemos ver, sin embargo, que a pesar del aumento de divorcios experimentado en los últimos años, solamente un 27% de los padres de 3º entrevistados, es decir, 4 matrimonios, están separados. Las 4 alumnas, cuyos padres están separados, viven con sus madres.

Según las entrevistas mantenidas, únicamente la alumna 10 manifiesta, por este hecho, una influencia negativa en su rendimiento escolar. Según ella, “le afecta la separación porque quiere a los dos y le gustaría, como sus amigas, salir juntos toda la familia. El inconveniente es el desorden que genera esta situación”. El padre de la alumna 10 formó una nueva familia junto a una mujer con tres hijos. Las visitas durante los fines de semana la dispersan y no se siente cómoda con estas nuevas personas. No habla de su estado anímico con sus padres para no preocuparlos y aparenta estar bien (cfr. entrevista de historia de vida o biográfica: alumna 10 de 3º).

Las alumnas 3, 4 y 14 reflejan esta situación a nivel afectivo. Sus estudios evolucionan bien, sin embargo, a la alumna 3, esta situación la entristece y le gustaría que sus padres volviesen a estar juntos. En el caso de la alumna 4, sus padres rehicieron su vida hace 8 años. Ella “no se lleva muy bien con la

pareja de su madre pero es bueno con ella”. Tanto a la alumna 4 como a la alumna 14 no les importaría que sus madres se volvieran a casar para que sean felices. Ambas mantienen con sus respectivos padres un contacto telefónico o durante las vacaciones. El padre de la alumna 14 tuvo una hija con una mujer, después se casó con la madre de esta alumna y finalmente la abandonó para unirse a otra mujer con tres hijos (cfr. entrevista de historia de vida o biográfica: alumnas 3, 4 y 14 de 3º).

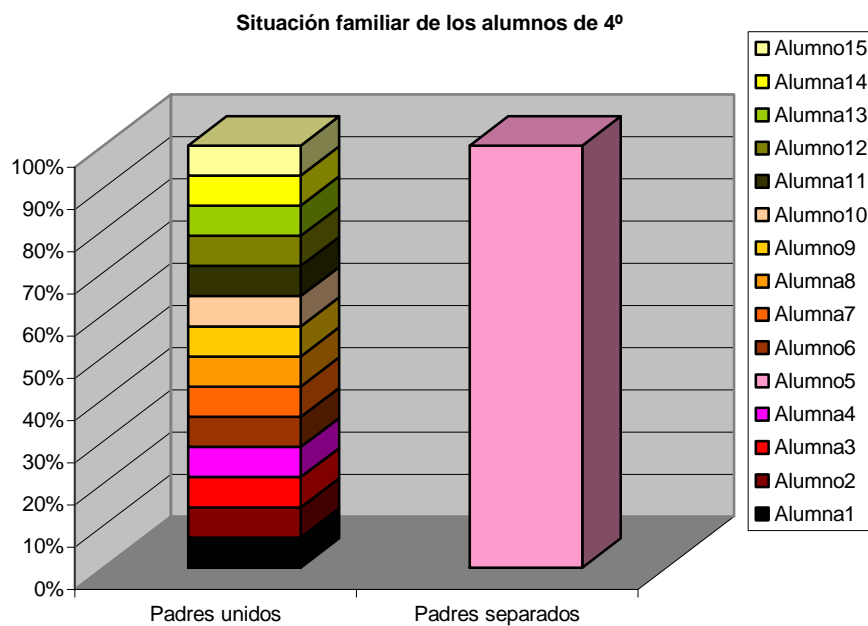
Las tres piensan y actúan como personas de más edad, al haber tenido que ser un apoyo para sus respectivas madres.



En cuanto a los padres de 4º, un 7%, es decir, los padres 5 están separados. El hijo vive con sus abuelos.

Según las entrevistas, el alumno 5 manifiesta, por este hecho, una influencia negativa en su rendimiento escolar. Sus abuelos son mayores y no

tiene un buen seguimiento en este aspecto. Sin embargo, refleja una mayor madurez, piensa y actúa como una persona de más edad, al haber vivido situaciones de sus padres poco habituales. Apenas tiene contacto con ellos y residen no lejos del alumno (cfr. entrevista de historia de vida o biográfica: alumno 5 de 4º).

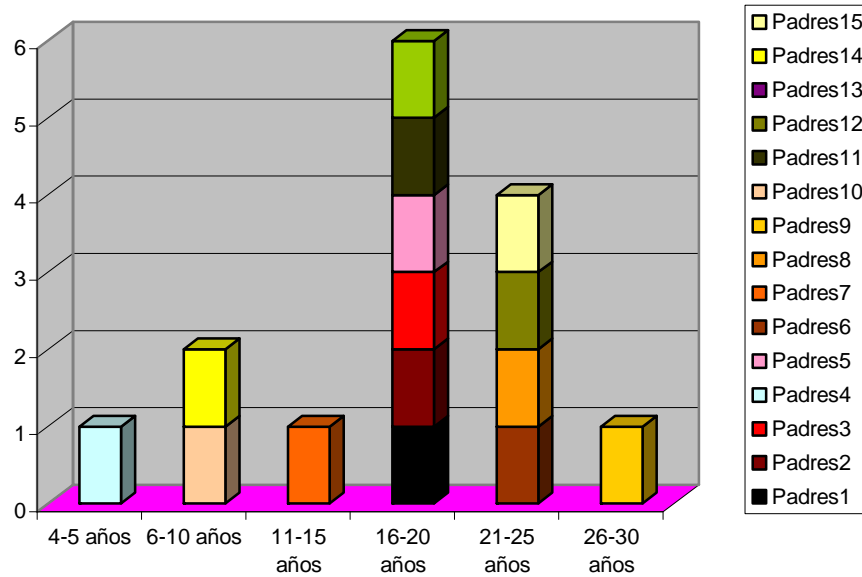


En relación con los años de matrimonio, la mayor parte de los padres de los alumnos de 3º (40%) llevan casados entre 16 y 20 años, y un 27% entre 21 y 25 años. Tan sólo un matrimonio lleva casado 29 años (padres 9). Entre 4 y 15 años hay solamente 4 matrimonios (tres de ellos están rotos – padres 4, 10 y 14-).

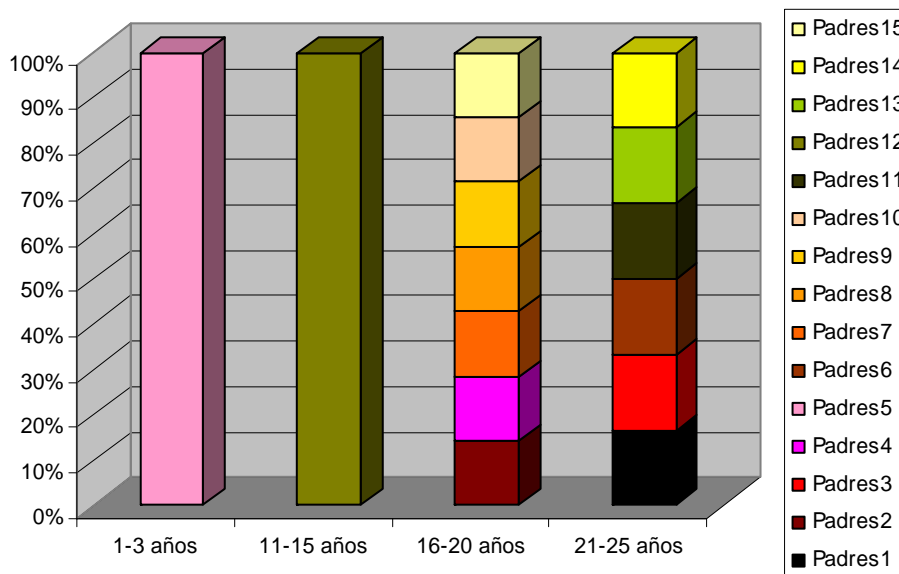
Un 46% de los padres de los alumnos de 4º llevan casados entre 16 y 20 años y un 40% entre 21 y 25 años. Tan sólo un matrimonio lleva casado 15 años (padres 12). Entre 1 y 3 años se encuentra el matrimonio, que está roto (padres 5).



Años de matrimonio de los padres de 3º



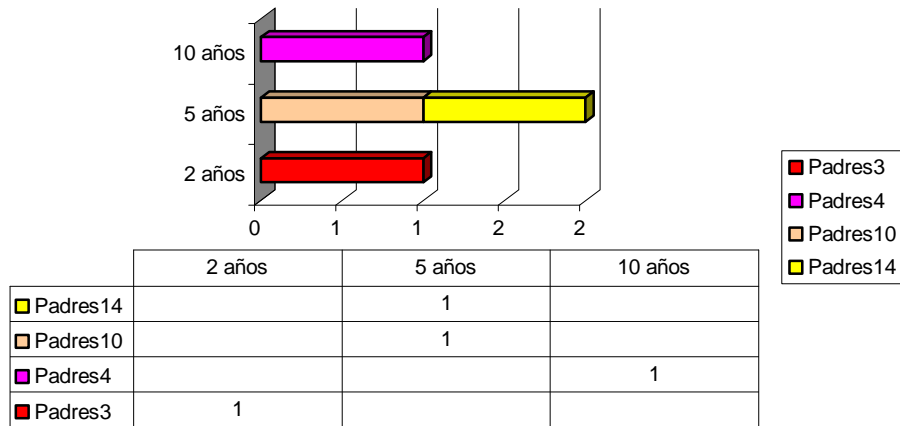
Años de matrimonio de los padres de 4º



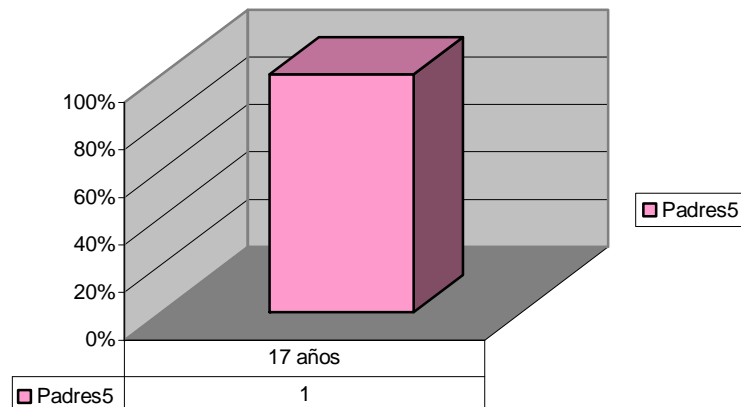
Los padres 3, 4, 10 y 14, de 3º, llevan separados entre 2 y 10 años. Un 75% (padres 4, 10 y 14) ha rehecho su vida desde hace 4, 5 y 8 años.

Los padres 5, de 4º, llevan separados 17 años y han rehecho su vida hace 10 años.

Años de separación de los padres de 3º



Años de separación de los padres de 4º



### 6.3.2. Núcleo familiar

Para Iglesias de Ussel (2004), el descenso de hogares con cinco miembros o más es resultado del descenso de la natalidad.

<b>DISTRIBUCIÓN DE HOGARES SEGÚN TAMAÑO</b>				
	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>
<b>De 1 miembro</b>	7,5	10,2	13,3	20,7
<b>De 2 a 4 miembros</b>	59,0	63,3	66,8	67,7
<b>De 5 o más miembros</b>	33,5	26,4	19,8	11,6

En su mayoría, el núcleo familiar de los padres y de los alumnos entrevistados está constituido por los padres o tutores y los hijos.

Los alumnos 5 y 12, de 3º, han convivido con los abuelos a causa de los horarios de trabajo de los padres. La alumna 10 reside, en estos momentos, con su madre y su hermano, en casa de los abuelos, a la espera de trasladarse a un nuevo piso. La influencia es, según los chicos, muy buena pues sienten el cariño de los abuelos y aceptan sus consejos con facilidad. En el caso del alumno 12, este trato frecuente facilita el incremento de su fe religiosa.

La alumna 1, de 4º, ha convivido con los abuelos a causa de los horarios de trabajo de los padres. En casa del alumno 2 vive la abuela. En el caso del alumno 5, él vive con los abuelos. La abuela de la alumna 7 pasa los fines de semana con ellos. El abuelo de la alumna 8 vivió 17 años en su casa, hasta que falleció.

### 6.3.3. Número de hijos

Antes de comentar el número de hijos de los padres entrevistados, es interesante describir la situación general de España en este aspecto.

España presenta la tasa de natalidad más baja de Europa, junto a Italia, mientras aumenta el número de hijos en los países nórdicos. Se trata, para Iglesias de Ussel (2004), un fenómeno preocupante en una sociedad democrática ya que probablemente por primera vez en nuestra historia las mujeres españolas tienen menos hijos de los deseados. Y se pregunta cómo es posible que en una sociedad democrática no se lleguen a crear las condiciones adecuadas para que los ciudadanos puedan materializar sus aspiraciones

legítimas. Entre las causas de la caída de la natalidad se encuentran el descenso de la nupcialidad, la reducción del número de parejas, las dificultades para compaginar tareas domésticas, la actividad laboral y la vida familiar.

Antes de la Ley Orgánica 9/1985 de 5 de julio, de despenalización del aborto en determinados supuestos, no existían registros oficiales de interrupciones voluntarias del embarazo. El establecimiento de una red de vigilancia epidemiológica nacional permite ahora conocer con precisión el número de abortos realizados (INE, 2002b).

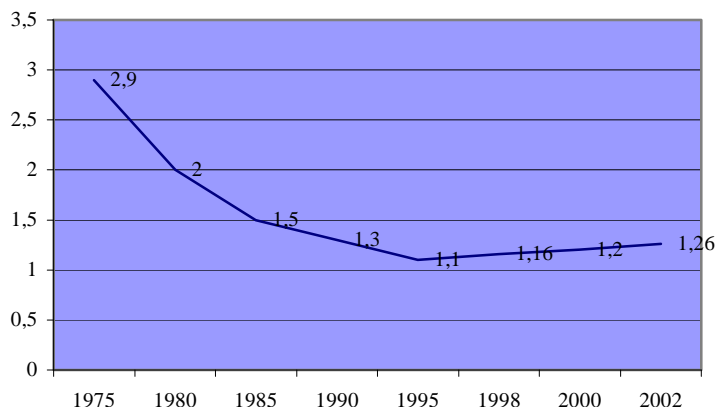
<b>Miles de interrupciones</b>											
<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
39	41	45	45	49	50	51	49	55	59	65	70

Según Iglesias de Ussel (2004), las mujeres con estudios superiores tienen una media de 0,7 hijos, mientras que las que no saben leer ni escribir llegan a 3,2 hijos por mujer. E igual ocurre con las creencias religiosas. Las practicantes tienen 1,2 hijos por mujer y no llegan a 1 las mujeres no creyentes. También la actividad laboral hace disminuir notablemente la fecundidad en relación a las amas de casa que tienen en media casi dos hijos por mujer.

La fecundidad en España ha descendido dramáticamente desde valores próximos a 2,9 a principios de la década de los 70 hasta alcanzar un mínimo absoluto de 1,16 en 1998, experimentando después un ligero repunte hasta situarse en 1,26 en 2002. Esto parece deberse a la masiva llegada de inmigrantes durante los últimos años (INE, 2002b).

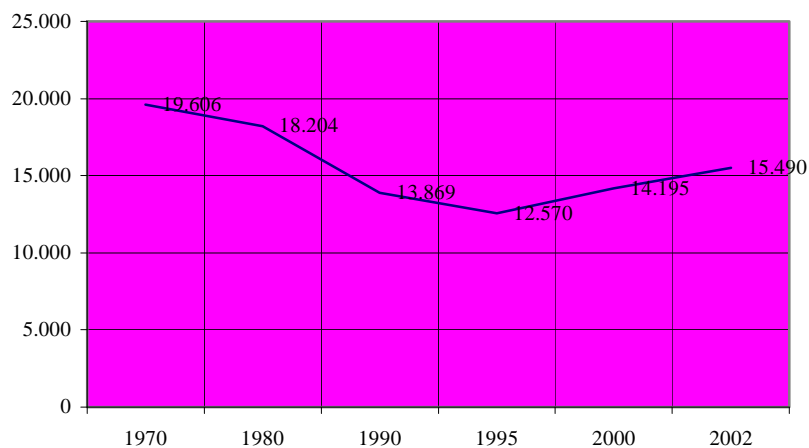
La futura evolución de la natalidad vendrá condicionada por la aportación de la población extranjera (concepto más amplio que inmigrante).

Número medio de hijos por mujer



En la Región de Murcia, la evolución de nacimientos de 1990 a 2002 es la siguiente (INE, 2002,b):

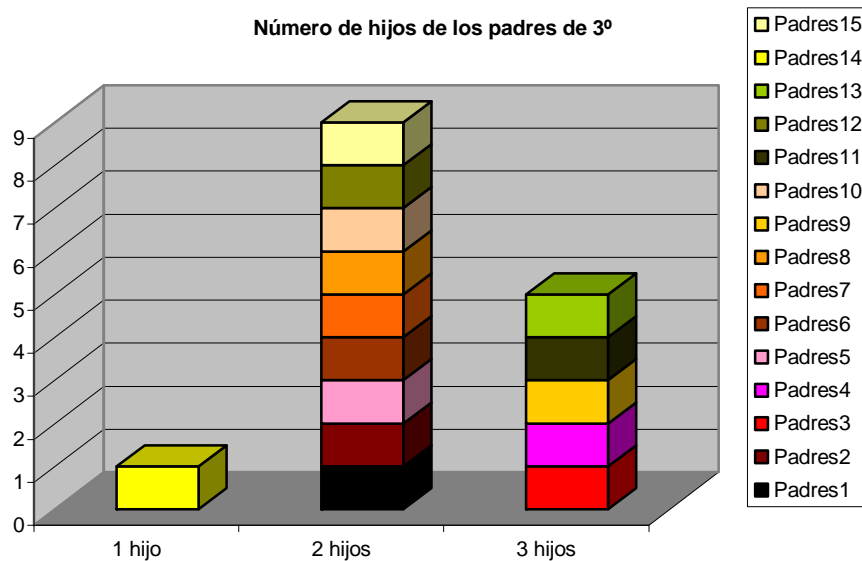
Número de nacimientos en la Región de Murcia (1970-2002)



Padres de 3º: excepto los padres 4 (la nueva pareja constituida después de la separación) y los padres 13, los demás padres (un 87%) planifican el número de hijos, aduciendo motivos de falta de tiempo por trabajo, de salud, miedo a no saber educarlos, etc.

Los padres han manifestado que planifican los nacimientos. Un 7% (padres 14) tiene 1 hija. Un 60% tiene 2 hijos. Un 33% tiene 3 hijos. De ellos, un 13% (los padres 4 y 13) están abiertos a la vida. Esto indica que un 87% ha planificado el número de hijos deseados.

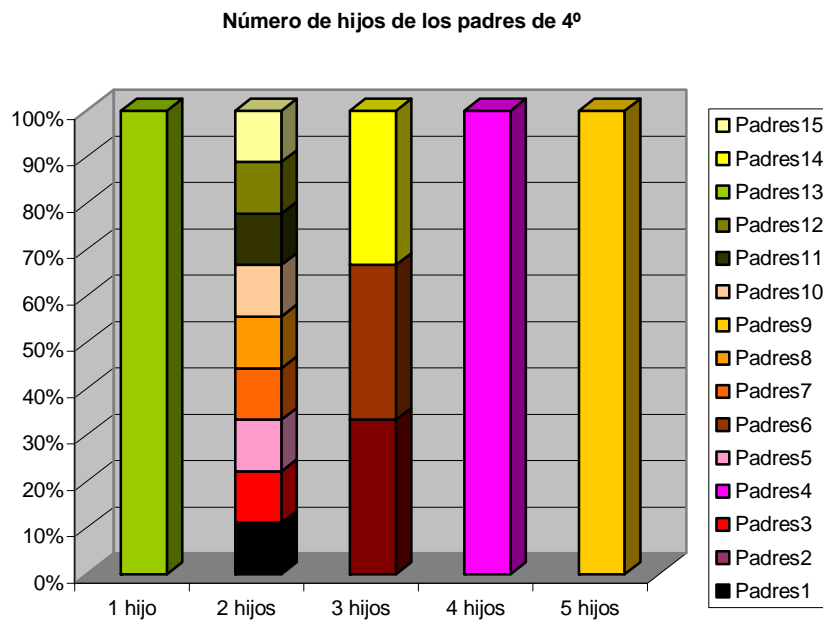
Un 20% (padres 3, 9 y 11) reconoce que no esperaba al tercer hijo.



Padres de 4º: excepto un 27% (padres 8, 9, 13 y 15), los demás padres (un 73%) planifican el número de hijos, según ellos, por los mismos motivos que los padres de 3º.

Un 7% (padres 13) tiene 1 hija. Un 60% tiene 2 hijos. Un 20% (padres 2, 6 y 14) tiene 3 hijos. Un 7% (padres 4) tiene 4 hijos. Un 7% (padres 9) tiene 5 hijos. De ellos, un 27% (padres 8, 9, 13 y 15) están abiertos a la vida. Esto significa que un 73% ha planificado el número de hijos deseados.

Un 27% (padres 2, 4, 6 y 14) reconoce que no esperaba tener más de 2 hijos.



#### 6.3.4. Disponibilidad de atención a los hijos

Junto a los hombres, un porcentaje cada vez mayor de las mujeres casadas trabaja fuera del hogar, lo que resta tiempo de presencia de los padres en el domicilio y obliga a las familias a hacer uso de diversos instrumentos para el cuidado de sus hijos, como guarderías, cuidadoras en la casa o parientes (sobre todo los abuelos). El trabajo de las madres fuera del hogar afecta menos a los hijos que ya están en edad escolar, pero también en ese caso tiene repercusiones: es más frecuente que los niños coman en el colegio, que se vean obligados a seguir actividades extraescolares para coincidir con el horario de trabajo de los padres, o que tengan que ir a llevarlos o traerlos a la escuela personas distintas de sus padres.

Otro cambio significativo en cuanto a la presencia de los padres en el hogar es el aumento de las tasas de divorcio, lo que ha llevado a un incremento en el número de familias monoparentales, con las consecuencias negativas que ello conlleva para la educación de niños y jóvenes en el hogar (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

En cuanto a la disponibilidad de dedicación a los hijos de los padres entrevistados, se ha observado que 13 padres o madres de alumnos de 3º y 14 padres o madres de alumnos de 4º permanecen en el hogar todo el día o por las tardes.

En el caso de la alumna 10, de 3º, coincide el hecho de los malos resultados escolares con la ausencia de la madre del hogar por razones laborales. Además, sus padres están divorciados. En el caso de la alumna 5 (3º) y de la alumna 14 (4º), los padres procuran paliar esa ausencia con una atención más intensa. Todos dedican a los hijos más tiempo durante los fines de semana.

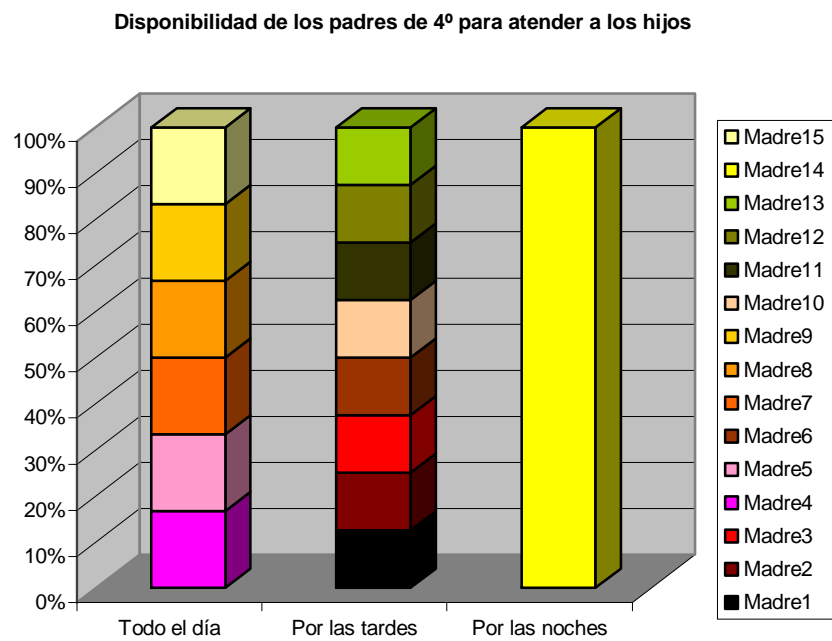
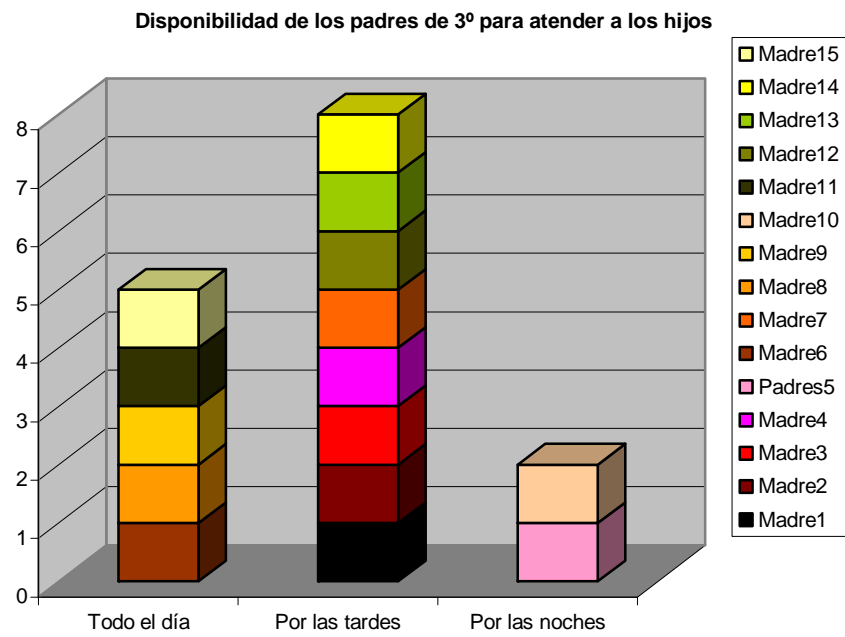
Los padres tienen jornada de trabajo completa. Las madres siguen de cerca los estudios de los hijos, aunque algún padre disponga de más tiempo que la madre (madre 5).

Las madres de 3º que trabajan fuera de casa (60%), excepto dos (madres 5 y 10), están por las tardes con los hijos. Esto hace que sean ellas quienes sigan más de cerca el estudio de los hijos. La madre 10 está separada y debe trabajar muchas horas al día. La madre 14, aunque también trabaja muchas horas al día, consigue llegar a casa a media tarde y dedicar tiempo a su hija.

Las madres de 4º que trabajan fuera de casa (60%) están por las tardes con los hijos. El alumno 5, cuyos padres están separados, vive con los abuelos y es la abuela la que permanece más en casa. La madre 14, debido a su trabajo como enfermera, está en casa según los turnos de mañana, tarde o noche. Los padres 14 y 15, debido a sus horarios de media jornada, están en casa todas las tardes.

En principio, este tiempo de dedicación de los padres contradice el poco seguimiento de su tarea formativa, que parece apreciarse en los resultados obtenidos en la transmisión de valores a sus hijos (cfr. capítulo 7).





### 6.3.5. Estilos educativos

Las madres parecen llevar las riendas del hogar en mayor medida que los padres, por diferentes motivos (más presencia en el hogar, la tradición existente de encomendar más a la madre la tarea de formar a los hijos en el día a día del hogar). Esto hace que su estilo educativo influya más que el estilo educativo de los padres. Así pues, la mayoría de los alumnos con alto rendimiento escolar y con mejores manifestaciones de responsabilidad son aquellos cuyas madres siguen un estilo democrático, aunque alguno de los padres siga un estilo permisivo o autoritario. El ambiente de educación de 5 alumnos de 3º (un 33%) y de 6 alumnos de 4º (un 40%) refleja un estilo permisivo por parte de la madre, por las diferentes razones que hemos ido apuntando: menor implicación de los padres por ausencia del hogar, padres divorciados, tendencia a la sobreprotección, a no exigir.

Padres de 3º: La mitad de los padres (un 47%) sigue un estilo educativo autoritario con los hijos. Las madres parecen dialogar más, ya que nueve de ellas (un 60%) siguen un estilo educativo democrático. Hay también más permisividad por parte de las madres (5 de ellas: un 33%) que por parte de los padres (3 de ellos: un 20%).

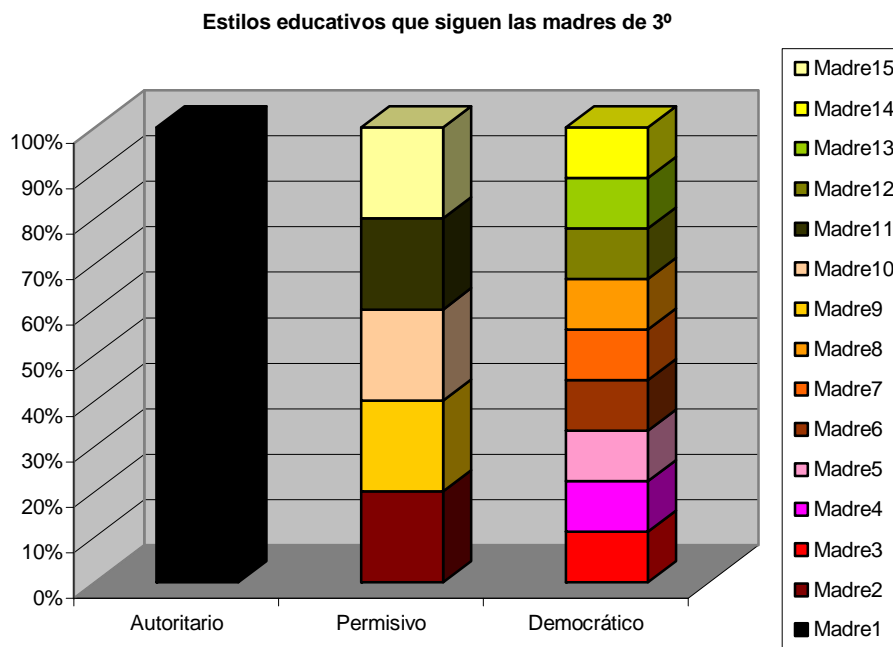
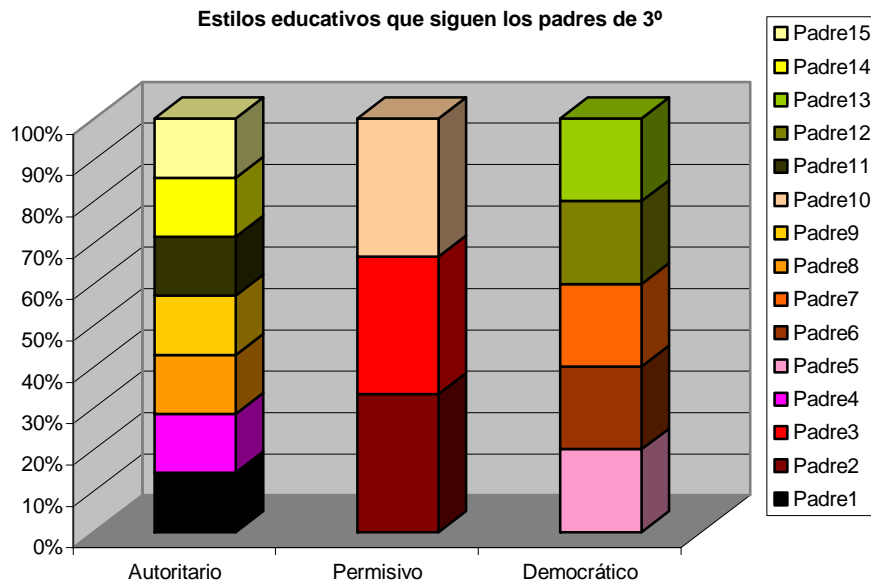
Los padres de los alumnos con buen rendimiento escolar siguen un estilo mayoritariamente democrático-democrático (un 33%: padres 5, 6, 7, 12 y 13); 2 de ellos (un 13%: padres 4 y 14), un estilo autoritario-democrático y 1 (un 7%: padres 3), un estilo permisivo-democrático; en estos tres últimos casos, es la madre la que sigue un estilo democrático (un 20%: madres 3, 4 y 14).

Es, sin embargo, necesario destacar que la madre 8 sigue un estilo educativo democrático y transmite diferentes pautas de responsabilidad a su hija. Si el rendimiento escolar de ésta no es bueno se debe a su problema de salud.

Los padres de los alumnos con menor rendimiento escolar se caracterizan, en su mayor parte, por un estilo autoritario-autoritario, permisivo-permisivo o autoritario-permisivo.

<b>Estilos educativos padres de alumnos de 3º con alto rendimiento escolar</b>	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>
Alumna3	Permisivo	Democrático
Alumna4	Autoritario	Democrático
Alumna5	Democrático	Democrático
Alumno6	Democrático	Democrático
Alumno7	Democrático	Democrático
Alumna8	Autoritario	Democrático
Alumno12	Democrático	Democrático
Alumna13	Democrático	Democrático
Alumna14	Autoritario	Democrático

<b>Estilos educativos padres de alumnos de 3º con bajo rendimiento escolar</b>	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>
Alumno1	Autoritario	Autoritario
Alumno2	Permisivo	Permisivo
Alumna9	Autoritario	Permisivo
Alumna10	Permisivo	Permisivo
Alumno11	Autoritario	Permisivo
Alumna15	Autoritario	Permisivo



Padres de 4º: La mitad de los padres (un 47%) sigue un estilo educativo autoritario con los hijos. Las madres parecen dialogar más, ya que solamente una de ellas (un 7%) sigue un estilo educativo autoritario y ocho (un 53%), un estilo educativo democrático. Hay también más permisividad por parte de las madres (6 de ellas: un 40%) que por parte de los padres (3 de ellos: un 20%).

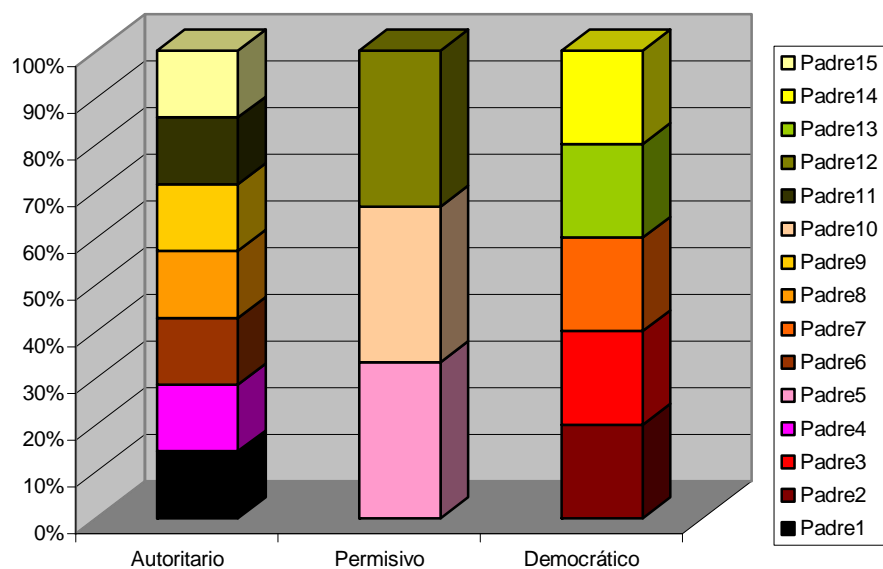
Los padres de los alumnos con buen rendimiento escolar siguen un estilo mayoritariamente democrático-democrático (un 33%: padres 2, 3, 7, 13 y 14) y 3 de ellos (un 20%: padres 8, 9 y 15) un estilo autoritario-democrático; en estos tres últimos casos, es la madre la que sigue un estilo democrático (un 20%: madres 8, 9 y 15).

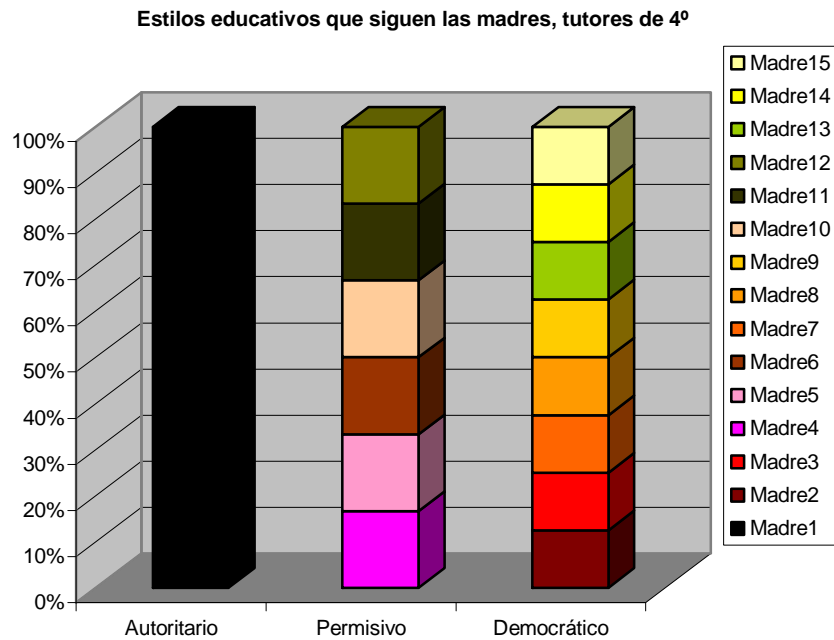
<b>Estilos educativos padres de alumnos de 4º con alto rendimiento escolar</b>	<b>Padre o Tutor</b>	<b>Madre o Tutora</b>
Alumno2	Democrático	Democrático
Alumna3	Democrático	Democrático
Alumna7	Democrático	Democrático
Alumna8	Autoritario	Democrático
Alumno9	Autoritario	Democrático
Alumna13	Democrático	Democrático
Alumna14	Democrático	Democrático
Alumno15	Autoritario	Democrático

Sin embargo, los padres o tutores de los alumnos con menor rendimiento escolar se caracterizan, en su mayor parte, por un estilo autoritario-autoritario, autoritario-permisivo o permisivo-permisivo.

<b>Estilos educativos padres de alumnos de 4º con bajo rendimiento escolar</b>	<b>Padre o Tutor</b>	<b>Madre o Tutora</b>
Alumna1	Autoritario	Autoritario
Alumna4	Autoritario	Permisivo
Alumno5	Permisivo	Permisivo
Alumno6	Autoritario	Permisivo
Alumno10	Permisivo	Permisivo
Alumna11	Autoritario	Permisivo
Alumno12	Permisivo	Permisivo

**Estilos educativos que siguen los padres, tutores de 4º**



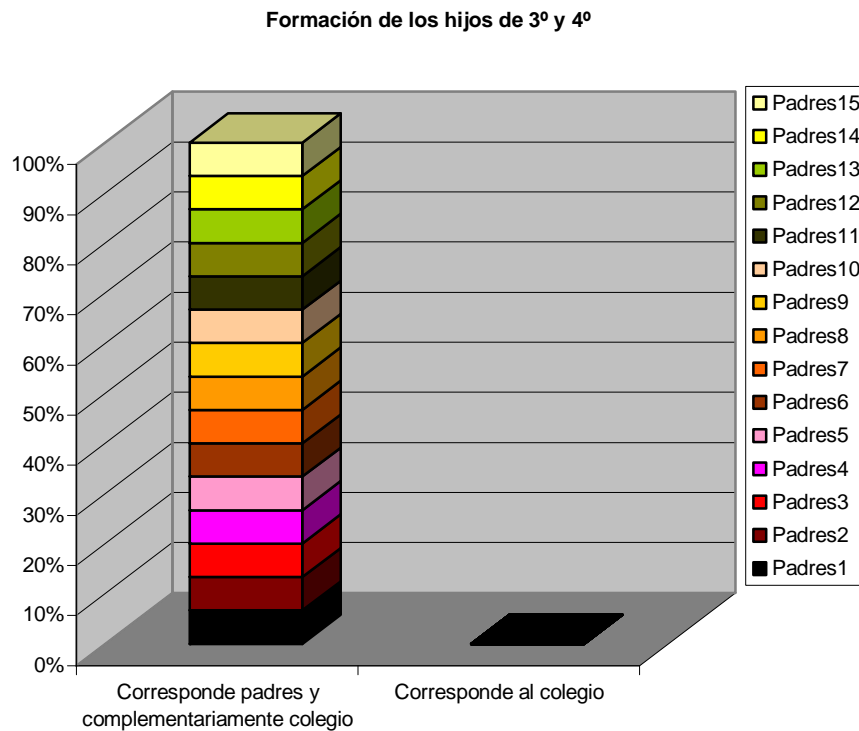


### 6.3.6. Preparación para desarrollar su tarea de padres

Todos los padres coinciden en afirmar que la formación de los hijos corresponde a los padres y complementariamente al colegio. Hay que subrayar que los padres 3 manifestaron que la formación religiosa la dejaban en manos del colegio (ellos no practican y los hijos tampoco).

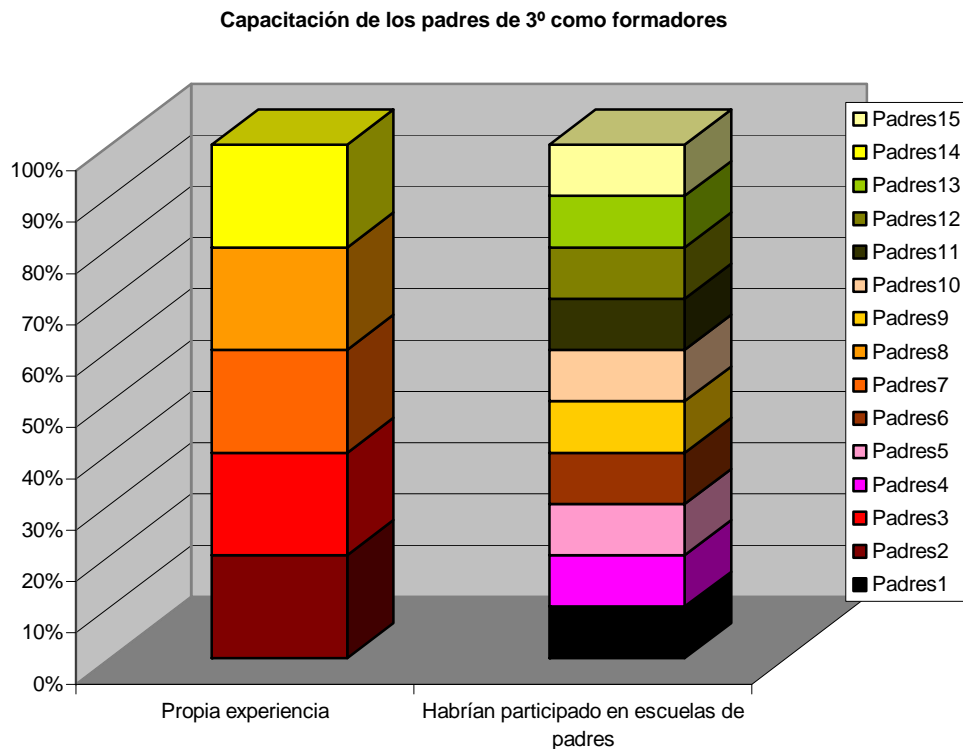
Todos los padres consideran que la tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

En su gran mayoría (67%), opinan que una ayuda en su tarea educativa como padres habría sido positiva, es decir, habrían participado en escuelas para padres, recibiendo gustosamente una orientación familiar.

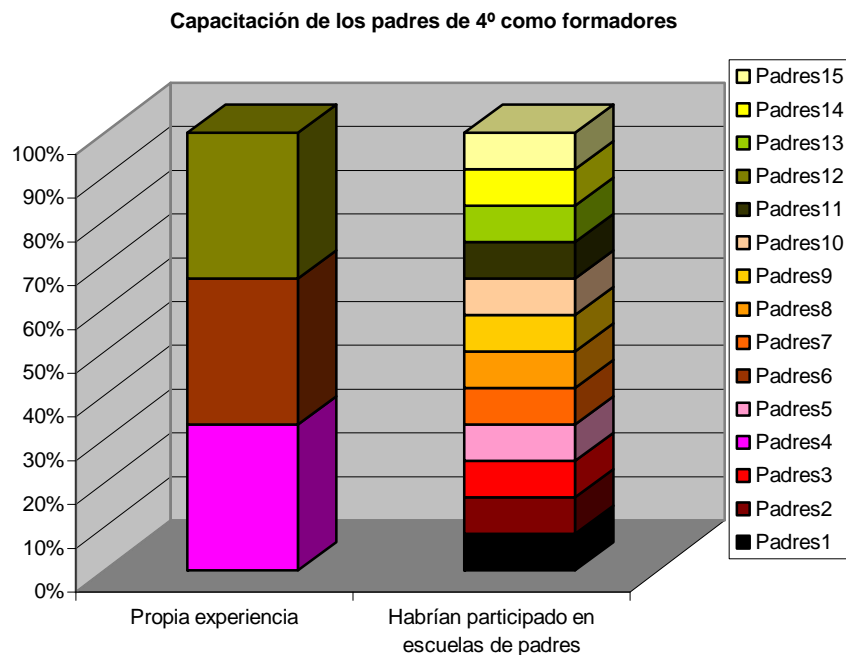


Un 67% de los padres de 3º manifiesta el deseo de haber recibido una formación específica para su tarea. El otro 33% cree haberlo hecho bien (padres 2, 3, 7, 8 y 14). Se da la paradoja de que los padres 2, que están contentos con su actuación personal y piensan innecesaria una ayuda desde fuera, se quejan de no saber qué hacer para que su hijo sea más responsable.





Un 80% de los padres de 4º manifiesta el deseo de haber recibido una formación específica para su tarea. El otro 20% cree haberlo hecho bien (Padres 4, Padres 6 y Padres 12). Se da la coincidencia de que los tres padres tienen mayores dificultades para transmitir a sus hijos aspectos de la responsabilidad tales como es el esfuerzo en el estudio (sus resultados no son positivos).



### 6.3.7. Elección del centro escolar

Al tratarse éste de un centro escolar privado concertado, y a fin de situarlo en un cuadro más amplio, hemos profundizado en la organización de la enseñanza pública o privada en el entorno europeo.

El subsidio directo a las escuelas ha sido la forma tradicional de financiar con dinero público la enseñanza privada en los países en los que se han establecido ayudas públicas al sector no estatal. Un caso paradigmático de país que lleva proporcionando subsidios a las escuelas privadas desde hace décadas es Holanda. En este país (Bélgica es similar) las escuelas privadas, dos tercios de las cuales son confesionales, reciben subvenciones en los mismos términos que las escuelas públicas: se las financia en función de su profesorado, sus instalaciones y otros gastos necesarios para la enseñanza. A cambio, las escuelas privadas no pueden cobrar matrículas a sus estudiantes (salvo para las actividades extraescolares) y deben seguir las mismas regulaciones que las públicas en cuanto a su administración y su currículo. La única diferencia de gestión que se les reconoce a las privadas es una cierta

capacidad para rechazar a potenciales estudiantes en determinadas condiciones (OCDE, 1994).

Otro país con una larga tradición de políticas de concertación de la enseñanza privada, aunque con rasgos distintos, es Dinamarca. A pesar de tratarse de un país nórdico de tradición típicamente socialdemócrata (y no tanto democristiana como Holanda o Bélgica), en Dinamarca se ha mantenido desde el siglo pasado la posibilidad de que las escuelas privadas organizadas por cooperativas de padres sean financiadas por el Estado (OCDE, 1994).

En los últimos años, algunos países que no contemplaban la financiación a la enseñanza privada han emprendido nuevas políticas que permiten la concertación de ésta con el sector público. Uno de los casos más llamativos es el de Suecia, que había eliminado prácticamente al sector privado de su sistema de enseñanza. Además, se trata de un país en el que la enseñanza pública ha gozado de considerable prestigio, tanto cara a la opinión pública como por los resultados de sus estudiantes en las comparaciones internacionales. Sin embargo, el establecimiento de un sector privado más fuerte se ha visto como un instrumento de diversificación de la oferta que podría favorecer la aparición de innovaciones educativas, además de estimular a las escuelas públicas para estar más atentas a las necesidades y preferencias de los alumnos y sus familias (OCDE, 1994, 2000).

España conserva un importante sector privado en la educación no universitaria. Si nos atenemos únicamente a la enseñanza obligatoria, un tercio de los estudiantes de primaria y de secundaria acuden a instituciones privadas, en su mayor parte subvencionadas por el Estado. No obstante, el avance de la escuela pública ha sido muy intenso en los últimos treinta o cuarenta años, especialmente en el ámbito de la educación secundaria. En el curso 1964-65 cerca del 80% de los alumnos de enseñanza media estaban matriculados en centros privados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). Treinta años más tarde, en el curso 1995-96, el porcentaje ascendía sólo al 25%. Sin embargo, se sigue concediendo una gran importancia a la enseñanza privada, como manifestación del principio de libertad de enseñanza, entendido no sólo como la capacidad de crear centros privados con un ideario propio, sino como la

libertad real de elección de los padres (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

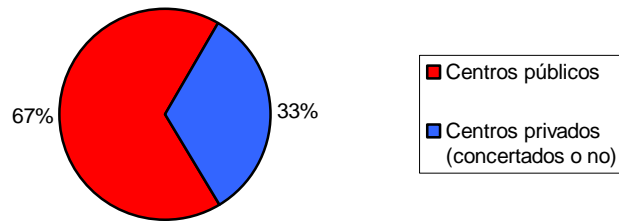
A pesar de las diversas oposiciones a la enseñanza privada en España, a partir de 1993 el sistema de conciertos ya no parece ser puesto en cuestión. Uno de los peligros que advertían era que la cuantía de los conciertos se redujera paulatinamente hasta desaparecer, pero ha ocurrido lo contrario: El montante de las transferencias a los centros concertados ha crecido notablemente entre mediados de los ochenta y mediados de los noventa, a un ritmo similar al del crecimiento total del gasto público en la educación obligatoria (Marchesi, 2000).

Otro riesgo del que advertían los críticos era que la normativa de admisión de alumnos perjudicara a los centros concertados, al obligarles a aceptar alumnos con un bajo nivel socioeconómico y cultural o poco identificados con su ideario. En la práctica, en los centros concertados se sigue dando una cierta selección de los alumnos. Por una parte, los centros concertados son escogidos por personas que de una forma u otra simpatizan con el ideario o los valores del centro, o el ambiente escolar allí existente (que no encuentran en los colegios públicos), aunque también hay casos de elección por pura proximidad. Por otra parte, también existe una selección económica, a pesar de la gratuidad de los centros concertados, ya que las familias abonan la enseñanza extraescolar, los uniformes, etc. De esta manera, aunque haya alumnado diverso, procedente de medios socioeconómicos desfavorecidos, por término medio los centros concertados mantienen una clientela de un status socioeconómico y cultural algo más elevado que la que acude a los centros públicos.

Un rasgo llamativo es que el carácter religioso de muchos de estos colegios no se ve reforzado ni por las características de los profesores ni, especialmente, por las características religiosas de los padres de los alumnos, muchos de los cuales no practican o tienen una práctica religiosa bastante tibia (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001).

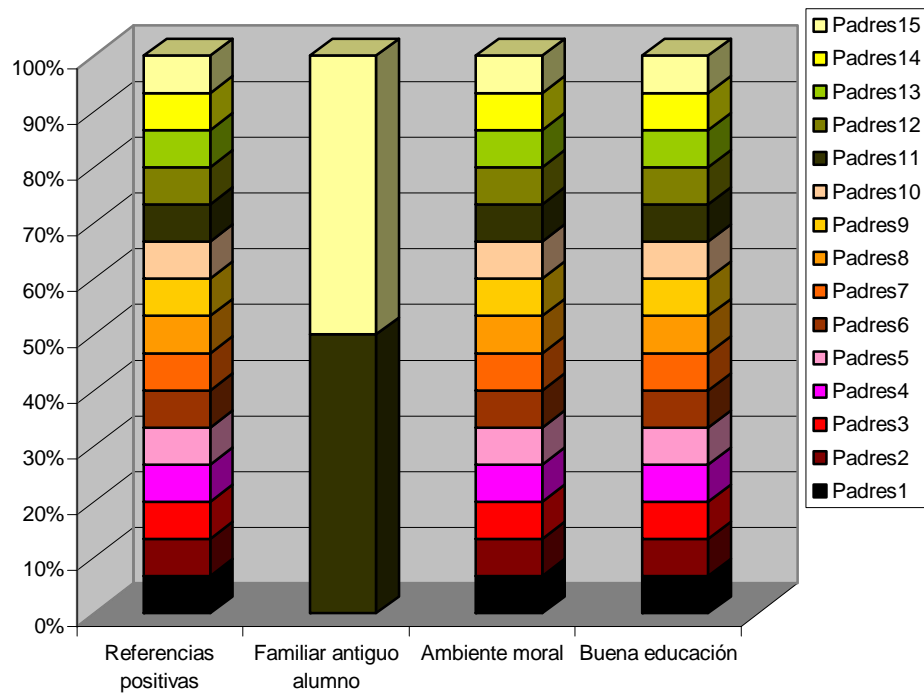
Las estimaciones publicadas por el Ministerio de Educación (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001) de distribución de alumnos en centros públicos y privados son las siguientes para el curso 1999-2000:

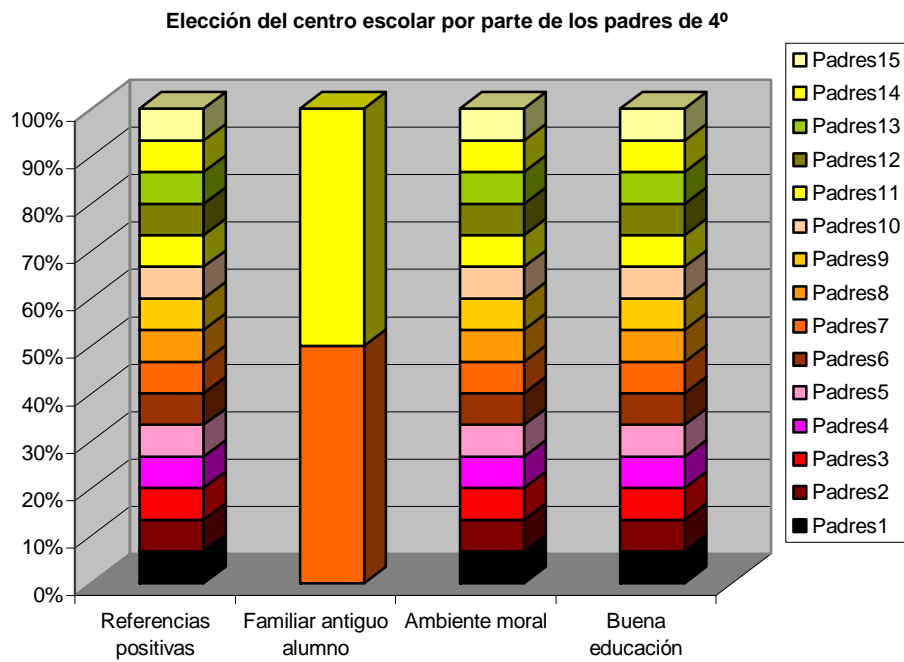
Estudiantes de primaria y secundaria (año 2000)



En nuestro caso, los padres entrevistados han acudido a este centro privado concertado por buenas referencias, por su ambiente moral y por su nivel curricular (100%). Además, dos de 3º (padres 11 y 15) y dos de 4º (padres 7 y 11) tienen familiares antiguos alumnos.

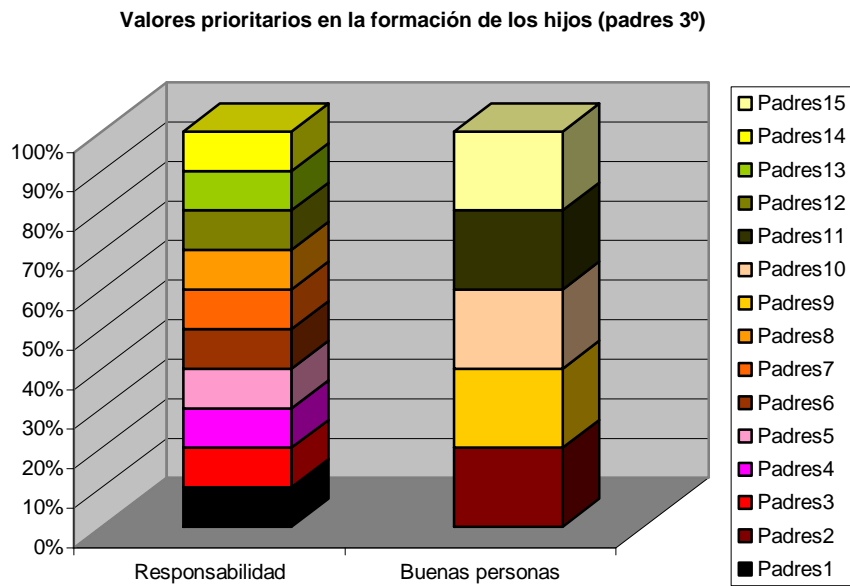
Elección del centro escolar por parte de los padres de 3º





### 6.3.8. Valores prioritarios en la formación de los hijos

Entre los valores prioritarios en la formación de los hijos, para el 67% de los padres de 3º, se encuentra la responsabilidad y para el 33% que los hijos sean buenas personas.

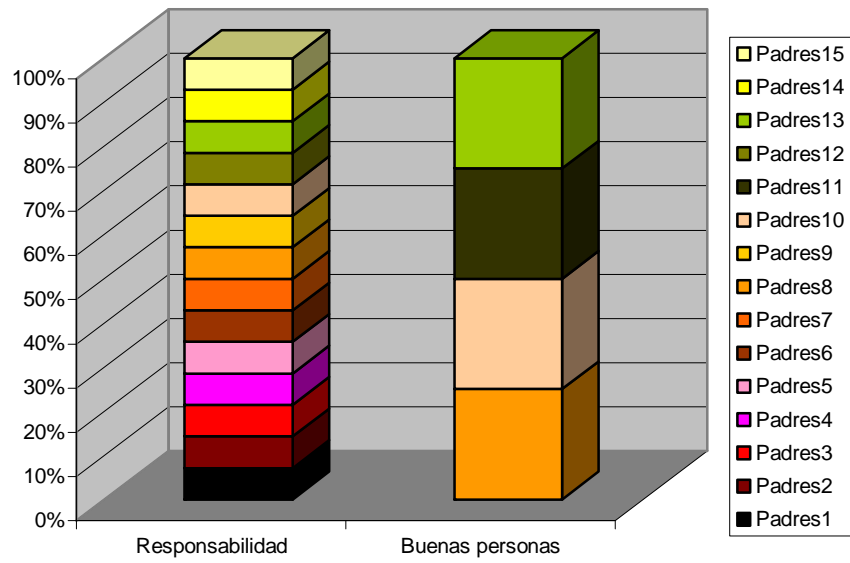


Para el 93% de los padres de 4º, se encuentra la responsabilidad y para el 27% que los hijos sean buenas personas. Es decir, un 20% de los padres (padres 8, 10 y 13), piensa que, además de la responsabilidad, deben inculcar el que sus hijos sean buenas personas.

Solamente los padres 11 consideran que es suficiente con que su hija sea buena persona. Estos padres se caracterizan más especialmente por un estilo educativo autoritario-permisivo.

Para el 80% restante de los padres, la responsabilidad engloba una bien variada gama de manifestaciones tales como la honradez, la justicia, la solidaridad, el respeto a los demás, la sinceridad, el trabajo bien hecho, el estudio, la amistad, la economía, el respeto del medio ambiente, el aprovechamiento del tiempo libre, etc.

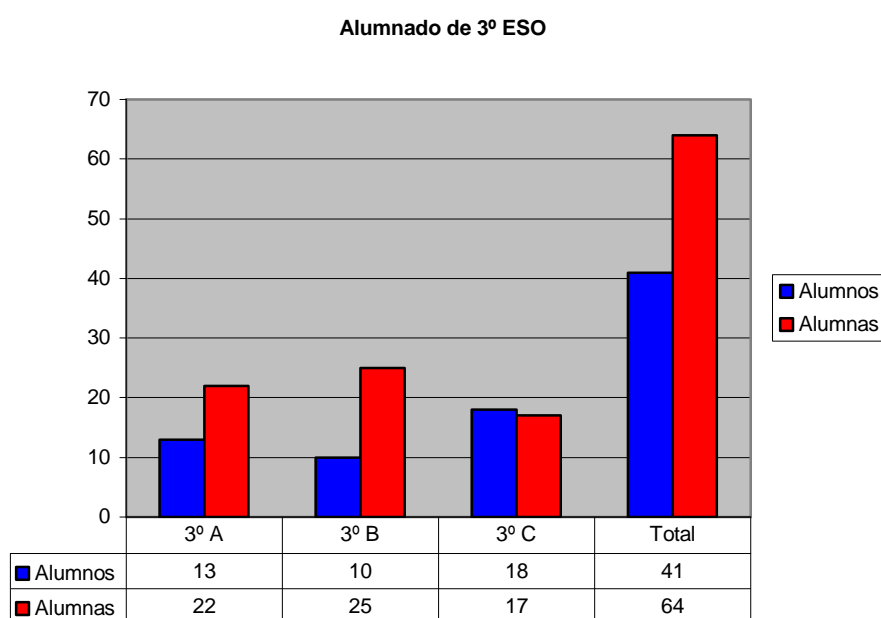
**Valores prioritarios en la formación de los hijos (padres 4º)**





#### 6.4. Alumnado general de los cursos de 3º y 4º de la ESO

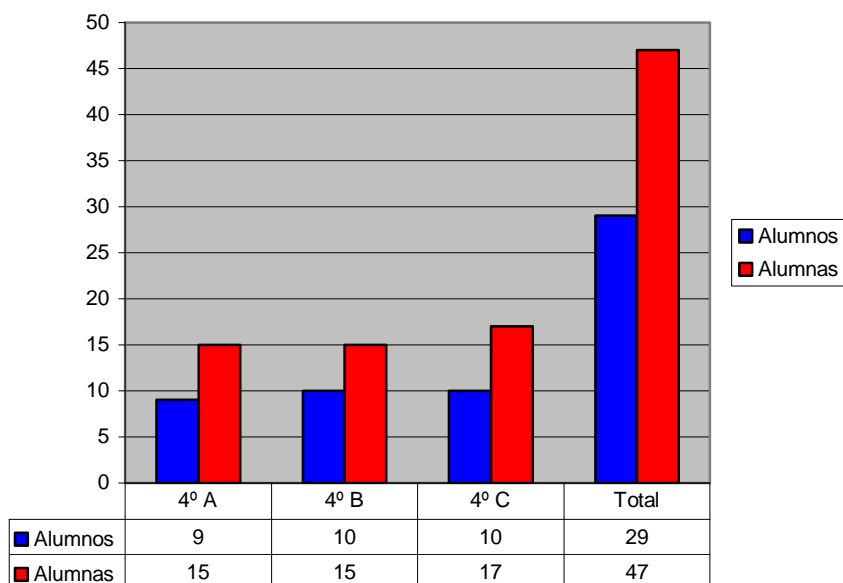
En el centro escolar, hay un total de 105 alumnos de 3º de la ESO. Existe un número idéntico de alumnos (35) en cada uno de los tres terceros, siendo el número de alumnas el 61% de la totalidad. En las clases de 3ºA y 3ºB, el porcentaje de alumnas es del 63% y del 71% respectivamente. En 3ºC, el porcentaje de alumnas y de alumnos es prácticamente idéntico (49% y 51% respectivamente).



El número total de alumnos de 4º es de 76. Esta cifra bastante inferior a 3º muestra que alumnos con bajo rendimiento y que habían alcanzado la edad reglamentaria, han abandonado los estudios en 3º de la ESO o bien se han trasladado a otro centro escolar.

Como sucede con las tres clases de 3º, el número de alumnas es superior (62%) al de los alumnos (38%).

**Alumnado de 4º ESO**

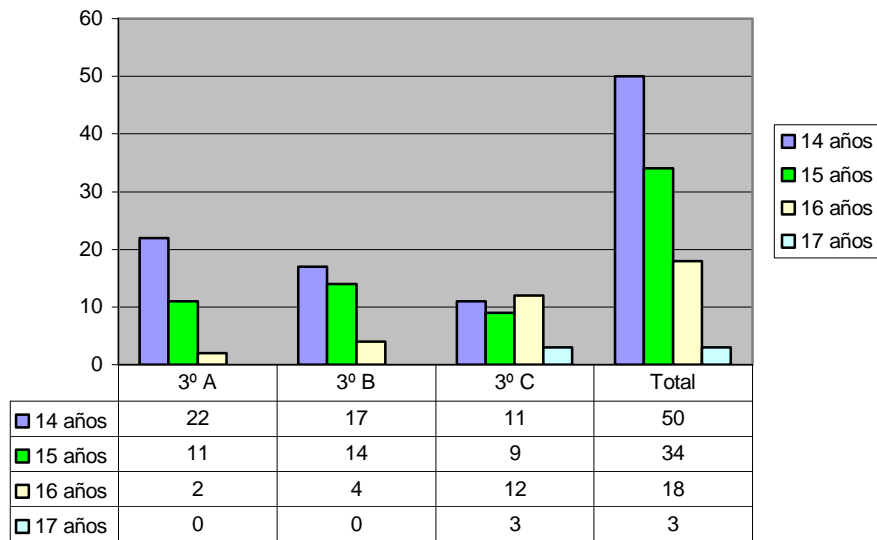


## **6.5. Características de los alumnos**

### **6.5.1. Edad de los alumnos**

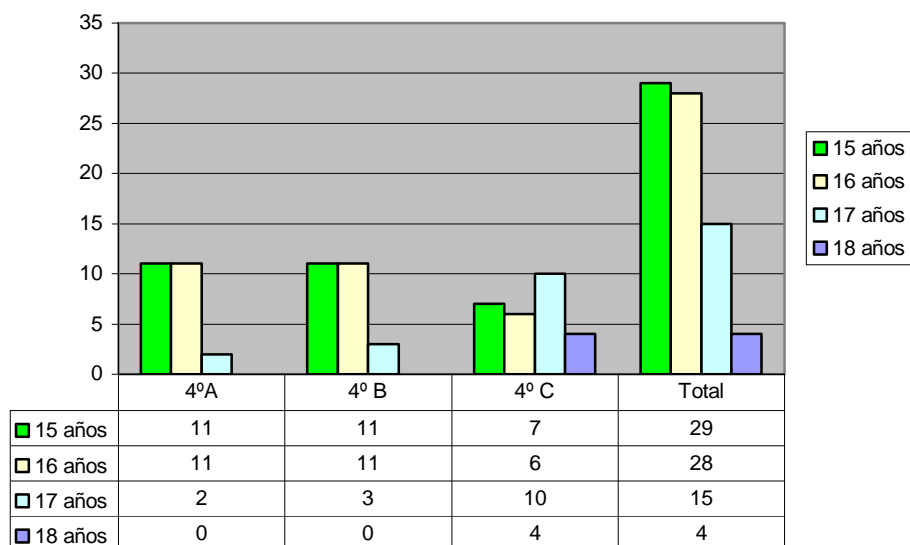
El 48% de los alumnos de 3º ESO tiene 14 años, siguiendo los que tienen 15 años (32%), 16 años (17%) y 17 años (3%). En la clase de 3º C se encuentran los alumnos de Diversificación, por ello, un 9% de la clase tiene 17 años.

**Edad alumnos de 3º ESO**



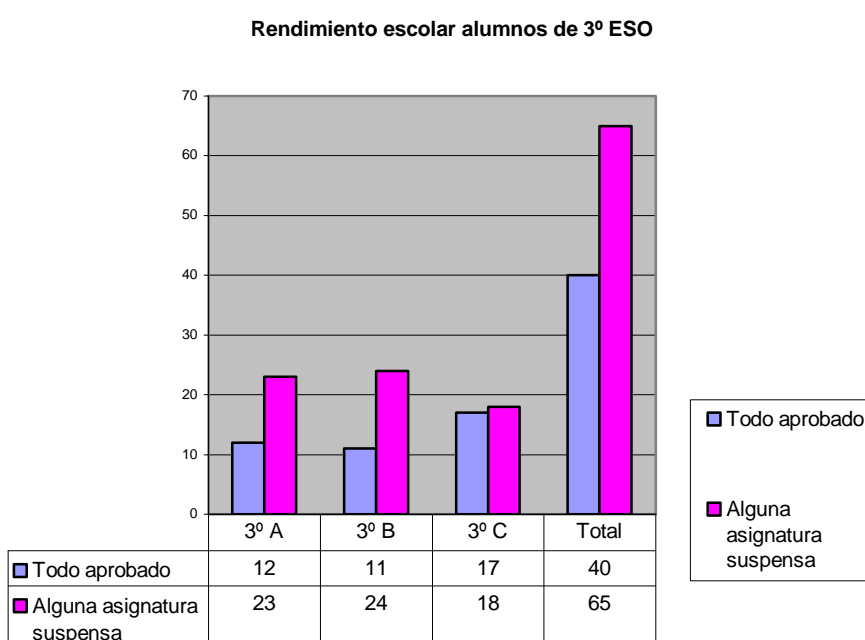
Un 38% de alumnos de 4º curso tiene 15 años, un 37% 16 años, un 20% 17 años y un 5% 18 años. Entre los alumnos de 17 y 18 años se encuentran los repetidores y los alumnos de Diversificación.

**Edad alumnos de 4º ESO**



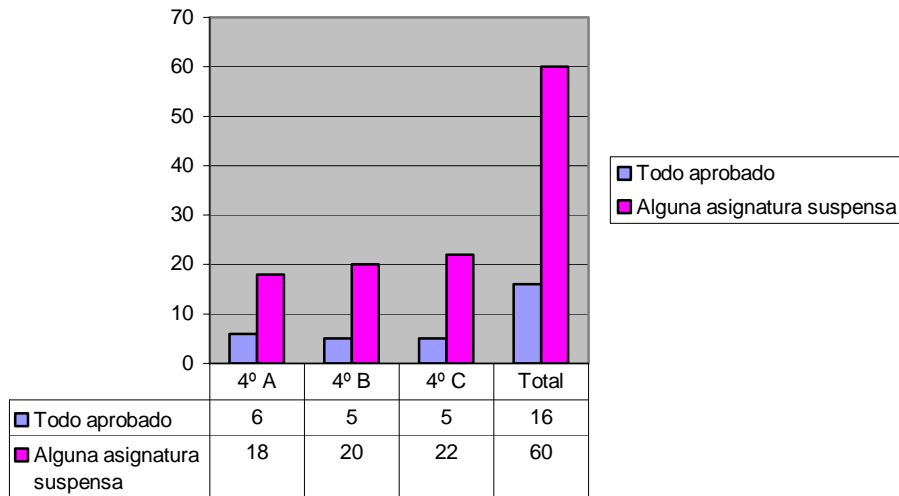
### 6.5.2. Rendimiento escolar

El porcentaje de alumnos de 3º de la ESO que ha aprobado todas las asignaturas durante la 1ª evaluación del curso 2003/2004, es del 38%, y el porcentaje de alumnos que ha suspendido una o más asignaturas, del 62%. En 3ºA y en 3º,B, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento es del 66% y del 69% respectivamente. En 3ºC, ha sido de un 51%.



A un 79% de los alumnos de 4º de la ESO les ha quedado una o más asignaturas en la 1ª evaluación del curso 2003/2004. Únicamente un 21% ha aprobado todas las asignaturas.

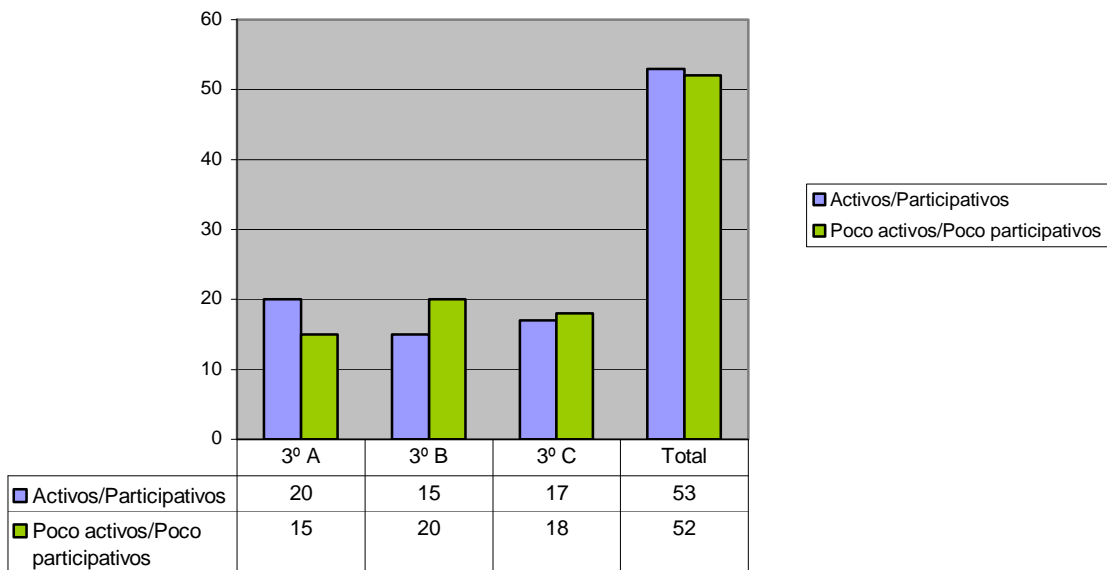
**Rendimiento escolar alumnos de 4º ESO**



### 6.5.3. Actitud hacia el centro escolar

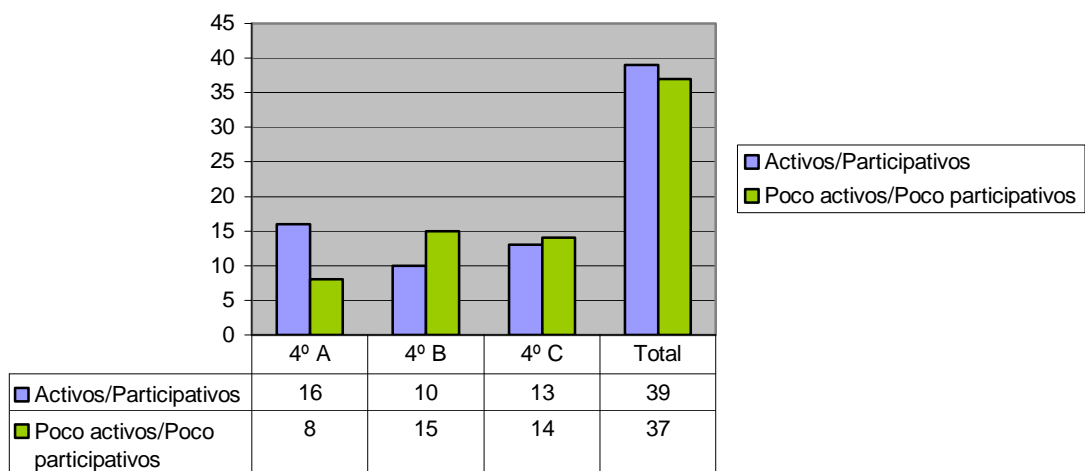
Según los datos aportados por los profesores del centro, la actitud de los alumnos en las clases de 3º es correcta en un 50%. Los alumnos poco activos o poco participativos reflejan un bajo rendimiento; a unos no les gusta estudiar o no les apetece; otros se distraen al no comprender aquello que requiere más esfuerzo y prefieren unirse a los alumnos que distorsionan la clase.

Actitud en el centro escolar alumnos de 3º



Al igual que ocurría con los alumnos de 3º, un 51% de los alumnos de 4º manifiesta una actitud correcta y son activos; un 49% tiene una actitud menos participativa y muestra una falta de motivación en el estudio.

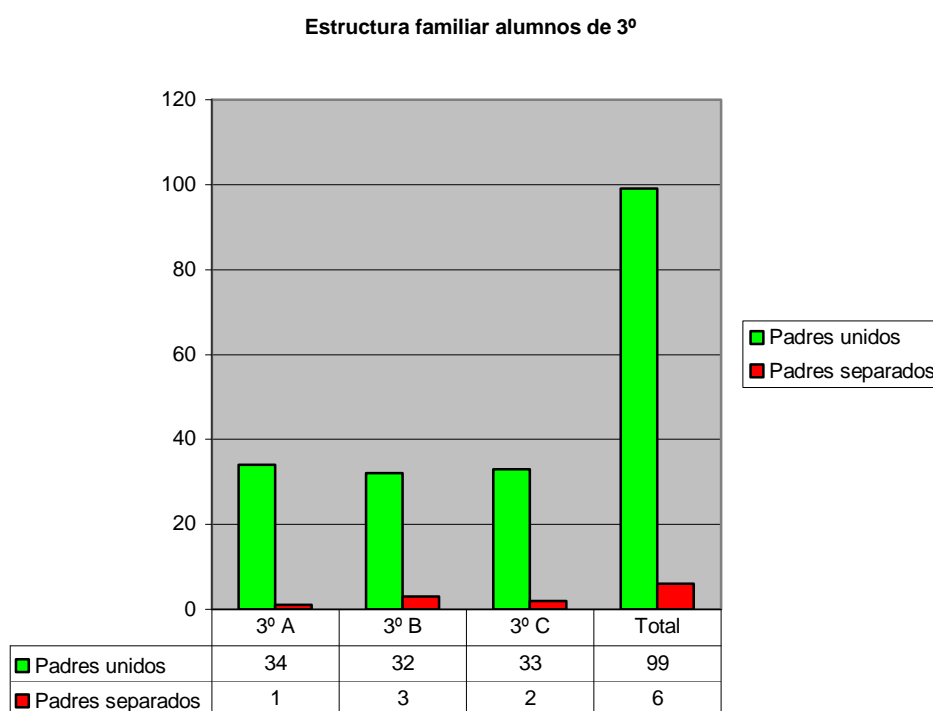
Actitud en el centro escolar alumnos de 4º



## 6.6. Características del ambiente familiar

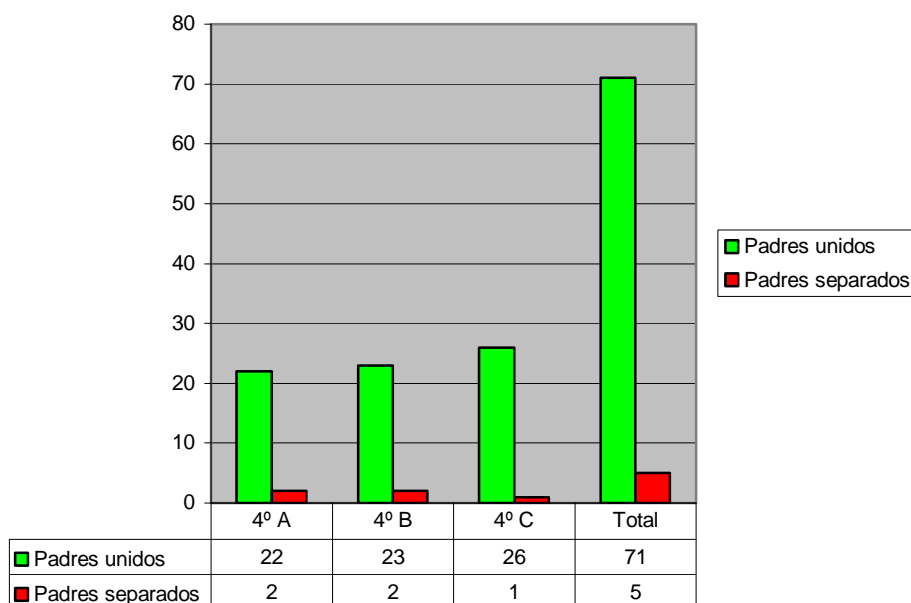
### 6.6.1. Situación familiar

Un 94% de los padres de los alumnos de 3º ESO permanecen unidos a su cónyuge frente a un 6% que están separados. Esta situación produce en los alumnos dificultades tales como menor rendimiento escolar, estados emocionales depresivos, actitudes rebeldes, etc.



Los padres de los alumnos de 4º ESO permanecen unidos a su cónyuge en su mayoría (93%). Hay 5 alumnos cuyos padres están separados.

**Estructura familiar alumnos de 4º**

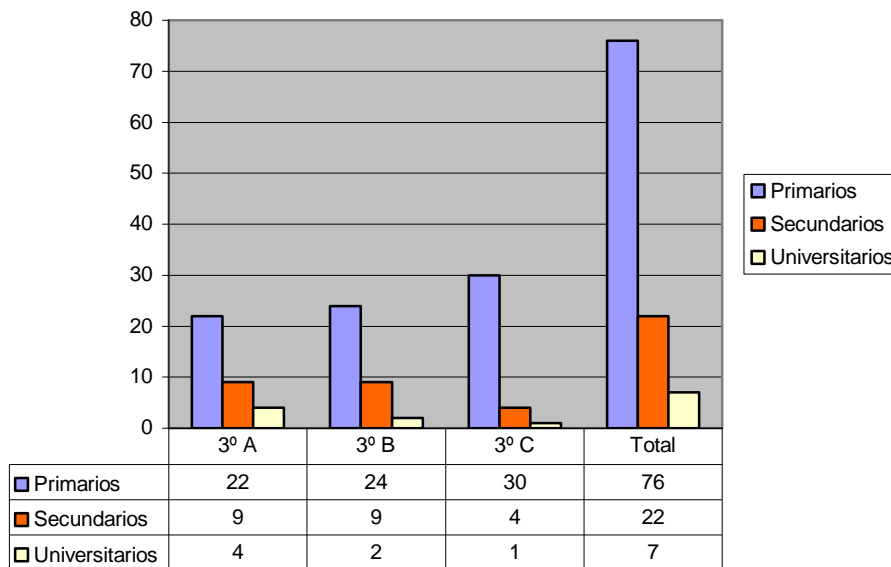


### 6.6.2. Nivel de estudios de los padres

El 72% de los padres de los alumnos de 3º ESO ha realizado estudios primarios, el 21% secundarios y el 7% universitarios. Si el 38% de alumnos trabaja correctamente, se desprende que el nivel de estudios de los padres no es determinante para el rendimiento escolar positivo o negativo de los hijos: encontramos alumnos trabajadores y responsables cuyos padres han cursado pocos estudios o bien han realizado estudios universitarios.

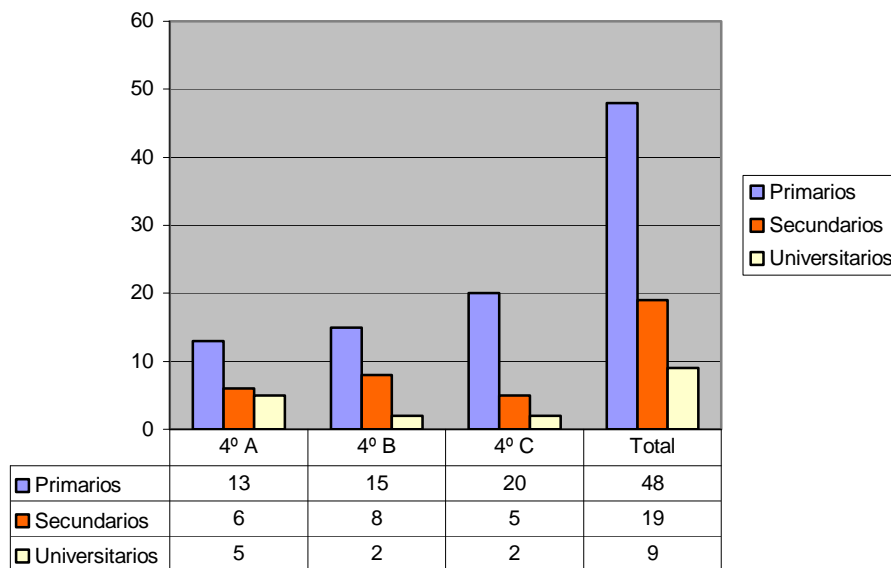


**Nivel de estudios de los padres de 3º**



La mayoría de los padres de 4º ESO ha realizado estudios primarios (63%), frente a un 25% que ha cursado estudios secundarios y un 12% universitarios.

**Nivel de estudios de los padres de 4º**



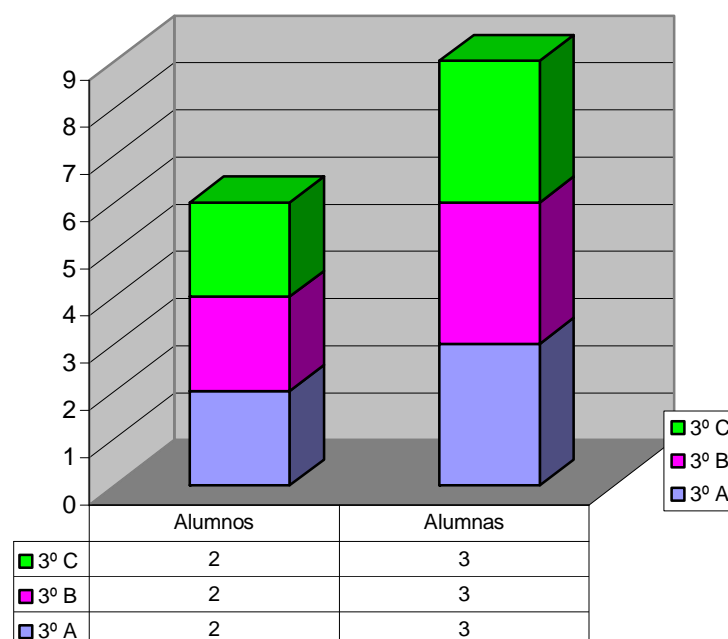
### 6.7. Alumnos de los cursos de 3º y 4º de la ESO, objeto de la investigación

Hemos seleccionado para nuestra investigación a 30 alumnos de 3º y 4º cursos de la ESO. Como avanzábamos al inicio de este capítulo, en total, hay matriculados 105 alumnos en 3º y 76 en 4º.

Al existir una mayoría de alumnas en 3º ESO (61%), han sido seleccionados, para nuestra investigación, 6 chicos y 9 chicas.

	3º A	3º B	3º C	Total
Alumnos	A1	A6	A11	3
Alumnos	A2	A7	A12	3
Alumnas	A3	A8	A13	3
Alumnas	A4	A9	A14	3
Alumnas	A5	A10	A15	3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

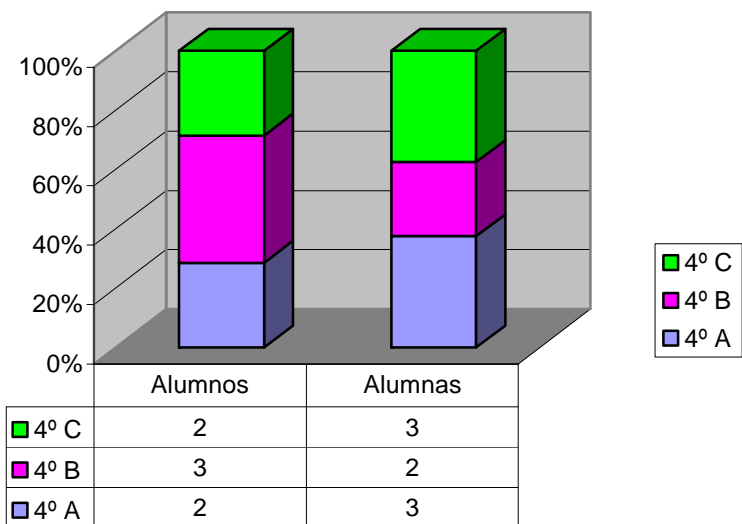
Alumnos de 3º ESO, objeto de la Investigación



Como en el caso de los alumnos de 3º, al existir una mayoría de alumnas en 4º ESO (62%), han sido seleccionados, para nuestra investigación, 7 chicos y 8 chicas.

	4º A	4º B	4º C	Total
Alumnos	A2	A6	A12	3
Alumnos	A5	A9	A15	3
Alumnos		A10		1
Alumnas	A1	A7	A11	3
Alumnas	A3	A8	A13	3
Alumnas	A4		A14	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

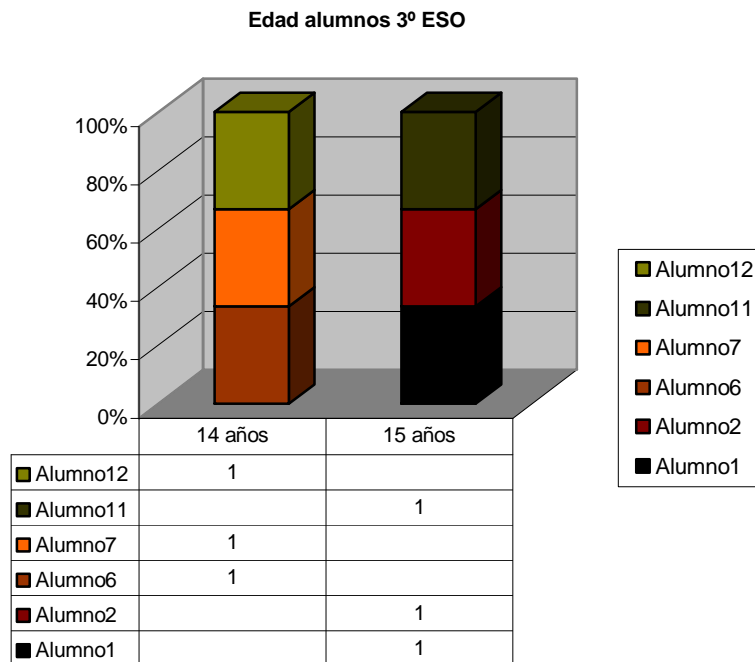
**Alumnos de 4º ESO, objeto de la Investigación**

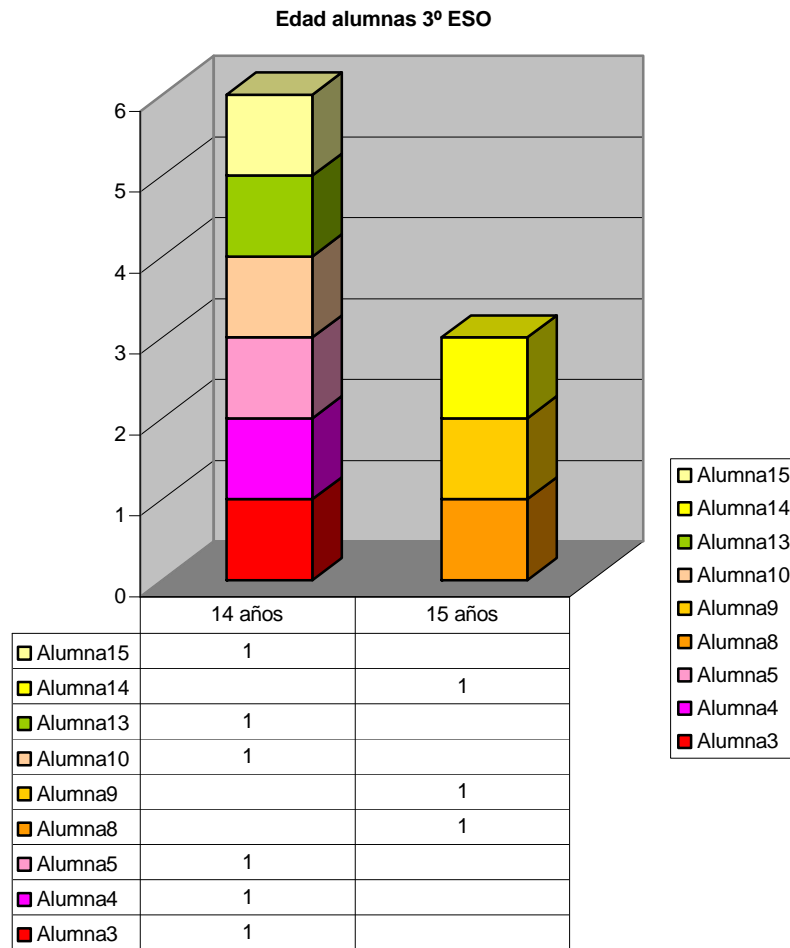


## 6.8. Características de los alumnos

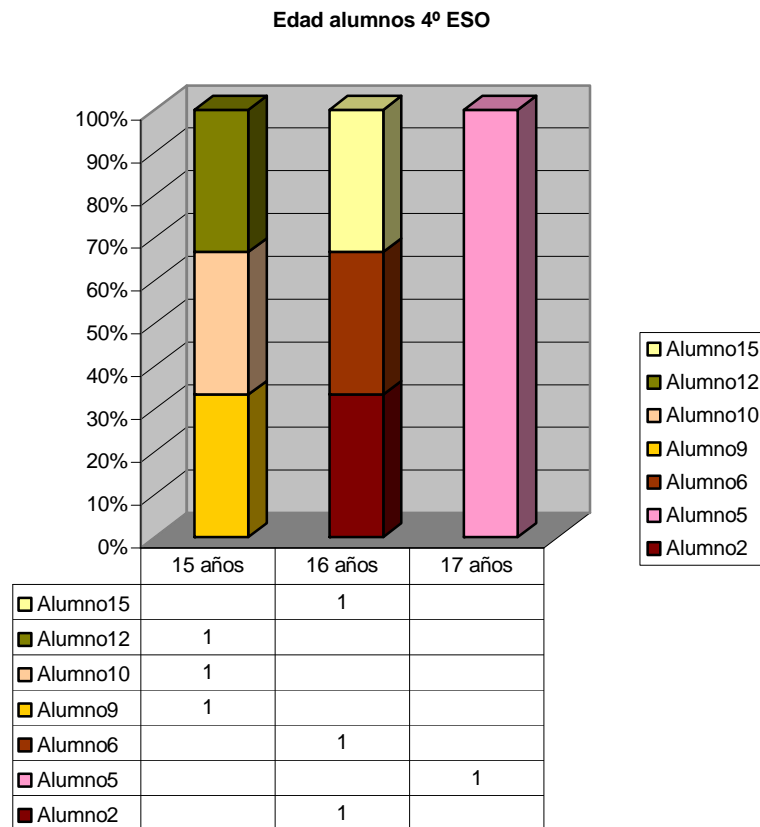
### 6.8.1. Edad de los alumnos

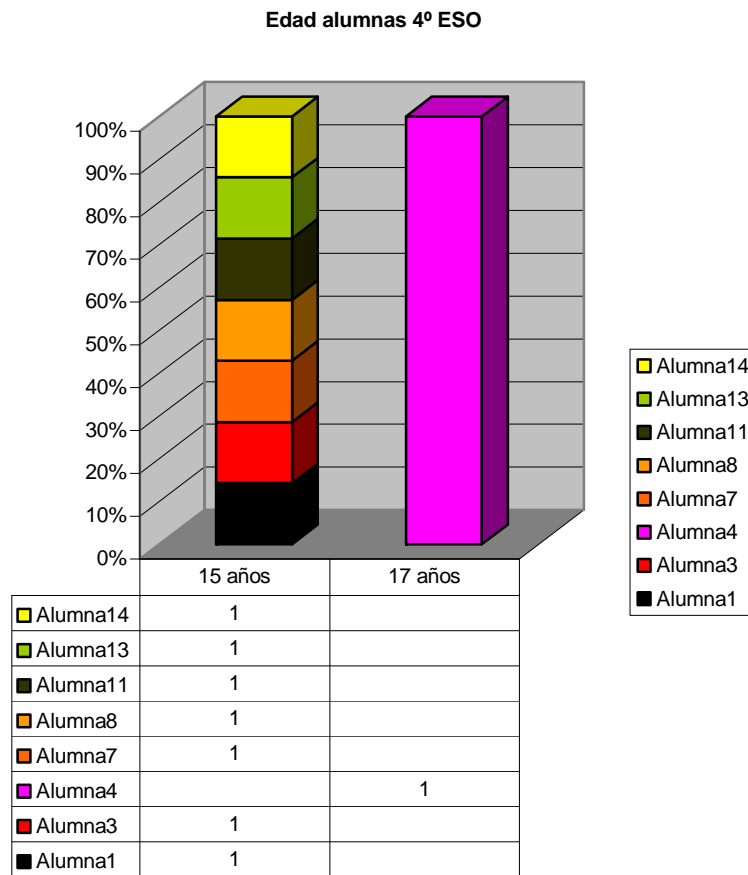
Las edades de los alumnos de 3º están comprendidas entre los 14 y 15 años.





Las edades de los alumnos de 4º están comprendidas entre los 15 y 17 años.

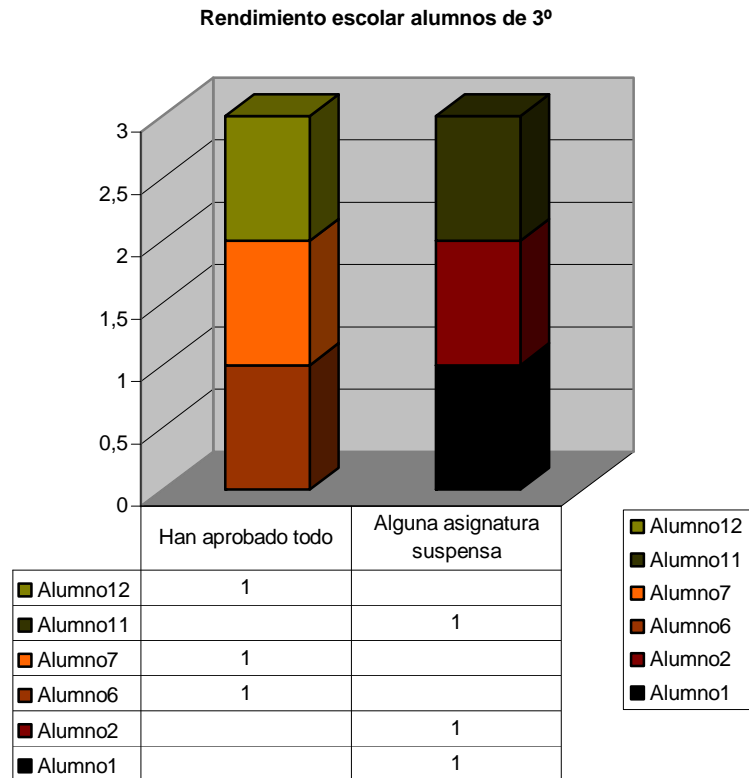




### 6.8.2. Rendimiento escolar

#### a) Alumnos

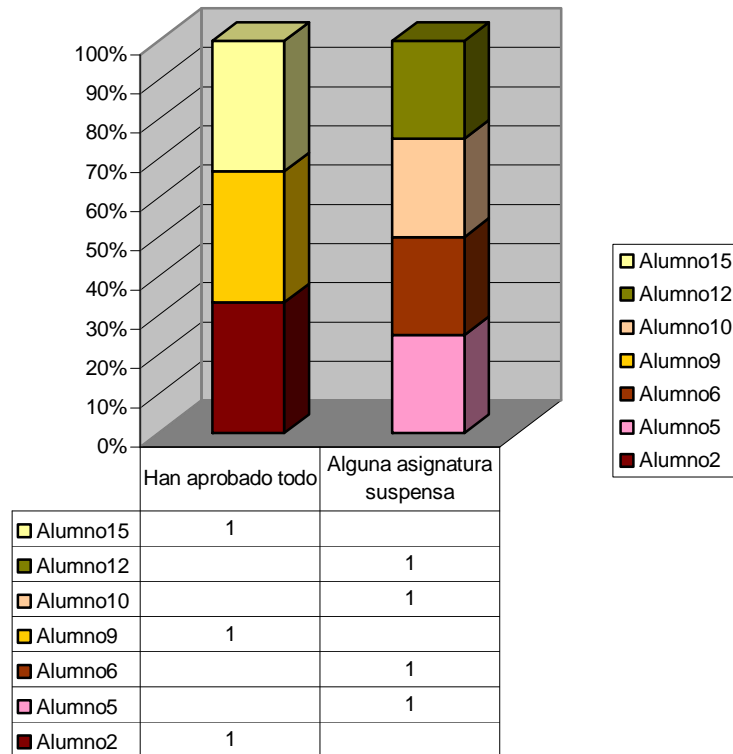
De los 6 chicos de 3º, la mitad (un 50%: alumnos 6, 7 y 12) han aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación del curso 2003/2004.



De los 7 chicos de 4º, 3 (un 43%: alumnos 2, 9 y 15) han aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación del curso 2003/2004.



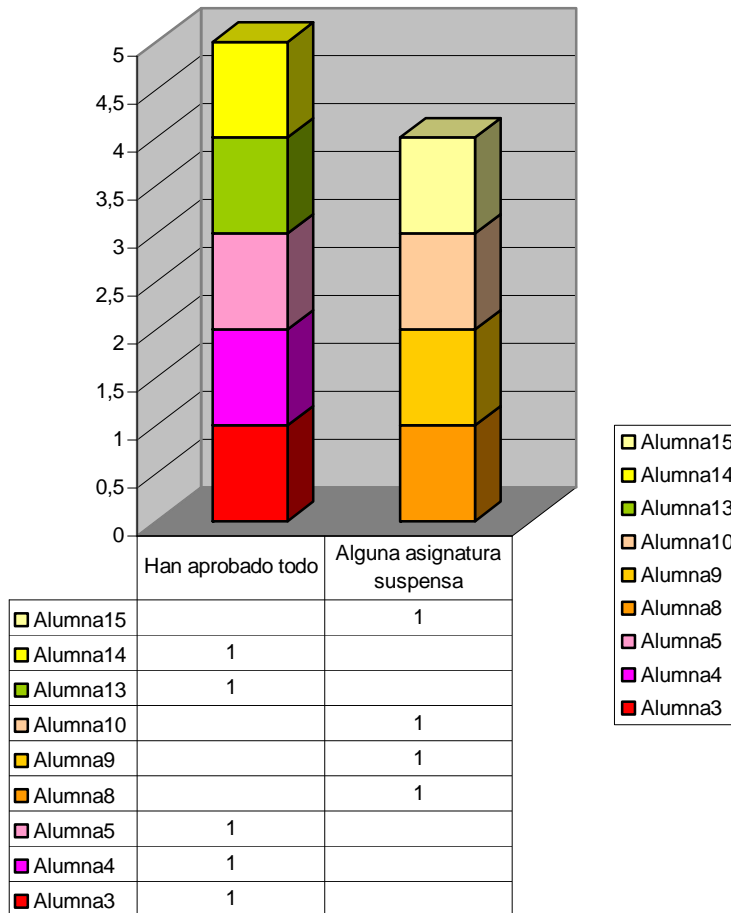
**Rendimiento escolar alumnos de 4º**



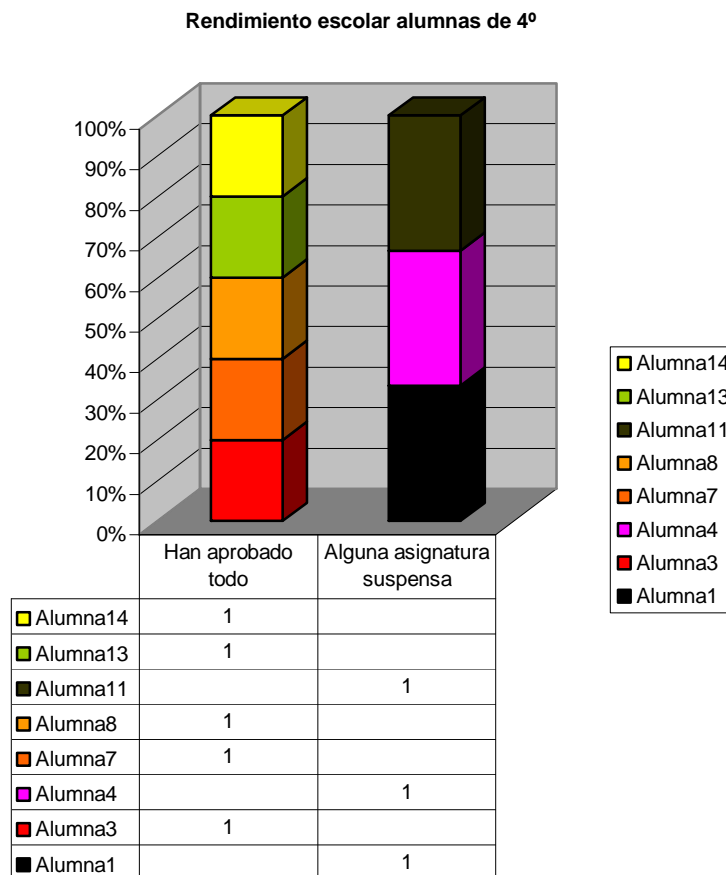
**b) Alumnas**

De las 9 chicas de 3º, 5 (56%: alumnas 3, 4, 5, 13 y 14) han aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación (2003/2004).

**Rendimiento escolar alumnas de 3º**



De las 8 chicas de 4º, 5 (un 63%: alumnas 3, 7, 8, 13 y 14) han aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación (2003/2004).



### 6.8.3. Actitud hacia el centro escolar

En un estudio realizado por Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), las chicas aparecen menos conflictivas que los chicos, cualquiera que sea el curso o su rendimiento escolar. Sin embargo, según estos investigadores, importa mucho el rendimiento escolar ya que los mayores problemas de conducta se concentran en quienes suspenden. Es decir, los peores académicamente son los peores en términos de conducta. Esta realidad se ha agravado desde la última reforma educativa en España, obligando a permanecer, a los que combinan ambos rasgos, en el sistema escolar hasta los 16 años (y con cierta facilidad hasta los 17 o 18) y ha taponado una vía de escape que tenía antes el sistema, parcial e insuficiente si se quiere, pero vía de escape. El problema es de sobreabundancia de estos casos, tanta que el trabajo de muchos profesores

se dedica cada vez más al mero mantenimiento del orden y la disciplina en clase y menos a la enseñanza propiamente dicha.

“Una de las soluciones ahora previstas para este tipo de estudiantes es ofrecerles una atención adecuada a sus necesidades. Han surgido así los “grupos de diversificación”. Las limitaciones de recursos humanos y materiales, y la misma dificultad ímproba de la tarea, así como la natural tentación de los profesores de quitarse de en medio a los alumnos problemáticos, impide esa atención personalizada en la clase de origen y ocasiona que tengan que recibir esa atención distinta en dichos grupos, en los que coinciden muchas veces alumnos sólo con dificultades académicas con alumnos que, además, tienen problemas de conducta, para menoscabo de los primeros” (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 132).

Compartimos esta opinión y tenemos en cuenta, además, otros factores. Así pues, entre los alumnos entrevistados, aunque en la primera evaluación han aprobado un 53% de 3º y un 53% de 4º, la actitud de los alumnos de 4º en el centro escolar no es correlativa a los altos resultados obtenidos debido a que tres de ellos no están suficientemente motivados y permanecen inactivos.

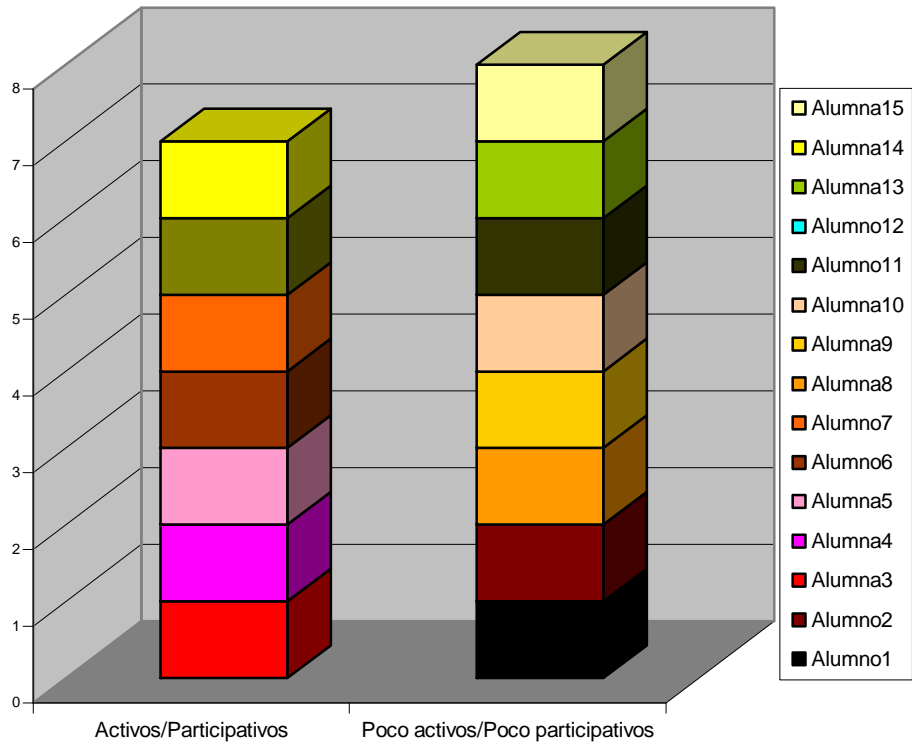
Según los datos aportados por los profesores del centro, la actitud en clase de 8 alumnos de 3º (un 53%) es positiva. Son activos y participativos.

La actitud en clase de 5 de los 8 alumnos de 4º (un 63% de los 8, que sería el 100%) es positiva. Son activos y participativos. Los alumnos 7, 13 y 15 (un 37% de los 8, que sería el 100%), pese a haber aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación del presente curso, tienen una actitud pasiva.

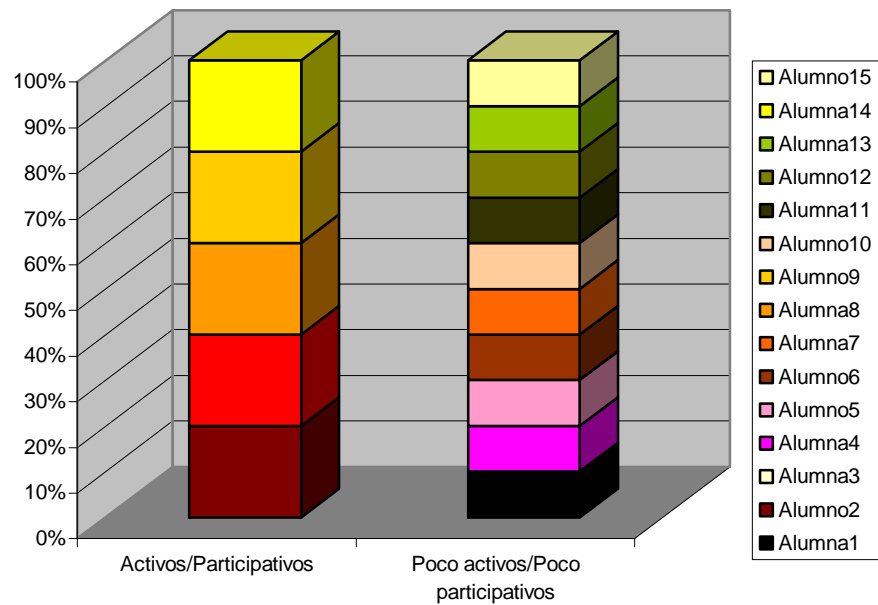
El bajo rendimiento escolar de los 7 alumnos de 3º (un 47%) y de los 7 (un 47%) alumnos de 4º se debe, entre otras razones, y como iremos analizando, al paso a la adolescencia, a la inestabilidad emocional, a problemas de salud, a la ausencia de condiciones óptimas para el estudio (falta de concentración y de motivación para el trabajo intelectual, el debido aislamiento, etc.), a la falta de disciplina personal, etc.

Tanto unos como otros, son conscientes de lo que el centro escolar espera de ellos, están satisfechos con el nivel escolar y con el ambiente del centro.

Actitud en el centro escolar alumnos 3º



Actitud en el centro escolar alumnos 4º



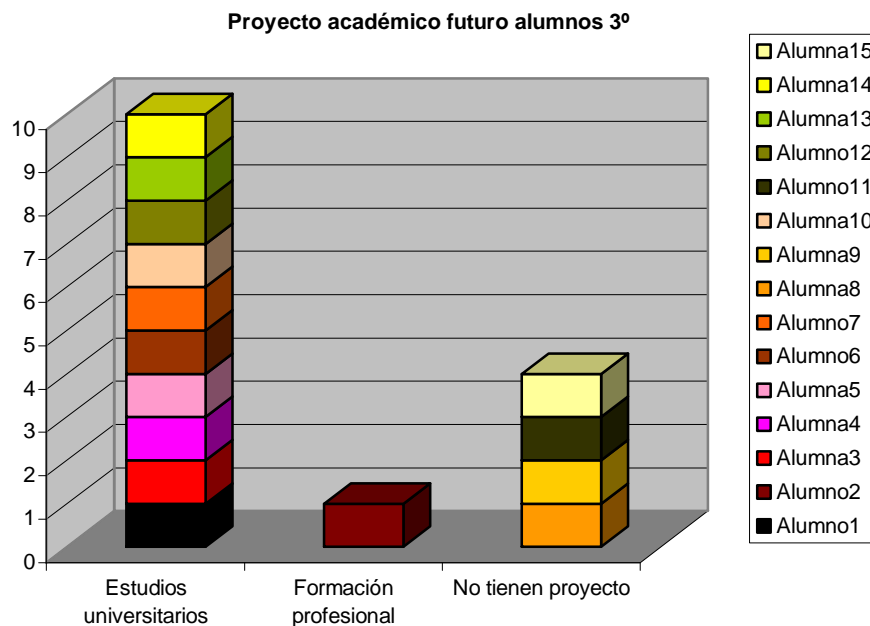
#### 6.8.4. Proyecto académico futuro

En cuanto a proyectos de futuro académico y profesional de los alumnos de 3er curso:

Los alumnos con alto rendimiento desean seguir estudios universitarios y tienen una idea aproximativa de la carrera que elegirán.

Los alumnos con menos rendimiento:

- alumno 1 tiene proyectado realizar estudios universitarios. Tiene capacidad aunque deberá mejorar en esfuerzo personal.
- alumno 2 desea realizar estudios de formación profesional.
- alumna 8 no tiene todavía un proyecto de futuro.
- alumna 9 no tiene todavía un proyecto de futuro.
- alumna 10 tiene proyectado realizar estudios universitarios. Una vez superado el trauma de la separación de los padres, estaría en condiciones de realizarlos.
- alumno 11 no tiene todavía un proyecto de futuro.
- alumna 15 no tiene todavía un proyecto de futuro.



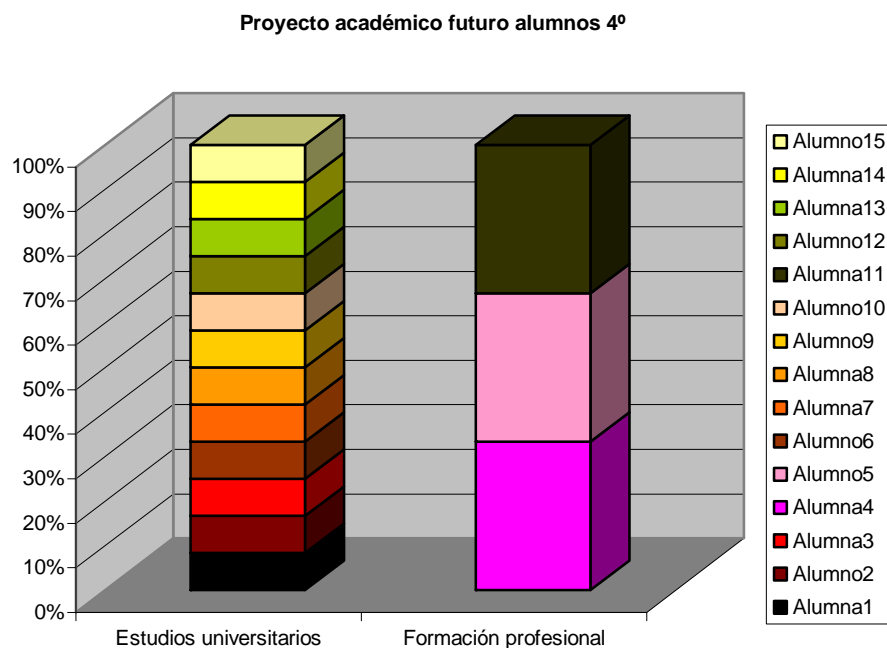
El proyecto de futuro académico y profesional está, evidentemente, más definido en los alumnos de 4º, ya que este año abandonan el centro escolar, tras obtener el Graduado escolar. Unos alumnos continuarán estudios de bachillerato y otros, de formación profesional.

Los alumnos con alto rendimiento desean seguir estudios universitarios y tienen una idea aproximada de la carrera que elegirán: Ingeniería (tres de ellos), Bellas Artes, Ciencias, Filología, Arquitectura y Matemáticas.

Los alumnos con menos rendimiento:

- alumna 1: Medicina.
- alumna 4: Formación profesional.
- alumno 5: Formación profesional.
- alumno 6: Informática.
- alumno 10: Ingeniería.
- alumna 11: Formación profesional.
- alumno 12: Informática.

Los alumnos 1, 6, 10 y 12 tienen capacidad para realizar esos estudios, aunque deberán trabajar mucho debido a su tendencia a desarrollar poco sus capacidades (esfuerzo personal, constancia, etc.).



## **6.9. Características del ambiente familiar**

Teniendo en cuenta que hemos dedicado el inicio de este capítulo a analizar las características de los padres y del ambiente familiar de los alumnos que han sido objeto de nuestra investigación, nos limitamos a mencionar en este epígrafe tres variables del ámbito familiar que reflejan el punto de vista de los alumnos sobre estos tres aspectos:

### 6.9.1. Orden de nacimiento: lugar que ocupa entre sus hermanos

El orden de nacimiento entre sus hermanos no es influyente en la mayoría de los casos sobre sus actitudes o rendimiento escolar.

Únicamente en cuatro casos de alumnos de 3º este factor –especialmente al ser los hijos menores de la familia- puede ejercer cierta influencia: alumna 9, alumna 10, alumno 11 y alumna 15.

Alumno 1: actúa correctamente pero es bastante pasivo.

Alumno 2: altera el orden de la clase y le cuesta trabajar, no está motivado para el estudio.

Alumna 8: activa, aunque tiende a centrarse en sí misma y padece de ansiedad.

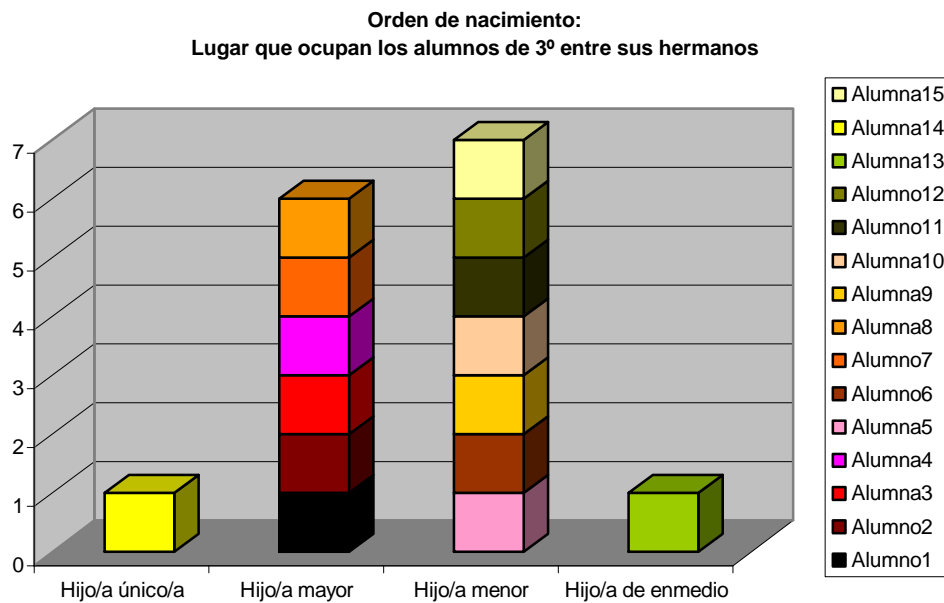
Alumna 9: poco participativa por no gustarle el estudio. Reconoce que le han exigido poco en casa, por ser la menor.

Alumna 10: poco activa, descentrada por la separación de sus padres. Su madre, antes muy cercana a ella, regresa tarde a casa y apenas la ve. Además, la alumna es algo infantil y la menor de los hermanos.

Alumno 11: muy disperso. Tiene problemas físicos y psicológicos. Es el menor de los hermanos.

Alumna 15: muy dispersa, con poca capacidad intelectual. Es la menor de los hermanos.





Podemos decir lo mismo sobre el orden de nacimiento de los alumnos de 4º. Únicamente en estos casos, este factor –especialmente al ser los hijos menores de la familia- puede ejercer cierta influencia: alumna 1, alumno 6, alumna 11 y alumno 12.

Alumna 1: Aunque no molesta en clase, es poco activa y participativa. Es la menor de sus hermanos.

Alumna 4: En clase es poco activa y participativa.

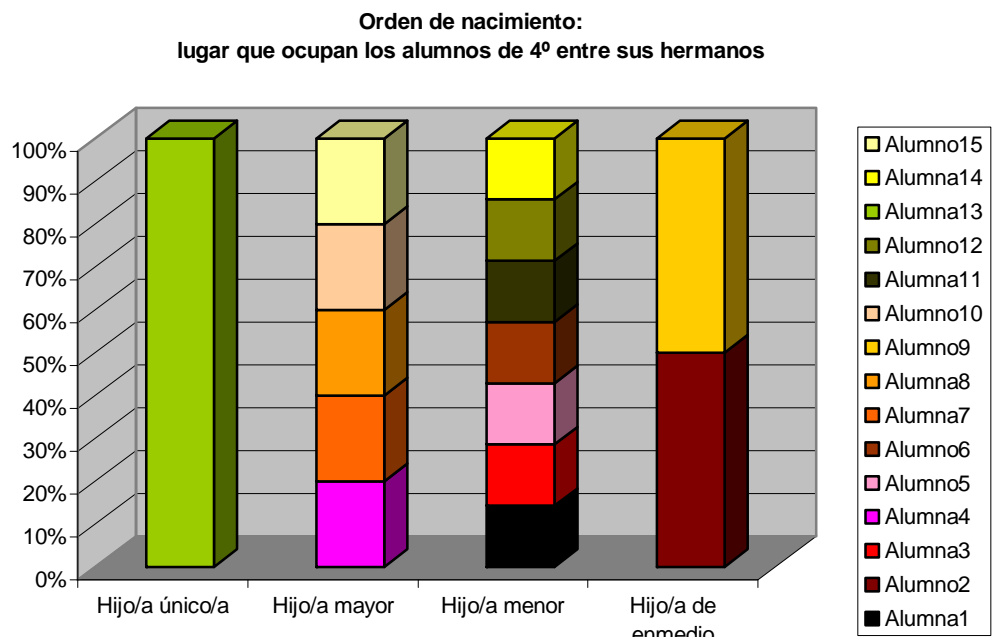
Alumno 5: Su actitud en clase es correcta, es muy buen chico, aunque poco activo.

Alumno 6: Su actitud en clase es muy dispersa. Es inteligente pero no se centra, no está motivado. Es el menor de sus hermanos.

Alumno 10: En clase, es hiperactivo y distrae a los demás. Es inteligente.

Alumna 11: Es poco activa en clase.

Alumno 12: En clase, distrae a los demás porque no está dispuesto a mantener un ritmo de trabajo. Es inteligente. Es el menor de los hermanos.

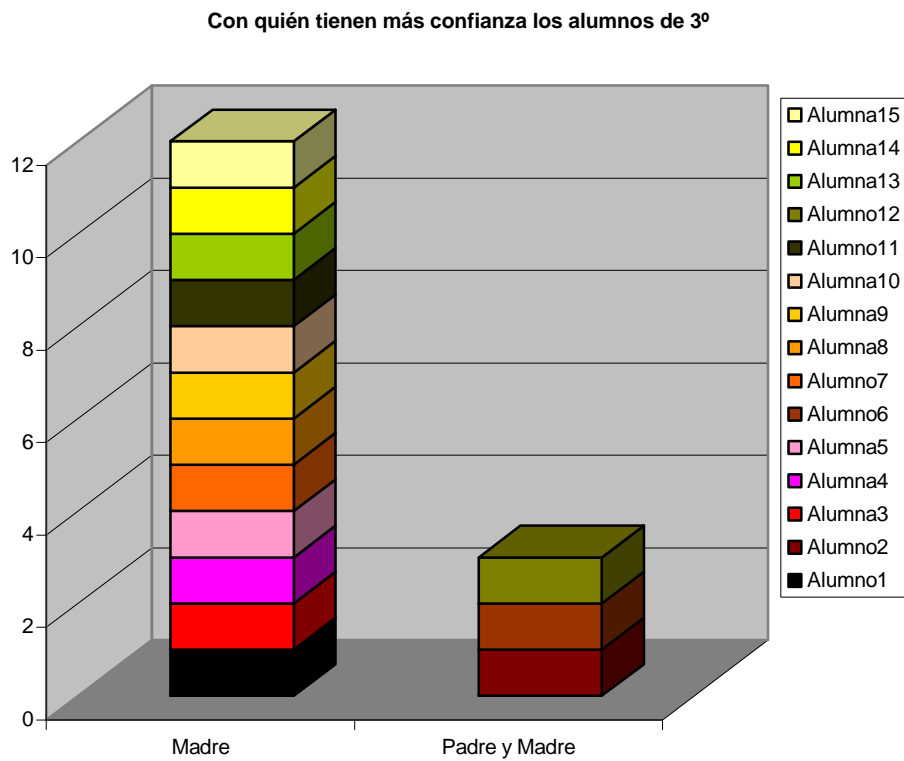


### 6.9.2 Con quién tiene más confianza

En general, todos los alumnos (80% de 3º y 67% de 4º) manifiestan tener más confianza con la madre pues está más presente en el hogar.

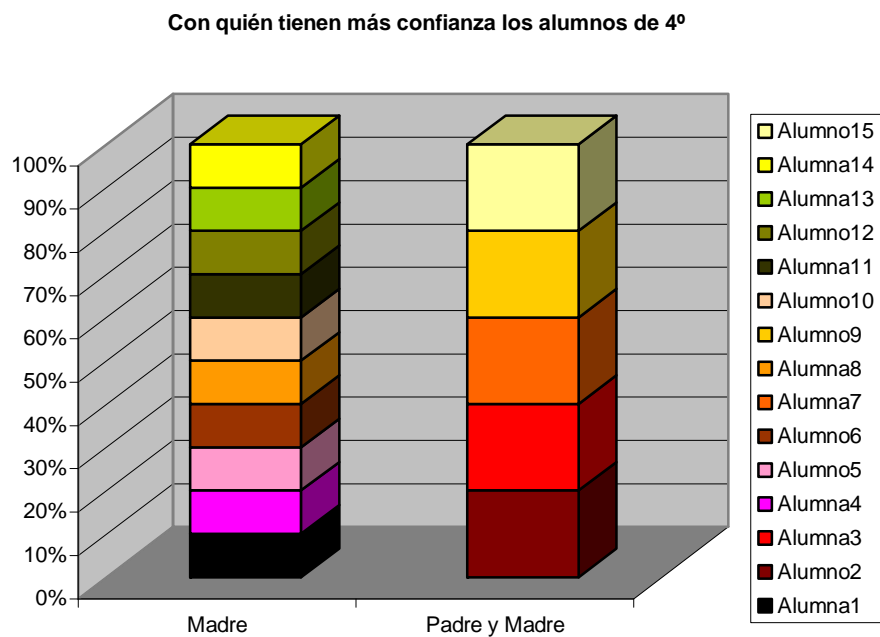
En este factor parece encontrarse la causa de que, en el caso de las alumnas 3, 4, 8 y 14 de 3º (un 27%), el estilo educativo democrático de las madres influya más sobre los hijos, que el permisivo o autoritario de sus respectivos padres.

El 20% restante de los alumnos de 3º (alumnos 2, 6 y 12) tienen igual confianza con el padre que con la madre. Es de destacar que los tres son chicos.



Por esta misma razón, entre los alumnos de 4º, el estilo educativo democrático de las madres de los alumnos 8, 9 y 15 (un 20%) parece influir más sobre los hijos, que el autoritario de sus respectivos padres.

El 33% restante de los alumnos de 4º tiene igual confianza con el padre que con la madre (cinco alumnos, de los que tres son chicos).



### 6.9.3. Sus valores prioritarios

Entre los valores prioritarios para el 100% de los alumnos de 3º están la familia y el estudio; un 20% considera además muy importante la amistad y un 7% el pasarlo bien en la vida.

El estudio es, para ellos, la manifestación de responsabilidad. Esto quiere decir, que en su jerarquía de valores, la responsabilidad ocupa uno de los primeros puestos.

Familia	Estudio	Amistad	Pasarlo bien
100% (15 alumnos) Alumnos 1 a 15	100% (15 alumnos) Alumnos 1 a 15	20% (3 alumnos) Alumnos 1, 6 y 13	7% (1 alumno) Alumno 2

Entre los valores prioritarios para el 93% de los alumnos de 4º está la familia y para el 60% el estudio; un 47% considera además muy importante la amistad y un 13% el dinero.

<b>Familia</b>	<b>Estudio</b>	<b>Amistad</b>	<b>Dinero</b>
93% (14 alumnos) Alumnos 2 a 15	60% (9 alumnos) Alumnos 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 13 y 14	47% (7 alumnos) Alumnos 1, 2, 4, 5, 7, 8 y 11	13% (2 alumnos) Alumnos 6 y 15

Como sucede en las demás sociedades europeas occidentales, el área de mayor valor que recibe la máxima adhesión, la de mayor importancia, es la de la familia, y más si la identificamos como la de tener buenas relaciones familiares (Injuve, 2004).

Por otra parte, el lugar de relevancia que ocupa el valor de responsabilidad para nuestros alumnos entrevistados, coincide con el que refleja el estudio realizado por el Injuve (2004) sobre el sentido, valores y creencias en los jóvenes.

## **6.10. Binomio padres-alumnos de 3º**

### a) Padres-alumno 1

Los padres del alumno 1 tienen una edad madura para la formación de sus hijos (45 y 44 respectivamente), reúnen condiciones intelectuales (son universitarios) y materiales inmejorables. Traducen una cierta filosofía de vida materialista (ausencia de religión, búsqueda de bienestar, rechazo de complicaciones (planificación hijos, estilo educativo autoritario).

Aprecian especialmente la responsabilidad en los hijos. Ello hace que valoren a la hija menor, que no necesita ayuda en sus tareas escolares, y que subestimen al alumno 1 por ser poco activo en los estudios y no conseguir los resultados que ellos esperan.

Sin embargo, para fomentar esa responsabilidad, los padres parecen emplear en mayor medida teorías, reprensiones y mandatos (no ver programas inmorales) que diálogo, confianza y el seguimiento de unas pautas.

Hay unas pautas que no son utilizadas por los padres 1: enseñar a conservar el medio ambiente (si no se da ejemplo en este sentido, es normal, por ejemplo, que el chico tienda a tirar piedras a los gatos), la solidaridad, la fe religiosa, la lealtad a los amigos. Es curioso escuchar que el hijo piensa que “es solidario, tiene el encargo de hacer su cama, es constante, y además es leal con sus amigos (explica las dudas a sus compañeros, le hubiera gustado tener otro hermano más)” y la madre piensa lo contrario “el chico no tiene resultados positivos en los estudios porque tiene pocas ganas de estudiar, tira piedras a los gatos, no realiza los encargos, no es solidario, sino egoísta”.

Lo que los padres llaman responsabilidad, los hijos lo aplican básicamente al estudio y a los resultados escolares. Quizá falte, por parte de los padres, una exposición más amplia de lo que la responsabilidad implica y llevarla a otros muchos sectores: la casa, los amigos, los objetos materiales, los demás ciudadanos y el entorno, etc.

La madre asegura durante la entrevista dar afecto y ejemplo a los hijos. El alumno 1 no lo percibe del mismo modo, ni le atrae el modelo que le presentan sus padres. Al mismo tiempo que predomina un cierto autoritarismo en el ámbito del estudio, el chico vive una relajación total en el resto de aspectos de

la vida diaria (encargos, caprichos, etc.). De nada sirve, por ejemplo, encargar al chico que haga su cama los fines de semana si no se le anima y se le exige su realización. Aunque no tiene paga, tampoco se le educa en el ahorro, obtiene todo lo que pide.

La falta de motivación de la que habla la madre, que es real en el muchacho, podría ser combatida con pequeñas tareas en casa que lo motivaran y le hicieran salir de su mundo interior, para pensar en los demás.

Se ve necesario fomentar una educación personalizada en donde se de importancia a la generosidad, al otro y no sólo al interés personal.

Es muy difícil que el chico no sea egoísta si los propios padres no le han dado ejemplo en este sentido ni le han enseñado a dar importancia a aquellos valores que trascienden lo puramente material y el éxito personal.

Los padres se dan cuenta de que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad, especialmente ahora que son adolescentes y les es difícil entenderlos.

#### b) Padres-alumno 2

Los padres del alumno 2 son de nivel cultural medio y se han forjado un futuro a base de esfuerzo. Quizá sea el rechazo de esa vida de sacrificio lo que les ha llevado a un estilo de educación permisivo con sus hijos, no privándoles de nada material. Por ejemplo, los padres parecen querer únicamente que sus hijos sean buenas personas, que no hagan mal a nadie y que disfruten de la vida. El lema del alumno 2 es pasárselo bien, repite curso, lleva cinco asignaturas suspensas en la 1ª evaluación (tiene la televisión en la habitación).

La hija menor responde mejor a las exigencias escolares, por su propio carácter. Sin embargo, fuera de su interés personal, y al igual que su hermano (alumno 2), huye de toda obligación y carece del sentido de la autoridad.

La madre se ocupa de la casa, hasta el extremo de no confiar encargos a sus hijos. Es capaz de agotarse para que los hijos no sufran. El alumno 2, en vez de optar por el estudio, por el sentido del esfuerzo, prefiere vivir una vida cómoda.

Pautas elementales para la transmisión de la responsabilidad personal y social como el cuidado del medio ambiente, el aprovechamiento del tiempo

libre, la solidaridad, la lealtad, la formación del juicio moral, no son empleadas por los padres. Sin embargo, y he aquí de nuevo una contradicción, el muchacho piensa que es solidario.

La transmisión de la fe parece ser una de las pautas utilizadas por la madre y está convencida de que el chico la pone de manifiesto. El chico, por su parte, reconoce no practicar la religión por falta de ganas.

Los padres consideran que su propia experiencia ha sido positiva en la educación de sus hijos. No han necesitado consejos de nadie, pero ahora están preocupados por su hijo.

#### c) Padres-alumna 3

Los padres de la alumna 3 han cursado estudios universitarios y tienen un buen nivel de vida. A pesar de estar separados, acudieron juntos a la entrevista.

Su estilo educativo es más bien permisivo-democrático.

La chica, siguiendo las pautas empleadas por la madre, refleja haber asimilado aspectos importantes del valor de responsabilidad, es buena estudiante, aprovecha el tiempo, no es caprichosa, tiene interés por formarse y es leal. Aunque ella se considera solidaria, en el centro escolar no es muy activa en este aspecto.

Manifiestan preocuparse por dar criterio moral a sus hijos, al tiempo que permiten que vean todo tipo de programas en la televisión.

En cuanto a la transmisión de la fe, su actitud es curiosa: ellos no quieren influenciarlos pero dejan que el centro escolar les inculque los valores cristianos.

El cariño de los padres está presente aunque la alumna 3 lo echa de menos.

#### d) Padres-alumna 4

La madre de la alumna 4 parece haber empleado mejor las pautas de transmisión de responsabilidad en la educación de su hija. La chica, aunque se ha dispersado este año a causa de su adolescencia, reúne una serie de cualidades propias de la persona responsable.



Quizá el haber visto a su madre abrirse camino en la vida le ha hecho crecer mentalmente más rápidamente. Sus padres se separaron cuando ella tenía 5 años.

Aunque ella dice ser algo hostil a la pareja de su madre, lo considera una persona buena.

Es uno de los pocos casos en los que madre e hija coinciden en la percepción del valor de responsabilidad y en sus manifestaciones. Únicamente en lo que se refiere a la práctica de la fe, en ocasiones la alumna no asiste a Misa por falta de ganas. Tampoco cuenta la madre con una buena base de formación del juicio moral para poder transmitirla a la hija.

e) Padres-alumna 5, padres-alumno 6, padres-alumno 7, padres-alumno 12, padres-alumna 13 y padres-alumna 14

Los padres entrevistados consideran que los hijos están sometidos a muchas presiones sociales. Dicen que, aunque una familia luche por conseguir que los hijos vuelvan a casa a una hora determinada, si van en grupo y los otros permanecen más tiempo, es necesario ceder para que los hijos no regresen solos. Por otra parte, piensan que cuando los padres trabajan los dos, tienden a dejar hacer a los hijos lo que quieren.

Los hijos han recibido una educación basada en el diálogo y en la exigencia.

Sus actitudes son un deseo de responder a lo que se les pide, reconociendo sus errores y debilidades.

Este diálogo se aprecia en la compenetración existente entre padres e hijos en lo que a manifestaciones de responsabilidad se refiere.

Como en casi todos los casos, la práctica de la fe es uno de los aspectos menos fomentados por los padres y uno de los que menos atrae a los hijos. El alumno 12 la practica gracias a la influencia de la abuela, con la que suele asistir a Misa; y la alumna 13, gracias al ejemplo de sus padres. Para el resto de alumnos, la falta de ganas o la falta de ejemplo de los padres está por encima del conocimiento que poseen de sus obligaciones religiosas. Además, está el ambiente materialista que impera en la sociedad y en los medios de

comunicación, el rechazo actual de cualquier obligación y de lo que aparentemente pueda coartar el deseo de una felicidad inmediata.

Aunque el factor disponibilidad de tiempo es muy importante para la buena transmisión de valores, éste parece poder suplirse con empeño y sacrificio, dialogando y dando ejemplo a los hijos, sin ceder a sus caprichos, como es el caso de la madre 5.

f) Padres-alumna 8

Las pautas de transmisión de responsabilidad que parecen menos asimiladas por la alumna 8 son, según ella, el cuidado del medio ambiente, y coincide con su madre en que no practica la religión porque no le gusta.

Es una persona con manifestaciones evidentes de responsabilidad. Quizá llevada a un exceso en el terreno del estudio pues le produce ansiedad y ausencias escolares, lo que se refleja en sus resultados escolares.

g) Padres-alumna 9

Los padres reconocen que no son exigentes con su hija menor, especialmente en lo que a estas pautas se refiere: conservar y respetar el medio ambiente, orientar el aprovechamiento de su tiempo libre, fomentar la solidaridad y la lealtad, orientar y formar su juicio moral.

En cuanto a la práctica de la fe, no ven necesario obligar a cumplir unas normas, según ellos, fijadas por los hombres.

Ella percibe claramente las manifestaciones de responsabilidad pero no llega a llevarlas a la práctica por falta de voluntad. Este aspecto se refleja asimismo en su rendimiento escolar. La reacción de los padres es reñirle, no dejarla salir, pero no se aprecia, por parte de los padres, un seguimiento de diálogo afectuoso que motive a la alumna.

h) Padres-alumna 10

Se aprecia un caos familiar importante: falta de entendimiento y de diálogo entre los padres separados. Un desacuerdo de cada uno de los padres con los hijos; una situación inestable desde el punto de vista económico, y madre e hijos están a la espera de una vivienda propia. Ello, unido a la edad de la

alumna adolescente y a que se siente sola, hace muy difícil que la chica asimile las pautas de responsabilidad, que en primer lugar, son apenas vividas por sus propios padres.

La madre lleva una vida de trabajo exigente y tiene poco tiempo para estar con su hija, por ello le permite caprichos.

La chica intenta colmar su deseo de felicidad comprando ropa, viendo la televisión y evadiéndose con la imaginación a un mundo ficticio.

i) Padres-alumno 11

En el caso de este alumno, los padres tienen una visión poco realista de su hijo. No terminan de aceptar sus limitaciones físicas y creen que el chico tiene más capacidades de las que demuestra. Por su situación (enfermedad, ser el menor) le permiten hacer lo que desea. Está recibiendo un tratamiento médico y es muy probable que deba repetir curso el próximo año.

j) Padres-alumna 15

La alumna 15 está muy unida a sus padres. La madre tiene un estilo más bien permisivo y exige poco a su hija en el estudio. Está convencida de que su hija tiene un horario de estudio y ésta afirma no tenerlo. Pierde mucho tiempo con imaginaciones, disfrazándose y grabándose en vídeo.

Aunque no tiene gran capacidad intelectual, podría sacar el curso si se exigiera más en el horario y en la concentración. En otros aspectos tiene buenas cualidades: cuida bien de los niños pequeños, es ahorradora, etc.

### **6.11. Binomio padres-alumnos de 4º**

a) Padres-alumna 1

Los padres de la alumna 1 siguen un estilo educativo autoritario. Suelen imponer a su hija una serie de normas a través de poco diálogo. El padre está mucho tiempo fuera de casa, a causa de su trabajo como comercial de una empresa, y la madre es bastante estricta. Esta educación contrasta con la libertad que dejan a su hija para decidir sobre temas de moral.

Por ello, la hija no coincide con la visión que tienen sus padres de ella: ellos piensan que le dan afecto y ejemplo, que dialogan con ella, etc. La alumna no percibe este afecto, ni desea imitarlos. También considera que no es solidaria y los padres piensan que sí lo es.

Tanto los padres como la alumna perciben que a ésta le cuesta especialmente estudiar, no está motivada, aunque dice cumplir un horario de estudio. El medio ambiente no es algo que le preocupe tampoco en exceso.

Otras pautas que los padres no transmiten conscientemente son la formación del juicio moral y la formación religiosa.

Los padres se dan cuenta de que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad.

#### b) Padres-alumna 4

Los padres de la Alumna4 siguen un estilo educativo autoritario-permisivo. Quizá porque la hija tiene 17 años y sale con su novio desde hace cuatro años, consideran que es mayor y le dejan un amplio margen de actuación. Por ejemplo, la chica suspendió el curso el año anterior, tenía televisión en su habitación, y no permitía que su madre entrara en ella pues decía que su habitación es su terreno privado. La madre se dio cuenta de que había permitido demasiadas cosas a su hija y adoptó una actitud más exigente: quitó la televisión de la habitación de su hija y este año ha logrado superarse.

Esta actitud permisiva se observa asimismo en el cumplimiento de los encargos, aunque los padres le encomiendan tareas ella no las realiza.

Tampoco aprovecha demasiado el tiempo libre, lo emplea en salir con su novio.

Los padres le transmiten pautas de solidaridad y ella no se considera solidaria, aunque es buena chica, está centrada en sus cosas.

En cuanto a la fe, la madre practica con poca regularidad, y ella se limita a acompañar a sus amigas a los funerales de sus parientes.

Los padres opinan que su propia experiencia en la formación de su hija ha sido positiva.

c) Padres-alumno 5

Sus padres se separaron cuando él nació. Aunque fue acogido por sus abuelos, este hecho lo ha marcado y su actitud es de timidez y de tristeza. Sus padres viven cerca de su pueblo y apenas van a visitarlo. Él no sabe exactamente a qué se dedica su padre y piensa que está en el paro.

El estilo educativo de sus abuelos es permisivo. Se lleva bien con ellos, pero la diferencia de edad no le facilita la confianza. Está agradecido hacia ellos.

Esta situación le afectó en sus estudios y repitió curso en 4º de primaria y en 1º de la ESO. Se ha superado con su esfuerzo personal y con los ánimos de sus profesores.

Su tiempo libre no está bien orientado. Tiene televisión en su habitación. Tampoco le han transmitido criterios para formar su juicio moral ni formación religiosa. Dice que no cree en Dios.

Cuida el medio ambiente, es una persona muy buena y solidaria.

Los abuelos piensan que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad.

d) Padres-alumno 6

El alumno 6 manifestó tener una carencia de afecto y de falta de confianza con sus padres ya que apenas hablan con él.

El estilo educativo de sus padres es permisivo. Le dejan hacer lo que quiere, pero él añora un mayor seguimiento e interés por parte de sus padres.

Es inteligente y podría obtener muy buenos resultados escolares pero le han quedado tres asignaturas en la 1ª evaluación porque se dispersa.

En cuanto a la realización de sus encargos en casa, los padres dicen que hay que repetirle muchas veces las cosas para que las haga. Sin embargo, por parte de los padres, no se aprecia una especial motivación y seguimiento para animar al chico en este sentido. Este seguimiento tampoco se percibe en el terreno económico, el chico recibe una paga y se la gasta enseguida en golosinas.

Los padres no le transmiten estas pautas: aprovechamiento del tiempo libre, formación del juicio moral y formación religiosa. El chico dice que no va a Misa porque no cree.

Los padres opinan que su propia experiencia en la formación de su hijo ha sido positiva.

e) Padres-alumno 2, padres-alumna 3, padres-alumna 7, padres-alumna 8, padres-alumno 9, padres-alumna 13, padres-alumna 14 y padres-alumno 15

Estos ocho alumnos han recibido una educación basada en el diálogo y en la exigencia. Su rendimiento escolar es alto.

Sus padres siguen un estilo educativo:

- Democrático-democrático: alumno 2, alumna 3, alumna 7, alumna 13 y alumna 14.

- Autoritario-democrático: alumna 8, alumno 9 y alumno 15. La influencia del estilo de la madre en estos tres últimos casos es mayor al dedicar a sus hijos más tiempo que el padre.

Las actitudes de estos chicos son un deseo de responder a lo que se les pide, reconociendo sus errores y debilidades.

Este diálogo se aprecia en la compenetración existente entre padres e hijos en lo que a manifestaciones de responsabilidad se refiere.

Como en casi todos los casos, la práctica de la fe es uno de los aspectos menos fomentados por los padres y uno de los que menos atrae a los hijos. Con excepción de la alumna 7 y del alumno 15, los otros seis alumnos, aunque son creyentes, no son constantes en la práctica de la fe, por falta de ganas o por carecer de un fundamento sólido de sus creencias. Los padres de la alumna 14 la dejan libres de obligaciones religiosas si éstas no salen del corazón (subjetivismo).

En el caso del alumno 2, la influencia de la abuela en el hogar es positiva pues dialoga con el chico y éste recibe sus consejos con respeto. Tanto los padres como el hijo perciben de igual modo las manifestaciones de responsabilidad. Se aprecia un diálogo entre ellos, acompañado de una exigencia. Incluso el padre, que es chofer, colabora en las tareas del hogar y

da ejemplo a su hijo. El alumno está acostumbrado a razonar y tiene una fuerte personalidad, que arrastra a sus compañeros.

La alumna 3, siguiendo las pautas empleadas por los padres, refleja un alto grado de responsabilidad, es buena estudiante, aprovecha el tiempo, no es caprichosa, tiene interés por formarse y es leal.

Los padres de la alumna 7 no están seguros de que cuide el medio ambiente, aunque intentan transmitirle formación en este aspecto.

La alumna 8 es ejemplar en el centro escolar: buena alumna, buena compañera y una persona profunda y educada.

El alumno 9 está menos formado en lo que a juicio moral se refiere. Es muy inteligente y su rendimiento escolar es alto.

La alumna 13 es adoptada desde su nacimiento. Sus padres son mayores y la han hecho participar desde pequeña en las vicisitudes del hogar con el fin de hacerla madurar. Sin embargo, en lo que se refiere a los encargos, la madre tiende a ser poco exigente. Es muy solidaria y leal, siguiendo el ejemplo que recibe de sus padres, éstos acogen a personas sin hogar, recomendados por personas de confianza.

La alumna 14 es ejemplar en el centro escolar: buena alumna, buena compañera y una persona profunda y educada. Aunque no tiene gran capacidad intelectual, su esfuerzo en los estudios, constante y ejemplar, le permite lograr resultados positivos de forma continuada. Su actitud en casa es buena. Intenta formar su juicio moral, aunque sus padres son bastante liberales en temas de moral.

De los ocho alumnos, quizá el alumno 15 sea el que más se deja llevar por la falta de ganas para trabajar y estudiar. Su rendimiento es alto a causa de su buena capacidad intelectual. Tiene un horario de estudio pero no lo cumple.

En casa tampoco se exige demasiado en la realización de los encargos. Su padre tiene un estilo más bien autoritario y, según la madre, no da ejemplo a su hijo en la realización de las tareas del hogar.

Los padres no le transmiten pautas para la conservación del medio ambiente.

Los padres de estos ocho alumnos opinan que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad.

f) Padres-alumno 10

El estilo educativo de los padres de este alumno es permisivo. El chico es inteligente y sabe cómo tratar a sus padres para conseguir lo que desea (viaje de estudios a pesar de sus suspensos). La madre se da cuenta de que no es bueno concederle todos los caprichos, pero cede ante la presión de su hijo y de su marido, aunque no cuentan en el terreno económico con suficientes recursos.

Las pautas de transmisión de responsabilidad que parecen menos asimiladas por el alumno son: la solidaridad, la lealtad (el chico se ríe de los defectos ajenos), el cumplimiento de los encargos en casa, la formación de su juicio moral y la práctica de la fe. Él no cree que sea necesario practicar la fe para salvarse.

Aunque tiene un horario de estudio, no lo cumple; él piensa que estudia suficientemente. A pesar de su inteligencia sutil y viva, sus resultados escolares son mediocres, a causa de su hiperactividad y de su dispersión. Tiene una imaginación desbordante y la etapa de la adolescencia no le está favoreciendo.

Sus padres no le transmiten la necesidad de aprovechar su tiempo libre (en verano, tiene televisión en su habitación) y están desorientados sobre el modo de conducir a su hijo. Opinan que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad.

g) Padres-alumna 11

Los padres reconocen que no son exigentes con su hija menor, especialmente en lo que a estas pautas se refiere: cumplimiento de los encargos, dar buen ejemplo, orientar el aprovechamiento de su tiempo libre, orientar su juicio moral (ve mucho la televisión) y formar su fe. La madre dice no tener tiempo para practicar la religión y la hija es crítica con la fe.

Su estilo educativo es autoritario-permisivo. La relación entre los padres es pésima. Estuvieron dos años separados y aunque volvieron a reunirse, la madre no ve un futuro con su marido. La chica no recibe un buen ejemplo por esta razón, aunque sí el ver a su madre trabajar muchas horas al día para sacar adelante a la familia.



La chica no cuida especialmente el medio ambiente aunque sabe que es una manifestación de responsabilidad.

En el terreno del estudio, se ha concretado ella misma un horario pero se distrae fácilmente y en esto no colabora su novio que ni estudia ni trabaja.

La madre opina que una orientación familiar les habría sido de gran utilidad.

#### h) Padres-alumno 12

Se aprecia un estilo familiar permisivo. Los padres consienten a su hijo muchos caprichos y éste no asume sus responsabilidades. Es inteligente y desea triunfar, pero pone muy poco de su parte. Cree que todo le vendrá convenciendo a los demás de su valía y, para él, la culpa de sus fallos la tienen los demás. Tiene una deformación de la sinceridad bastante seria. Desea conseguir resultados excelentes, sin esfuerzo personal, a costa de cualquier medio. Tiene un horario de estudio pero no lo cumple.

Los padres no le transmiten la necesidad de ser solidario y leal: da la impresión de que el chico se alegra con los defectos de los demás porque le hacen aparecer mejor que ellos.

No tiene encargos, no recibe pautas para conservar el medio ambiente, ni para formar su juicio moral o su fe. Tiene televisión con temporizador en su habitación. No practica su fe porque no le da importancia. Dice que los fines de semana se van en la playa y no puede asistir a Misa.

Todas estas manifestaciones llevan a pensar, aunque el chico no lo reconozca, que le falta afecto y desea colmarlo llamando la atención.

Los padres opinan que su propia experiencia en la formación de su hijo ha sido positiva.

## **CAPÍTULO 7**

### **ANÁLISIS DE LAS PAUTAS DE TRANSMISIÓN DEL VALOR DE RESPONSABILIDAD**

Las entrevistas biográficas con padres y alumnos han contribuido a interpretar la imagen de los mismos, su ambiente familiar, educativo, y su percepción de los valores, concretamente del valor de responsabilidad.

El proceso de encontrar los códigos que fuesen adecuados a los propósitos y que tuviesen validez interna se inició tratando de descubrir unidades de significado en relación con el tema de la transmisión de la responsabilidad. Este proceso produjo nuevos códigos y depuró otros que se habían señalado con anterioridad. De este modo, se obtuvo un listado de categorías agrupadas en torno a grandes dimensiones de análisis.

Los resultados obtenidos en estas entrevistas se fueron uniendo y solapando hasta alcanzar la saturación de información, permitiéndonos catalogar las diferentes opiniones.

Este capítulo tiene como objeto la lectura contrastada (similitudes y diferencias) de los datos obtenidos en cada una de las entrevistas con los padres y con los alumnos en relación con la responsabilidad, con su percepción y con sus más variadas manifestaciones.

Los datos están directamente implicados con el objetivo general tercero de esta investigación que pretende comprender la relación entre las pautas familiares de transmisión de valores y su apropiación por parte de los hijos.

Para ello, hemos analizado la percepción de los valores que tienen los padres y los hijos y, concretamente, el valor de responsabilidad, y hemos

descrito las diferentes pautas que utilizan los padres para transmitir valores y, en particular, el valor de responsabilidad.

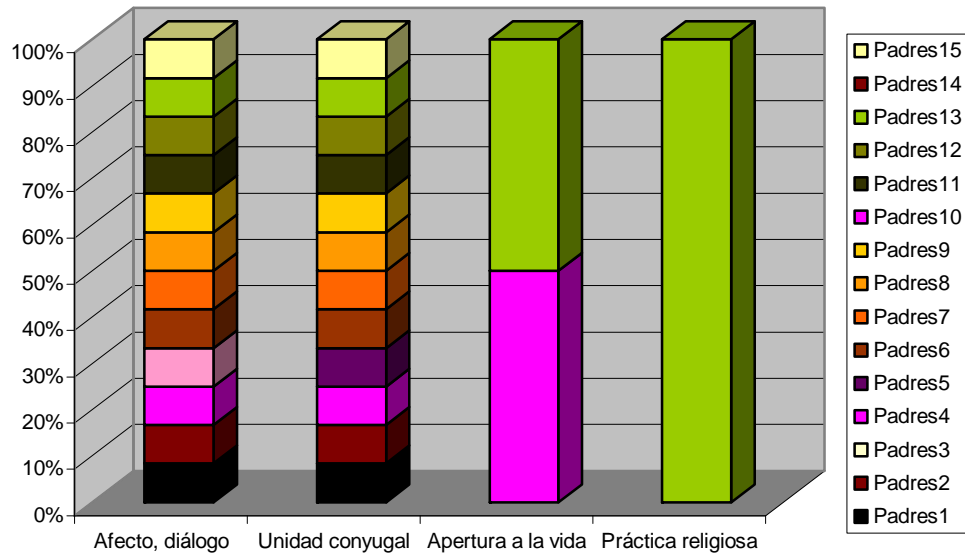
### **7.1. Valor de responsabilidad referido a los cónyuges entre sí**

Antes de analizar las pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad a sus hijos, nos parece importante describir cómo lo perciben los padres en relación a ellos mismos. En cuanto que ser responsable significa responder “éticamente” a alguien (el otro) o a algo (un deber), entendemos que los cónyuges están llamados a responder uno al otro y a algo (el compromiso adquirido por su unión).

Para los padres de los alumnos de 3º, el valor de responsabilidad en relación a ellos mismos está en el afecto y en el diálogo (un 80%), en la unidad conyugal (un 80%), en la apertura a la vida (un 13%: padres 4 y 13) y en la práctica religiosa (un 7%: padres 13).

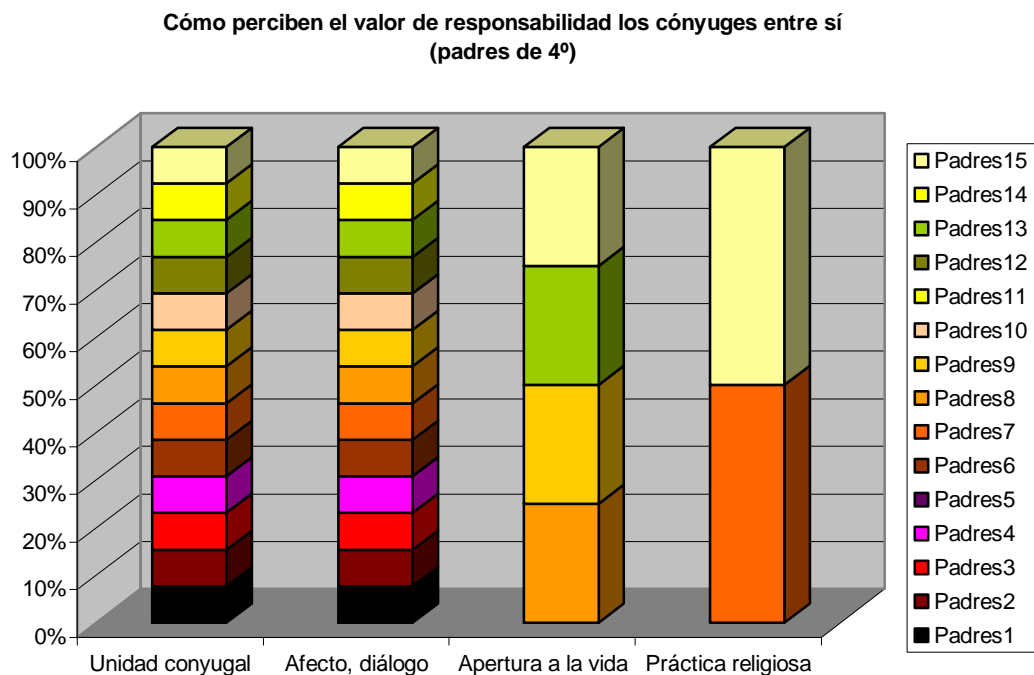
Los padres dicen que viven la responsabilidad en su matrimonio porque entre ellos existe el afecto, el diálogo y la fidelidad. Solamente dos padres ven en la apertura a la vida una manifestación de responsabilidad conyugal. Los demás consideran que son responsables porque controlan los nacimientos de los hijos y tienen el número de hijos que ellos desean.

**Cómo perciben el Valor de Responsabilidad los cónyuges entre sí (padres de 3º)**



Para los padres de los alumnos de 4º, el valor de responsabilidad en relación a ellos mismos está en el afecto, en el diálogo y en la unidad conyugal (trece padres, un 87%). La responsabilidad se manifiesta asimismo para un 27% (cuatro padres) en la apertura a la vida. Los demás consideran que son responsables porque controlan los nacimientos de los hijos y tienen el número de hijos que ellos desean. Tampoco es común la práctica religiosa de los cónyuges (solamente practican dos padres, un 13%).

Los padres 5 están separados y los padres 11 atraviesan por una crisis con fuertes desavenencias.



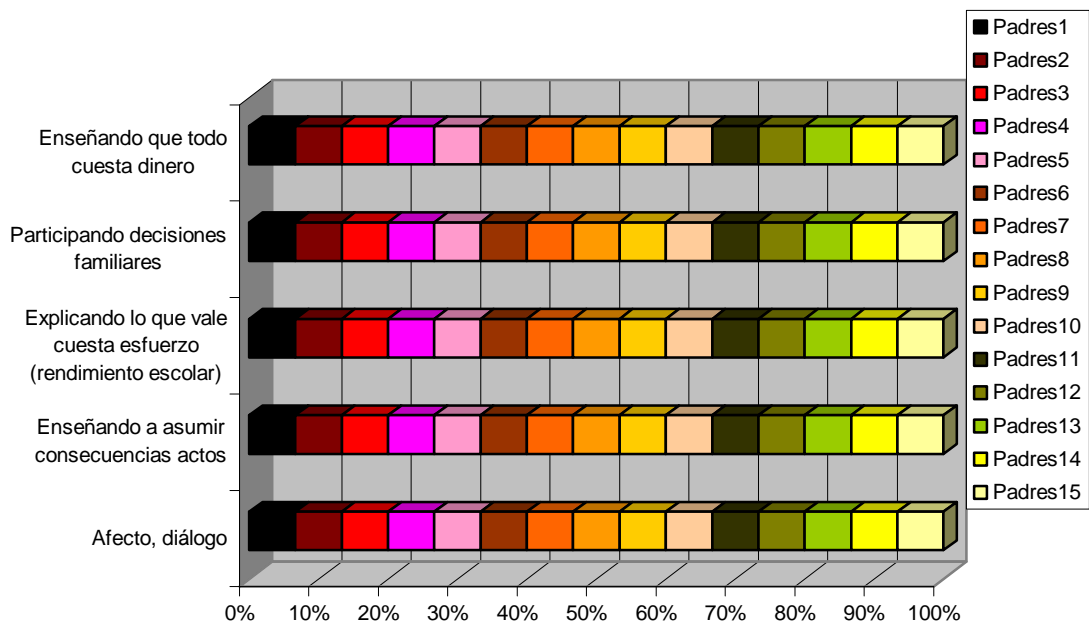
## **7.2. Pautas de transmisión del valor de responsabilidad, utilizadas por los padres**

### **7.2.1. Pautas que los padres utilizan en idéntico porcentaje**

El 100% de los padres de 3º ha manifestado utilizar estas pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad:

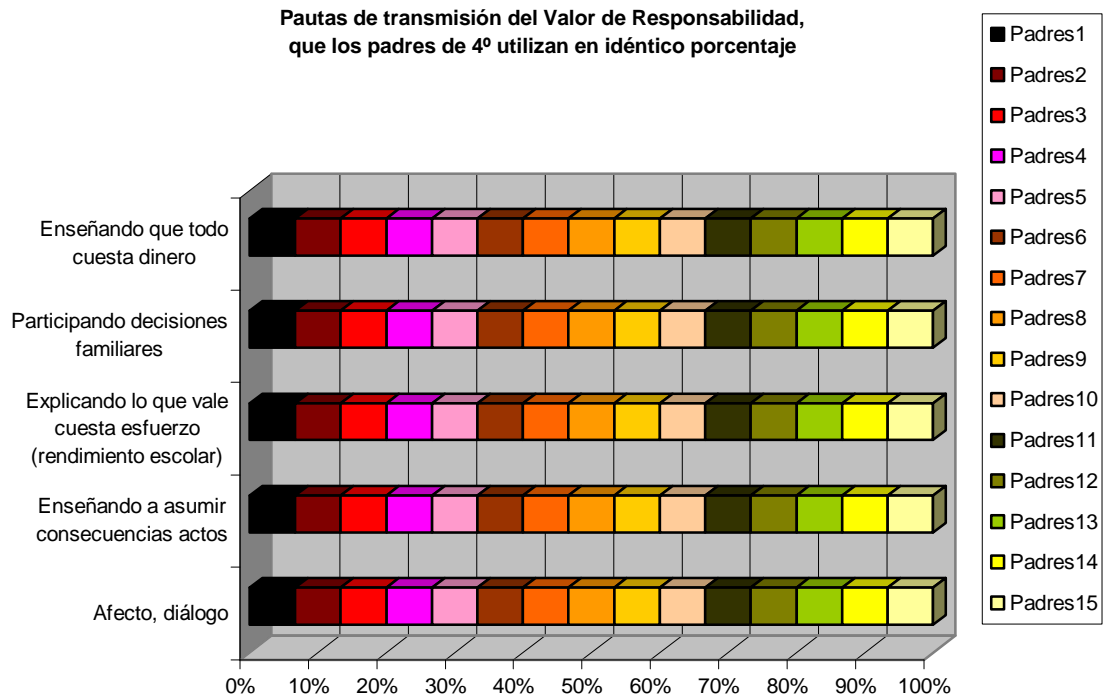
- 14. El afecto, el diálogo y el tacto.
- 15. Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- 16. Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- 17. Haciendo participar en las decisiones familiares.
- 18. Enseñando que todo cuesta dinero.

**Pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad,  
que los padres de 3º utilizan en idéntico porcentaje**



El 100% de los padres de 4º ha manifestado utilizar estas pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad:

1. El afecto, el diálogo y el tacto.
2. Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
3. Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
4. Haciendo participar en las decisiones familiares.
5. Enseñando que todo cuesta dinero.



<b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad que los padres utilizan, en idéntico porcentaje</b>	<b>Padres 3º</b>	<b>Padres 4º</b>
- El afecto, el diálogo y el tacto.	100%	100%
- Enseñando a asumir las consecuencias actos.	100%	100%
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (estudio).	100%	100%
- Haciendo participar decisiones familiares.	100%	100%
- Enseñando que todo cuesta dinero.	100%	100%

### 7.2.2. Pautas que los padres utilizan con variaciones porcentuales

Los padres de 3º utilizan de modo diferente, y por este orden de mayor a menor, las siguientes pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad a los hijos:

1. Dando encargos en casa y comprobando que los realizan (87%).
2. A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo (80%).
3. Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente (80%).
4. Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad) (73%).
5. Animando a ser leales con sus amigos (67%).
6. Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre (60%).
7. Animando a ser coherentes con su fe religiosa (53%).
8. Orientando y formando su juicio moral (33%).

Los padres de 4º utilizan de modo diferente, y por este orden de mayor a menor, las siguientes pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad a los hijos:

1. A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo (93%).
2. Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad) (93%).
3. Animando a ser leales con sus amigos (93%).
4. Dando encargos en casa y comprobando que los realizan (87%).
5. Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente (87%).
6. Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre (67%).
7. Orientando y formando su juicio moral (53%).
8. Animando a ser coherentes con su fe religiosa (33%).



<p align="center"><b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad que los padres utilizan, con variaciones porcentuales</b></p>	<p align="center"><b>Padres 3º</b></p>	<p align="center"><b>Padres 4º</b></p>
- Dando encargos en casa.	87%	87%
- A través de su ejemplo de respeto, amor, trabajo.	80%	93%
- Enseñando a respetar el medio ambiente.	80%	87%
- Aconsejando ayudar al que lo necesite.	73%	93%
- Animando a ser leales con sus amigos.	67%	93%
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.	60%	67%
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.	53%	33%
- Orientando y formando su juicio moral.	33%	53%

Dicen fomentar, en los hijos de 3º, por orden de prioridad, después de las manifestaciones detalladas en el epígrafe 7.2.1. de este capítulo: la realización de encargos en casa, el respeto del medio ambiente, la solidaridad la lealtad y el aprovechamiento del tiempo libre.

Y, en los hijos de 4º, por este orden: la solidaridad, la lealtad, la realización de encargos en casa, el respeto del medio ambiente y el aprovechamiento del tiempo libre.

Por lo que se refiere a la percepción de la solidaridad, habría que recordar que las personas responsables trabajan en colaboración entre ellas. Este aspecto está bastante ausente del concepto de solidaridad que tienen los alumnos. Ellos piensan que son solidarios porque aclaran dudas a sus compañeros, ayudan a los ancianos, entregan juguetes en los hospitales, etc. Sin embargo, falta ese ambiente cooperativo y no competitivo, el reconocimiento de que el resultado óptimo no depende de una sola persona, un solo grupo o una sola nación, sino de todos los que intervienen, ya que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer.

Los padres son conscientes de la importancia del propio ejemplo para transmitir la responsabilidad a sus hijos pero en no pocos casos no llegan a estar a la altura (cfr. epígrafes 7.9.7. y 7.10.6. del presente capítulo).

Tanto para unos como para otros, estas pautas quedan en último lugar: la formación del juicio moral y la formación religiosa.

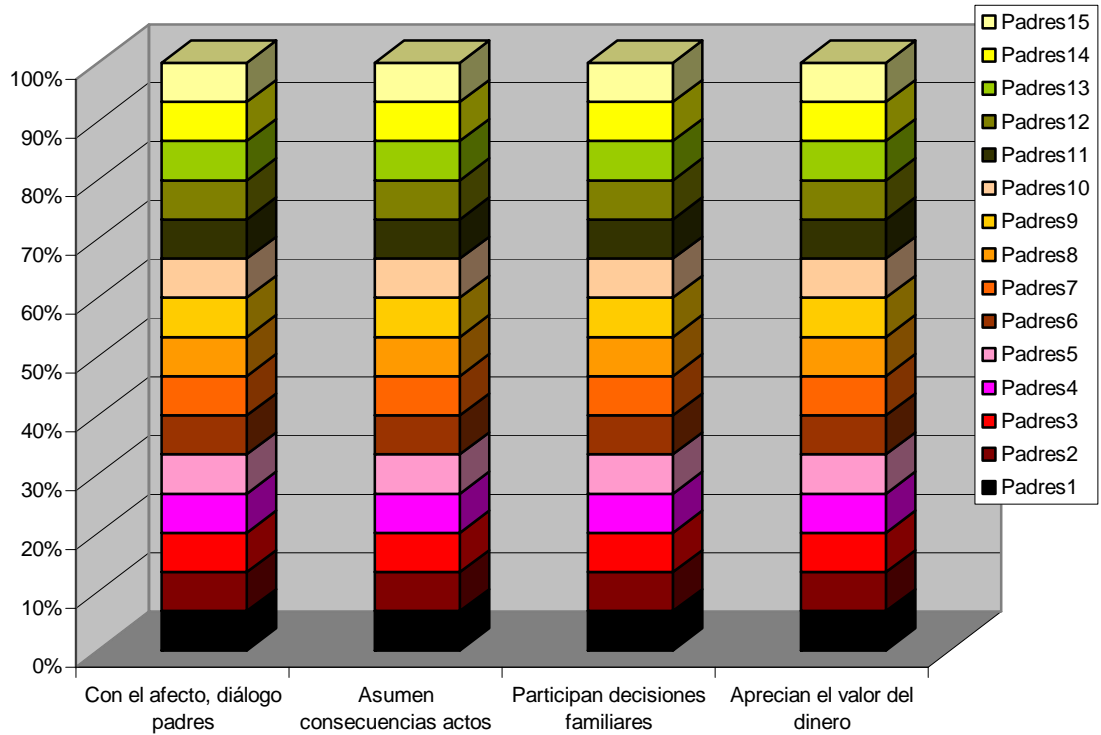
### **7.3. Manifestaciones que tienen los hijos del valor de responsabilidad, desde el punto de vista de los padres**

7.3.1. Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje

El 100% de los padres de 3º piensan que los hijos son responsables:

1. Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
2. Asumen las consecuencias de sus actos.
3. Participan en las decisiones familiares.
4. Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero.

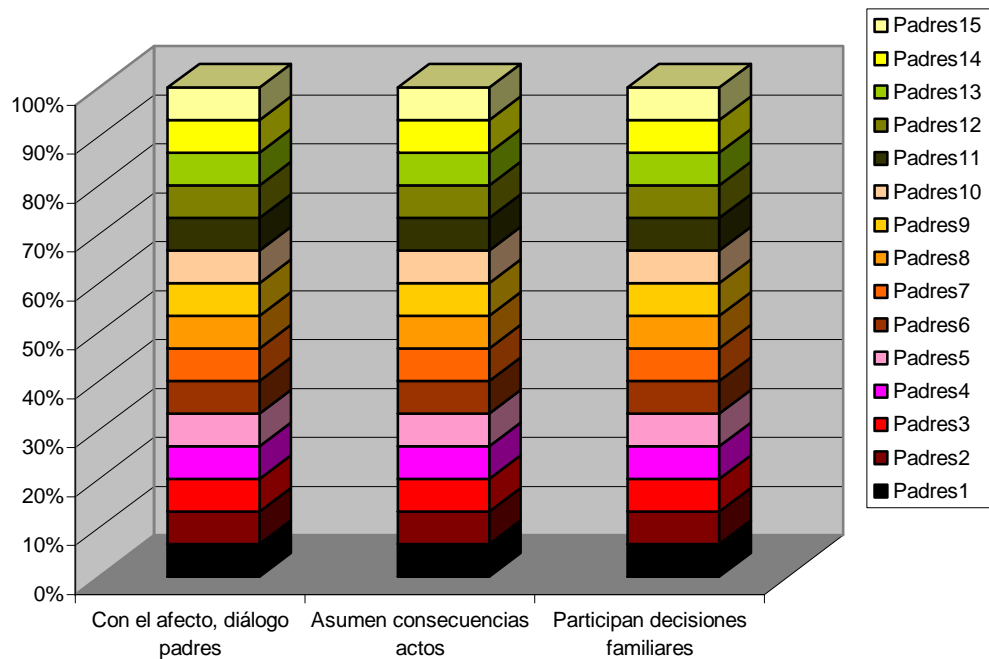
**Los padres de 3º opinan que los hijos son responsables, en estos aspectos, en idéntico porcentaje**



El 100% de los padres de 4º piensan que los hijos son responsables:

1. Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
2. Asumen las consecuencias de sus actos.
3. Participan en las decisiones familiares.

Los padres de 4º opinan que los hijos son responsables, en estos aspectos, en idéntico porcentaje



<p align="center"><b>Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje</b></p>	<p align="center"><b>Alumnos 3º</b></p>	<p align="center"><b>Alumnos 4º</b></p>
<p>- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.</p>	<p align="center">100%</p>	<p align="center">100%</p>
<p>- Asumen las consecuencias de sus actos.</p>	<p align="center">100%</p>	<p align="center">100%</p>
<p>- Participan en las decisiones familiares.</p>	<p align="center">100%</p>	<p align="center">100%</p>
<p>- Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero.</p>	<p align="center">100%</p>	

7.3.2. Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales

Los padres de 3º opinan que los hijos son responsables, en aspectos diferentes:

1. Son leales (87%).
2. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (80%).
3. Tienen encargos en casa y los realizan (67%).
4. Son solidarios (67%).
5. Respetan y conservan el medio ambiente (67%).
6. Son conscientes de que todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo (rendimiento escolar) (60%).
7. Aprovechan su tiempo libre (60%).
8. Practican su fe religiosa (53%).
9. Tienen un juicio moral bien formado (33%).

Los padres de 4º opinan que los hijos son responsables, en aspectos diferentes:

1. Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero (93%).
2. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (87%).
3. Son solidarios (87%).
4. Son leales (87%).
5. Tienen encargos en casa y los realizan (67%).
6. Son conscientes de que todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo (rendimiento escolar) (60%).
7. Aprovechan su tiempo libre (60%).
8. Respetan y conservan el medio ambiente (60%).
9. Tienen un juicio moral bien formado (47%).
10. Practican su fe religiosa (20%).

<b>Los padres opinan que los hijos son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales</b>	<b>Alumnos 3º</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero.		93%
- Son leales.	87%	87%
- Con ejemplo de respeto, amor, trabajo padres.	80%	87%
- Tienen encargos en casa y los realizan.	67%	67%
- Son solidarios.	67%	87%
- Respetan y conservan el medio ambiente.	67%	60%
- Estudian.	60%	60%
- Aprovechan su tiempo libre.	60%	60%
- Practican su fe religiosa.	53%	20%
- Tienen un juicio moral bien formado.	33%	47%

Los padres opinan que los alumnos de 3º y de 4º, son responsables por orden de prioridad, después de las manifestaciones detalladas en el epígrafe 7.3.1. de este capítulo, en el terreno económico y en la amistad o lealtad.

Están convencidos de que a los hijos les ayuda el ejemplo de respeto, amor y trabajo de los padres.

Seguidamente, piensan que son solidarios (más los alumnos de 4º que los de 3º) y que realizan los encargos en casa. Detrás de estas manifestaciones vendría la preocupación de los hijos por el estudio (un 60%).

Aunque son conscientes de su responsabilidad en la conservación del medio ambiente no muchos la llevan a la práctica (un 67% y un 60% respectivamente).

Tanto para unos padres como para otros, la fe ocupa el último lugar y, según ellos, solamente ocho alumnos de 3º y tres alumnos de 4º la practican, es decir, de los 30 alumnos entrevistados, 19 no ven necesaria la práctica religiosa.

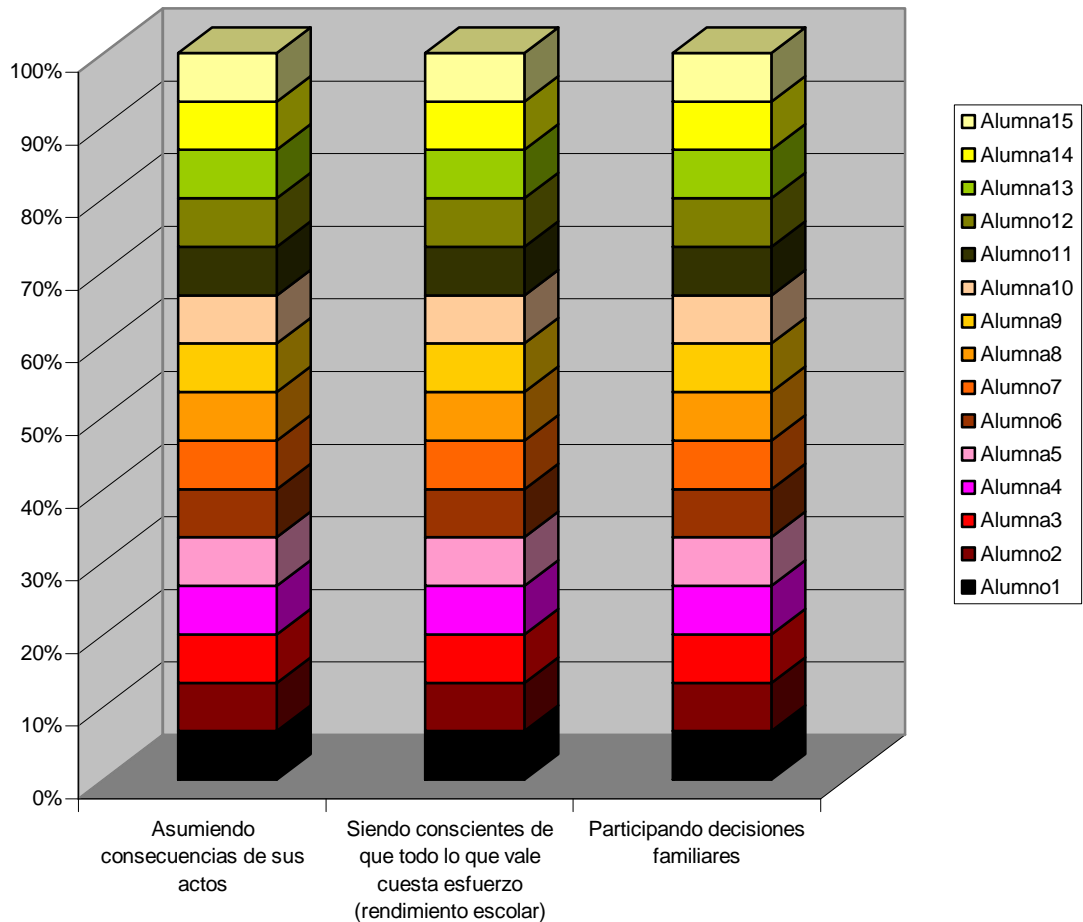
#### **7.4. Percepción que tienen los hijos del valor de responsabilidad**

7.4.1. Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad

El 100% de los alumnos de 3º perciben el Valor de Responsabilidad del siguiente modo:

1. Asumiendo las consecuencias de sus actos.
2. Siendo conscientes de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
3. Participando en las decisiones familiares.

**Percepción unánime que los alumnos de 3º tienen del valor de responsabilidad**

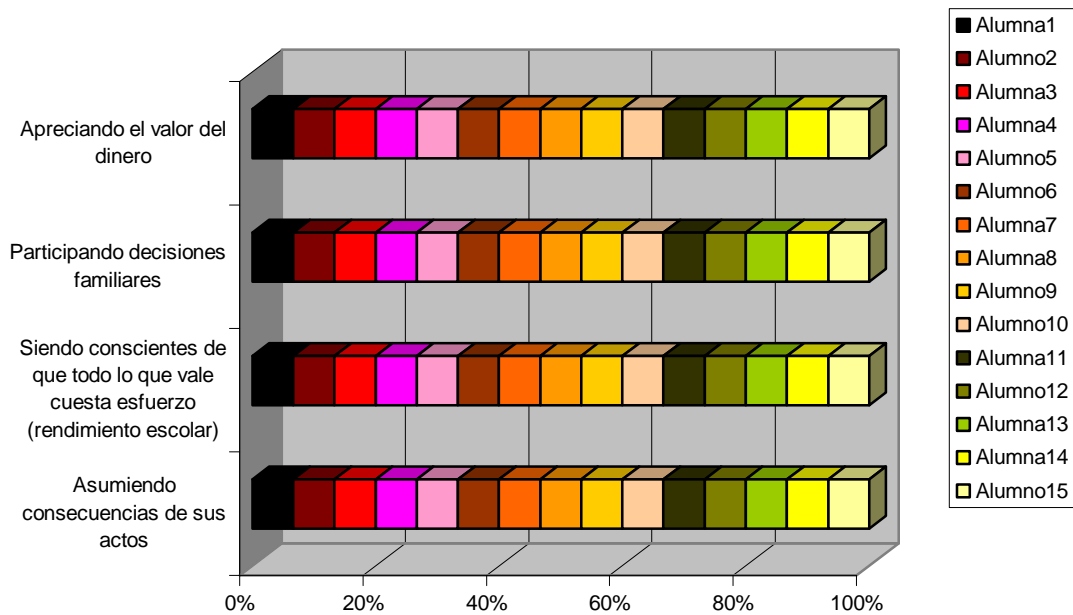


El 100% de los alumnos de 4º perciben el Valor de Responsabilidad del siguiente modo:

1. Asumiendo las consecuencias de sus actos.
2. Siendo conscientes de que todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
3. Participando en las decisiones familiares.
4. Cuidando las cosas materiales y dando valor al dinero.



Percepción unánime que los alumnos de 4º tienen del valor de responsabilidad



Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad	Alumnos 3º	Alumnos 4º
- Asumiendo las consecuencias de sus actos.	100%	100%
- Estudiando.	100%	100%
- Participando en las decisiones familiares.	100%	100%
- Dando valor al dinero.		100%

Todos los alumnos perciben que la responsabilidad consiste en asumir sus actuaciones, estudiar y tomar parte activa en las vicisitudes de su familia.

Los alumnos de 3º consideran su responsabilidad económica en lo que se refiere más bien a sus gastos personales.

Los alumnos de 4º conceden importancia al dinero en el sentido de su futura independencia económica.

#### 7.4.2. Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad

Percepción del Valor de Responsabilidad, por algunos de los alumnos de 3º:

1. Cuidando las cosas materiales y dando valor al dinero (80%).
2. Teniendo encargos en casa y realizándolos (73%).
3. Respetando y conservando el medio ambiente (73%).
4. Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres (67%).
5. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (60%).
6. Aprovechando su tiempo libre (60%).
7. Siendo leales (53%).
8. Teniendo un juicio moral bien formado (33%).
9. Siendo solidarios (27%).
10. Practicando su fe religiosa (20%).

Percepción del Valor de Responsabilidad, por algunos de los alumnos de 4º:

1. Siendo leales (93%).
2. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (87%).
3. Teniendo encargos en casa y realizándolos (87%).
4. Siendo solidarios (87%).
5. Respetando y conservando el medio ambiente (87%).
6. Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres (80%).
7. Aprovechando su tiempo libre (60%).
8. Teniendo un juicio moral bien formado (47%).
9. Practicando su fe religiosa (20%).

<b>Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad</b>	<b>Alumnos 3º</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Sentido del ahorro y cuidado cosas materiales.	80%	
- Teniendo encargos en casa y realizándolos.	73%	87%
- Respetando y conservando el medio ambiente.	73%	87%
- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.	67%	80%
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo padres.	60%	87%
- Aprovechando su tiempo libre.	60%	60%
- Siendo leales.	53%	93%
- Teniendo un juicio moral bien formado.	33%	47%
- Siendo solidarios.	27%	87%
- Practicando su fe religiosa.	20%	20%

Los alumnos de 3º, después de las manifestaciones detalladas en el epígrafe 7.4.1. de este capítulo, perciben la responsabilidad en la economía, la realización de sus encargos en casa y en el respeto del medio ambiente. Aunque perciben la responsabilidad en la solidaridad en un 27%, dicen serlo en un 80% (cfr. epígrafe 7.5.2. de este capítulo).

Para los alumnos de 4º, es responsabilidad suya la lealtad, la solidaridad, la realización de encargos en casa y el respeto del medio ambiente.

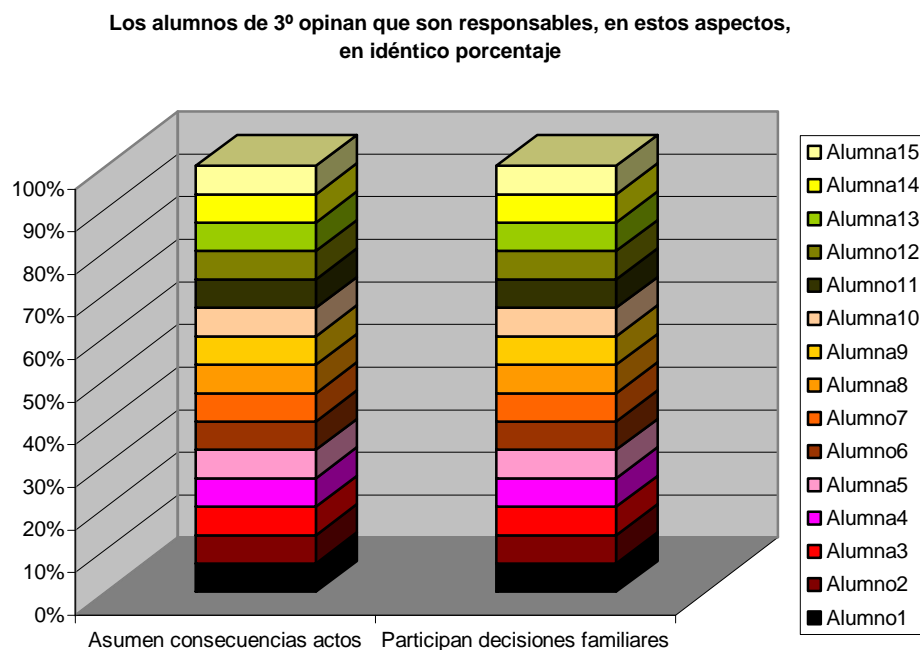
Llama la atención la baja puntuación que los alumnos de 3º y de 4º curso otorgan a la fe religiosa respecto de otras manifestaciones de responsabilidad, lo que confirma la escasa importancia que los jóvenes otorgan a lo religioso (Injuve, 2004).

## **7.5. Manifestaciones que tienen los hijos del valor de responsabilidad, desde su propio punto de vista**

7.5.1. Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje

El 100% de los alumnos de 3º opinan que son responsables, en idénticos aspectos:

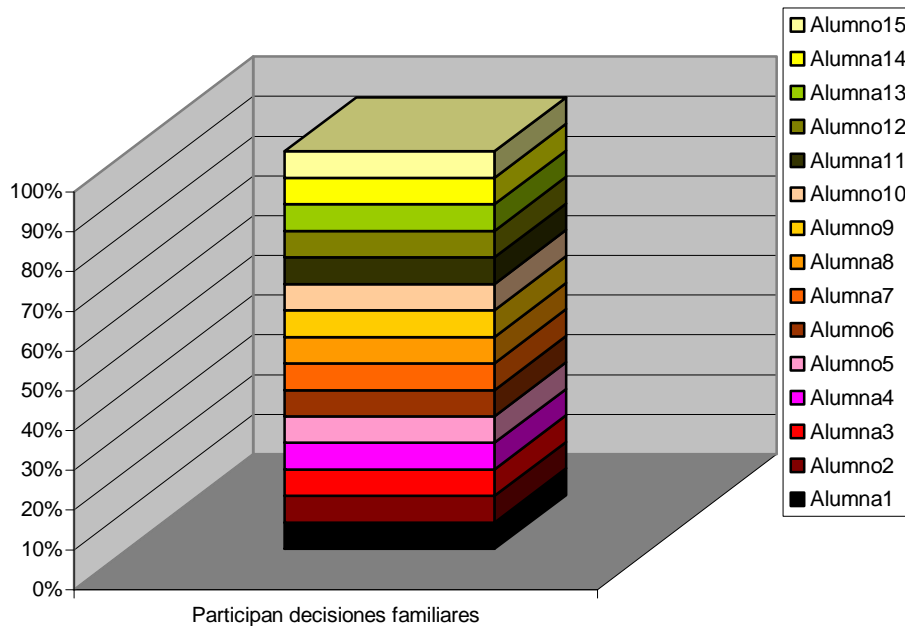
1. Asumen las consecuencias de sus actos.
2. Participan en las decisiones familiares.



El 100% de los alumnos de 4º opinan que son responsables, en idénticos aspectos:

- Participan en las decisiones familiares.

**Los alumnos de 4º opinan que son responsables, en estos aspectos, en idéntico porcentaje**



<b>Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, en idéntico porcentaje</b>	<b>Alumnos 3º</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Asumen las consecuencias de sus actos.	100%	
- Participan en las decisiones familiares.	100%	100%

7.5.2. Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales

Los alumnos de 3º opinan que son responsables, en aspectos diferentes:

1. Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero (80%).
2. Son solidarios (80%).

3. Aprecian el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres (67%).
4. Son conscientes de que todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo (rendimiento escolar) (67%).
5. Tienen encargos en casa y los realizan (67%).
6. Aprovechan el tiempo libre (60%).
7. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (60%).
8. Son leales (40%).
9. Tienen un juicio moral bien formado (27%).
10. Respetan y conservan el medio ambiente (27%).
11. Practican su fe religiosa (13%).

Los alumnos de 4º opinan que son responsables, en aspectos diferentes:

1. Asumen las consecuencias de sus actos (93%).
2. Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero (93%).
3. Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres (87%).
4. Son leales (87%).
5. Aprecian el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres (80%).
6. Son solidarios (80%).
7. Son conscientes de que todo lo que vale la pena cuesta esfuerzo (rendimiento escolar) (73%).
8. Respetan y conservan el medio ambiente (67%).
9. Tienen encargos en casa y los realizan (60%).
10. Aprovechan el tiempo libre (53%).
11. Tienen un juicio moral bien formado (40%).
12. Practican su fe religiosa (13%).

<p align="center"><b>Los hijos opinan que son responsables en estos aspectos, con variaciones porcentuales</b></p>	<p align="center"><b>Alumnos 3º</b></p>	<p align="center"><b>Alumnos 4º</b></p>
- Asumen las consecuencias de sus actos.		93%
- Cuidan las cosas materiales y dan valor al dinero.	80%	93%
- Son solidarios.	80%	80%
- Aprecian el afecto, el diálogo y el tacto padres.	67%	80%
- Estudian.	67%	73%
- Tienen encargos en casa y los realizan.	67%	60%
- Aprovechan el tiempo libre.	60%	53%
- Con ejemplo de respeto, amor, trabajo padres.	60%	87%
- Son leales.	40%	87%
- Tienen un juicio moral bien formado.	27%	40%
- Respetan y conservan el medio ambiente.	27%	67%
- Practican su fe religiosa.	13%	13%

Después de las manifestaciones detalladas en el epígrafe 7.5.1. de este capítulo, y de acuerdo con estos porcentajes, llegamos a la siguiente afirmación: los jóvenes dan más importancia al dinero (un 80% y un 93% respectivamente) que a la solidaridad (un 80% ambos), al estudio (un 67% y un 73% respectivamente), a la realización de sus encargos en casa (un 67% y un 60% respectivamente) y, especialmente, que a la moral (un 27% y un 40% respectivamente) y a la práctica de su fe religiosa (un 13% ambos).

Así, lo más importante en la vida son los valores sociales de integración, de inserción social (incluido el ascenso social y el dinero). Atendiendo a las cosas más importantes para la vida, los jóvenes españoles se inclinan más bien hacia los valores materialistas, adoptando, globalmente, una actitud muy pragmática. Por valores materialistas debemos entender básicamente los relacionados con la integración social, como familia, trabajo, capacidad

profesional y dinero, mientras los valores como trascendencia religiosa, política y altruismo se consideran menos relevantes.

Sin embargo, la sociabilidad es un componente importante del mundo de valores de los jóvenes. Se trata de la relación con los demás (amigos y conocidos), tan esencial para la conformación de su identidad.

A medida que los jóvenes van madurando adquieren un mayor grado de implicación social. Así, por ejemplo, tanto los alumnos de 3º como los alumnos de 4º se declaran solidarios en un 80% y, para los alumnos de 4º, la lealtad alcanza un porcentaje del 87%, frente al 40% del de los alumnos de 3º. Los jóvenes son más tolerantes que sus padres con relación a todo aquello que implique un juicio moral, sin embargo, son más intolerantes en todo aquello que implique algún tipo de efecto negativo sobre sus vidas (Injuve, 2004).

En las siguientes tablas se puede apreciar, en porcentajes, las similitudes y las diferencias en la forma de percibir, padres e hijos de 3º y 4º curso, la responsabilidad:

- Utilización de pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad, por parte de los padres.
- Manifestaciones reales del Valor de Responsabilidad en los hijos, según los padres.
- Percepción del Valor de Responsabilidad, por parte de los hijos.
- Manifestaciones reales del Valor de Responsabilidad en los hijos, según ellos mismos.



<b>Padres-Alumnos de 3º</b>	<i>Utilización pautas de transmisión</i>	<i>Percepción del</i>	<i>Manifestación real del</i>	<i>Manifestación real del</i>	<i>%</i>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<i>del Valor de Responsabilidad</i>	<i>Valor de</i>	<i>Valor de Responsabilidad</i>	<i>Valor de Responsabilidad</i>	
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<i>por parte de los padres</i>	<i>por parte de los hijos</i>	<i>según los padres</i>	<i>según los hijos</i>	
1.El afecto, el diálogo, el tacto de los padres	100%	67%	100%	67%	
2.Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos	100%	100%	100%	100%	100%
3.Explicando que todo cuesta esfuerzo (estudios)	100%	100%	60%	67%	
4.Haciendo participar en las decisiones familiares	100%	100%	100%	100%	100%
5.Enseñando que todo cuesta dinero	100%	80%	100%	80%	
6.Dando encargos y comprobando su realización	87%	73%	67%	67%	
7.A través ejemplo de respeto, amor, trabajo de los padres	80%	60%	80%	60%	
8.Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente	80%	73%	67%	27%	
9.Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad)	73%	27%	67%	80%	
10.Animando a ser leales con sus amigos	67%	53%	87%	40%	
11.Orientando el aprovechamiento del tiempo libre	60%	60%	60%	60%	60%
12.Animando a ser coherentes con su fe religiosa	53%	20%	53%	13%	
13.Orientando y formando su juicio moral	33%	33%	33%	27%	

<b>Padres-Alumnos de 4º</b>	<i>Utilización pautas de transmisión</i>	<i>Percepción del</i>	<i>Manifestación real del</i>	<i>Manifestación real del</i>	<i>%</i>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<i>del Valor de Responsabilidad</i>	<i>Valor de</i>	<i>Valor de Responsabilidad</i>	<i>Valor de Responsabilidad</i>	
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<i>por parte de los padres</i>	<i>por parte de los hijos</i>	<i>según los padres</i>	<i>según los hijos</i>	
1.El afecto, el diálogo, el tacto de los padres	100%	80%	100%	80%	
2.Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos	100%	100%	100%	93%	
3.Explicando que todo cuesta esfuerzo (estudios)	100%	100%	60%	73%	
4.Haciendo participar en las decisiones familiares	100%	100%	100%	100%	100%
5.Enseñando que todo cuesta dinero	100%	100%	93%	93%	
6.A través ejemplo de respeto, amor, trabajo de los padres	93%	87%	87%	87%	
7.Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad)	93%	87%	87%	80%	
8.Animando a ser leales con sus amigos	93%	93%	87%	87%	
9.Dando encargos y comprobando su realización	87%	87%	67%	60%	
10. Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente	87%	87%	60%	67%	
11.Orientando el aprovechamiento del tiempo libre	67%	60%	60%	53%	
12.Orientando y formando su juicio moral	53%	47%	47%	40%	
13.Animando a ser coherentes con su fe religiosa	33%	20%	20%	13%	

## **7.6. Pautas utilizadas por los padres para transmitir a los hijos el valor de responsabilidad en el estudio**

### 7.6.1. Pautas que los padres utilizan en idéntico porcentaje

El 100% de los padres de 3º ha manifestado utilizar estas pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad en el estudio:

1. Motivando el estudio a través del diálogo.
2. Hablando con los tutores de los hijos.

<b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad en el estudio que los padres utilizan, en idéntico porcentaje</b>	<b>Padres 3º</b>
- Motivando el estudio a través del diálogo.	100%
- Hablando con los tutores de los hijos.	100%

El 100% de los padres de 4º ha manifestado utilizar estas pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad en el estudio:

1. Motivando el estudio a través del diálogo.
2. Hablando con los tutores de los hijos.
3. Aconsejando una actitud correcta en el centro escolar.
4. Fomentando proyectos de futuro profesional.

<p align="center"><b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad en el estudio que los padres utilizan, en idéntico porcentaje</b></p>	<p align="center"><b>Padres 4º</b></p>
- Motivando el estudio a través del diálogo.	100%
- Hablando con los tutores de los hijos.	100%
- Aconsejando actitud correcta en centro escolar.	100%
- Fomentando proyectos de futuro profesional.	100%

<p align="center"><b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad en el estudio que los padres utilizan, en idéntico porcentaje</b></p>	<p align="center"><b>Padres 3º</b></p>	<p align="center"><b>Padres 4º</b></p>
- Motivando el estudio a través del diálogo.	100%	100%
- Hablando con los tutores de los hijos.	100%	100%
- Aconsejando actitud correcta en centro escolar.		100%
- Fomentando proyectos de futuro profesional.		100%

Los padres objeto de esta investigación dicen acudir a las entrevistas con los tutores en cuanto existe un problema con los hijos.

Están menos pendientes de la actitud de los hijos de 3º en el centro escolar que la de los hijos de 4º. Dan casi por supuesto que los hijos son responsables en este aspecto y, realmente, no es así. Es una manifestación negativa del seguimiento de la educación de los hijos por parte de los padres de los alumnos de 3º.

### 7.6.2. Pautas que los padres utilizan con variaciones porcentuales

Los padres de 3º utilizan de modo diferente, y por este orden de mayor a menor, las siguientes pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad en el estudio:

1. Aconsejando una actitud correcta en el centro escolar (93%).
2. Fomentando proyectos de futuro profesional (73%).
3. Con premios o castigos, según el caso (67%).
4. Fijando un horario estudio con sus hijos (60%).

Los padres de 4º utilizan de modo diferente, y por este orden de mayor a menor, las siguientes pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad en el estudio:

1. Con premios o castigos, según el caso (67%).
2. Fijando un horario estudio con sus hijos (53%).

<b>Pautas de transmisión del valor de responsabilidad en el estudio que los padres utilizan, con variaciones porcentuales</b>	<b>Padres 3º</b>	<b>Padres 4º</b>
- Aconsejando actitud correcta en centro escolar.	93%	
- Fomentando proyectos de futuro profesional.	73%	
- Con premios o castigos, según el caso.	67%	67%
- Fijando un horario estudio con sus hijos.	60%	53%

Por su edad, los alumnos de 3º tienen menos concretados que los alumnos de 4º sus proyectos de futuro profesional.

Los padres de los alumnos de 3º fijan con ellos un horario de estudio. Los padres de los alumnos de 4º los consideran ya adultos en este sentido, cuando

en realidad, teniendo en cuenta el ambiente de poca exigencia, una motivación en este aspecto les sería muy útil.

Existe una dicotomía entre el esfuerzo que los padres invierten en fijar un horario de estudio con sus hijos y el respeto de este horario por parte de los alumnos.

Los alumnos manifiestan, además, recibir regalos con frecuencia. Quizá esto signifique que los padres han adquirido el hábito de dar a los hijos cosas materiales y no los animan suficientemente a realizar un trabajo bien hecho, sin buscar una recompensa a corto plazo.

En el terreno de las calificaciones, se aprecia una búsqueda en los alumnos de resultados fáciles, con poco esfuerzo. Su motivación es más bien extrínseca, es decir, estudian esperando recibir algo. Tampoco se da una relación equivalente entre el sacrificio que conlleva el trabajo de los padres, durante muchas horas al día, y el esfuerzo que ponen los hijos en su rendimiento escolar.

El bajo rendimiento escolar existente en 3º de la ESO es evidente. Los alumnos lo atribuyen, juzgando superficialmente, al nivel de exigencia superior que encuentran al pasar de 2º a 3º de la ESO.

Sin duda, actualmente, uno de los mayores riesgos reales para los jóvenes en nuestra sociedad lo constituyen los elevados índices de fracaso escolar y la alta desmotivación de los estudiantes. Frente a índices muy positivos, como el incremento de la escolarización, el fracaso escolar representa un problema de primer orden en función tanto del volumen de afectados como de las consecuencias relacionadas con el mismo.

Pero a la vez los datos nos demuestran la falta de congruencia entre la evolución de los tiempos de estudio y los resultados escolares. El estilo de vida de los estudiosos, que como sabemos consigue mejores resultados escolares, también contiene un alto nivel de fracaso. Quizá porque este estilo de vida aparece relacionado con ciertas posibilidades de control familiar más que con estrategias personales en pos de determinados objetivos, es decir, se estudia de una manera formal y por obligación, para conseguir ciertas cosas y para evitar tener que realizar actividades no deseadas. La falta de impulso que

demuestran los escolares es, sin duda, el mayor de los riesgos, entre los considerados, que afectan a nuestra sociedad.

Algo que debería obligarnos a realizar una reflexión con profundidad sobre sus posibles causas y soluciones. ¿Por qué entonces no se persigue un mayor éxito en los estudios?. Seguramente porque ya no se considera que los estudios son la fuente principal de promoción e integración social (Injuve, 2004).

### **7.7. Percepción de la responsabilidad en el estudio, por parte de los hijos**

7.7.1. Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio

El 100% de los alumnos de 3º perciben la responsabilidad en el estudio del siguiente modo:

1. Siguiendo los consejos de sus padres, a través del diálogo.
2. Hablando con sus tutores.

<b>Percepción unánime que los alumnos de 3º tienen del valor de responsabilidad en el estudio</b>	<b>Alumnos 3º</b>
- Siguiendo consejos de padres, a través del diálogo.	100%
- Hablando con sus tutores.	100%

El 100% de los alumnos de 4º perciben la responsabilidad en el estudio del siguiente modo:

1. Siguiendo los consejos de sus padres, a través del diálogo.
2. Escuchando a sus tutores.
3. Concretando proyectos de futuro profesional.

<b>Percepción unánime que los alumnos de 4º tienen del valor de responsabilidad en el estudio</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Siguiendo consejos de padres, a través del diálogo.	100%
- Hablando con sus tutores.	100%
- Concretando proyectos de futuro profesional.	100%

<b>Percepción unánime que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio</b>	<b>Alumnos 3º</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Siguiendo consejos de padres, a través del diálogo.	100%	100%
- Hablando con sus tutores.	100%	100%
- Concretando proyectos de futuro profesional.		100%

7.7.2. Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio

Percepción del Valor de Responsabilidad en el estudio, por algunos de los alumnos de 3º:

1. Teniendo una actitud correcta en el centro escolar (87%).
2. Concretando proyectos de futuro profesional (73%).
3. Recibiendo premios o castigos, según el caso (67%).
4. Fijando un horario estudio (27%).

Percepción del Valor de Responsabilidad en el estudio, por algunos de los alumnos de 4º:

1. Teniendo una actitud correcta en el centro escolar (87%).



2. Recibiendo premios o castigos, según el caso (67%).
3. Fijando un horario estudio (53%).

<b>Percepción desigual que los hijos tienen del valor de responsabilidad en el estudio</b>	<b>Alumnos 3º</b>	<b>Alumnos 4º</b>
- Teniendo una actitud correcta en el centro escolar.	87%	87%
- Concretando proyectos de futuro profesional.	73%	
- Recibiendo premios o castigos, según el caso.	67%	67%
- Fijando un horario estudio.	27%	53%

Es evidente la poca importancia que conceden a tener un horario de estudio. Valoran más sus resultados exteriores (actitud, proyectos, premios o castigos) que lo que nadie ve (sus horas de estudio ante los libros). Sus padres consideran que estudian un 60% y un 53% y, a pesar de que están más pendientes de los hijos de 3º en este aspecto, como decíamos en el epígrafe 7.6.2. de este capítulo, son más bien los alumnos de 4º los que responden mejor a esta exigencia (un 53%).

En las siguientes tablas se puede apreciar, en porcentajes, las similitudes y las diferencias en la forma de percibir, padres e hijos de 3º y 4º curso, la responsabilidad en el estudio:

- Utilización de pautas de transmisión del Valor de Responsabilidad en el estudio, por parte de los padres.
- Percepción del Valor de Responsabilidad respecto a su estudio, por parte de los hijos.

<b>Padres-Alumnos de 3º</b>	<b>Utilización pautas de transmisión del</b>	<b>Percepción del</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>equivalentes</b>
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<b>en el estudio</b>	<b>respecto a su estudio</b>	
<b>EN EL ESTUDIO</b>	<b>por parte de los padres</b>	<b>por parte de los hijos</b>	
1. Motivando el estudio a través del diálogo	100%	100%	100%
2. Hablando con los tutores de los hijos	100%	100%	100%
3. Aconsejando una actitud correcta en centro escolar	93%	87%	
4. Fomentando proyectos de futuro profesional	73%	73%	73%
5. Con premios o castigos, según el caso	67%	67%	67%
6. Fijando un horario estudio	60%	27%	

<b>Padres-Alumnos de 4º</b>	<b>Utilización pautas de transmisión del</b>	<b>Percepción del</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>equivalentes</b>
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<b>en el estudio</b>	<b>respecto a su estudio</b>	
<b>EN EL ESTUDIO</b>	<b>por parte de los padres</b>	<b>por parte de los hijos</b>	
1. Motivando el estudio a través del diálogo	100%	100%	100%
2. Hablando con los tutores de los hijos	100%	100%	100%
3. Aconsejando una actitud correcta en centro escolar	100%	87%	
4. Fomentando proyectos de futuro profesional	100%	100%	100%
5. Con premios o castigos, según el caso	67%	67%	67%
6. Fijando un horario estudio	53%	53%	

### **7.8. Pautas utilizadas por los padres para transmitir a los hijos el valor de responsabilidad en el aprovechamiento del tiempo libre**

En el estudio realizado por Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) sobre la familia española y la educación de sus hijos, un 69% de los padres entrevistados afirman que su hijo, además de ir al colegio, lleva a cabo alguna otra actividad de aprendizaje (como ir a una academia, clases de idiomas, teatro, ballet, deporte, etc.) cada semana. Esta proporción aumenta con el nivel de estudios (del 55% de los padres con estudios inacabados al 80% de los padres con estudios universitarios) y, por tanto, con el nivel de status y de ingresos familiares. Tiene también que ver con el rendimiento escolar del hijo: cuantas más asignaturas tiene suspensas, menos lleva a cabo esas actividades extraescolares (excepto las de apoyo en una academia): un 27% de los que suspendieron más de tres asignaturas en la última evaluación, frente al 73% de los que no suspendieron ninguna.

Las actividades que prefieren realizar fuera de casa, durante el tiempo libre, los jóvenes entre 15 y 19 años, según el Injuve (2004), son:

	Hacer deporte	Beber, ir de copas	Ir al cine	Bailar	Salir con amigos	Ir de excursión	Ir a conciertos	Viajar	Leer libros
<b>Varones</b>	39,0%	19,5%	11,0%	9,8%	6,6%	3,0%	2,4%	2,3%	0,6%
<b>Mujeres</b>	10,4%	11,2%	19,5%	34,6%	5,5%	3,6%	2,6%	5,2%	1,9%

El tiempo dedicado al deporte, beber, bailar o ir al cine es bastante superior al dedicado a salir con los amigos y a actividades como excursiones y conciertos. Es mínimo el tiempo dedicado a leer libros (0,6% y 1,9% respectivamente).

Y las actividades que prefieren realizar dentro de casa, durante el tiempo libre, los jóvenes entre 15 y 19 años, son:

	Ver la televisión	Oír música	Manejar ordenador	Manejar videojuegos	Dormir, descansar, no hacer nada	Leer libros	Estudiar	Trabajar en tareas hogar
Varones	36,1%	24,6%	11,0%	10,3%	8,4%	3,4%	2,9%	0,2%
Mujeres	28,6%	36,1%	2,0%	0,8%	7,6%	9,6%	7,0%	2,1%

La televisión ocupa el porcentaje superior (un 36,1% y un 28,6% respectivamente), aunque las chicas dedican más tiempo a escuchar música que a ver televisión. Las chicas parecen, según estos resultados, más responsables que los chicos en cuanto al aprovechamiento de su tiempo libre ya que dedican más tiempo a leer y a estudiar que ellos. Las tareas del hogar no son muy atractivas para ellos (un 0,2% y un 2,1% respectivamente).

Continúan afirmando estos investigadores que el tiempo dedicado a la televisión excede, en la mayoría de los casos, a los momentos de ocio, en detrimento del tiempo dedicado al estudio. Se advierte que a medida que aumenta el consumo diario de televisión en los chicos que estudian secundaria aumenta el número medio de suspensos. Si la media es de 1,64 para quienes ven menos de dos horas al día, asciende a 2,21 para los que ven más de dos horas. “Si nos fijamos en las variables con las que aparece asociado el consumo de televisión (menor consumo en niveles superiores de estudios y de status, en colegios privados, en hogares mejor dotados tecnológicamente, en casas con más libros, en padres con actividades culturales), comprobaremos cómo la (posible) influencia mutua entre mayor consumo y menor rendimiento escolar es un caso más del círculo vicioso que venimos refiriendo: cuanto menor es el nivel sociocultural de los padres, menor es, a su vez, la probabilidad de encontrar en el hogar recursos que permitan superar esa limitación de partida, o mayor es la probabilidad de encontrar comportamientos

(como ver demasiada televisión) que, incluso, contribuyan a consolidarla” (Pérez Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001: 158).

Según el Injuve (2004), la programación de TV que preferiría la gente joven entre 15 y 19 años, por sexo, sería:

	Teleseries, telecomedias	Deportivos	Películas, cine	Formativos, educativos, culturales	Entretenimiento	De dibujos; infantiles	Informativos
<b>Varones</b>	26,2%	25,9%	23,0%	6,3%	4,1%	3,7%	1,8%
<b>Mujeres</b>	54,2%	1,3%	20,8%	5,9%	5,2%	1,9%	2,6%

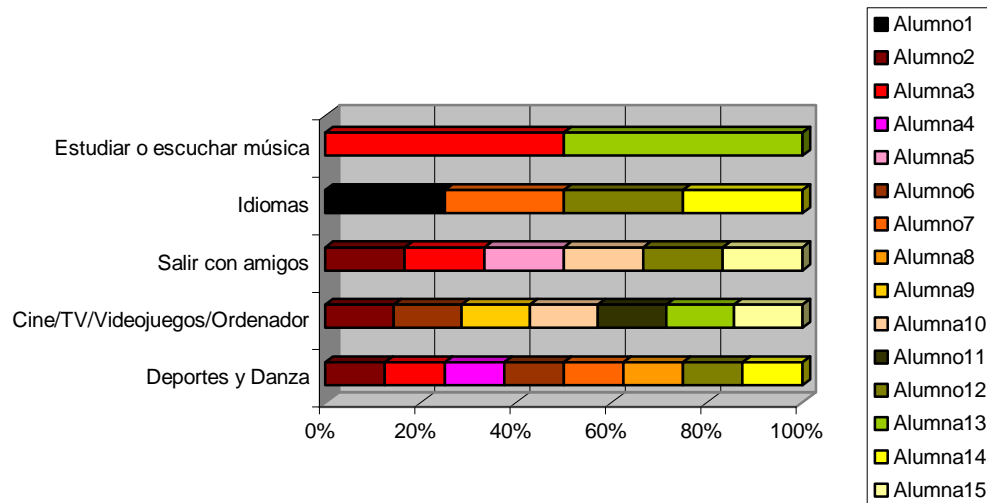
Las teleseries y las telecomedias serían las más valoradas por los jóvenes y las jóvenes entre 15 y 19 años (un 26% y un 54% respectivamente), siguiendo, en orden, los espectáculos deportivos para los chicos (un 25,9%) y las películas y el cine tanto para los chicos como para las chicas (un 23,0% y un 20,8% respectivamente). Todo ello, frente a una diferencia enorme en relación con los programas formativos (un 6,3% y un 5,9% respectivamente).

En nuestro caso, los padres y los hijos de 3º perciben del mismo modo el aprovechamiento del tiempo libre.

Ninguno de ellos dedica momentos de su tiempo libre a la lectura. Sin embargo, la gran mayoría (excepto la alumna 8 y la alumna 13) ven muchas horas a la semana de televisión.

1. Hacen deporte o danza (53%).
2. Ven cine, televisión, juegan con videojuegos y ordenador (47%).
3. Salen con amigos (40%).
4. Estudian idiomas (27%).
5. Estudian o escuchan música (13%).

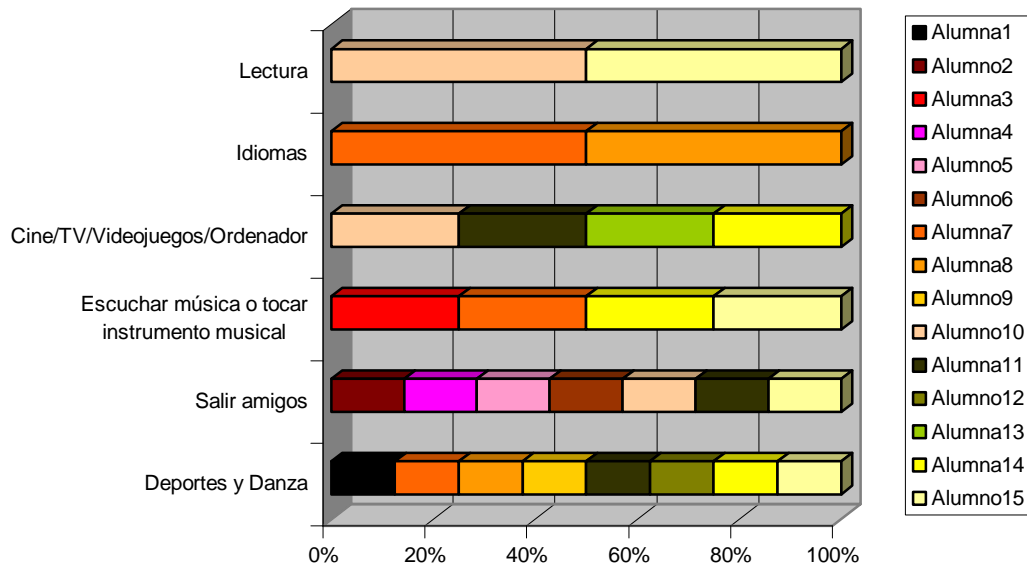
**Aprovechamiento del tiempo libre alumnos 3º**



Solamente dos alumnos de 4º (alumno 10 y alumno 15) dedican momentos de su tiempo libre a la lectura. Sin embargo, la gran mayoría: alumna 1, alumna 4, alumno 5, alumno 6, alumno 9, alumno 10, alumna 11, alumno 12 y alumna 13 (un 60%), ven la televisión muchas horas a la semana, especialmente, las series para adolescentes. Excepto para el alumno 9 y para la alumna 13, esta situación ejerce una influencia negativa sobre sus resultados escolares.

1. Hacen deporte o danza (53%).
2. Salen con amigos (47%).
3. Estudian o escuchan música (27%).
4. Ven cine, televisión, juegan con videojuegos y ordenador (27%).
5. Estudian idiomas (13%).
6. Leen (13%).

Aprovechamiento del tiempo libre alumnos 4º



Pautas de transmisión del valor de responsabilidad en el aprovechamiento del tiempo libre	Alumnos 3º	Alumnos 4º
- Deporte o danza.	53%	53%
- Cine, televisión, videojuegos y ordenador.	47%	27%
- Salir con amigos.	40%	47%
- Idiomas.	27%	13%
- Música (estudiar o escuchar).	13%	27%
- Lectura.		13%

Los alumnos de 3º dedican más tiempo (un 47%) que los alumnos de 4º (un 27%) a ver películas, televisión, a jugar con videojuegos o con el ordenador y salen menos con los amigos (un 40% y un 47% respectivamente).

Se aprecia un descenso en la lectura: un 13% entre los alumnos de 4º curso y un 0% entre los alumnos de 3º, aunque existe un incremento en el estudio de idiomas (un 27% de 3º frente a un 13% de 4º).

Aunque los alumnos son adolescentes, llama la atención el bajo porcentaje de padres que ven la televisión con sus hijos. Algunos han podido inculcarles un criterio sobre el tema. Sin embargo, parece interesante recordar que ver la televisión en familia siempre ayuda a mejorar el espíritu crítico de los hijos y la unidad familiar.

Ni el ocio ni el trabajo son un fin en sí mismos sino situaciones y espacios para desarrollar un tipo determinado de educación. Es importante que el ocio no sea un tiempo vacío. Es preciso llenarlo con actividades beneficiosas par el desarrollo de la personalidad. Los valores de fondo que subyacen en toda experiencia de ocio, tienen relación directa con la libertad responsable. Esto quiere decir que el ocio influye no sólo en la realización personal sino en la sociedad.

Ninguno de los alumnos entrevistados dedica su tiempo libre a tareas de voluntariado. Sin embargo, la dimensión solidaria abre un cauce muy valioso como línea estratégica para la educación del ocio de los jóvenes y crea vínculos para toda la vida entre los que realizan estas tareas.

La gestión del tiempo libre es mejor seguida por las familias cuyos hijos obtienen mejores resultados. Los hijos suelen realizar actividades como el aprendizaje de idiomas, la práctica de un deporte concreto y el aprendizaje musical. Los hijos aprovechan mejor el tiempo que les queda de estudio. Ello no quiere decir que sean necesarios más medios económicos sino más bien una mejor preparación cultural y humana para orientar a los hijos.

En las siguientes tablas se puede apreciar, en porcentajes, las similitudes en la forma de percibir, padres e hijos de 3º y padres e hijos de 4º curso, la responsabilidad en el aprovechamiento del tiempo libre:



<b>Padres-Alumnos de 3º</b>	<b>Utilización pautas de transmisión</b>	<b>Percepción del</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<b>del Valor de Responsabilidad</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>Equival.</b>
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<b>en el aprovechamiento del tiempo</b>	<b>en el aprovechamiento del tiempo libre</b>	
<b>EN EL APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE</b>	<b>libre por parte de los padres</b>	<b>por parte de los hijos</b>	
1. Deportes y Danza	53%	53%	53%
2. Cine/TV/Videojuegos/Ordenador	47%	47%	47%
3. Salir con amigos	40%	40%	40%
4. Idiomas	27%	27%	27%
5. Estudiar o escuchar música	13%	13%	13%

<b>Padres-Alumnos de 4º</b>	<b>Utilización pautas de transmisión</b>	<b>Percepción del</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>PAUTAS DE TRANSMISIÓN</b>	<b>del Valor de Responsabilidad</b>	<b>Valor de Responsabilidad</b>	<b>Equival.</b>
<b>VALOR DE RESPONSABILIDAD</b>	<b>en el aprovechamiento del tiempo</b>	<b>en el aprovechamiento del tiempo libre</b>	
<b>EN EL APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE</b>	<b>libre por parte de los padres</b>	<b>por parte de los hijos</b>	
1. Deportes y Danza	53%	53%	53%
2. Salir con amigos	47%	47%	47%
3. Cine/TV/Videojuegos/Ordenador	27%	27%	27%
4. Estudiar o escuchar música	27%	27%	27%
5. Idiomas	13%	13%	13%
6. Leer	13%	13%	13%

A modo de resumen, éstos serían los aspectos del valor de responsabilidad que perciben en común padres e hijos:

Tras ver la diferencia de la percepción del valor de responsabilidad entre padres e hijos y sus diferentes manifestaciones, hemos llegado a la conclusión (en porcentajes) de que solamente en cuatro aspectos coinciden padres e hijos de 3º y en un aspecto padres e hijos de 4º. Es una constatación que puede llamar nuestra atención y llevarnos a pensar que algo está fallando en la transmisión de valores.

<b>Aspectos del valor de responsabilidad que perciben en común padres e hijos</b>	<b>Padres/Alumnos 3º</b>	<b>Padres-Alumnos 4º</b>
- Asunción consecuencias de los propios actos.	100%	
- Participación en las decisiones familiares.	100%	100%
- Aprovechamiento del tiempo libre.	60%	
- Motivando el estudio a través del diálogo	100%	

### **7.9. Prioridades establecidas por los padres de 3º en la utilización de pautas para transmitir el valor de responsabilidad a los hijos**

#### a) Afecto, diálogo y tacto

Los padres piensan que dialogan suficientemente con sus hijos (un 100%). Sin embargo, los hijos lo perciben en un 67%, es decir, aquellos cuyos padres siguen mayoritariamente un estilo educativo democrático y mantienen una relación estable (padres 5, padres 6, padres 7, madre 8, padres 12, padres 13). Las madres 3, 4 y 14 también siguen un estilo democrático, aunque quizá por la separación de los padres, las hijas perciben menos el afecto; sin embargo, éstas desean imitar el ejemplo de fortaleza de las madres.

En estas mismas familias, los alumnos presentan mejores resultados escolares y saben asumir mejor sus responsabilidades: madre 3, madre 4, padres 5, padres 6, padres 7, madre 8, padres 12, padres 13 y madre 14. Los padres y las madres aprovechan las ocasiones que ofrece la vida familiar para hablar con sus hijos, ayudándoles a ejercer un juicio ponderado, equilibrado, más ajustado a la realidad de los hechos y les explican las razones de un mandato, les ayudan a reconocer sus errores. Les enseñan a preguntar y a pedir consejo para aprender, les ayudan a ponderar sus juicios sin dejarse llevar por estados emocionales y a prever las consecuencias de sus decisiones libres. Existe una actitud abierta para hablar de cualquier tema.

El ambiente de educación de alumno 2, de la alumna 9, de la alumna 10, del alumno 11 y de la alumna 15 refleja un estilo más bien permisivo, por las razones que hemos ido apuntando: padres separados (alumna 10), tendencia a proteger (alumno 2, alumna 9 y alumna 15), problemas de salud (alumno 11), etc. Tanto la falta de cariño (estilo autoritario de los padres del alumno 1) como el exceso de protección o de mimos conducen a estos alumnos (alumno 2, alumna 9, alumna 10, alumno 11 y alumna 15) a reaccionar de forma poco madura, tienden a refugiarse en un mundo ficticio de imaginaciones, de atención excesiva a su físico, de huida de sus obligaciones (el centro escolar y sus compañeros les producen momentos de alegría pero también de ansiedad, miedos, etc.). Aunque existe falta de diálogo en el caso del alumno 1, los padres parecen conocerlo bien. Sin embargo, la ausencia de comunicación y la imposición han creado en él una mayor dificultad para asumir responsabilidades. Ello se manifiesta en su menor rendimiento escolar.

b) Asumir las consecuencias de los actos

Tanto los padres como los hijos (un 100%) consideran que la responsabilidad consiste en reconocer y asumir las consecuencias de sus actos, sean éstas positivas o negativas.

c) Todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar)

Los padres transmiten a sus hijos, a través del diálogo y hablando con sus tutores, la necesidad de esforzarse para conseguir metas en la vida (un 100%), y los hijos lo perciben del mismo modo (un 100%). En la práctica, la asimilación de este concepto falla. Un 67% considera que estudia aunque los padres de la alumna 15 no lo ven del mismo modo pues no se centra y no consigue aprobar todas las asignaturas. En realidad es un 60% el que rinde efectivamente.

Un 93% de los padres aconseja a los hijos tener una actitud correcta en el centro escolar y un 87% de los hijos mantiene esa pauta de conducta. Los padres siguen este aspecto de la formación de los hijos preguntando a los tutores y a los profesores. Los padres 2 están convencidos de que sus hijos se comportan bien y la realidad es bien diferente.

Los padres inculcan en un 73% a sus hijos el afán de superación, fomentando en ellos proyectos académicos y profesionales futuros y los hijos concretan en el mismo porcentaje su eventual futuro (un 73%).

En cuanto a la motivación para el estudio, utilizando premios o castigos, tras recibir los resultados escolares, los hijos tienen una percepción idéntica a los padres (un 67%).

Finalmente y por lo que se refiere al horario de estudio, un 60% está convencido de que sus hijos estudian el tiempo que permanecen en su habitación. Los hijos tienen otra visión y solamente un 27% (cuatro de ellos) afirma tener un horario concreto.

d) Participar en las decisiones familiares

Padres e hijos están de acuerdo (un 100%) en este aspecto de la responsabilidad y lo llevan a la práctica con naturalidad, especialmente aquellos padres que enseñan a razonar a sus hijos.

e) Apreciar el valor de las cosas materiales. Sentido del ahorro

Aunque los padres dan mucha importancia a este aspecto (un 100%) y creen que los hijos lo valoran igualmente, los hijos perciben en un 80% que el dinero cuesta ganarlo y tienen sentido del ahorro (ninguno pide paga, apenas utiliza el móvil, etc.). La parte negativa de este hecho es la importancia que se concede al dinero, se tiende a dar más valor a las cosas materiales que a aquellas realidades que no se presentan como beneficio personal a corto plazo.

f) Realizar encargos en el hogar

La anterior manifestación de responsabilidad –economía- está más presente en los padres, que el seguimiento de la realización de sus encargos en casa (un 87%). En los hijos, si el ahorro interesaba a un 80%, realizar sus encargos preocupa a un 73%.

Los padres son conscientes de que solamente un 67% de sus hijos los cumplen. Les cuesta especialmente ser diligentes para servir a los demás y realizar algunas tareas asignadas como ordenar sus cosas, limpiar su habitación, etc. Perciben que no están haciéndolo bien pero saben que los padres acabarán realizando ellos mismos determinadas tareas y seguirán queriéndolos igual. Efectivamente, las madres suelen hacer estos quehaceres cuando no ven una respuesta positiva en los hijos, con el deseo de evitar así enfrentamientos.

g) Dar ejemplo a los hijos de respeto, amor y trabajo

Un 80% de los padres manifiesta interés por dar buen ejemplo a los hijos. En cuanto a éstos, el ejemplo de sus padres les ayuda a un 60% (aquellos cuyos padres siguen un estilo democrático en su formación: madre 3, madre 4, padres 5, padres 6, padres 7, madre 8, padres 12, padres 13, madre 14).

Si comparamos el afecto que reciben de sus padres con el hecho de que los padres sean para ellos punto de referencia, podríamos afirmar que el estilo

educativo empleado por los padres es elemento preponderante en las relaciones padres-hijos.

Así pues, en el caso del alumno 1, no tiene confianza con sus padres, dice que le exigen demasiado y no desea imitarlos; su estilo educativo es autoritario. La alumna 10 no percibe el afecto de sus padres ni desea imitarlos; su estilo educativo es permisivo. En cuanto al alumno 2, percibe el afecto de sus padres pero tampoco le atraen; el estilo formativo de sus padres es permisivo. En el caso de la alumna 9, del alumno 11 y de la alumna 15 sucede lo mismo, existe el afecto pero no el sentirse atraídos por su ejemplo; el estilo de estos tres últimos padres es autoritario-permisivo.

Por otra parte, los padres entrevistados que están separados (padres 3, 4, 10 y 14) no parecen ser totalmente conscientes de la influencia negativa que este hecho ejerce sobre sus hijos.

#### h) Respetar y conservar el medio ambiente

La formación en el terreno del medio ambiente, aunque ha recorrido ya un largo camino, sigue siendo un motivo de poco interés para los jóvenes. Un 80% de los padres transmiten la necesidad de conservar en buen estado parques y jardines, de reciclar la basura, de no hacer pintadas, etc. pero este esfuerzo es poco eficaz. Ellos mismos opinan que sus hijos se preocupan por este aspecto en un 67%. Aunque un 73% de los hijos es consciente de esta responsabilidad, tan sólo un 27% lo lleva a la práctica. Se puede constatar la falta de limpieza de las aulas al terminar las clases, los cristales rotos, los agujeros en los muros, el estado de pupitres y sillas, etc.

#### i) Ayudar al que lo necesita (solidaridad)

Un 73% de padres dice aconsejar a sus hijos que sean solidarios, concretamente ayudando a los compañeros en las tareas escolares y a las personas mayores, aunque realmente sólo un 67% asimilaría estos consejos; un 27% de los alumnos lo considera un aspecto de la responsabilidad hacia los demás y, sin embargo, un 80% dice llevarlo a la práctica. Para ellos es un

aspecto importante que asocian más a su modo de ver la vida en sociedad que al valor de responsabilidad.

j) Ser leales con los amigos

Los padres conocen a los amigos de sus hijos y están atentos para ver adónde van, dónde y con quienes se reúnen, etc. Sin embargo, nos parece un porcentaje bajo (un 67%) el de los padres que animan a los hijos a ser leales con sus amigos de forma desinteresada, a que se comprometan con el sacrificio que ello conlleva, a que busquen únicamente el bien del otro sin competitividad. A pesar de ello, opinan que los hijos son realmente responsables en un 87% en este aspecto. Los hijos perciben la responsabilidad en la lealtad en un 53% y consideran que son leales en un 40%.

k) Aprovechar el tiempo libre

Tanto los padres como los hijos coinciden en dar importancia al aprovechamiento del tiempo libre en un 60%. El 40% restante dice no hacer nada, dormir, charlar o jugar con amigos, primos, etc.

Casi todos los alumnos con alto rendimiento escolar tienen actividades extraescolares. La gestión del tiempo libre es mejor seguida por las familias cuyos hijos tienen mejores resultados escolares. Por lo tanto, no son necesarios más medios económicos sino una mayor preparación humana para orientar a los hijos.

Un 53% practica deporte (fútbol, bicicleta, baloncesto, natación, etc.) o danza. Después del deporte, casi la mitad de los alumnos (un 47%) dedican su tiempo libre a ver películas, tanto en el cine como en la televisión, o a jugar con el ordenador o con los videojuegos. Un 40% de alumnos sale con sus amigos en el tiempo libre, un 27% estudia idiomas y un 13% estudia o escucha música.

Un aspecto positivo de los encuestados es que la mayoría (un 93%) de los hijos no tiene televisión en su habitación. Según Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), los estudiantes de ESO con televisión en su habitación

tienden a suspender más asignaturas que los que no la tienen. En nuestro caso, esto se verifica en el alumno 2, que repite curso.

Aunque los alumnos son adolescentes llama la atención la total libertad con que los padres permiten a sus hijos ver todo tipo de programas, siendo muy pocos los que se detienen a formar y a orientar su juicio moral (un 33%).

#### I) Formar su vida espiritual y ser coherentes con su fe religiosa

A pesar de que los padres piensan que transmiten la fe religiosa a sus hijos en un 53% y que éstos la practican en el mismo porcentaje, los hijos ven únicamente en un 20% la relación entre práctica de la religión y responsabilidad, llegando a practicar realmente un 13% (dos de los 15 alumnos), cifra ínfima si la comparamos con el número de padres (ocho) que afirma transmitir esta pauta.

#### II) Orientar y formar su juicio moral

Un 67% de los padres dejan a sus hijos la libertad de elegir especialmente sus lecturas (la mayoría de las veces superfluas, sentimentales y frívolas), las películas y los programas de televisión. Tan sólo un 27% manifiesta recibir orientación de sus padres en este sentido.

### **7.10. Prioridades establecidas por los padres de 4º en la utilización de pautas para transmitir el valor de responsabilidad a los hijos**

#### a) Afecto, diálogo y tacto

Los padres piensan que dialogan suficientemente con sus hijos (un 100%). Sin embargo, los hijos lo perciben en un 80%. La alumna 1, el alumno 5 y el alumno 6 manifiestan que los padres no hablan apenas con ellos, los quieren pero falta confianza. En el alumno 5 se une el que los abuelos son mayores. Aquellos hijos cuyos padres siguen mayoritariamente un estilo educativo democrático y están unidos perciben ese afecto con facilidad (padres



2, padres 3, padres 7, madre 8, madre 9, padres 13, padres 14 y madre 15). En las familias, cuyo estilo educativo es democrático, los alumnos presentan mejores resultados escolares y saben asumir mejor sus responsabilidades.

También perciben ese afecto la alumna 4, el alumno 10, la alumna 11 y el alumno 12, pero acompañado de una cierta indiferencia, apenas hablan entre ellos. El ambiente de educación de la alumna 4, del alumno 5, del alumno 6, del alumno 10, de la alumna 11 y del alumno 12 refleja un estilo más bien permisivo, por las razones que hemos ido apuntando: más independencia por la edad (alumna 4), padres separados (alumno 5), tendencia a proteger (alumno 6, alumna 11 y alumno 12), problemas de hiperactividad (alumno 10), etc. Tanto la falta de cariño (estilo autoritario de los padres de la alumna 1) como el exceso de protección o de mimos conducen a estos alumnos (alumno 6, alumno 10, alumna 11 y alumno 12) a reaccionar de forma poco madura, tienden a refugiarse en un mundo ficticio de imaginaciones, de atención excesiva a su físico, de huída de sus obligaciones, etc.

b) Asumir las consecuencias de los actos

Tanto los padres como los hijos (un 100%) consideran que la responsabilidad consiste en reconocer y asumir las consecuencias de sus actos, sean éstas positivas o negativas. En realidad un 93% lo practica: el alumno 12 reconoce no hacerlo.

c) Todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar)

Los padres transmiten a sus hijos, a través del diálogo y hablando con sus tutores, la necesidad de esforzarse para conseguir metas en la vida, entre otros, en el estudio (un 100%), y los hijos lo perciben del mismo modo (un 100%). En la práctica, la asimilación de este concepto falla. Un 73% de los alumnos considera que estudia aunque los padres no lo ven del mismo modo (un 60%) pues no todos los hijos trabajan suficientemente, algunos no se centran, y no consiguen aprobar todas las asignaturas. En realidad es un 53%

el que rinde efectivamente pues son los que han aprobado todas las asignaturas.

Un 100% de los padres aconseja a los hijos tener una actitud correcta en el centro escolar y un 87% de los hijos mantiene esa pauta de conducta. Los padres siguen este aspecto de la formación de los hijos preguntando a los tutores y profesores.

Los padres inculcan en un 100% a sus hijos el afán de superación, fomentando en ellos proyectos académicos y profesionales futuros y los hijos concretan en el mismo porcentaje su eventual futuro (un 100%).

En cuanto a la motivación para el estudio, utilizando premios o castigos, tras recibir los resultados escolares, los hijos tienen una percepción idéntica a la de los padres (un 67%).

Finalmente y por lo que se refiere a las horas destinadas al estudio, un 53% de los padres, es decir ocho, han concretado un horario con los hijos. Sin embargo, saben que el alumno 10, el alumno 12 y el alumno 15 no lo cumplen. Las alumnas 8, 11 y 14 lo han concretado ellas mismas.

d) Participar en las decisiones familiares

Padres e hijos están de acuerdo (un 100%) en este aspecto de la responsabilidad y lo llevan a la práctica habitualmente.

e) Apreciar el valor de las cosas materiales. Sentido del ahorro

Los padres y los hijos dan mucha importancia a este aspecto (un 100%). Tanto los padres como los hijos afirman que realmente éstos últimos lo practican en un 93%, es decir, excepto el alumno 6, los hijos perciben que el dinero cuesta ganarlo y tienen sentido del ahorro (ninguno pide paga, apenas utiliza el móvil, etc.).

f) Dar ejemplo a los hijos de respeto, amor y trabajo

Un 93% de los padres manifiesta interés por dar buen ejemplo a los hijos. Los padres 11 no parecen percatarse de la influencia negativa que ejercen sobre su hija a causa de sus discusiones.

En cuanto a los hijos, el ejemplo de sus padres les ayuda a un 87%, en esta realidad coinciden padres e hijos. La alumna 1 no tiene confianza con sus padres, dice que le exigen demasiado y no desea imitarlos.

El alumno 5, aunque muestra carencias afectivas, desea imitar el ejemplo de trabajo de sus abuelos.

Asimismo sucede con el alumno 6.

La alumna 11 percibe el cariño hacia ella pero no desea imitar a sus padres.

El estilo educativo de los padres 1 es autoritario; el de los padres 5, permisivo-permisivo y el de los padres 6 y 11 es autoritario-permisivo.

g) Ayudar al que lo necesita (solidaridad)

Un 93% de padres dice aconsejar a sus hijos que sean solidarios, concretamente ayudando a los compañeros en las tareas escolares y a las personas mayores, aunque, según los padres, realmente lo es un 87%; un 87% de los alumnos lo considera un aspecto de la responsabilidad hacia los demás y un 80% dice llevarlo a la práctica.

h) Ser leales con los amigos

Los padres animan a sus hijos en un 93% a ser leales de forma desinteresada con sus amigos y los hijos lo perciben en idéntico porcentaje. Sin embargo, los padres opinan que los hijos son leales en un 87%, y los hijos consideran que lo son asimismo en un 87%.

i) Realizar encargos en el hogar

Si la manifestación de responsabilidad, en lo referente a la economía, estaba presente en los padres en un 100%, el seguimiento de la realización de los encargos de los hijos en casa está en un 87%. En los hijos, si el ahorro interesaba a un 100%, realizar sus encargos preocupa a un 87%. Los padres piensan que un 67% de sus hijos los cumplen y, en realidad, es un 60% el que los realiza.

j) Respetar y conservar el medio ambiente

Un 87% de los padres transmiten la necesidad de conservar el buen ambiente, aunque este esfuerzo es poco eficaz ya que opinan que solamente un 60% de los hijos es responsable en este aspecto. Aunque los hijos son conscientes de esta responsabilidad (un 87%), tan sólo un 67% la lleva a la práctica.

k) Aprovechar el tiempo libre

Los padres fomentan en un 67% el aprovechamiento del tiempo libre de los hijos y afirman que éstos lo aprovechan en un 60%. En realidad, los hijos perciben esta responsabilidad en un 60% y la viven en un 53%. El 47% restante dice no hacer nada.

Todos los alumnos con alto rendimiento escolar tienen actividades extraescolares, excepto el alumno 2 y la alumna 13. La gestión del tiempo libre es mejor seguida por las familias cuyos hijos tienen mejores resultados escolares.

Durante su tiempo libre, un 53% practica deporte (fútbol, bicicleta, baloncesto, natación, etc.) o danza, un 47% de alumnos sale con sus amigos, un 27% estudia o escucha música, un 27% dedica su tiempo libre a ver películas, tanto en el cine como en la televisión, o a jugar con el ordenador o con los videojuegos, un 13% estudia idiomas y un 13% dedica tiempo a la lectura.

Un aspecto positivo de los encuestados es que la mayoría (un 87%) de los hijos no tiene televisión en su habitación. El alumno 10, tiene la televisión en su habitación durante el verano. La alumna 4, que sí la tiene en la habitación, repite curso.

Llama la atención la total libertad con que los padres permiten a sus hijos ver todo tipo de programas, siendo pocos los que se detienen a formar y a orientar su juicio moral (un 53%).

#### I) Orientar y formar su juicio moral

Un 47% de los padres dejan a sus hijos la libertad de elegir especialmente sus lecturas, las películas y los programas de televisión. Tan sólo un 47% manifiesta recibir orientación de sus padres en este sentido y llevarla a la práctica en un 40% (seis alumnos sobre un total de quince).

#### II) Formar su vida espiritual y ser coherentes con su fe religiosa

Cinco padres (un 33%) piensan que transmiten la fe religiosa a sus hijos y que éstos la practican en un 20% (alumna 7, alumna 8 y alumno 15). Los hijos ven únicamente en un 20% la relación entre práctica de la religión y responsabilidad, llegando a practicar realmente un 13% (alumna 7 y alumno 15), cifra ínfima aunque consecuente con el número de padres (cinco) que afirma transmitir esta pauta.

## **CAPÍTULO 8**

### **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

En los capítulos precedentes hemos analizado cualitativamente los procesos de transmisión del valor de responsabilidad de padres a hijos. A continuación, exponemos algunas conclusiones y propuestas a las que nos conduce dicho análisis.

En este último capítulo, trataremos de establecer las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos y de verificar tanto las hipótesis como los objetivos expuestos en el capítulo 5 del estudio empírico de esta investigación.

Decimos “trataremos” porque nuestra metodología es cualitativa y el tema de investigación pertenece a las ciencias humanas, que se caracterizan por su dimensión subjetiva. La educación de la persona no puede medirse o barajarse con reglas fijas ni baremos establecidos. Cada persona es un ser libre, y a pesar de existir valores vivenciales similares (personales y del entorno), los resultados pueden ser muy diversos en la asimilación de una a otra persona.

Sin embargo, es una realidad que el empleo de medios concretos conduce con más o menos éxito a unos fines, también, más o menos exitosos.

A partir de los resultados y de las conclusiones, intentaremos sugerir algunas propuestas que conduzcan, por una parte, a nuevas investigaciones y, por otra, a elaborar y poner en práctica en el futuro programas de intervención familiar que ayuden a paliar las deficiencias que parecen manifestarse en la transmisión de valores.

### **8.1. Verificación de los objetivos y de las hipótesis de trabajo**

Los objetivos generales de la investigación consistían en:

1. Hacer una aproximación a la realidad familiar de los alumnos.
2. Establecer la influencia de los factores familiares en la transmisión de valores.
3. Comprender la relación entre las pautas familiares de transmisión de valores y su apropiación por parte de los hijos.

Y los objetivos específicos en torno a los objetivos generales de nuestra investigación eran los siguientes:

1. Conocer los distintos elementos que caracterizan a los padres y a los hijos: estudios, trabajo y condiciones socio-familiares.
2. Describir los aspectos del clima familiar: estructura y ambiente familiar.
3. Comprobar la influencia de los aspectos relacionados con la estructura y el clima familiar sobre la apropiación de valores por parte de los hijos.
4. Analizar cómo son percibidos los valores por los padres y por los hijos y, concretamente, el valor de responsabilidad.
5. Describir las pautas de transmisión de valores y, en particular, del valor de responsabilidad.

Estos objetivos nos llevaron a establecer las siguientes hipótesis:

1. Los padres utilizan distintas pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar produciendo un escaso aprendizaje de los mismos en sus hijos.

No siempre es correlativo el esfuerzo que los padres hacen en este sentido con la adecuada apropiación por parte de los hijos. Es decir, éstos manifiestan un escaso bagaje de valores, en particular del valor de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los otros y lo otro.

En el capítulo 6 hemos recogido ampliamente información, en forma de porcentajes, cuadros estadísticos, gráficas y comentarios, que han permitido conocer los distintos elementos que caracterizan a los padres y a los hijos, describir las características del ambiente del hogar y comprobar la influencia de

los aspectos relacionados con la estructura y el clima familiar sobre la apropiación de valores por parte de los hijos.

Junto a las conductas, son necesarias una serie de condiciones para que la familia pueda abrir las puertas de acceso al aprendizaje de la responsabilidad. Entre ellas, están la función de acogida, el clima moral y el clima de diálogo. Además de estas condiciones, existen una serie de valores que contribuyen al aprendizaje del valor de responsabilidad en el seno familiar: la generosidad, la amistad, la lealtad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

Los padres utilizan unas pautas de transmisión de valores en unos porcentajes, en su mayoría, superiores a los porcentajes de los resultados de asimilación que, según los padres, tienen los hijos.

La percepción que los hijos tienen de la responsabilidad es también más elevada, en porcentajes, que su puesta en práctica.

Los alumnos de 3º y 4º perciben la responsabilidad, únicamente en estos aspectos, en el mismo porcentaje que los padres: asumir las consecuencias de sus actos, estudiar, participar en las decisiones familiares y (solamente los alumnos de 4º) el sentido del ahorro.

Los alumnos de 4º se acercan más a los padres en la percepción de los distintos aspectos de la responsabilidad, y en sus manifestaciones.

Sin embargo, la percepción de los padres de los alumnos de 3º dista mucho de la percepción que éstos tienen de las manifestaciones de responsabilidad, especialmente, en lo que se refiere al afecto y el diálogo, al sentido del ahorro, a la solidaridad y a la lealtad.

En unos aspectos, los padres consideran que sus hijos son más responsables de lo que éstos mismos creen, y, en otros aspectos, los hijos se valoran ellos mismos más que los padres, especialmente en lo que se refiere a la solidaridad y al estudio. En el terreno escolar, los hijos piensan que estudian más de lo que creen los padres.

En cuanto a los encargos, aunque los padres de 3º y 4º fomentan su realización en un 87% respectivamente, los hijos los realizan en un 67% (3º) y en un 60% (4º).

Estas diferencias en la asimilación de valores muestran una falta de implicación de los padres en la educación y provocan que los jóvenes anden



desorientados, carezcan de motivación y experimenten un fuerte retroceso en sus procesos de maduración.

2. La bondad de las pautas de transmisión está en función del carácter cotidiano y prolongado de las mismas pautas en la conducta de padres e hijos. Lo que los padres enseñan a sus hijos no es eficazmente asimilado por éstos ya que los padres no establecen las condiciones apropiadas (normas de conducta, el seguimiento o cumplimiento de un consejo o mandato). Dicen, pero no ponen los medios para que los hijos hagan.

La deficiencia de las transmisiones es evidente. Duch y Mèlich (2004) lo explican con claridad: la dificultad de la sociedad actual radica en que es una civilización del olvido, quiere constituirse sin tradición ni herencia, ni futuro. A causa de ello, queda reducido el conjunto de la existencia humana a la mera emocionalidad. Lo más grave de todo ello es que esta fragmentación tiene lugar en la misma conciencia de los individuos. Se otorga una preponderancia a la provisionalidad y a la sobreaceleración del tiempo. La memoria funciona como una referencia comparativa que tiene como objetivo no tanto las historias familiares y sus protagonistas como los principios, los ejemplos y los modelos de comportamientos que aquellos ponen en movimiento.

Llevar a cabo la tarea formativa desde pequeños es fundamental. Los padres se percatan de que les han permitido todo y, cuando llegan a la adolescencia, les es muy difícil cambiar su forma de pensar y de actuar.

Algunos padres, hayan realizado estudios o no, parecen emplear un estilo educativo autoritario: teorías, reprensiones y mandatos. Dan órdenes a sus hijos pero no verifican si éstos las han realizado.

Otros padres son muy permisivos. Conceden a los hijos todo lo que desean como forma de rechazo personal a los sacrificios que ellos mismos afrontaron en su juventud, o como compensación por su falta de dedicación a los hijos, o para suavizar los enfrentamientos que los hijos perciben en sus padres. También suelen ser más permisivos con los menores de la familia.

La mayoría de los padres entrevistados confirman su impotencia ante las presiones sociales para establecer sus propias normas: horarios de regreso a casa, concesión de caprichos. Nuestra investigación muestra que no existe

diferencia entre familias con mayores o menores posibilidades económicas a la hora de adquirir nuevas tecnologías, en ocasiones innecesarias y costosas.

Por otra parte, los alumnos de 4º reflejan mayor libertad de acción que los alumnos de 3º: temas morales, novios que no les ayudan porque ni estudian ni trabajan, participación en viajes de estudio aunque no hayan aprobado, etc.

Desde el punto de vista escolar, aunque el centro es elegido por sus buenas referencias, su ambiente moral y su buen nivel educativo, los padres no se detienen, en su mayoría, a informarse del proyecto educativo del mismo.

3. La presencia de los valores en la conducta de los padres determina el aprendizaje de valores en sus hijos. La transmisión de valores en el ámbito familiar se realiza a partir de las acciones pequeñas y puntuales de cada día y a través del ejemplo de los padres.

Es fácilmente verificable que existen factores, algunos de ellos hoy en día algo caducos, pero que facilitan la transmisión de valores: la fidelidad, el clima moral, el diálogo, el afecto, la autoridad, la disponibilidad, etc.

Los padres de los alumnos de 3º de la ESO (generación más joven) presentan un menor porcentaje de unidad conyugal, de apertura a la vida y de práctica religiosa, que los padres de los alumnos de 4º de la ESO.

Los alumnos entrevistados proceden de ambientes familiares diversos: familias nucleares (forma mayoritaria en nuestro país) y familias monoparentales (no son situaciones deseadas porque proceden de separaciones). Algunas de estas parejas se han reconstituido por segunda o tercera vez). Las parejas se rompen, pero no las familias en su conjunto, por lo que principalmente los hijos deben soportar muchas tensiones tales como el régimen de visita de los padres biológicos.

La incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar ha conocido un incremento, aunque las madres entrevistadas que trabajan fuera del hogar procuran estar con los hijos cuando éstos regresan del colegio. La ayuda de la red familiar es muy importante para la vida cotidiana de estas familias en las que los dos cónyuges trabajan.

La familia parece haber dado marcha atrás en la unión y la fidelidad entre los esposos así como en la exigencia para educar. La sociedad actual ha

incrementado una filosofía del *ego*: ideología individualista del bien común que lleva a desvalorizar la lealtad, la solidaridad, el respeto del entorno, la falta de compromiso, la trivialización de la responsabilidad, la confusión del deber con el placer (hacer lo que apetece), la falta de implicación padres-escuela, etc.

La falta de ganas, más que la falta de tiempo, disminuye el ejemplo que los padres deben dar a sus hijos (por ejemplo, en la práctica religiosa).

Hay contradicciones en algunos padres tales como no querer influir en la fe de sus hijos y permitir que sea la escuela la que les inculque los valores religiosos.

El estudio y lo que hacen los hijos en el centro escolar, el tiempo que dedican a ver la televisión, así como la realización de las tareas que les confían en el hogar son pautas poco seguidas por los padres, por lo que esto tiene de laborioso y cotidiano.

Hemos observado cómo las pautas más inculcadas por los padres a los hijos son el ahorro, es decir, los bienes materiales, y sus estudios. Esto se traduce en un deseo de prosperidad futura. Algunos padres dan poco ejemplo de entrega a los demás sin buscar el propio interés, suelen quejarse del trabajo que dan los hijos y, en su mayoría, evitan tener un número superior a dos. El cambio de las pautas reproductivas no parece únicamente la consecuencia de la falta de tiempo o de medios de los padres sino también el resultado de cierta falta de generosidad.

En general, los hijos de padres autoritarios o permisivos muestran carencia de afecto y falta de confianza. Estos padres no son un modelo asequible y atractivo, según manifiestan sus propios hijos. En muchos casos, el comportamiento poco educado y, en ocasiones, agresivo de los alumnos en el centro escolar: no aceptar las normas, inestabilidad emocional, falta de buen rendimiento escolar, es debido a su deseo de llamar la atención, necesitan que alguien los mire aunque sea a costa de ser maleducados o malos estudiantes.

4. Existen marcadas diferencias en la apropiación de valores por parte de aquellos hijos cuyos padres son modelo a imitar y se caracterizan por un estilo educativo marcado por el afecto, el clima moral y el diálogo.

En el capítulo 7 hemos analizado cómo son percibidos los valores por los padres y por los hijos, especialmente el valor de responsabilidad y hemos descrito la relación entre las pautas de transmisión de valores, en particular del valor de responsabilidad, y su apropiación por parte de los hijos.

El clima de afecto de las instituciones de acogida tales como la familia se revela fundamental para la realización eficaz de las transmisiones. La familia es la primera institución encargada de la transmisión de valores a los hijos.

De acuerdo con Jonas (1995), el prototipo de responsabilidad es la responsabilidad del hombre por el hombre, y la responsabilidad primordial del cuidado paterno es la primera que todo el mundo ha experimentado en sí mismo.

Tanto los alumnos de 3º como los de 4º coinciden en catalogar el valor de la familia como prioritario.

En el capítulo 3 decíamos que Duch (2004) identifica a los padres con los sabios. Los sabios no se sitúan fuera de la tradición en la que se hallan ubicados, sino que, por el contrario, son los encargados de apalabrar de nuevo la realidad, de otorgar nuevo vigor a las antiguas palabras, de desechar lo que deviene caduco a causa del paso del tiempo. Este apalabramiento se realiza con mayor éxito a través del estilo educativo democrático.

El hecho de permanecer más tiempo con la madre, facilita la confianza de los hijos. Por ello, si éstas siguen un estilo educativo democrático, la asimilación de las pautas que transmiten a sus hijos parece más real y eficaz.

De las 30 madres que presentan un estilo educativo democrático, 16 tienen hijos con buen rendimiento escolar, independientemente de que algunos padres (6 hombres) sigan un estilo autoritario y (1 hombre) permisivo. Entre los que no obtienen buenos resultados se encuentran los hijos de madres con tendencia a ser autoritarias o permisivas.

El estilo educativo democrático, basado en el cariño, la confianza y la exigencia, se manifiesta el más apropiado para una educación de los hijos en valores.

A pesar de la variedad de circunstancias por edad, nivel cultural, económico y estructura familiar, el modo de vida de los padres es bastante similar. Nos hemos preguntado a lo largo de nuestra investigación por qué unos

hijos parecen asimilar mejor unas pautas de transmisión de responsabilidad que otras y por qué unos hijos las asimilan y otros no. Pensamos que la razón se encuentra, en primer lugar, en la concepción de la vida que los padres tienen (la mayoría reconoce necesitar una orientación en su forma de educar a sus hijos), en segundo lugar, en el estilo educativo y en el seguimiento que emplean para transmitir las pautas y en tercer lugar en la influencia del entorno (escuela, amigos y medios de comunicación).

Es decir, si unos padres consideran importante inculcar en los hijos la necesidad de pensar en los demás y lo transmiten con detalles concretos, a través del diálogo y del afecto, es más fácil que los hijos se sientan atraídos por la práctica de algunos valores como la solidaridad, el respeto, etc.

Si sólo se transmiten teorías, pero no hay un ejemplo vivo en los padres, unido a una exigencia personal, fallan las pautas para una buena asimilación por parte de los hijos. No es suficiente, por tanto, repetir que deben estudiar, fijar con ellos un horario de estudio sino que es necesario verificar que han aprendido la lección; es preciso además ver si han realizado las tareas encomendadas en casa, si tienen iniciativa para pensar en los demás, si su interés y su deseo de colaborar crece de día en día cuando ven las necesidades de las otras personas, y cualquier persona que se cruza en nuestro camino es alguien que necesita o puede necesitar algo, sin plantearse únicamente ayudar a los habitantes del tercer mundo o a los desvalidos.

Por ello, otro aspecto que nos parece conveniente fomentar en los padres es el convencimiento del carácter formativo que tiene el tiempo libre para así orientar mejor a los hijos hacia actividades culturales y solidarias.

Finalmente, y a propósito de la escasa referencia general a la fe y a la moral, valores poco apreciados en la actualidad, como rechazo a algo impuesto en el pasado y algo ausente de la vida social y familiar actual, comenta Beltrán (2001), que la trascendencia, como proyección de la persona más allá de esta vida, ilumina la realidad y las actividades del ser humano. Desde ella se ven las cosas de manera distinta a como se ven desde la perspectiva de la finitud. El dolor, el amor, el trabajo, cobran nuevos significados y ocupan lugares diferentes en el cuadro de los valores de una filosofía de la vida. La muerte, decía Unamuno, no es el comienzo del silencio, sino el comienzo de la

pregunta, de la verdadera pregunta: ¿Qué hay más allá de esta vida?. Es aquí donde las creencias ofrecen respuestas diferentes.

Ahora bien, el sentido de la trascendencia no es una lección que se enseña y aprende como un contenido más del currículum familiar o escolar; es algo que se adquiere por vías de transmisión variadas, muy especialmente por la propia vida y por el propio ejemplo de los padres y educadores.

## **8.2. Logros y limitaciones de esta investigación**

Los logros de esta investigación parecen importantes, aunque no sean en cantidad, sí en calidad. Podemos citar, en primer lugar, el análisis actual de la familia y su importancia capital en la educación y transmisión de valores a los hijos.

Por otra parte, metodológicamente estamos ante una tesis de carácter cualitativo, algo novedoso dentro de esta área de estudio, ya que ha permitido un contacto directo con distintas formas de percibir las realidades familiares y la apropiación de valores.

También se puede considerar un logro del diseño metodológico la elaboración de nuevos instrumentos de recogida de información, es decir, las guías que sirvieron de base para las entrevistas con padres y alumnos.

Finalmente, los resultados obtenidos ponen de manifiesto una muestra de las distintas tipologías familiares que evidencian, una vez más, la complejidad de los estudios sobre la familia.

Es cierto que no se puede dar valor absoluto a los resultados obtenidos ya que éstos no son aplicables a todo ser humano y pueden variar en tiempos y espacios diferentes. Sin embargo, el valor de los datos aportados es, a nuestro modo de ver, significativo pues pone de manifiesto unas situaciones familiares y escolares, unas formas de percibir los valores y unas pautas concretas de transmisión de los mismos, de un grupo social concreto, que, a nuestro modo de ver, han permitido sugerir una serie de propuestas con evidentes repercusiones para la vida familiar y social.

En cuanto a las limitaciones, como decíamos en el capítulo 5, el límite se sitúa en el mismo hecho de la subjetividad de los actores: sus perspectivas y

opiniones pueden estar sometidas a múltiples factores como pueden ser el estado de ánimo, el momento de la recogida de datos, su capacidad de objetivar, la confianza hacia el entrevistador, entre otros.

Nuestro estudio ha pretendido únicamente describir e interpretar realidades de una muestra variada de padres y de alumnos. No nos hemos propuesto establecer el carácter objetivo de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por los protagonistas de esta investigación: los padres y los hijos.

Las coincidencias en las diversas variables obtenidas a través de las entrevistas han sido numerosas y han permitido constatar manifestaciones importantes de un hecho educacional: cómo se realiza la transmisión de valores de padres a hijos.

### **8.3. Propuestas**

Los resultados obtenidos, así como las conclusiones anteriormente expuestas, ponen de manifiesto la necesidad de la puesta en marcha de diversas iniciativas. Nosotros sugerimos las siguientes:

#### a) Educación para el matrimonio

Los valores con los que se llega al matrimonio parece que pueden mejorarse con una formación previa de los futuros esposos. Esta orientación debería versar sobre el conocimiento y sentido del matrimonio, la función paterna y materna en la educación de los hijos, los detalles de la economía doméstica, la distribución de tareas dentro del ámbito conyugal, etc.

Es importante hacer descubrir la necesidad de poner en acto, mediante el empeño cotidiano e incansable de la voluntad, el potencial “uno con una” y el “para siempre”. Esa exclusividad y esa perpetuidad no vienen dadas por la mera estructura jurídica del matrimonio. En bastantes ocasiones, esta actitud lleva a pensar que cuando el matrimonio fracasa la culpa es de la institución y

no se examinan cada uno de los cónyuges para ver qué es lo que ha fallado (Viladrich, 1984).

Esta preparación previa al matrimonio debería ser impartida por profesionales en la materia, a través de cursos especializados.

b) Orientación familiar (escuelas de padres)

Su finalidad es desarrollar actitudes adecuadas para la comprensión y actuación en el proceso educativo de los hijos.

Aunque la paternidad sea una decisión responsable y consciente de la pareja, el proyecto educativo familiar no siempre es explícito, pues los mismos padres, con independencia de su nivel cultural, no han recibido una formación básica que les permita planificar la educación de sus hijos y prevenir las posibles dificultades, sino que más bien parece que la improvisación y el ensayo y error son las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar. Sólo algunas familias aseguran recurrir a padres o amigos para consultar algunas dificultades, pero sólo cuando éstas ya han aparecido y presentan suficiente gravedad, y son muy pocas las que se interesan por charlas y cursos de formación, de forma que constituyen más la excepción que la norma.

Sabemos la importancia capital que tiene en la adquisición de valores la madurez psicológica de los hijos y ésta se logra inculcando responsabilidades desde pequeños, aprendiendo a regirse más por la razón que por los sentimientos.

También es fundamental en este aspecto el autoconocimiento y la apertura a los demás. El egoísmo de pensar en el éxito personal disminuye el acercamiento al otro y la respuesta responsable a sus necesidades.

Finalmente, en nuestra opinión, el contenido de la orientación familiar debería ser mucho más práctico e incisivo, de manera que los padres asistieran a ellos movidos por un verdadero deseo de mejorar su estilo de vida familiar.



c) Mayor implicación padres-escuela

Desde nuestra perspectiva, hablar de la interacción familia-centro educativo se refiere a la actitud de colaboración que deben desarrollar ambas instancias. Esta actitud de colaboración debe estar marcada por las siguientes características: deseo de trabajar juntos en el empeño por conseguir un acuerdo sobre las metas educativas; responsabilidad compartida en las acciones desarrolladas para alcanzar dichos objetivos; acuerdo y aportaciones mutuas sobre los roles a desempeñar; compartir información; respeto y confianza.

Los padres son responsables de la educación de sus hijos, desde este punto de vista, son clientes legales de los centros escolares. Los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar. La investigación muestra que el aprendizaje de valores en el ámbito familiar influye en el rendimiento.

Durante el trabajo de campo de esta investigación pudimos ser testigos de la sorpresa de los padres ante una conversación en profundidad sobre sus hijos. Esta observación nos llevó a reflexionar sobre el modo en que se realiza la tutoría desde la mayoría de los centros escolares.

Teniendo en cuenta el carácter complementario del colegio en la educación de los hijos, parece oportuno insistir en la eficacia que la atención tutorial bien desarrollada puede tener sobre la formación integral de los alumnos. Diversas investigaciones muestran que la colaboración entre padres y profesores es positiva para la formación del adolescente, para potenciar el proyecto educativo entre padres y profesores y para el funcionamiento del centro educativo como tal. A pesar de ello, la participación de los padres sigue siendo escasa.

#### **8.4. Algunas vías de investigación**

Nuestro estudio ha versado sobre las percepciones y transmisiones de valores de las familias entrevistadas, pertenecientes a diversos ambientes familiares de un entorno social concreto.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), entendemos el informe de investigación como una puerta que, posiblemente, abra nuevos caminos, nuevas investigaciones, en la aproximación al conocimiento de un tipo de realidades o fenómenos, y no únicamente como la etapa final de un proceso de investigación.

Dada la importancia del tema, abrigamos la esperanza de que la lectura de esta tesis lleve a nuevas investigaciones y permita llegar a propuestas que hagan mejorar la labor tan urgente de la transmisión de valores en el ámbito familiar.

Pensamos, por ejemplo, en estas investigaciones:

- El sentido de la paternidad y de la maternidad desde un horizonte ético: fecundidad y novedad.

- Los resultados en la relación entre esposos y en la educación de los hijos de aquellos padres que han recibido una profunda labor formativa previa al matrimonio.

- Las mejoras en la calidad educativa y en la adquisición de valores de los hijos cuyos padres son asesorados con eficacia a través de las escuelas de padres.

- Las consecuencias en los resultados académicos y en la asimilación de valores de una relación colaborativa y regular entre padres y escuela.

A modo de resumen, podríamos afirmar que, siempre teniendo en cuenta las limitaciones personales y la libertad de cada uno, los hijos que parecen responder con mayor responsabilidad en las diferentes manifestaciones de la vida ordinaria, contando además con buenas aptitudes de carácter, salud y entorno, son aquellos cuyos padres conviven en un hogar unido, dan buen ejemplo, dedican más tiempo a la comunicación con sus hijos, tienen conciencia clara de los valores que desean inculcarles y utilizan las estrategias adecuadas para transmitirlos.

Concluimos esta tesis con el deseo de haber contribuido a algo y con la satisfacción de haber llegado a este punto de la investigación con luces y sombras, esfuerzos y frustraciones para ayudar a eliminar el caos que existe entre padres e hijos cuando los primeros no han sabido, o no han decidido, dar una respuesta que sea un modo de “dominar la contingencia” (afrontar el

mundo, los problemas que lanza la vida cotidiana y proyectar una respuesta humana). En definitiva, ayudar a que las transmisiones en el ámbito familiar aspiren a educar en el oficio de ser hombre y de ser mujer (Duch, 2004).

## ANEXOS

### 1. Entrevistas a padres y alumnos de 3º ESO

#### ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 1

**Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 45 / Madre 44.

**Estudios y Trabajo**

Padre: Médico.

Madre: Profesora de Filosofía en Secundaria.

Nivel profesional coincide con los estudios realizados.

Situación económica muy buena.

Tipo de jornada laboral: la madre acaba a las 3, el padre trabaja la jornada entera.

**Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

**Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 19 años.

Matrimonio civil.

**Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y una hermana menor, de 12 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

**Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales, tenían menos cosas que ahora. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es autoritario.

**Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- En cuanto al medio ambiente: tira piedras a los gatos.
- La falta de resultados positivos la atribuye la madre a las pocas ganas de estudiar del chico.
- Asimismo, no realiza los encargos.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Según la madre, el chico no es solidario, sino egoísta.
- No practica la religión. No está bautizado. Dejan en libertad al chico para que aprenda lo que quiera sobre la religión católica en el centro escolar.
- Tiene un juicio moral bien formado.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 1**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene dos asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos (no jugar con ordenador), según el caso.

Desea estudiar Ingeniero informático.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y le compran todo lo que pide.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre porque habla más con ella.

### **Hermanos**

Es el mayor de 2 hermanos. Le hubiera gustado tener un hermano más.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: debe estudiar para conseguir objetivos.

Valores prioritarios para él: familia, estudio y amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Formarse un juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Aprovecha el tiempo libre estudiando idiomas.
- Tiene el encargo de hacer su cama, pero es muy constante.
- Es leal con sus amigos.
- No practica la religión ni está bautizado. Sus padres están casados civilmente.
- Le cuesta que los padres no le dejen ir donde quiere y ver ciertas películas.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Aunque no molesta en clase, es poco activo y participativo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 2**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 47 / Madre 44.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Bioquímico.

Madre: Secundaria.

Nivel profesional: el padre tiene una empresa de verdura y es entrenador de fútbol. La madre es ama de casa y ayuda al marido 3 horas al día.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja la jornada completa, la madre trabaja en casa la mayor parte del tiempo.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, adquirirán un ordenador cuando aprendan a utilizarlo.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 16 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y una hermana menor, de 14 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales, tenían menos cosas que ahora. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es permisivo.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Su propia experiencia ha sido suficiente en la educación de los hijos.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.

- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Practica su fe religiosa.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO2**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Repite curso y tiene cinco asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea seguir estudios de formación profesional y trabajar en empresa familiar.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y le compran todo lo que pide.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Es el mayor de 2 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: familia, estudio y pasarlo bien.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Ser solidario.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Dialoga con sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- En el tiempo libre hace deporte, va al cine o sale con los amigos. Tiene televisión en habitación.
- No tiene encargos en casa.
- No practica la religión porque no tiene ganas, aunque cree en Dios.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Está desanimado por repetir curso. Suele evadirse con la imaginación en algunas asignaturas. Manifiesta poco interés en general por los estudios.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 3**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 46 / Madre 44.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Profesor de Universidad.

Madre: Enfermera.

Nivel profesional coincide con los estudios realizados.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: la madre acaba a las 3, el padre está con los hijos los fines de semana y los conduce cada día al colegio.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet que utilizan con el padre los fines de semana.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 18 años.

Hace 2 años que se separaron. Este hecho ha influido especialmente en el segundo hijo, más sensible.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, la chica y dos hermanos menores.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. El padre recibió un estilo educativo autoritario y la madre tuvo gran libertad.

Su estilo educativo actual es: permisivo, el padre y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

La madre, algo autosuficiente, opina que su propia experiencia ha sido positiva en la educación de los hijos. El padre es más receptivo a una ayuda.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges se limita a un respeto mutuo y a una colaboración en la educación de los hijos.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.

- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leales con sus amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga y es ahorradora).
- Intentan dar ejemplo pero fallan muchos aspectos debido a su situación de separados.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Para los encargos la chica es desordenada y algo rebelde.
- Aprovecha su tiempo libre.
- No practica la religión. La formación religiosa la dejan en manos del centro escolar.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Tiene un juicio moral bien formado. Intentan transmitir criterio a través de lo que ven en televisión y de lo que ocurre en el centro escolar.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 3**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Piensa seguir estudios universitarios.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

En cuanto a su estilo educativo, piensa que si fuera su padre o su madre sería más estricta.

Sus padres están separados. Dice haberlo asimilado bien. El inconveniente es el desorden que genera esta situación. Le gustaría que sus padres volvieran a estar juntos, pues no tienen pareja, pero ella piensa que esto ya no es posible. Tiene más confianza con la madre porque la ve más.

### **Hermanos**

Es la mayor de 3 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar, porque en un futuro tendrá que valerse por sí misma.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar y conservar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo deporte, saliendo con amigas y estudiando música. Puede ver todo en TV.
- Su encargo: su habitación y la cocina. Le disgusta especialmente ordenar las cosas.

- Pregunta para formarse un criterio moral.
- No practica la religión, sus padres la dejan en libertad.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es muy activa y participativa en clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 4**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 37 / Madre 36.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primaria.

Madre: Auxiliar de Enfermería y Administrativo.

Nivel profesional: el padre de la Alumna4 es fontanero. La madre ayuda en la panadería a su actual pareja.

Situación económica normal.

Tipo de jornada laboral: la madre está en casa por las tardes.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet, gracias a una ayuda de la Comunidad Autónoma.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 4 años. Tras 2 años de separación conoció a su actual pareja y lleva 8 años con él. La madre hizo lo posible para separarse sin traumas para que su hija no sufriera lo mismo que ella cuando sus padres se separaron de forma muy dolorosa.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, la chica y dos hijos menores con su actual pareja.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales en el caso del padre y traumáticas en el caso de la madre. Sus padres se separaron cuando ella tenía 5 años y su infancia fue muy desgraciada. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges (pareja actual) son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad y la apertura a la vida. El padre de la Alumna4 mantiene un contacto

telefónico con su hija y durante las vacaciones.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de su madre.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de su madre.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Es conscientes de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Tiene encargos en casa y los realizan.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidaria.
- Practica su fe religiosa aunque se deja llevar por falta de ganas en ocasiones.
- Es leal y ha sufrido a causa de alguna amiga a la que se había confiado.
- Hay libertad para ver todo tipo de programas en la televisión.

## ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 4

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Piensa seguir estudios universitarios de letras.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Sus padres están separados. Dice haberlo asimilado bien pues ella tenía 4 años cuando sus padres se separaron. No se lleva muy bien con la pareja de su madre pero es bueno con ella. Mantiene un contacto telefónico con su padre y durante las vacaciones.

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es la mayor. Su madre ha tenido 2 hijos con su actual pareja y ella los quiere.

No le importaría tener más hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Que sea buena persona, responsable y que estudie.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar y conservar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Realiza los encargos: su habitación.
- Imita el ejemplo de su madre.
- Aprovecha el tiempo libre montando a caballo. Puede ver todo en TV.
- Pregunta para formarse un criterio moral.



- No practica la religión por falta de ganas, en ocasiones.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es muy activa y participativa en clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 5**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 47 / Madre 45.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Electricista.

Madre: Auxiliar de Enfermería.

Nivel profesional coincide con los estudios realizados.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre tiene más tiempo que la madre, que realiza turnos de mañana, tarde o noche.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno, aunque la chica ha estado bastante tiempo, de pequeña, con los abuelos por horarios de trabajo de los padres.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 18 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y una hermana mayor.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto. Si hay algún tema de discusión, el matrimonio lo trata en privado. Ha existido un respeto entre los padres desde el primer momento. Intentan cumplir la palabra dada. Existe

- sinceridad entre todos los miembros de la familia para aceptar los errores.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
  - Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Es significativo que aunque la madre tiene menos tiempo que el padre, es ella la que sigue de cerca los estudios de la hija mayor, que está menos motivada. Se recompensa el esfuerzo con regalos necesarios. Tiene un horario de estudio.
  - Haciendo participar en las decisiones familiares.
  - Enseñando que todo cuesta dinero.
  - Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
  - A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
  - Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
  - Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
  - Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
  - Animando a ser leales con sus amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga, muy ahorradora).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Practica su fe religiosa cuando la madre va con ella pero como tiene turnos variados no puede asistir siempre.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 5**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Piensa seguir estudios universitarios de derecho.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es la menor de 2 hermanas. Le gustaría tener más hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar, porque en un futuro se tendrá que valer por sí sola.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Realiza los encargos: su habitación y limpiar.
- Realiza los encargos.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Aprovecha poco el tiempo libre (sale con amigas). Puede ver todo en TV.
- No practica la religión por falta de ganas.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es muy activa y participativa en clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 6**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 46 / Madre 43.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Formación profesional.

Madre: Secundaria.

Nivel profesional: el padre trabaja como bombero y la madre como ama de casa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja la jornada completa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 21 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y una hermana mayor, de 17 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeto y conserva el medio ambiente (algunos aspectos le cuestan más).
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidario y generoso para explicar dudas a sus compañeros de clase.
- Practica su fe religiosa. Cuando el padre no asiste a Misa, los hijos tampoco.
- Es leal.
- La formación del juicio moral no se tiene muy en cuenta.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 6**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene todas las asignaturas aprobadas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Desea estudiar Ingeniero aeronáutico.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Es el menor de 2 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: familia, estudio y amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Imitar el ejemplo de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser coherente con su fe religiosa.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Tiene sentido del ahorro.
- Realiza los encargos: su habitación y poner la mesa.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo deporte y yendo al cine.
- Practica la religión una vez al mes por la Confirmación.



**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar porque es exigente y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es muy activo y participativo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 7**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 49 / Madre 46.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Secundaria.

Madre: Secundaria.

Nivel profesional: el padre tiene una empresa de pinturas, la madre es administrativa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: la madre tiene jornada intensiva, el padre trabaja la jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador para cada hijo, sin Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 15años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y una hermana menor.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales, tenían más disciplina y obediencia que ahora.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Piensan que su propia experiencia ha sido suficiente en la educación de los hijos.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.

- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es leal.
- Es solidario.
- Practica su fe religiosa (la madre lo anima pero no siempre la acompaña).
- Es leal (el chico es reservado y tiene pocos pero verdaderos amigos).
- Tiene un juicio moral bien formado. Aunque no ve programas del corazón, dejan que juzgue él mismo lo que aparece en televisión.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 7**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene todas las asignaturas aprobadas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Desea estudiar en la universidad.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene confianza con la madre porque la ve más.

### **Hermanos**

Es el mayor de 2 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: estudiar y trabajar.

Valores prioritarios para él: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Imitar el ejemplo de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser coherente con su fe religiosa.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse el juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es leal.
- Es solidario.
- Tiene sentido del ahorro.
- Realiza los encargos: su habitación, el pájaro y la piscina.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo deporte y estudiando idiomas.
- Practica la religión obligado por su madre, se aburre.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es trabajador aunque algo tímido para participar en clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 8**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 39 / Madre 38.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Protésico dental.

Madre: Primaria.

Nivel profesional: padre coincide con los estudios realizados y madre es ama de casa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja la jornada completa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador sin Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 22 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y una hermana menor.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Piensan que su propia experiencia ha sido suficiente en la educación de los hijos.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto. La madre asegura que su marido facilita poco el diálogo.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un

horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). La chica es muy nerviosa y padece de ansiedad ante las exigencias del estudio, suele ausentarse a menudo de clase por esta razón. Está siendo tratada por especialistas.
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidaria, especialmente con los abuelos.
- La chica no practica la religión y su padre tampoco.
- Es leal, aunque por su carácter sensible y reservado sufre en las relaciones.
- Tiene un juicio moral bien formado. No ve casi la televisión.

## ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 8

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene alguna asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

No sabe qué estudiará después.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre. Con el padre apenas habla.

### **Hermanos**

Es la mayor de 2 hermanas. Le gustaría tener más hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Formar su juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Tiene sentido del ahorro.
- Realiza los encargos: se ocupa de su hermana pequeña.
- Imita el ejemplo de su madre.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo danza. Ve poca TV.
- Es solidaria.
- Es leal.
- No practica la religión porque no le gusta la Misa.
- Pregunta para formarse un criterio moral.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Suele ausentarse por motivos de salud. Se distrae fácilmente.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 9**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 53 / Madre 49.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Aparejador.

Madre: Administrativo.

Nivel profesional: el padre trabaja por cuenta propia en su profesión, la madre es ama de casa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja por las tardes en casa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador para cada hijo, con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 29 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, la chica y dos hermanos mayores.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Había más disciplina que ahora. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.

- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres. La chica está algo mimada, asegura la madre, por ser la más pequeña.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeto y conserva el medio ambiente.
- No está motivada para estudiar, para ella es simplemente una obligación.
- La chica colabora en las tareas del hogar pero la madre reconoce que no es exigente pues ella está ahí para realizarlas.
- Es leal. Es algo selectiva en la amistad, esto se aprecia en el trato poco abierto con sus compañeros de clase.
- No practica su fe religiosa pues para los padres existe una dicotomía entre creer en Dios y cumplir los mandamientos de la Iglesia.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 9**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene alguna asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

No sabe qué estudiará después.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y le compran todo lo que pide.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre porque es más benévola.

### **Hermanos**

Es la menor de 3 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar más y ser más responsable.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Respetar el medio ambiente.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Tiene sentido del ahorro.
- En su tiempo libre va al cine. Ve bastante TV.
- No tiene encargos.
- No practica la religión porque no se lo han enseñado.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Suele estar ausente con la imaginación, poco motivada. Muy reservada.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 10**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 42 / Madre 42.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Formación Profesional Informática.

Madre: Primaria.

Nivel profesional: el padre tiene una empresa de informática y la madre trabaja como administrativa con su padre.

Situación económica regular.

Tipo de jornada laboral: la madre regresa a la casa a las 7 de la tarde. Esto ha afectado a la chica, ya que antes de la separación de sus padres, la madre estaba disponible para todo lo que querían los hijos.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno, aunque durante unos meses están viviendo con los abuelos.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 15 años. Llevan 5 años separados. Su relación es de enemistad. La madre piensa que él desatiende sus deberes de padre. El padre asegura que la madre puso a sus hijos en contra de él. El hijo mayor no acepta la actitud de su padre. El padre ha rehecho su vida con otra mujer, con tres hijos.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y un hermano mayor, de 19 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar. El padre se ha sometido a una vasectomía.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario, en el caso del padre, y más libertad en el caso de la madre.

Su estilo educativo actual es permisivo.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

**Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges se limita a una colaboración en la crianza de los hijos.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- No animan a ser coherentes con su fe religiosa pues los padres practican con irregularidad.
- Animando a ser leales con sus amigos.
- Orientando y formando su juicio moral. Hablan con ella sobre temas puntuales, pero la dejan libre para ver todos los programas de televisión.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres. La madre percibe que a la chica no le gustan las visitas al padre pues debe convivir con una familia extraña para ella. Sin embargo, no es demasiado consciente de la tristeza de su hija por esta situación.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga pero es caprichosa.
- Es poco consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar), se deja llevar por la falta de ganas. Además de esto, se añade su situación de tensión por sus padres y por tener que vivir durante unos meses con sus abuelos, esperando que le den el piso a su madre.
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Es algo elitista en sus relaciones con los demás.
- Es leal.
- No practica su fe religiosa.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 10**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha suspendido 3 asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Piensa seguir estudios universitarios de magisterio.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Dice que intentó disimular su dolor en el momento de la separación, para no hacer sufrir a sus padres. Sin embargo, en este momento le afecta la separación porque quiere a los dos y le gustaría, como sus amigas, salir juntos toda la familia. El inconveniente es el desorden que genera esta situación (fines de semana con la nueva familia de su padre, etc.). Vería bien que su madre volviera a casarse

Tiene más confianza con la madre porque la ve más.

### **Hermanos**

Es la menor de 2 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar y ser buena persona.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Realizar los encargos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Realiza los encargos: su habitación y limpiar.
- Es leal con sus amigos.
- En su tiempo libre va al cine y sale con amigas. Puede ver todo en TV.
- No practica la religión, no está convencida.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Se distrae fácilmente y pierde el hilo de la clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 11**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 45 / Madre 44.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Secundaria.

Madre: Auxiliar de Clínica.

Nivel profesional: el padre trabaja como banquero y la madre es ama de casa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja la jornada completa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 20 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, el chico y dos hermanos mayores.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por tener familiares que fueron antiguos alumnos, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un horario de estudio dirigido, con clases particulares.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No es caprichoso.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- El chico no está centrado en los estudios, por problemas de salud. Su rendimiento escolar es nulo.
- No practica su fe religiosa y los padres tampoco.
- Es leal.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 11**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene ocho asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Todavía no tiene un proyecto de estudios para el futuro.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es el menor de 3 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Conservar y respetar el medio ambiente.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Dialoga con sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Sabe lo que cuesta ganar el dinero y lo administra bien.
- En el tiempo libre va al cine.
- No tiene encargos en casa, debido en parte a su situación física.
- No practica la religión porque se aburre.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Está muy centrado en sí mismo por problemas de salud y de inestabilidad psíquica. Este año, manifiesta poco interés por los estudios, dice que son muy difíciles en relación al año pasado.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 12**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 47 / Madre 44.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Secundaria.

Madre: Primaria.

Nivel profesional: el padre es dependiente en una tienda y la madre camarera en un hotel.

Situación económica normal.

Tipo de jornada laboral: la madre regresa a casa a las 16.30 y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno, pero los abuelos están muy presentes en el hogar debido al horario de la madre.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 22 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y un hermano mayor.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar, debido a la salud y al exceso de trabajo.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.

- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeto y conserva el medio ambiente.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Se exige mucho en este aspecto y le ayuda el ejemplo de su hermano mayor.
- Tiene encargos en casa y los realiza. Le cuesta más realizar los encargos que estudiar.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidario y muy generoso.
- Es leal.
- Practica su fe religiosa gracias a su abuela.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 12**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene todas las asignaturas aprobadas en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar en la universidad.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Es el menor de 2 hermanos. Le hubiera gustado tener un hermano pequeño.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: estudiar.

Valores prioritarios para él: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Imitar el ejemplo de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario y servicial.
- Tiene sentido del ahorro.
- Realiza los encargos: su habitación y poner la mesa.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo deporte, saliendo con amigos y estudiando idiomas.
- Es leal con los amigos.
- Practica la religión salvo cuando juega partido fútbol.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es extremadamente activo, participativo y motivado.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 13**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 45 / Madre 40.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Formación Profesional Tecnología.

Madre: Formación Profesional Auxiliar de Enfermería.

Nivel profesional: el padre da clases en Secundaria (FP) y la madre trabaja en una Clínica dental.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: la madre trabaja 2 días y medio, el padre la jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet, con clave para impedir su acceso, salvo los fines de semana.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 20 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, un chico mayor, esta chica y otra más pequeña.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Había más disciplina y obediencia que ahora. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad, la apertura a la vida y la práctica religiosa.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leales con sus amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Respeta y conserva el medio ambiente, aunque a veces es perezosa (basura).
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo (rendimiento escolar), pero necesitan motivarla pues ha dado un bajón durante la adolescencia y está más perezosa.
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidaria.
- Practica su fe religiosa.
- Es leal.
- Tiene un juicio moral bien formado. Los padres están atentos para formarla a través de lo que aparece en televisión, etc.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 13**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Piensa seguir estudios universitarios de enfermería.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Ocupa el lugar de en medio de tres hermanos. Le gustaría tener más hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar.

Valores prioritarios para ella: familia, estudio y amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser coherente con su fe religiosa.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Tiene encargos: su habitación y fregar los platos.
- Aprovecha el tiempo libre tocando la guitarra y yendo al cine. Tiene control en la TV.
- Practica su fe religiosa.



- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

El estudio no le atrae y se deja llevar por lo más fácil pero es dócil para superarse.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 14**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 48 / Madre 41.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Teniente Guardia Civil, Derecho y Economía.

Madre: Administrativo, Auxiliar de Farmacia.

Nivel profesional coincide con los estudios realizados y madre se ocupa de una señora mayor y de limpiezas..

Situación económica regular ya que la madre se negó a recibir la pensión para su hija.

Tipo de jornada laboral: la madre regresa a casa a las 6 de la tarde y conduce a su hija a jugar al baloncesto y a estudiar inglés.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador sin Internet. Lo instalarán si obtiene buenos resultados en el colegio.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 10 años.

Matrimonio civil.

Llevan 5 años separados. Su relación no es amistosa. La hija ha vivido un ambiente de separación desde pequeña pues convivió con otra hija de su padre, habida en un matrimonio anterior. Según la madre, lo ha asimilado bien porque ella está muy pendiente de su hija.

El padre llama a la hija todos los días.

### **Hijos**

Número de hijos: 1.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario el padre y gran libertad la madre.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

La madre opina que su propia experiencia ha sido positiva en la educación de su hija.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges se limitan a la crianza de la hija.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leales con sus amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de su madre.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga y es muy responsable en el terreno económico.
- Respeta y conserva el medio ambiente.
- Es consciente de que todo lo que vale cuesta esfuerzo. Su rendimiento escolar es excelente.
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidaria.
- Es leal.
- No practica la religión porque le han dado libertad en este tema y no comparte las ideas del catolicismo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 14**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Piensa seguir estudios universitarios de letras.

### **Casa**

Considera que tiene más de lo necesario.

### **Padres**

Piensa que su madre es la mejor madre del mundo

Sus padres están separados. Dice haberlo asimilado bien pues hace ya 5 años de la separación. Mantiene un contacto telefónico con su padre y durante las vacaciones.

No le importaría que su madre se volviera a casar para que sea feliz.

### **Hermanos**

Es hija única. Su padre tuvo una hija con otra mujer y se llevan bien las dos. Le hubiera gustado tener más hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Respetar y ser responsable.

Valores prioritarios para ella: familia, estudio y amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de la madre.
- Respetar y conservar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser leal con los amigos.
- Ser solidaria.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Imita el ejemplo de su madre.
- Realiza los encargos: su habitación.
- Aprovecha el tiempo libre jugando al baloncesto y estudiando inglés. Puede ver todo en TV.
- No practica la religión por no estar motivada: no comparte las ideas del catolicismo.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Inteligente y activa. Muy reservada y de carácter fuerte.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 15**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 43 / Madre 45.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Formación Profesional.

Madre: Secundaria.

Nivel profesional: el padre trabaja en una empresa y la madre es ama de casa.

Situación económica buena.

Tipo de jornada laboral: el padre trabaja la jornada completa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 21 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y un hermano mayor, de 18 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar, por miedo a no saber sacarlos adelante.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por tener antiguos alumnos en la familia, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Tiene un

horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero. No tiene paga. Responsable en sus gastos.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Le cuesta conservar el medio ambiente.
- Piensan que la falta de resultados positivos de la hija se deben a que no le gusta estudiar y a que es muy dispersa.
- Tiene encargos en casa y los realiza.
- Es generosa y desprendida con sus cosas.
- Es leal. Sale poco con amigas, debido a que es todavía infantil y tiene algún complejo.
- No practica su fe religiosa. La madre imparte catequesis en su casa pero tampoco practica.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 15**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 14 años.

### **Estudios**

Curso: 3º ESO.

Tiene alguna asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

No tiene horario concreto de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

No sabe qué estudiará después.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es la menor de 2 hermanos. Le gustaría tener hermanos pequeños para cuidarlos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: Estudiar.

Valores prioritarios para ella: familia y estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Respetar el medio ambiente.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Recibe el afecto y el diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Tiene sentido del ahorro.
- Realiza los encargos: su habitación, ayudar en casa y cuidar un bebé.
- En su tiempo libre ve vídeos y sale con amigas. Ve TV.
- No practica la religión por falta de ganas y no tener el ejemplo de los padres.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores..

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Se distrae con poco y tiene una capacidad pequeña, pero se exige.



## 2. Entrevistas a padres y alumnos de 4º ESO

### ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 1

#### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 50/ Madre 46.

#### **Estudios y Trabajo**

Padre: FP Mecánica

Madre: FP Auxiliar Administrativo y funcionaria

Nivel profesional.

Padre: Viajante de ventas

Madre: Conserje en un Instituto

Situación económica: Normal

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre está en casa por las tardes y el padre menos, a veces de viaje, por trabajo.

#### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno actualmente, pero la abuela vivía muy cerca y se ocupaba mucho de las hijas cuando eran pequeñas.

#### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 22 años.

#### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y otra mayor en la universidad.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

#### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales, tenían menos cosas que ahora. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es autoritario.

#### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

#### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

En cuanto a una ayuda en este aspecto, la han buscado especialmente en la lectura.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

#### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

#### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con ella un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo. Saben que el padre y la madre trabajan y que ellas tienen la obligación de estudiar.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- La falta de resultados positivos la atribuye la madre a las pocas ganas de estudiar de la chica.
- Asimismo, se deja llevar por las ganas a la hora de realizar los encargos.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Es solidaria.
- No practica la religión. Recibió los sacramentos pero no practica nadie en la familia. Tienen algún familiar Testigo de Jehová.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 1**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene una asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar Medicina.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre porque habla más con ella.

### **Hermanos**

Es la menor de 2 hermanas. Le hubiera gustado tener una hermana pequeña.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para ella: la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser solidaria.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Se deja llevar por la falta de ganas en el estudio, aunque intenta superarse.
- Participa en las decisiones familiares.
- No desea imitar el ejemplo de sus padres.
- Es solidaria y leal.
- Ahorra y no es caprichosa.
- Tiene encargos: su habitación y recoger la cocina.
- Aprovecha el tiempo libre haciendo deporte. Ve mucho la televisión.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Aunque no molesta en clase, es poco activa y participativa.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 2**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 47/ Madre 41.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primarios.

Madre: Secundarios.

Nivel profesional.

Padre: Chofer y colabora en el trabajo de su hogar.

Madre: Alcaldesa de su Pedanía

Situación económica: Normal

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre está en casa por las tardes y el padre menos.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Abuela.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 20 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, una hermana mayor que trabaja, el chico y un hermano pequeño.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.

- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Animando a ser coherente con la fe religiosa.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es muy buen estudiante y está muy motivado.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos.
- Es solidario y leal.
- No practica la religión con regularidad, se deja llevar por la falta de ganas

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 2**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 16 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar Ingeniería.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Tiene 2 hermanos más y él es el de en medio.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: confiar en ellos, utilizar la cabeza y asumir las consecuencias de sus actos.

Valores prioritarios para él: la familia, el estudio y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Es leal.
- Ahorra y tiene conciencia del valor del dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación, sacar la basura y recoger a su hermano.
- Aprovecha el tiempo libre saliendo con amigos y yendo al cine. Ve poco la televisión.

- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase, es activo y participativo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 3**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 46/ Madre 48.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: FP Electricidad.

Madre: FP Auxiliar Enfermera.

Nivel profesional.

Coinciden ambos con los estudios realizados.

Situación económica: Normal

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El padre está en casa a la 7 y la madre según los turnos, mañana, tarde o noche.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 22 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, una hermana mayor en bachillerato, y la chica.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario, especialmente en el caso de la madre.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.



- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando en el aprovechamiento del tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es muy buen estudiante y está muy motivado.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Aprovecha su tiempo libre.
- Realiza los encargos.
- Es solidario y leal.
- No practica la religión porque, según la hija, no le llama la atención.
- Se preocupa por formar su juicio moral.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 3**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Desea estudiar Ingeniería Química.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Es la menor de 2 hermanas. Le hubiera gustado tener una hermana pequeña.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: la responsabilidad.

Valores prioritarios para ella: la familia y la estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidaria.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es muy buena estudiante y está muy motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: limpiar.
- Aprovecha el tiempo libre tocando la guitarra.
- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase está muy atenta, aunque es algo tímida y participa poco.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 4**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 40/ Madre 38.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primarios.

Madre: Primarios.

Nivel profesional.

Padre: Albañil.

Madre: Ama de casa. Algunas temporadas trabaja en una fábrica de hojalata (6 meses).

Situación económica: Normal

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El padre está fuera la jornada completa y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 17 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 4, la chica, dos mellizos y la pequeña.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario, antes había más exigencia.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Ven positiva su propia experiencia en este aspecto.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Ella estudia en

su habitación y es difícil entrar porque lo considera privado suyo.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Está muy poco motivada, repite curso, no le gusta estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Dedicar su tiempo libre a salir con su novio. El año pasado tenía la televisión en su habitación y este año repite curso.
- Realiza los encargos.
- Es solidaria y leal.
- No practica la religión. Solamente asiste a misas de duelo por familiares de sus amigos. La madre practica con poca regularidad.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 4**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 17 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene alguna asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Desea estudiar Formación Profesional.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es la mayor de 4 hermanos.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: la responsabilidad.

Valores prioritarios para ella: la familia y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia poco, está algo dispersa con su novio. Además, no le gusta estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación, pero es poco constante.
- Ve mucho la televisión. En su tiempo libre sale con su novio.
- No practica su fe religiosa, sólo cuando hay alguna misa de duelo.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase es poco activa y participativa.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 5**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre/tutores.

Padre 40/ Madre 40/Tutores 63.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primarios.

Madre: Primarios.

Nivel profesional.

Padre: en paro. Tutor: jubilado

Madre: Ama de casa. Tutora: Ama de casa

Situación económica: Regular.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El chico vive con sus abuelos, que están en casa todo el día. El abuelo fue albañil, ahora jubilado, y la abuela es ama de casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Abuelos y él.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio de sus padres: 20 años.

Se separaron cuando el chico nació, hace 17 años, y constituyeron otra pareja hace 10 años. Los padres apenas lo ven. Sus tutores son sus abuelos.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, una chica mayor, que estudia bachillerato y él.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de la niñez de sus padres fueron especiales, bastante abandonados. Recibieron un estilo educativo autoritario.

El estilo educativo de los padres no existe pues no ven al chico. El estilo educativo de los abuelos es permisivo.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres, en este caso a los abuelos, y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que los abuelos le transmiten es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son nulas. Los abuelos: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto de los abuelos.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo, de los abuelos.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus abuelos.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Está muy poco motivada, repite curso, no le gusta estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus abuelos.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos.
- Es solidario y leal.
- No practica la religión, no cree en la Iglesia.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 5**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 17 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene tres asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos (no salir), según el caso.

Desea estudiar Formación profesional.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Padres**

Tiene más confianza con la abuela.

### **Hermanos**

Tiene 1 hermana de 19 años y él es el menor. Le habría gustado tener un hermano más pequeño.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus abuelos.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de sus abuelos.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus abuelos.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia pero no tiene gran capacidad. Su situación familiar también le ha afectado en este aspecto.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus abuelos.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación y lavar los platos.
- No aprovecha bien el tiempo libre, sale con sus amigos. Tiene televisión en su habitación.
- No practica porque no cree en la Iglesia.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Su actitud en clase es correcta, es un chico muy bueno, aunque poco activo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 6**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 52/ Madre 45.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Secundarios.

Madre: Secundarios.

Nivel profesional.

Padre: Policía.

Madre: Ama de casa.

Situación económica: Normal.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El padre trabaja la jornada completa y la madre trabaja en casa y unas horas al día fuera, limpiando.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 25 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3, una chica, un chico y él.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo es: autoritario, el padre, y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Piensan que su propia experiencia ha sido positiva en este aspecto.

### **Valores**

El valor principal que los abuelos le transmiten es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto de los padres.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él

un horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo, de los padres.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus abuelos.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Está muy poco motivado, no le gusta estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Se gasta la paga en golosinas.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos cuando tiene ganas.
- Es solidario y leal.
- No practica la religión, no cree.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 6**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 16 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene tres asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos (no utilizar ordenador), según el caso.

Desea estudiar Informática.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Tiene una hermana, un hermano y él es el menor.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia, el estudio y el dinero.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus abuelos.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de sus abuelos.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- Asume las consecuencias de sus actos.
- No estudia por falta de ganas y de seguimiento por parte de sus padres.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Es leal.
- Se gasta enseguida la paga en golosinas.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: sacar la basura, limpiar, comprar el pan los sábados, pero, hay que repetirle muchas veces que los haga.
- No aprovecha bien el tiempo libre, sale con sus amigos.
- Ve todo lo que quiere en la televisión y no le dan criterio sobre este tema.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Su actitud en clase es muy dispersa. Es inteligente pero no se centra, no está motivado.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 7**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 48/ Madre 47.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primer año de Politécnica.

Madre: Magisterio.

Nivel profesional.

Padre: Banco.

Madre: Ama de casa.

Situación económica: Buena

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre trabaja en casa y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: los fines de semana, la abuela.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 16 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y otra menor.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar, por miedo a no saber educarlos y por motivos de salud.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias de un familiar antiguo alumno del centro, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad y la práctica religiosa.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Animando a ser coherente con la fe religiosa.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buena estudiante y está motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Le cuesta cuidar el medio ambiente.
- Realiza los encargos.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidaria y leal.
- Practica la religión.
- Recibe orientación para formar su juicio moral.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 7**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos (no salir), según el caso.

Desea estudiar Bellas Artes o Educación Infantil.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Es la mayor de 2 hermanas. Le hubiera gustado tener un hermano pequeño.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: la responsabilidad.

Valores prioritarios para ella: la familia y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser coherente con su fe religiosa.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia, aunque no le gusta porque se distrae fácilmente.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Tiene encargos: su habitación, preparar el desayuno.
- Aprovecha el tiempo libre estudiando idiomas, haciendo deporte y escuchando música. Tiene control en la TV.
- Practica su fe religiosa.

- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Aunque es inteligente, en clase es poco participativa.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 8**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 42/ Madre 42.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primarios.

Madre: Faltó una asignatura para acabar Auxiliar de clínica.

Nivel profesional.

Padre: Agricultor.

Madre: Ama de casa.

Situación económica: Normal.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre trabaja en casa y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: actualmente ninguno, pero un abuelo vivió con ellos 17 años.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 18 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, la chica y otro menor.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad y la apertura a la vida.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Animando a ser coherente con la fe religiosa.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buena estudiante y está motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidaria y leal.
- La madre piensa que su hija practica la religión porque es muy espiritual, pero en realidad, la hija afirma no ser regular en la asistencia a misa.
- Recibe orientación para formar su juicio moral.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 8**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Desea estudiar carrera de Ciencias.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Son 2 hermanos, esta chica y un hermano de 12 años.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: la responsabilidad y la amistad.

Valores prioritarios para ella: la familia, el estudio y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser coherente con su fe religiosa.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia y está muy motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Se preocupa por el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación.
- Aprovecha el tiempo libre estudiando idiomas y haciendo deporte. No ve la televisión.
- Practica su fe religiosa con irregularidad pero es una persona creyente.

- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es una de las mejores alumnas del centro: aplicada, educada, buena compañera.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 9**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 50/ Madre 45.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Bachillerato.

Madre: Primarios.

Nivel profesional.

Padre: Policía.

Madre: Ama de casa.

Situación económica: Normal.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre trabaja en casa y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 20 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 5, una hermana mayor, el chico, y tres hermanos más pequeños.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad y la apertura a la vida.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.

- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buena estudiante y está motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidario y leal.
- No practica la fe porque no tiene ganas.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 9**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

No tiene horario de estudio.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar Ingeniería.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Padres**

Tiene confianza con el padre y con la madre.

### **Hermanos**

Son 5 hermanos y él es el segundo.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia y está motivado.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidario.
- Es leal.
- Ahorra y tiene conciencia del valor del dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación y poner la mesa.
- Aprovecha el tiempo libre yendo al gimnasio, jugando al fútbol. Ve mucho la televisión.
- No practica la fe porque no tiene ganas.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase, es activo y participativo.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 10**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 38/ Madre 38.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Bachillerato.

Madre: Auxiliar administrativo.

Nivel profesional.

Padre: Carpintero.

Madre: Administrativa, con su marido.

Situación económica: Regular, viven en una casa alquilada.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre por las tardes y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 18 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y otro de 9 años.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es permisivo.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad y que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.

- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Piensan que la falta de resultados positivos del chico, en los estudios, se debe a su dispersión y a su carácter nervioso, pues está motivado y es inteligente. Tiene un horario de estudio pero no lo cumple, se distrae con cualquier cosa.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Le cuesta realizar los encargos.
- No aprovecha bien el tiempo libre.
- No es solidario ni leal, se ríe con facilidad de los defectos ajenos.
- No practica la fe porque no ve el ejemplo del padre, ni cree que sea necesario para salvarse. La madre sí practica.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 10**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene dos asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio pero no lo cumple.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar Ingeniería.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Son 2 hermanos y él es el mayor.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia y el estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.
- Formar su juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Está motivado para el estudio aunque, por su dispersión, olvida que tiene que estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Él cree que es solidario y leal pero en realidad se ríe fácilmente de los defectos de los demás.
- Ahorra y tiene conciencia del valor del dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación y limpiar el polvo, pero hay que ir detrás para que los realice. Sus padres le dejan la televisión en su habitación, en verano.
- Durante el tiempo libre sale con sus amigos o juega con su ordenador,

alguna vez lee.

- No practica la fe porque piensa que no es necesario.
- En cuanto a la formación de su juicio moral, en realidad hace lo que a él le apetece.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase, es hiperactivo y distrae a los demás. Es inteligente.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 11**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 46/ Madre 42.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Auxiliar administrativo.

Madre: Auxiliar administrativo.

Nivel profesional.

Padre: Oficina fábrica de muebles.

Madre: Tiene su propia casa de comidas para llevar.

Situación económica: Regular.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre por las tardes y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 23 años, aunque se separaron durante 2 años. Ella no está convencida de que acaben juntos.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, un hermano mayor y la chica.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar, por trabajo.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y permisivo, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos porque el padre fue antiguo alumno, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son actualmente nulas.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.

- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Apenas exige el cumplimiento de los encargos.
- No hay ejemplo por parte de los padres porque se llevan muy mal entre ellos.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Piensan que la falta de resultados positivos de la chica, en los estudios, se debe a la dispersión a causa de un novio que ni estudia ni trabaja.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- No ve el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Le cuesta realizar los encargos y cuidar el medio ambiente.
- No aprovecha bien el tiempo libre. Ven todo lo que quieren en la televisión.
- Es solidaria y leal.
- No practica la fe porque no ve el ejemplo de los padres y además es crítica con la fe.



## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 11**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene alguna asignatura suspensa en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Desea estudiar Formación profesional.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Son 2 hermanos, esta chica y un hermano mayor.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: la responsabilidad.

Valores prioritarios para ella: la familia y la amistad.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Respetar el medio ambiente.
- Ser solidaria.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia poco por estar dispersa con un novio que no estudia ni trabaja.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- No desea imitar el ejemplo de sus padres, ya que hay un clima de tensión entre ambos.
- Tiene encargos: su habitación pero no es constante.
- Aprovecha poco el tiempo libre: sale con su amigo; en ocasiones hace deporte y va al cine. Ve lo que quiere en la televisión.
- No practica la religión por ser crítica con la fe.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es poco activa en clase.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 12**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 45/ Madre 40.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Secundarios.

Madre: Formación Profesional.

Nivel profesional.

Padre: Trabaja en una empresa de cocinas.

Madre: Auxiliar de enfermería.

Situación económica: Regular.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre por las tardes y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: los hijos tienen todo lo que quieren, libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 15 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, un hermano mayor y el chico.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es permisivo.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Piensen que su propia experiencia ha sido positiva.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él un horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- A través del ejemplo de respeto, amor, trabajo de los padres.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos. Sus padres piensan que las asume, pero en el centro escolar su actitud es de doblez, no afrontando sus errores y culpando a los profesores. Quiere obtener resultados excelentes con el mínimo esfuerzo y a costa de cualquier medio.
- Piensan que la falta de resultados positivos del chico en los estudios se debe a la falta de ganas y de esfuerzo personal ya que el chico es inteligente. Tiene un horario de estudio pero no lo cumple.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Aprovecha bien el tiempo libre. Tiene TV en su habitación, con temporizador.
- No practica la fe porque no ve el ejemplo de los padres y no tiene ganas.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO12**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Tiene dos asignaturas suspensas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio pero no lo cumple.

Recibe premios o castigos (no salir), según el caso.

Desea estudiar Diseño en Informática.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Hermanos**

Son 2 hermanos y él es el menor.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia y el estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Aprovechar su tiempo libre.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- No asume las consecuencias de sus actos. Para él, la culpa de sus fallos la tienen los demás, persiste en demostrar que tiene razón y que lo tratan injustamente, sabiendo que este modo de actuar no es honrada.
- Está motivado para el estudio aunque, por falta de disciplina personal, no estudia lo necesario.
- Participa en las decisiones familiares.
- Él cree que es solidario y leal pero da la impresión de que se alegra con los defectos de los demás, porque le hacen aparecer mejor que ellos.
- Ahorra y tiene conciencia del valor del dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Tiene encargos: su habitación y poner la mesa, pero hay que ir detrás para que los realice. Tiene televisión en su habitación, con temporizador.
- Durante el tiempo libre sale con sus amigos o hace deporte.
- No practica la fe porque no le da la suficiente importancia.
- En cuanto a la formación de su juicio moral, en realidad hace lo que a él le apetece.

### **Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.  
En clase, distrae a los demás porque él se aburre de mantener un ritmo de trabajo. Es inteligente.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 13**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 54/ Madre 63.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Primarios.

Madre: Primarios.

Nivel profesional.

Padre: Mecánico.

Madre: Ama de casa y trabaja en casa de una familia desde hace 30 años.

Situación económica: Normal.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

La madre está en casa por las tardes y el padre tiene jornada completa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: ninguno, pero siempre hay alguna persona acogida en el hogar.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 25 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 1. La chica es adoptada porque los padres se casaron mayores.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario.

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto habría sido positiva, es decir, una orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad y que sean buenas personas.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad y la apertura a la vida.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con ella un horario de estudio.
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Animando a ser coherente con la fe religiosa.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buena estudiante y está motivada, aunque le cuesta centrarse a la hora de estudiar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga). Los padres hablan delante de ellas de las preocupaciones del hogar para que sea consciente de las necesidades.
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos, si a ella le apetece.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidaria y leal.
- No practica por falta de ganas.
- Recibe orientación para formar su juicio moral.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 13**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Recibe más premios que castigos, cuando trabaja bien.

Desea estudiar Lengua y Literatura.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Es hija única (adoptada desde que nació).

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para ella: la familia y el estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidaria.
- Ser leal con los amigos.
- Formarse un criterio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia y está muy motivada, aunque se distrae fácilmente y necesita estudiar mucho para aprobar.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria. En casa tiene el ejemplo de sus padres que acogen a personas sin hogar.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Se preocupa por el medio ambiente.
- Tiene encargos: su habitación, pero si ella no lo hace, su madre no la obliga.



- Aprovecha poco el tiempo libre, sale con amigas, ve la televisión, etc.
- No practica su fe religiosa por falta de ganas o porque se van al campo.
- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es aplicada en clase, aunque poco activa.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DE LA ALUMNA 14**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 46/ Madre 45.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Universitarios (Psicología).

Madre: Universitarios (Enfermería).

Nivel profesional.

Coinciden ambos con los estudios realizados.

Situación económica: Buena.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El padre está en casa por las tardes y la madre según los turnos, mañana, tarde o noche.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 1 ordenador con Internet.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 23 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 3. Dos hermanas mayores de 22 y 17 años, y la chica.

Concepto de paternidad responsable: planificación familiar.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario. Los padres opinan que antes había más exigencia. De una época de represión se pasó a un libertinaje. Actualmente es mucho más duro hacer cumplir normas a los hijos. Los niños son intolerantes a todo, no son capaces de aceptar una frustración. Los padres no los educan para el sufrimiento, inevitable en la vida. Existe mucho proteccionismo (los padres llegan incluso a matricular a los hijos en la universidad).

Su estilo educativo actual es democrático.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Una ayuda en este aspecto es positiva. Su marido y ella realizaron un master en orientación familiar.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo y la unidad conyugal o fidelidad.

**Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar).
- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Enseñando a conservar y respetar el medio ambiente.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser leal con los amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buena estudiante y está motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- Con el ejemplo de respeto, amor, trabajo de sus padres.
- Cuida el medio ambiente.
- Realiza los encargos, con las faltas de ganas propias de la adolescencia.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidaria y leal.
- No practica porque dejan a los hijos libres de obligaciones si éstas no salen del corazón (subjetivismo).
- Recibe orientación para formar su juicio moral.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNA 14**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio.

Desea estudiar Arquitectura o algo relacionado con niños pequeños.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichosa.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Son 3 hermanas, y ella es la menor. La habría gustado tener un hermano más pequeño.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio y la responsabilidad.

Valores prioritarios para ella: la familia y el estudio.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Respetar el medio ambiente.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidaria.
- Ser leal con los amigos.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Estudia y está muy motivada.
- Participa en las decisiones familiares.
- Es solidaria.
- Es leal.
- Ahorra y sabe lo que cuesta ganar el dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres.
- Se preocupa por el medio ambiente.
- Tiene encargos: limpiar la cocina por turnos.
- Aprovecha el tiempo libre jugando al tenis, escuchando música, yendo al cine.
- No practica su fe religiosa porque se aburre. Sus padres la dejan en libertad.

- Intenta formar su juicio moral, aunque sus padres son bastante liberales en ciertos temas.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecha con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

Es una buena alumna: aplicada, educada, buena compañera.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA PADRES DEL ALUMNO 15**

### **Datos de los padres**

Edad padre/madre.

Padre 44/ Madre 44.

### **Estudios y Trabajo**

Padre: Universitarios (Matemáticas).

Madre: Secundarios (Peluquera).

Nivel profesional.

Padre: Profesor en secundaria.

Madre: Ama de casa. Ella padece poliomelitis.

Situación económica: Buena.

Tipo de jornada laboral. Disponibilidad de dedicación a la familia.

El padre está en casa por las tardes y la madre trabaja en casa.

### **Casa**

Condiciones tecnológicas y culturales del hogar: libros, 2 ordenadores con Internet, con clave.

Otros miembros familiares que conviven en el hogar: Ninguno.

### **Matrimonio**

Tiempo de matrimonio: 17 años.

### **Hijos**

Número de hijos: 2, el chico y una hermana menor.

Concepto de paternidad responsable: apertura a la vida.

### **Factores sociales y culturales en la niñez. Tradiciones culturales y contexto social en el que se ha desarrollado su infancia**

Las circunstancias de su niñez fueron normales. Recibieron un estilo educativo autoritario, especialmente el padre.

Su estilo educativo actual es: autoritario, el padre, y democrático, la madre.

### **Centro escolar como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad y espejo en el que se proyecta la asimilación de este valor por parte de los hijos.**

Han elegido un centro privado concertado para sus hijos por referencias positivas, por el ambiente moral y por la buena educación.

### **Formación de los hijos**

La tarea formativa de los hijos corresponde a los padres y al colegio.

Han recibido ayuda a través de consejos de personas amigas.

### **Valores**

El valor principal que transmiten a sus hijos es la responsabilidad.

### **Valor de responsabilidad en relación a ellos mismos**

Las manifestaciones del valor de responsabilidad en relación a los propios cónyuges son: el afecto, el diálogo, la unidad conyugal o fidelidad, la apertura a la vida y la práctica religiosa.

### **Valor de responsabilidad en relación a los hijos**

Pautas que los padres utilizan para transmitir el valor de responsabilidad:

- El afecto, el diálogo y el tacto.
- Enseñando a asumir las consecuencias de sus actos.
- Explicando que todo cuesta esfuerzo (rendimiento escolar). Fijando con él

un horario de estudio.

- Haciendo participar en las decisiones familiares.
- Enseñando que todo cuesta dinero.
- Dando encargos en casa y comprobando que los realizan.
- A través de su propio ejemplo de respeto, amor, trabajo.
- Orientando el aprovechamiento de su tiempo libre. Controlan lo que los hijos ven en la televisión.
- Aconsejando ayudar al que lo necesite (solidaridad).
- Animando a ser coherentes con su fe religiosa.
- Animando a ser leal con los amigos.
- Orientando y formando su juicio moral.

Manifestaciones reales de la responsabilidad de los hijos:

- Con el afecto, el diálogo y el tacto de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Es buen estudiante y está motivado, aunque se deja llevar fácilmente por lo que le gusta. En general, no cumple su horario de estudio.
- Participa en las decisiones familiares.
- Cuida las cosas materiales y da valor al dinero (no tiene paga).
- La madre opina que los hijos no están recibiendo un ejemplo del padre en relación con las tareas del hogar.
- Realiza los encargos, con las faltas de ganas propias de la adolescencia.
- Aprovecha el tiempo libre.
- Es solidario y leal.
- Practica la fe.
- Recibe orientación para formar su juicio moral.

## **ENTREVISTA DE HISTORIA DE VIDA O BIOGRÁFICA: ALUMNO 15**

### **Datos del alumno/a**

Edad: 15 años.

### **Estudios**

Curso: 4º ESO.

Ha aprobado todas las asignaturas en la 1ª evaluación.

Tiene horario de estudio pero no lo cumple.

Recibe premios o castigos, según el caso.

Desea estudiar Matemáticas.

### **Casa**

Considera que tiene lo necesario y no es caprichoso.

### **Padres**

Tiene más confianza con la madre.

### **Hermanos**

Son 2 hermanos y él es el mayor.

### **Valores**

Sabe lo que es un valor.

Valores que le transmiten sus padres: el estudio.

Valores prioritarios para él: la familia y el dinero.

### **Valor de responsabilidad**

Percibe la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de los padres.
- Asumir las consecuencias de sus actos.
- Estudiar.
- Participar en las decisiones familiares.
- Tener sentido del ahorro.
- Realizar los encargos.
- Recibir ejemplo por parte de los padres.
- Aprovechar el tiempo libre.
- Ser solidario.
- Ser leal con los amigos.
- Practicar la fe religiosa.
- Formar su juicio moral.

Manifiesta la responsabilidad del siguiente modo:

- A través del afecto y del diálogo de sus padres.
- Asume las consecuencias de sus actos.
- Está motivado para el estudio, aunque le cuesta centrarse en lo que no le gusta.
- Participa en las decisiones familiares.
- Reconoce que es solidario sólo en ocasiones.
- Es leal.
- Ahorra y tiene conciencia del valor del dinero.
- Imita el ejemplo de sus padres, aunque según su madre, su padre no es buen ejemplo de colaborador en casa.
- Tiene encargos: su habitación. Dice que protesta pero lo hace. Tiene control en la televisión y en el ordenador.
- Durante el tiempo libre toca la guitarra, juega al fútbol, lee o sale con sus



amigos.

- Practica la fe.
- Intenta formar su juicio moral.

**Colegio como transmisor complementario –con los padres- del valor de responsabilidad.**

Le gusta el centro escolar y está satisfecho con los profesores.

Sus padres están al corriente de lo que hace en el colegio.

En clase, es poco activo y se distrae fácilmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, J.I. (1999). *Convivir con la Televisión. Familia. Educación y Recepción Televisiva*. Barcelona: Piados Ibérica.
- Aguilar, M. C. (2001). *Educación familiar ¿Reto o necesidad?*. Madrid: Dykinson.
- Aguilar Ramos, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Pensamiento Taurus.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Altarejos Masota, F., Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R., Bernal Martínez de Soria, A. (2004). Familia, valores y educación, en Santos Rego, M. A. y Touriñán López, J. M. (eds.), *Familia, Educación y Sociedad Civil*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Informes e propuestas nº 14, pp. 89-136.
- Arana-Gondra, R. (1999). *Reencuentro entre Padre e Hijo*. Madrid: Atlántida Grupo Editor.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1999). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnau, J., Anguera, M. T. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Tavistock.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory process, en Goslin, D. A., *Handbook of socialization, theory and research*. New York: Rand-McNally, pp. 213-262.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

- Barniol, J. (2003). L'escola i la família, corresponsables de d'educació, en Consell escolar de Catalunya, *Les responsabilitats compartides en educació*. Barcelona: G. de Catalunya.
- Beaver, M., Brewster, J., Joes, P., Keene, A., Neaum, S., Tallack, J. (1999). *Babies and Young Children, Book 1: Early Years Development*. Cheltenham, United Kingdom: Ed. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Beck-Gersheim, E. (2003). *La reinvençió de la família, en busca de noves formes de convivència*. Barcelona: Paidós.
- Bee, H. (2000). *The Developing Child*. Needham Heights, United States of America: Ed. Allyn an Bacon.
- Beltrán, J.A. (2001). Educación familiar e intervención técnica, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*, Fundación CaixaGalicia. Galicia: Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 15-54.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. Londres: Sage.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspectiva and method*. Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (Trad. Cast.: (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: a socio-linguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronstein, Ph. y Cowan, C. P. (1988). *Father today. Men's changing role in the family*. New York: John Wiley and Sons.
- Buber, M. (1979). *¿Qué es el hombre?*. México: F.C.E.
- Cabré, A. (1994). Tensiones inminentes en los mercados matrimoniales, en Nadal, J. (ed.), *El mundo que viene*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 36-59.
- Calderero Hernández, J. (1994). *Los buenos modales de tus hijos pequeños*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Camps, V. (2000). Cómo mantener vivos los valores, en Romero, E. (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 9-17.
- Camps, V. y Giner, S. (2000). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

- Cánovas Leonhardt, P. y Pérez Alonso-Geta, P.M. (2004). La continuidad y discontinuidad en el tiempo de los valores familiares en la infancia y adolescencia, Addenda a la Ponencia II: Familia, educación y valores, XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Familia, Educación y Sociedad Civil. Lugo 22-24 Noviembre 2004.
- Cervera González, J.M. y Alcázar Cano, J.A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Colas Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coloma Medina, J.(1993). Estilos educativos paternos, en Quintana, J. M. (Coord.), *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea, pp. 45-58.
- Conferencia Episcopal Española (2001). *Instrucción pastoral La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad*. Madrid: Ediciones Palabra, Madrid.
- Constitución Española (1983). Valencia: Secretaría General Técnica.
- Corbella Roig, J. (2000). La fidelidad, en Romero, E. (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 155-167.
- Corominas, F. (1992). *Educación hoy*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Corominas, F. (1995). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Del Campo, S. (1991). *La nueva familia española*. Madrid: Eudema.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dinkmeyer, D. y Carlson, J. (1975). *Consultation*. New York: Wiley.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Duch, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2002). *La substància de l'efímer. Assaigs d'antropologia*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.

- Duch, L. i Mèlich, J.-C. (2004). *Ambigüitats de l'amor. Antropologia de la vida quotidiana, 2.2*. Barcelona: Biblioteca Serra d'Or, Publicacions de l'Abadia de Montserrat .
- Elzo, J. y otros (2002). *Hijos y padres. Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Entrena, S. y Soriano, A. (2003). Escuela de Padres, en Gervilla, E. (Coord.) *Educación familiar*. Madrid: Narcea, pp. 143-154.
- Escámez Sánchez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones, *Revista Española de Pedagogía*, nº 201, mayo-agosto, pp. 249-266.
- Escamez Sánchez, J. (1997). La Educación del Carácter, en Ortega, P. (Coord.) *Educación Moral*. Murcia: Cajamurcia, pp. 127-137.
- Escámez Sánchez, J. y Gil Martínez, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez Sánchez, J. (2001). Jóvenes, actitudes y responsabilidad, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*, Fundación CaixaGalicia. Galicia: Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 217-233.
- Escámez Sánchez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001), en Ortega, P (Edt.), *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, pp. 205-237.
- Feroso Estébanez, P. (2003). Relaciones familiares: pareja, paternidad y fratría, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 27-47.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie de Méridiens/Klincksieck.
- Ferrer Hortet, E. (1995). *Exigir para educar*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography, step by step*. Londres: Sage.
- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L. (2001), La familia como paradigma, *Revista de Educación*, nº 325. Madrid, pp. 25-32.
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullat i Genís, O. (2000). La puntualidad, en Romero, E. (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 239-249.

- Funes Artiaga, J. (2000). La libertad, en Romero, E. (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 181-196.
- Galache, M. I. (2001). El centro de orientación familiar de Málaga: cinco años de experiencia, en Gervilla, A., Barrales, M., Galante, R. y Martínez, I.M. (Coord.), *Familia y Educación 1*. Málaga: Grupo de investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores".
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gervilla Castillo, E. (2003). Axiología Familiar. La educación moral y religiosa, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 49-63.
- Gevaert, J. (1980). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gorden, R. (1987). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Gordillo Álvarez-Valdés, M. V. (1993). El asesoramiento a los padres en los problemas educativos, en Quintana, J. M. (Coord.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, pp. 159-171.
- Gordillo Álvarez-Valdés, M. V. (2003). La orientación familiar. Conflictos y terapia familiar, en Gervilla, E. (coord.), *Educación familiar*. Madrid: Narcea, pp. 131-142.
- Gordon, T. (1977). *PET. Padres eficaz y técnicamente preparados*. Mexico: Diana.
- Green, S. (2002). *BTEC National Early Years*. Cheltenham, United Kingdom: Ed. Nelson Thornes Ltd.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in educational research*. Keynes: Open University Press.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.
- Hegel, G. W. F. (1977). *The phenomenology of mind*. New York: Humanities Press.

- Hernández Pina et al., (1994). Introducción al proceso de investigación en educación. Murcia: documento policopiado, Universidad de Murcia.
- Hernández Prados, M. A. (2004). Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar, Universidad de Murcia: Tesis doctoral.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la Paz. Cuestiones, Principios y Práctica en el Aula*. Madrid: Morata, MEC.
- Horton, J. (1998). *Toleration an elusive virtue*. Princeton New Jersey: Editorial Princeton University Press.
- Husserl, E. (1970). *The idea of phenomenology*. La Haie: Martinus Nijhoff.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez-Martín y Mellado, J.A., (2003). Libertad y autoridad en la familia, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 81-92.
- INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultural y Deporte.
- Isambert, A. (1960). *L'éducation des parents*. Paris: P.U.F.
- Jacobs, E. (1987). Qualitative research traditions: A review, *Review of educational research*, 57 (1), pp. 1-50.
- Jhonson, J. (2002). In-Depth interviewing, Gubrium, J. F. y Holstein, J. A., *Handbook of interview research*. Londres: Sage, pp. 103-120.
- Johnson, S. (1985). *Cómo ser buena madre en un minuto*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kñallinsky, E. y Pourtois, J. P. (2005). Presentación del X Congreso Internacional de Educación Familiar. Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad en cambio. Las Palmas de Gran Canaria: Radio ECCA Fundación Canaria, pp.11-14.
- Kant, I. (1988). *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica.
- Kant, I. (1964). *Critique of pure reason*. New York: Everyman's Library.

- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children, *Child Development*, 68 (1), 94-112.
- Krevans, J. y Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior, *Child Development*, 67 (6), 3267-3277.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage.
- Kolf, D. (1996). Las lecciones que se aprenden en casa, *Revista Aceprensa*, año XXVII, envío nº 2, 5/96. Madrid, p. 2.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lindon, J. & Lance (1997). *Working together for Young Children*. London: Ed. Macmillan Press Ltd.
- López Bachero, M. (1986). *Familia y Autoritarismo, Bases para una pedagogía de la autoridad*. Valencia: Nau Llibres.
- López Quintás, A. (1989). *El conocimiento de los valores*. Estella-Navarra: Verbo Divino.
- López-Muñiz Goñi, M. (2001). *Código de la Familia*. Madrid: Editorial Colex.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós
- Lledías Ferro, M. T. (1993). *Fundamentos para un proyecto permanente. La Familia*. Madrid: HB&h.
- Maccoby, E.E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction, *Socialization, Personality and Development*, Hetherington, M. (ed.). New York: John Wiley, pp. 259-294.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza.
- Martí y Bosch, Ll. (2000). La autoexigencia, en Romero, E (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 51-69.
- Martí García, M. A. (1998). *La madurez. Dar a las cosas la importancia que tienen*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.



- Martí García, M. A. (2000). *La tolerancia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Martín López, E (1993). *Textos de Sociología de la Familia, una relectura de los clásicos (Linton, Tönnies, Weber y Simmel)*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Martínez González, R.A., Pereira González, M. y Corral Blanco, N. (2001). Educación para la salud como medida preventiva del consumo de drogas en menores y jóvenes. Evaluación de necesidades desde la perspectiva de los padres y madres, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*, Fundación CaixaGalicia. Galicia: Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 251-274.
- Massip, G. y Carbonell i Rios, A. (2000). La bondad, en Romero, E. (Coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 71-83.
- McNeill, P. (1985). *Research methods*. Londres: Tavistock.
- Merino Fernández, J. V. (2001). Jóvenes y educación para el ocio. El reto de las estrategias, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*, Fundación CaixaGalicia. Galicia: Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 169-216.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Miguel, J. M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Mounier, E. (1972). *El personalismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools. Customers, managers or partners?*. Londres: Routledge.
- Núñez Cubero, L., (2003). Relación familia-escuela. Fracaso escolar, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 121-130.
- OCDE (1994). *School: a matter of choice*. Paris: OCDE.
- OCDE (2000). *Education at a glance 2000. OCDE indicators. Education and skills*. Paris: OCDE.

- Oliveros F. Otero, (1996). *Relaciones humanas en la familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Orizo, F. A. y otros (2000). *España 2000 entre el localismo y la globalidad. Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación 1981-1999*. Madrid: SM.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras completas, Tomo VI (1941-1946) y Brindis y Prólogos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega Ruiz, P. (1995). *Los valores en la educación ambiental*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega Ruiz, P. (1997). *Educación Moral*. Madrid: Cajamurcia.
- Ortega Ruiz, P. (2000). *Educación para la paz*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega Ruiz, P. (2003). La tarea de educar, II Jornadas de la Red de Investigadores en Educación y Valores, Cuernavaca, México.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). Familia y transmisión de valores, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*. Galicia: Fundación CaixaGalicia, Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 125-139
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001c). *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona: Paidós.
- Ortega, P y Mínguez, R. (2003). Educar para una cultura medioambiental, en Cobo Suero, J. M. (Coord.), *Ciudadanía y Educación*, Madrid: Revista de Educación, MECD, pp. 271-294.
- Ortega, P y Mínguez, R. (2004). Familia y transmisión de valores, Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, Vol. 15, 2003, Ediciones Universidad Salamanca, pp. 33-56.
- Parada Navas, J.L. (1999). *Ética del Matrimonio y de la Familia*. Murcia: Publicaciones ITM.
- Patton, M. Q. (1984). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, California: Sage.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique: De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- Perelman, Ch. y Tyteca, L. (1970). *Traité de l'argumentation*. Vrin: Éditions de l'Université de Bruxelles.

- Pérez Alonso-Geta, P.M. y Cánovas Leonhardt, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*, Fundación Santa María, Madrid.
- Pérez Alonso-Geta, P.M., (2003). Crianza y estilos familiares de educación, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 65-80.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Poch Avellán, C. (2000). El entusiasmo, en Romero E. (coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 143-153.
- Polaino, A. (2000). *Madurez personal y amor conyugal, Factores Psicológicos y Psicopatológicos*. Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, nº 4, Univ. de Navarra,. Madrid: Ediciones Rialp.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Educación moral y ciudadanía, en Ortega, P. (Coord.), *Educación Moral*. Murcia: Cajamurcia, pp. 187-192.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana, J.M. (Coord.) (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Reboul, O (1999), *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Ríos, J. A. (1993). La orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas, en Quintana, J. M. (Coord.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, pp. 151-157.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Rodríguez Neira, T., (2003). Pedagogía y educación familiar, en Gervilla, E. (Coord.) *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 13-25.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rojas Marcos, L. (1999). *La pareja rota. Familia, crisis y superación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romero, F. (1998). *Los Centros de Orientación Familiar en España. Un análisis crítico*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Saiz Saiz, M. (2000). La amistad, en Romero E. (coord.), *Valores para vivir/2*. Madrid: Editorial CCS, pp. 35-50.
- Sarramona López, J. (2003). Dimensión educativa de los medios de comunicación, en Gervilla, E. (Coord.), *Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea, pp. 107-120.
- Savater, F. (1993). *Política para Amador*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Shütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Seifert, K.L., Hoffnung, R.J. (2000). *Child and adolescent Development*. Boston, U.S.A.: Ed. Houghton Mifflin Company.
- Spradley, J. y McCurdy, D. (1984). *The cultural experience: ethnography in complex society*. Palo Alto: SRA.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Soares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona: Paidós.
- Suenens, J.L. (1967). *Un problema crucial. Amor y dominio de sí mismo*, versión española de Luis de Aguirre. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tassoni, P. (1998). *Child Care and Education*. Oxford, United Kingdom: Ed. Heinemann Educational Publishers.
- Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*. Paris: Nathan.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.
- Touriñán López, J.M. (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica, en AA.VV., *Familia, juventud y nuestros mayores*. Galicia: Fundación CaixaGalicia, Colección: Jornadas, Conferencias, Premios. Serie: Coetánea, pp. 55-77
- Valles Martínez, M.S. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Colección Cuadernos Metodológicos nº 32, CIS.
- Valls Juliá, J. (1992). *El desarrollo total del niño*. Madrid: Ediciones Palabra.

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- Vázquez Gómez, G., Sarramona López, J. y Vera Vila, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo, en Santos Rego, M. A. y Touriñán López, J. M. (eds.), *Familia, Educación y Sociedad Civil*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Informes e propuestas nº 14, pp. 29-87.
- Viladrich, P.J. (1984). *Agonía del matrimonio legal*. Pamplona: Eunsa.
- Viladrich, P.J. (2000). *La palabra de la mujer*, Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, nº 28, Universidad de Navarra. Madrid: Ediciones Rialp.
- Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic, narrative and semistructured methods*. Londres: Sage.
- Whalley, M. (1997). *Working with Parents, The Pen Green Centre Team*. London, United Kingdom: Ed. Hodder & Stoughton.
- Whitbeck, S. B. y Gecas, V. (1998). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of marriage and the family*, 50, pp. 829-940.
- Wojtyla, K. (1996). *Amor y responsabilidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Wolcott, H. F. (1975). Criteria for ethnographic approach to research in scholl. *Human Organization*, 34 (2), pp. 111-127.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wunenburger, J.-J. (1990). *Le sacré*. Paris: PUF, "Que sais-je?", n ° 1912.
- Yepes Stork, R. (1999). *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa.

## **OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS**

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). “Declaración universal de los derechos humanos”, 16, 3. <http://www.un.org.spanish/aboutun/hrights.htm>.
- Base de datos. <http://www.mec.es/redinet2/html>.
- Base de datos. [http://www.um.es/biblioteca/bibl\\_electr/bases/bd/eric.html](http://www.um.es/biblioteca/bibl_electr/bases/bd/eric.html).
- Fernández-Espinosa de los Monteros, O. (2005). “La tolerancia en la sociedad”. <http://www.encuentra.com>.
- González Tornaría, M.L. (2000). “Familia y educación en valores”, Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. <http://www.campus-oei.org/valores/tornaria.htm>.
- Iglesias de Ussel, J. (2004). La familia española en el contexto europeo, en La familia en España. Dos décadas de cambio. Informe anual, 2003. Fundación Acción Familiar. Marzo 2004, pp. 261-304. <http://www.cgcnet.org/accionfamiliar/informe/lafamiliaenEspañacapitulo6.pdf>.
- INE (2001). Encuesta de población activa 2º trimestre 2001. Madrid. <http://www.ine.es>.
- INE (2002a). <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>.
- INE (2002b). <http://www.ine.es/prodyser>.
- INE (2003). Tendencias demográficas durante el siglo XX en España. Madrid. <http://www.ine.es>.
- INE (2004). Cifras INE. Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística en el día internacional de la familia. <http://www.ine.es>.
- Injuve (2004). Canteras, A. “Sentido, valores y creencias en los jóvenes”. [http://www.mtas.es/injuve/biblio/estudio\\_injuve/estudiospdf/valores.htm](http://www.mtas.es/injuve/biblio/estudio_injuve/estudiospdf/valores.htm).
- IPFE, Instituto de Política Familiar (2003). Informe Evolución de la Familia en España 2003. <http://www.ipfe.org>.

- López Quintás, A. (2001). “La tolerancia y la búsqueda en común de la verdad”. <http://www.hottopos.com/mirand11/quintas.htm>.
- Wojtyla, K. (1985). “Mensaje para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz, 1985”, n. 3. <http://www.encuentra.com/includes/documento.php>.
- Wojtyla, K. (2001). “Diálogo entre las culturas para una civilización del amor y la paz”. <http://www.archivalencia.org>.