

REFERENCIA: Parra Martínez, Joaquín, Gomariz Vicente, M^a Ángeles, Sánchez López, M^a Cristina (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *REIFOP*, 14 (1), 177-192. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

El análisis del contexto familiar en la educación

Joaquín PARRA MARTÍNEZ, M^a Ángeles Gomariz Vicente, M^a Cristina SÁNCHEZ LÓPEZ

*Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia.*

Correspondencia:
Joaquín Parra Martínez
Dpto. MIDE
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 – Espinardo
(Murcia)

Email: jparra@um.es

Telef. 868 88 4066

Recibido: 22/01/2011
Aceptado: 16/03/2011

RESUMEN

Este trabajo pretende presentar distintas formas de concretar la manera de estudiar el contexto familiar. Cuando tenemos a la familia como objeto de estudio en ciencias sociales, es fácil considerarla como un todo de fondo difuso e impreciso. Al compararlas con las variables sujeto, las variables que definen los contextos como la familia, el grupo social de iguales o el aula, no se han delimitado y acotado. Resulta necesario para la investigación en general y para el diagnóstico en educación en particular definir las dimensiones esenciales que componen el contexto familiar. A lo largo del trabajo indicamos la dimensiones consideradas por los autores de informes institucionales, instrumentos para el diagnóstico o la evaluación psicopedagógica comercializados en el contexto español, así como las escalas más representativas de carácter internacional. Todo ello, para terminar proponiendo unas dimensiones, y sus especificaciones, que ayuden a sistematizar análisis que tengan por objeto el contexto familiar.

PALABRAS CLAVE: Creencias, concepciones de la enseñanza, concepciones del aprendizaje.

Analysis of family context in education

ABSTRACT

This paper aims to present concrete ways of how to study the family context. When we have the family as an object of study in social sciences, it is easy to consider it as a background all fuzzy and imprecise. When compared with the person-variables, the variables that define the contexts such as family, peer group or social school have not been defined. It is necessary for research in general and for the assessment in education in particular to define the essential dimensions that make up the family context. Throughout the study indicate the dimensions considered by the authors of institutional reporting, tools for the diagnosis or psychoeducational evaluation marketed in the Spanish context, and the scale the most representative international. Finally we propose dimensions, and their specifications, to help systematize analysis of family context.

KEY WORDS: Family, education, dimensions, factors, scales, diagnostic, psychoeducational assessment.

INTRODUCCIÓN

Bajo este epígrafe general pretendemos compartir un marco en el que reflexionar sobre los elementos constitutivos del contexto familiar y el tipo de acciones o procesos que se dan en su seno y están asociados a eso que llamamos educar.

Nuestra intención no es presentar o delimitar una definición de lo que es la familia hoy, ni tampoco debatir en torno a las tipologías familiares en la actualidad frente a lo que se ha venido entendiendo como familia tradicional. Lo que buscamos es intentar acercarnos (siempre de manera provisional y limitada) a concretar una red conceptual que nos permita abarcar esa realidad que utilizamos en tantas ocasiones en el ámbito de las ciencias sociales como es la familia.

En definitiva, a qué nos referimos cuando usamos expresiones como que “la familia influye en ...”, “el contexto familiar conforma en el alumnado ...”, etc.; qué significa, a qué nos referimos cuando estamos utilizando la expresión *familia* o *contexto familiar* y qué significa ese nexo presentado como *influye en, condiciona*, o similares.

Desde ámbitos más diferentes como el de la reflexión filosófica o la ideológica de corte político-social, hasta a concreción de un diagnóstico o evaluación psicopedagógica, pasando por situaciones intermedias como podría ser una investigación o un informe técnico, hemos podido apreciar posiciones de autores que consideran la familia: como aparato ideológico de estado (recordando las tesis clásicas althusserianas) donde la familia reproduce a través de sus miembros el estatus (relaciones de producción, ideología, etc.); que la familia proporciona estabilidad, desarrollo personal o bienestar psicológico a sus miembros; o que la familia influye en el rendimiento escolar, la elección de estudios, etc.

La historia del constructo contexto familiar (por definirlo de manera muy general y al mismo tiempo ir adelantando una toma de postura implícita en la propia consideración del término) requiere un detenimiento especial para posteriormente encontrar una base desde la que intentar validar los indicadores observacionales que podrían ayudar a definirlo empíricamente.

Ante la pregunta o problema expresado por la idea “cuando mencionamos el contexto familiar a qué nos estamos refiriendo”, inmediatamente nos viene al pensamiento el concepto “hacinamiento”. Más concretamente, nos acordamos de un artículo muy especial firmado por Carlos Santoyo y María Teresa Anguera (1992) y titulado “El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis”. El recordar este artículo no es por su contenido, que casi nada tiene que ver con nuestro objetivo, cuyos autores tratan magistralmente, sino por lo que nos evoca. ¿Qué es eso que llamamos familia en ciencias sociales sino un hacinamiento desordenado de dimensiones, factores, variables, etc? También era significativo por las connotaciones que expresa el término que utilizaba Escartín (1992: 56): “holón”. El querer subrayar lo amplio del constructo *sistema familiar* y la vez la necesidad de tener una perspectiva holística le hace utilizar ese término, que además puede incorporar esa idea de indefinición o imprecisión respecto a lo que engloba.

Desde una concepción de Diagnóstico en Educación, como disciplina técnica científica inmersa dentro de las Ciencias de la Educación, para la que su función (finalidad última) es favorecer la toma de decisiones en procesos de intervención psicopedagógica, venimos proponiendo (Parra, 1992, 1996) como objeto de la disciplina a la persona y los contextos con los que interactúa. Respecto a lo cual, entendemos que no es necesario reiterar la tradicional distinción (resuelta en nuestro contexto por Rodríguez Espinar, 1982) en el marco de las Ciencias de la Educación, en general, y del Diagnóstico en Educación o Evaluación Psicopedagógica, en particular, entre *assessment* (análisis de la realidad centrado en las variables sujeto, intrapsíquicas, orgánicas, etc.) y *education* (análisis de la realidad centrado en el contexto, los programas, variables no-sujeto), pero sí el señalar la atención y consideración que se le ha venido dando en la historia de las ciencias sociales a uno y a otro concepto.

A lo largo del siglo XX los estudiosos y trabajadores de las Ciencias de la Conducta y de la Educación se han dedicado a delimitar las variables referidas al sujeto (*assessment*): intrapsíquicas, como el área cognitiva, personalidad, etc.; concretándolas en factores-inteligencias, como los razonamientos verbal, numérico, espaciales, etc., para el caso del área cognitiva, o distinguiendo entre distintos rasgos y

estados para el ámbito de personalidad; y se han propuesto modelos teóricos generales de abordaje, de explicación o de trabajo como han venido siendo las denominaciones de los modelos tradicionales, de inteligencias múltiples, integradores del ambiente, etc.. Digamos que la *red* de aprehender la realidad, que diría Popper, se ha ido haciendo cada vez mas tupida y nos hemos dado la posibilidad de lanzarla desde distintas posiciones o perspectivas y con distintos materiales o recursos. Pero siempre para analizar las variables sujeto.

Parece que la consideración de las variables “no-sujeto”, teniéndose como relevantes intencionalmente, no ha evolucionado con la misma impronta o con el mismo detenimiento.

Sólo por evidenciar o por subrayar esta idea propondríamos las siguientes preguntas como esbozo de una invitación a la reflexión: ¿cuántos tests, escalas o cuestionarios de corte psicométrico o proyectivo tienen por objeto las variables *sujeto* en los catálogos de las principales editoriales españolas comercializadoras de este tipo de recursos de exploración? ¿Cuántas publicaciones de esos mismos catálogos tienen por objeto *contextos* a analizar como la familia, el aula o el social inmediato?. Sabiendo que partimos de la idea de que los sujetos y los contextos con los que interactúan son el centro del proceso de las evaluaciones psicopedagógicas.

Si bien el ambiente se toma en consideración desde los primeros momentos del siglo XX, su concreción, especificación, atomización y la definición del tipo de nexo que ejerce sobre la persona no se ha tenido en cuenta de la misma manera con respecto al estudio de las variables sujeto. Desde el conductismo, la escuela de psicología soviética, la teoría general de sistemas, los modelos cognitivo-sociales, ecológicos a los integrales se han ido concretando contenidos, perspectivas e instrumentos para el análisis de la realidad, pero no parecen haberse extendido como lo han hecho otras teorías.

De forma general, respecto al ambiente y la propia evaluación de contextos en sentido amplio, en nuestras disciplinas, debemos reconocimiento a los trabajos de sistematización de los años setenta y ochenta de la profesora Rocío Fernández Ballesteros (ejemplo de ellos, entre muchos, fueron los trabajos de 1983 ó 1986) .

Nos invitaba, la profesora Fernández Ballesteros (1984:35) a desarrollar procesos de análisis: a) *sistemáticos* y molares de las variables conductuales, organizmicas y ambientales relevantes a cada caso, mediante diferentes técnicas, con el objetivo de explicar, clasificar y predecir las conductas de un sujeto o grupo con el fin de orientar, seleccionar; b) *funcionales* desde una perspectiva molecular a través del estudio temporal, secuencial, lineal y discreto de las relaciones funcionales entre conductas, organismo (como ente biológico e histórico, con antecedentes y consecuentes) y el ambiente.

La consideración de la familia como sistema se explica desde el primer momento en el que las ciencias sociales adoptan la teoría general de sistemas del campo de las ciencias de la naturaleza formulada por Ludwig von Bertalanffy. Un ejemplo de ello es la síntesis que desarrolló Escartín (1992). Entiende el sistema familiar caracterizado por las constantes y estrechas interacciones que se dan entre sus elementos constitutivos, por la circularidad de esas interacciones, junto con lo que se denomina como equilibrio dinámico entre una tendencia al mantenimiento del sistema (homeostasis) y la continua transformación que genera por su dinámica (morfogénesis).

Si definiéramos la familia como sistema, unido a estas características anteriores, se podría hacer referencia a su finalidad última, la estructura o relación que se da entre los elementos (subsistemas) y los procesos que se dan en la dinámica que sigue en el camino de alcanzar su finalidad última.

Respecto a los fines de la familia procede diferenciar entre las referidas al propio sistema familiar y las que hacen referencia al sistema social al que pertenece. En cuanto al propio sistema familiar procede señalar la satisfacción de necesidades (materiales, biológicas, psicológicas, sociales, educativas, etc.) y la socialización (educación, desarrollo personal-social, etc., teniendo como base un conjunto de creencias) de sus miembros. En cuanto a las finalidades hacia el sistema social al que pertenece, el sistema familiar tiende a la mejora y desarrollo de la propia sociedad o comunidad a través de la funciones como la reproducción y emancipación de miembros en el caso de que se trate de una familia con hijos, la relación con otros sistemas familiares y la propia participación social.

La estructura o conjunto de interacciones que se dan entre los posibles subsistemas familiares (dependiendo de las circunstancias y la perspectiva se han entendido el conyugal, parental, filial, de hermanos, de autonomía, de cuidados mutuos, afectivo-empático, etc.) se manifiesta y aprecia fundamentalmente a través de tres procesos que propician su dinámica: la comunicación (el intercambio de significativo verbal, gestual o físico), la asunción y el desarrollo de roles (procedimiento por el que se ejerce un papel que permite ordenar de una determinada forma las relaciones entre los miembros) y organización y gestión de normas (proceso que afirma la dinámica de mantenimiento –homeostática – de la familia y que refleja de manera observable parte del sistema de creencias.

Como conclusión, a este respecto, el sistema familiar, con unos fines, un conjunto de creencias, tiende al mantenimiento y mejora de la propia familia y la comunidad, mediante el desarrollo de la comunicación, el desempeño de roles determinados y la gestión organizada del ciclo vital, siendo capaz de generar procesos de socialización adecuados o inadecuados.

Concretando en el contexto familiar fueron un hito los planteamientos de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1987) y su modelo ecológico. Desde sus propuestas, presentaba un modelo de análisis desde el que descomponía la realidad familiar a través de cuatro niveles según el grado de integración de realidad que se considere: como microsistema (conjunto de posiciones e interacciones interpersonales entre los miembros, así como las propias consecuencias de los propios roles e influencias); como mesosistema (tipo de interacciones entre distintos microsistemas, por ejemplo las relaciones entre familia y centros escolares, u otros microsistemas de lo que entendemos por comunidad); como ecosistema (entornos indirectos a nuestros sujetos como podrían ser los círculos sociales del resto de miembros de la familia); macrosistema (ámbito más amplio en el que se desarrolla, como *fondo*, la realidad cultural, ideológica, económica, histórica, etc. Algunas concreciones de este modelo se han venido matizando, modulando o adaptando al marco de la psicopedagogía y ejemplo de ello han sido las reflexiones de García Sánchez (2001) para la intervención en Atención Temprana o las de Freixa (2003) respecto a la orientación y la acción tutorial.

Esta última autora (Freixa, 2003) cuando concreta las dimensiones del contexto familiar las descompone en un primer nivel las que denomina *individuales* (apoyándose en Gimeno, 1999), donde habría que considerar: los aspectos físicos y de salud; los aspectos cognitivos, la personalidad, la competencia social, los roles estructurales y funcionales, los recursos y las demandas y necesidades personales, para conocer quién las satisface y para optimizar los proyectos comunes. Todo ello desde una perspectiva diacrónica que nos permita comprender la historia de nuestro sujeto en el o los núcleos familiares a los que pueda pertenecer a lo largo de su vida.

El segundo nivel de dimensiones que señala Freixa es el denominado *sistema familiar* en el que procedería contemplar el conjunto de interacciones que en la familia se dan como la estructura relacional de cualquier sistema. En este conjunto de interacciones se puede acotar las referentes a: las funciones (el desarrollo de la propia identidad o la idea de pertenencia a un “nosotros”, la familia); las relaciones específicas de subsistema familiar (las relaciones conyugales, en el caso de que no fueran familias monoparentales, las relaciones en el desempeño parental y las fraternales, en el caso de la existencia de más de un hijo); y las denominadas de ciclo vital (evolución de la familia a partir de hitos relevantes para la misma familia, con la propia constitución, nacimiento de hijos, su desarrollo, emancipación, etc.).

El tercer nivel de dimensiones considerado por Freixa, apoyada en el citado también aquí Bronfenbrenner (1987), es que hace referencia a la familia inserta en el sistema social para lo que coteja las ideas de micro, meso, exo y macro sistema, ya señaladas.

Otra aportación, muy valiosa y enriquecedora, respecto a la sistematización del contexto familiar en el ámbito del Diagnóstico en Educación fue la realizada por la profesora Ceballos (2006). En su propuesta señala tres grandes bloques de dimensiones:

- Física (tipo de vivienda, barrio, canales de comunicación, recursos educativos), sociodemográfica (situación económica, nivel cultural, composición, salud, etc.) y organizacional (organización, actividades cotidianas, distribución de roles, tareas y funciones, relación con otros contextos, etc.).

- Cognitivo-educativas (como las creencias, metas y prácticas educativas, ideología y valores, etc.).
- Procesuales (como la comunicación, el estilo relacional y clima afectivo, estrategias de resolución de conflictos, competencias emocionales, comunicativas y sociales, etc.).

Dimensiones contempladas desde distintas finalidades y ámbitos de acción profesional.

Junto con estas reflexiones podríamos cotejar la forma de contemplar las dimensiones para analizar el contexto familiar a través de propuestas expresadas por: a) algunos informes de base institucional como el desarrollado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1998) o por el encargado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia (Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez, 2008); b) los instrumentos para la evaluación psicopedagógica o diagnóstico en educación publicados por las principales editoriales en el ámbito español que tienen por objeto todo tipo de técnicas de exploración como son las escalas, cuestionarios o test; c) las escalas de reconocimiento internacional que han tenido repercusión con mayor extensión en nuestro país.

Dimensiones del contexto familiar contempladas en informes con patrocinio institucional.

El informe sobre el sistema educativo español desarrollado por el INCE (1998) recogía en uno de sus apartados una atención especial a la relación familia y educación. Junto con otras informaciones más amplias consideraba la situación de la familia en las distintas comunidades autónomas a partir de los siguientes indicadores: sociodemográficos y espacios, recursos educativos materiales, actividades extraescolares complementarias o de ocio, interés por los estudios de los hijos, satisfacción con la escuela, responsabilidad educativa, control y seguimiento de conflictos, transmisión de valores (como el de convivencia, la libertad personal, laboriosidad, la educación para la paz o la salud), formación de actitudes (como el gusto por el trabajo bien hecho o el espíritu crítico, etc.), o la participación de las familias en la vida de los centros escolares.

El informe elaborado por Gomariz, Parra, García Sanz, Hernández y Pérez (2008) a petición del Consejo Escolar de la Región de Murcia, basado en un muestreo de 2.494 familias, 146 profesores de los hijos de esas familias, de 135 centros escolares (desde Educación Infantil a Bachillerato) y encaminado a informar sobre la comunicación entre familia y centros escolares de manera más específica consideraba un conjunto de dimensiones: los tipos de recursos utilizados en la comunicación entre familias y profesores de los centros escolares, los contenidos de la comunicación, el tipo de participación de las familias en los centros escolares, los tipos de relaciones personales que se daban entre familias y profesorado, la contribución de las familias en los aprendizajes escolares, el conocimiento que las familias tienen de la vida del centro, el conocimiento que el profesorado tiene de la vida del alumnado y de sus familias y el compromiso que las familias y profesores se podrían plantear para mejorar cada uno de los aspectos anteriores

Instrumentos para la evaluación psicopedagógica o diagnóstico en educación que contemplan dimensiones referidas al contexto familiar en el ámbito español.

Cuestionarios/Escalas de corte psicométrico:

Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) (De la Cruz y Cordero 1990).

El IAC es un cuestionario, de corte psicométrico clásico, que permite valorar la adaptación personal, escolar, social y familiar desde la percepción que los adolescentes tienen respecto a estos ámbitos. Se contemplan respecto a las primeras subescalas tanto la preocupación por el propio cuerpo, la aceptación de sí mismo desde el punto de vista físico, como su relación con el contexto escolar, o la forma de insertarse en contextos sociales más de fondo, intentando cotejar ciertas actitudes sociales ante los otros de forma general.

El contexto familiar incluiría “actitudes críticas, dificultades en la convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas y deseos de huir, incluso físicamente, del ambiente familiar” (De la Cruz y Cordero, 1990: 5).

Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar (FES-WES-CIES-CES) (Moos, Moss y Trickett 1984).

Las escalas de clima social FES-WES-CIES-CES es un cuestionario dirigido a adolescentes y a adultos que tienen por objetivo, a partir de las contestaciones (percepciones de las personas que responden) describir los “climas” entendidos como un conjunto de interacciones que se dan entre los miembros de cada contexto. Se centran en contextos sociales como la familia (FES), el trabajo (WES), las instituciones penitenciarias (CIES) o los centros escolares (CES). Suelen concretarse estos “climas” en bloques de dimensiones con patrón casi idéntico: Relaciones, Desarrollo (FES) o Autorrealización (WES, CIES y CES), Estabilidad y Cambio (CES).

En el caso del FES los bloques de dimensiones intentan acotar: relaciones, nivel de cohesión, actitudes de apoyo entre los miembros de la familia, el permitir o expresar opiniones o el conflicto; desarrollo, grado de autonomía de los miembros de la familia, grado de implicación en las instancias escolares, culturales y recreativas o la relevancia que se le atribuye a las prácticas éticas o religiosas; estabilidad, grado de organización y control de las conductas en la vida familiar.

Realmente ha sido una escala cuya adaptación al contexto español ha ofrecido dudas respecto a la solidez de los contenidos de los ítems e incluso la pertinencia de algunas dimensiones. Sánchez, Corbalán, Martínez y López (1998), entre otros ya hicieron una revisión basada en el análisis factorial del FES proponiendo, según sus referentes empíricos de muestras de familias españolas, otras diez dimensiones diferentes a las originales planteadas por Moos, Moos y Trickett. Las emanadas de su análisis factorial fueron: comunicación, independencia, estatus cultural, tolerancia normativa, expresión de conflictos, valor laico-religioso, esfuerzo personal, ocio recreativo, limpieza-orden y eficiencia-excelencia.

Batería de socialización (para profesores y padres) (BAS-1,2). (Silva y Martorel, 1989).

La escala BAS-2, forma parte de un conjunto de tres escalas profesionalmente denominadas BAS-1 (dirigida para que contesten los profesores), Bas-2 (dirigida a padres) y Bas-3 (dirigida a personas a partir de la adolescencia). No es una escala de respuesta según percepción que se centre en el propio contexto familiar como tal, sino que focaliza las valoraciones en uno de sus miembros (un hijo o hija). Hemos entendido pertinente su referencia, con esta aclaración, porque son los padres quienes han de considerar las conductas de los sus hijos en su vida cotidiana.

El cuestionario intenta proponer un perfil en torno a cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización como son Liderazgo (comportamientos adaptativos, aglutinantes, popularidad, etc.), Jovialidad (buen ánimo, extraversión, buena integración, etc.), Sensibilidad social (preocupación por los demás, fundamentalmente hacia quienes tienen dificultades o problemas, etc.) y Respeto-autocontrol (cumplimiento de normas, respeto, responsabilidad social, etc), junto con otras tres que pueden perturbar o inhibir la socialización como son Agresividad-terquedad (comportamientos dogmáticos, impositivos, con agresividad verbal, etc), Apatía-retraimiento (introversión, cierto aislamiento social, etc.) y Ansiedad-timidez (comportamientos intranquilos, miedos, apocamiento, vergüenza, etc).

Independientemente de que se trate de una escala centrada en un miembro de la familia (hijo o hija), nos permite obtener información sobre la forma en que es percibido este miembro y “sumarla”, por ejemplo, a la percepción que se tiene de él o ella como escolar, rol diferente al desarrollado en el contexto familiar, cuando se contempla la percepción del profesorado.

TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. (Hernández Hernández, 1983).

El cuestionario TAMAI, al igual que el IAC, nos ofrece una visión de la adaptación personal, escolar social y familiar. En esta ocasión desde la perspectiva negativa: la “inadaptación”. A través de un amplio número de ítems nos permite informar sobre si está *constatada* esa falta de acomodo en los contexto o la propia aceptación de sí mismo.

Es un cuestionario que permite cotejar información muy desmenuzada según distintos aspectos de la inadaptación en el contexto familiar. Las diferencias entre su suelo y techo (de tercero de primaria a la edad adulta) permite un gran rango de edades posibilidades de administración.

En todos los casos la escala desglosa muy afinadamente múltiples aspectos en cada uno de esos ámbitos sociales o personales. En el caso del contexto familiar desglosa las siguientes dimensiones: insatisfacción familiar, insatisfacción con los hermanos, la educación adecuada del padre y de la madre por separado (personalizada, permisivismo, estilos punitivos, despreocupado o perfeccionista, etc) y la discrepancia educativa entre padre y madre.

PEE. Perfil de estilos educativos. (Magaz y García Pérez, 1998).

Los autores del cuestionario PEE (Magaz y García, 1998: 11) parten de una idea de estilos educativos entendidos como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos”. Este cuestionario va dirigido a padres y profesores y suponen una percepción sobre la propia forma de actuar.

Proponen, referidos a los padres, cuatro estilos educativos: *sobreprotector* (evitan a sus hijos o hijas actividades consideradas arriesgadas o molestas, dan constantemente consejos sobre la forma que debn actuar sus hijos o hijas, les dan todo hecho, refuerzas o sancionan conductas reafirmando las propias creencias, etc.), *inhibicionista* (prestan poca atención a las conductas adecuadas, sanción con castigos aleatorios, pocos refuerzos a través de elogios, falta de control, etc.), *punitivo* (fijación sobre el comportamiento inadecuado, los errores, o equivocaciones, castigos aleatorios con amenazas previas, no aprecian el comportamiento normalizado, etc.) y *asertivo* (aprecian los progreso de los hijos o hijas, refuerzan el esfuerzo y el logro, sancionan con firmeza y pertinencia, ignoran los errores pequeños, etc.).

ESFA. Escala de satisfacción familiar por adjetivos. (Barraca, y López-Yarto, 1997).

El cuestionario ESFA se creó para poder ser aplicado a cualquier miembro de una familia bien sea adolescente o adulto. Está construido bajo una concepción global, de fondo, general. Trabaja sobre la idea de una puntuación única respecto a la satisfacción familiar. Esta concepción la entienden Barranca y López-Yato (1999:12-13) como “un producto del continuo juego de interacciones (verbales y/o físicas) que –se- mantiene con los otros miembros de su familia”.

A través de sus 27 ítems se presentan pares de adjetivos a través de los cuales la persona que contesta va definiendo la valoración de su contexto familiar.

ESPA 29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia. (Musitu y García, 2001).

Para el apoyo teórico del ESPA 29, los autores (Musitu y García, 2001:5), acudiendo a posturas previas respecto del tema, parten de “definir –la socialización – como un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, el niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente”. Concretan los estilos de socialización como parte de un modelo relacional, entendiéndolos como un conjunto de pautas parentales de comportamiento estables o persistentes que a través las propias interacciones parteno-filiales tienen como consecuencia la mencionada socialización.

Los estilos de socialización contemplados en el ESPA 29 se explican a través de modelo de un doble eje (vertical y horizontal), en el que en uno (digamos el horizontal) rige el estilo de aceptación/implicación y en el otro (el vertical) lo hace el denominado coerción/imposición. El primero se asocia, entre otros, a comportamientos habituales o regulares de los padres de afecto y cariño ante los comportamientos adecuados de los hijos o hijas, con muestras de razonamiento y diálogo ante las conductas de los hijos o hijas, etc.. El segundo eje se asocia a comportamientos paternos en los que regularmente se aprecian imposiciones, castigos y desafecto para socializar a los hijos o hijas.

Según se encuentre el comportamiento regular de los padres en un extremo u otro de cada eje (vertical y horizontal), los autores describen cuatro grandes tipologías: Autoritario (alta coerción/imposición y baja aceptación/implicación), Autorizativo (alta aceptación/implicación y alta coerción/implicación), Indulgente (alta aceptación/implicación y baja coerción/imposición) y Negligente (baja coerción/imposición y baja aceptación/implicación).

AF5. Autoconcepto Forma 5. Madrid: Tea Ediciones. (García y Musitu, 2001).

El AF5 es un cuestionario que (a través de las respuestas dadas, en un período de tiempo muy corto, por parte de personas comprendidas entre los 10-11 años -5º curso de Educación Primaria- y la edad adulta) nos permite obtener información sobre la autopercepción en el ámbito social, académico/profesional, emocional, físico y familiar.

Cuando se atiende al ámbito familiar, desde el uso del AF5, se contempla “la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar” (García y Musitu, 2001: 20). Al considerar el autoconcepto familiar, los autores tienen presente tanto las interacciones de afecto y confianza de los padres, como la satisfacción, apoyo familiar, la implicación y nivel de aceptación entre sus miembros.

PEF. Escalas de identificación de “Prácticas Educativas familiares”. (Alonso y Román, 2003).

El PEF está compuesto por un conjunto de escalas dirigidas a padres, madres (u otros responsables adultos) de niños y niñas entre 3 y 10 años. A través de un conjunto de posibles situaciones cotidianas en las que padres e hijos se pueden ver envueltos, se pregunta a adultos y menores (a los más pequeños a través de entrevistas) sobre cuál sería su forma de actuar habitualmente.

Con las respuestas a las distintas situaciones, padres, madres, hijos e hijas ofrecen información que puede ser valorada como percepciones del tipo de socialización que se da en el contexto familiar. Las dimensiones tratadas adoptan el formato de estilos educativos tales como los denominados: “autoritario” (afecto bajo, mínima sensibilidad, impositivo, anulador de comportamientos, etc.), “equilibrado” (democrático, dialogante, afectuoso y comunicativo, mantenedor de normas claras, del control flexible, etc.), y “permisivo” (expresión de afecto, sin exigencia ni control, indulgentes, etc.).

Evaluación de la competencia parental. (Bayot y Hernández-Viadel, 2008).

La ECPP-p (la *p* es de *padres*) se ocupa de “la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos, la dedicación parental, el ocio compartido, el asesoramiento/orientación y finalmente, la asunción del rol y, por tanto, la adaptación al cambio que supone la llegada de un hijo para los padres y madres” (Bayot y Hernández, 2008: 7). La ECPP-p es el fruto del análisis factorial de un conjunto de indicadores (Bayot, Hernández-Viadel y De Julián, 2005) en forma de respuesta percibida que los destinatarios de la escala (padres cuyos hijos tienen edades comprendidas entre los 3 y los 18 años) dan de su contexto familiar.

Similar a la anterior en cuanto a la forma de ser creada, La ECPP-h (la *h* es de *hijos*) aborda tres factores referidos a las competencias parentales: implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar. En esta ocasión los destinatarios de la escala son jóvenes cuyas edades van de los 10 a los 17 años.

Técnicas proyectivas:

Los “Tests de la Familia”. Los denominados “test de la familia”, de carácter proyectivo, en nuestro contexto, han sido *El test del dibujo de la familia* de Corman (1971) *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica* de Burns, Kaufman (1978) y el *Test de la Familia. Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar* de Lluiss-font, J. (1978, 2006).

En este tipo de técnicas, fieles en mayor o menor medida al modelo psicodinámico de basamento psicoanalista, invitan a la interpretación del dibujo infantil como un símbolo que deja traslucir dinámicas familiares y personales.

A través del tamaño de los dibujos, de la posición de sus elementos, de las conformaciones de los miembros, las presencias o ausencias de elementos, la

incorporación de sombras, el borrado de partes dibujadas, el orden en dibujar las figuras, los ornamentos, las distancias entre los dibujos, etc., los autores nos invitan a inferir un conjunto de aspectos tremendamente variado: tendencias reprimidas, los roles en la familia, los conflictos en el seno familiar, características de personalidad de quien dibuja y percepción que éste tiene de la personalidad de los miembros de su familia, percepción de las relaciones interpersonales, los apegos, la sobreprotección, etc.

Algo similar a lo anterior podría derivarse de las respuestas de quienes se le administra una técnica, de marcado carácter clínico como podría ser *El test P.N. Manual I* de Corman (1981). Es una técnica que se administra a niños entre 4 y 15 años usando como recursos un conjunto de escenas (y posibles situaciones) donde aparecen unos dibujos de cerditos (entre ellos el elemento clave: el cerdito "Pata Negra"). Se busca, con las escenas, aflorar aspectos clásicos en el mundo de la inferencia psicodinámica dentro del marco clínico por antonomasia: oralidad, analidad, sexualidad, agresividad y rivalidad fraterna, dependencia-independencia, culpabilidad, inversión de sexo, padre nutricio y madre ideal, etc.

También, propio del trabajo clínico-psicodinámico nos podemos encontrar con *El método de las fábulas en psicoanálisis infantil (Fábulas de Düss)* de Düss (1985). Esta técnica utiliza como recursos diez fábulas breves que presentan unas situaciones-problema sobre las que se hace una serie de preguntas. La persona a quien se le administra (a partir de tres años) con sus respuestas, se proyecta respecto a características de su personalidad, miedos, instinto de placer o de muerte, complejos, deseos o temores, etc. En concreto, respecto al ámbito de la familia, siempre desde un modelo psicodinámico y marco clínico, se nos invita a inferir: la fijación del niño a uno de los padres o su grado de independencia (fábula I), celotipias respecto a alguno de los padres (fábula II) o hermanos (fábula III), complejos de destete y edípicos (fábula III y VIII).

Escalas de reconocimiento internacional que han tenido repercusión en nuestro país.

La escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984). *Home Observation for Measurement of the Environment* ha sido adaptada, entre otras personas, por la profesora de la Universidad de Sevilla María del Carmen Moreno -Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y aprendizaje*, 66: 71-88-. Es una técnica de registro directo a través del desarrollo metodologías de entrevista estructurada y observación en el mismo medio en el que vive la familia. Con ella se busca recoger información a través de indicadores que reflejen la calidad del contexto familiar. Los ítems se agrupan en ocho subescalas: materiales o recursos en forma de juegos, material de escritura, etc.; de estimulación para el aprendizaje; estimulación lingüística de manera directa con modelado y requerimientos verbales explícitos; entorno físico seguro y acogedor; orgullo, afecto, ternura como formas habituales en el trato diario; estimulación académica y preocupación por la vida escolar; modelado y estimulación de la madurez social con la asunción de normas sociales; diversidad de experiencias y apertura a la multiplicidad de la vida diferente; y Aceptación y refuerzo positivo.

Posteriormente, García, Rivera, Reyes y Díaz (2006), por un lado y Schmidt, Barreyro y Maglio (2010), por otro, han extractado los aspectos esenciales de las escalas mas relevantes en ámbitos geográficos diferentes al español. Son técnicas bastantes extendidas pero que no han sido adaptadas a nuestro contexto. Y éste es un requisito que, si es básico para la adopción de cualquier técnicas de exploración, resulta todavía mas importante cuando se trata del contexto familiar, precisamente por el componente cultural y específico del objeto.

Entre estas escalas son resaltables entre otras las que se presentan a continuación.

Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale FACES III (Olson, 1986).

La escala de funcionamiento familiar o de cohesión y flexibilidad familiar basada en modelo circumplejo de Olson, junto con la de interacción familiar de Beavers y Hampson (1995), ha sido de las mas difundidas en contextos anglosajones y

latinoamericanos, fundamentalmente asociadas a estudios de acción social, terapia familiar o salud pública.

Para su construcción se redujeron una cantidad estimables de ítems a una veintena con los que se recogían tres dimensiones fundamentales a través de las cuales se pretendía dar una descripción de determinados aspectos del funcionamiento familiar: cohesión, entendida como la unión emocional percibida, propicia una descripción con cuatro niveles de variabilidad que van desde el denominado desligado-disperso, separado, conectado al enmarañado-aglutinado; flexibilidad-adaptabilidad-cambio, que nos informa sobre el cambio de roles entre los miembros de la familia, y que de igual forma ofrece cuatro rangos que oscilan entre las situaciones de rigidez, funcionamientos estructurados, flexibles y caóticos; y la última dimensión, comunicación, nos permite describir familias según su capacidad de escucha, la posibilidad de expresar ideas y sentimientos, su empatía, apoyo, etc.

Escala interacción de competencia familiar de Beavers y Hampson (1995).

La escala de interacción familiar de Beavers y Hampson (1995), a través de un procedimiento en el que se incorporan escalas convencionales y grabaciones de video, consideran la competencia familiar y los estilos relacionales describiendo aspectos tales como: la estructura familiar, definiendo el poder manifiesto y las coaliciones paternas; la cercanía, caracterizada por la definición y adaptabilidad de los límites entre los miembros; la mitología, determinada por la percepción de la realidad y la propia familia que tienen los miembros; la negociación dirigida al objetivo, que nos permite apreciar la forma en que se resuelven los conflictos en la familia; la posibilidad de expresar sentimientos e ideas y de ejercer la responsabilidad con apertura frente a las opiniones de los demás; el desarrollo del afecto, aspecto desde el cual se pueden apreciar la gama de sentimientos que se da en el ámbito familiar, el sentido del humor, la empatía, etc.

Family Assessment Device (Epstein, Baldwin y Bishop, 1983).

La escala FAD que es como se suele denominar el producto del trabajo realizado, en una de sus versiones, por Epstein, Baldwin y Bishop (1986) se basa en el modelo McMaster de terapia familiar, como forma de validar precisamente la intervención clínica. Basado en la teoría de sistemas discrimina entre familias funcionales y disfuncionales a partir de seis escalas específicas que posibilitan atender a otras tantas dimensiones y una de funcionamiento general como imagen de fondo de las familias: resolución de problemas (forma general de abordar los problemas, incorporación de discusiones, existencia o no de contenidos emocionales, deliberación sobre las alternativas de solución, etc.), comunicación (conocimiento del malestar de los miembros, sinceridad en las interacciones personales, posibilidad de expresar el conflicto, etc.), roles (asunción de las responsabilidades respecto a los demás miembros de la familia, dificultades en el desarrollo de las funciones de los miembros, cuestionamiento de la asunción de funciones, satisfacción con las responsabilidades asignadas y asumidas, etc.), capacidad de respuesta afectiva (disposición a mostrar la afectividad, prioridad de los afectos en la vida común, etc.), participación afectiva (involucrarse apoyando en las dificultades de los demás, interés en los asuntos dados como importante por los miembros de la familia, generosidad respecto a la familia, etc.), control de las conductas (control de las consecuencias de las conductas adecuadas e inadecuadas, mantenimiento de las normas esenciales de convivencia y hábitos de salud o higiene, etc.), funcionamiento general (aspectos relacionados con la planificación de la vida de la familia, aceptación y satisfacción general, capacidad de tomar decisiones o que se consideren las opciones propuestas por los miembros de la familia, confianza, etc.)

Conclusiones y propuestas.

Citábamos al principio la idea de “hacinamiento” haciendo referencia a la mezcla de variables como indicadores de un contexto familiar determinado, pero el término tiene una doble acepción y que justa y curiosamente puede llegar en ocasiones a significar lo contrario. Como bien saben las personas cuyo origen proviene de zonas rurales construir una hacina (hacinar) supone colocar los haces (de cereal, alfalfa, etc.) de forma apretada, ordenada, unos sobre otros. Y ese apilamiento no es

recomendable que se traduzca como un mero amontonar o juntar sin sentido por el riesgo de derrumbamiento que presentaría la hacina. Si propusiéramos en estos momentos una yuxtaposición de dimensiones, sin más, después de haber expuesto todos estos recursos de análisis de una realidad como la familia (para la investigación o para el diagnóstico) seguiríamos teniendo un conglomerado de variables o indicadores inconexos. Por comentar con carácter de anécdota, en ocasiones, en informes de evaluación psicopedagógica sucede que algunos (pocos, bien es cierto) profesionales cuando tratan de describir el contexto familiar redactan contenidos sobre composiciones y miembros de la familia, incorporan aspectos de la vida afectiva, plasman cuestiones organizativas para volver a expresar de nuevo, desordenadamente, aspectos afectivos (el orden es un ejemplo). Los “haces”, las dimensiones que conforman el contexto familiar parece razonable que se analicen y presenten de forma ordenada.

Pero además, partimos de aceptar el hecho por el que una realidad, el contexto familiar, ejerce una influencia denominada socialización o educación, en mayor o menor medida, de una naturaleza u otra, sobre los miembros de la familia. Así, describimos asociaciones entre determinados indicadores referentes a las familias (nivel sociocultural de los padres, participación de los padres en los aprendizajes escolares, expectativas respecto a los hijos, vinculación afectiva, mantenimiento de las normas, etc.) y ciertos comportamientos de sus miembros (rendimiento escolar, adaptación personal o social, estabilidad emocional, etc.). Nuestro punto de partida supone la aceptación de la naturaleza de esa influencia como una interacción de enseñanza-aprendizaje basada fundamentalmente en el clásico modelo de aprendizaje vicario, siempre retroalimentado a lo largo del ciclo vital familiar, que nos explicaba Bandura. Éste, con sus experimentos, dejaba demostrado que las conductas agresivas observadas en adultos (su clásico video el que un adulto pegaba a un muñeco-payaso inflable) eran repetidas por niños de educación infantil que habían observado la forma de comportarse de aquellos mayores, algo que no hacían quienes no habían visto esas conductas de los adultos. El contexto familiar es el “mundo” en el que se dan patrones de comportamiento que unos muestran o enseñan y otros aprenden y reproducen.

Por otra parte, es conveniente no perder de vista cierta peculiaridad del contexto familiar como es la percepción que sus miembros tienen de la propia situación del contexto (además de considerarlo en la propia formación de profesorado, Pérez Gómez, 2010; Santos Guerra, 2010) . En palabras de Fernández Ballesteros, “tan importante es el análisis objetivo del contexto en el que se desenvuelve el sujeto como la percepción que éste tiene de él.” (Fernández Ballesteros, 1982: 32).

En ocasiones, cuando se debate sobre el uso de cuestionarios a través de los cuales se coteja la apreciación que los miembros de las familias (padres o hijos) hacen sobre el propio contexto, resulta fácil encontrar opiniones que ponen en duda la calidad de la información registrada, tal vez porque se olvida esta idea señalada con anterioridad. Realmente, salvo el desarrollo de entrevistas, la observación sistemática y en el uso de técnicas proyectivas, todas las escalas, de corte psicométrico, señaladas se basan en la percepción y valoración que los miembros hacen de sus familias.

Nuestra propuesta la iremos desarrollando señalando las cuatro dimensiones que entendemos como ámbitos *relativamente* independientes entre sí, o al menos acotables, indicaremos su composición y la relevancia en el marco de la educación y el propio desarrollo personal y social de los miembros de la familia.

Las dimensiones a través de las cuales se puede expresar una visión bastante completa de una realidad educativa como es la familia podríamos sistematizarla a partir de:

- Indicadores situacionales de la familia respecto a su composición, su historia y socioeconomía
- La dimensión afectiva.
- La dimensión referente al desarrollo de los aprendizajes.
- La dimensión relativa a la organización y la estabilidad.

Indicadores situacionales de la familia respecto a su composición, su historia y socioeconomía

Al igual que en las investigaciones de carácter biomédico o psicológico la variable género suele ser de las primeras que se contempla porque se conjetura que pueden existir diferencias explicadas por ciertas predisposiciones biológicas o psicológicas, cuando se trata la realidad familiar surgen inmediatamente las consideraciones en torno a los aspectos socioeconómicos de la familia. Desde los trabajos de Pérez Serrano (1981), y otros posteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Morales Serrano, 1999), en sus amplio trabajo sobre el origen social y el rendimiento escolar hasta la actualidad, son variables que siempre permiten explicar la realidad en el marco de una investigación y/o contextualizar, para obtener una visión mas comprensiva, en la exploración propia de una evaluación psicopedagógica.

La composición familiar, el número de hermanos, la relación que se establece entre los hermanos, junto con otras variables que expresaremos a continuación pueden estar asociados tanto desarrollo personal y social en general como al rendimiento escolar en particular (Freixa, 1993, Ladrón de Guervara, 2000; Navarro, Tomás y Oliver, 2006; Seltzer, Greenberg, Orsmond y Lounds, 2006,). Así mismo, se ha estudiado, desde los momentos iniciales de las corrientes psicodinámicas, la relevancia de los roles entre hermanos en función del lugar que ocupa (mantenimiento de las normas, comportamientos ejemplares, etc.), así como del propio tamaño de la familia, precisamente por el tipo y cantidad de interacciones personales que se puedan dar (tanto de traslado de información como de expresiones afectivas), el tipo de atención diferenciada que pueda recibir cada hijo por parte de los padres, y por lo tanto, todo ello se puede asociar con el desarrollo personal y social y el rendimiento escolar.

En definitiva, Los aspectos a contemplar bajo esta dimensión podrían ser los siguientes:

- Miembros de la familia, edad, profesión, estudios, lugar que ocupa entre los hermanos.
- Historia familiar de los miembros (anteriores familias, hermanos de padres compartidos, etc.)
- Nivel económico de la familia,
- Tipo de vivienda, posibilidad de habitación individual, características del barrio o zona en la que se inserta la vivienda, equipamientos generales y culturales.
- Condiciones generales de vida en la familia, nivel de salud e higiene general.

Dimensión afectiva del contexto familiar.

Ya hemos comentado que la familia se caracteriza por ser un contexto en el que tienen lugar continuas e intensas interacciones afectivas y son múltiples los estudios (Musitu y Lila, 1993), además de los que hemos venido señalando a lo largo del nuestro trabajo, que señalan la relevancia de la dimensión afectiva en la familia para el desarrollo personal y social de sus miembros (Sánchez, Parra y Prieto, 2005).

Cuando se contempla la comunicación y la cohesión en el contexto familiar como unos de los ejes relevantes del contexto familiar es fácil encontrarlas asociadas al desarrollo personal y social, de la autonomía emocional (Oliva y Parra, 2001) y por lo tanto relevante el contemplarlas (es relevante la aportación sobre la socialización preventiva respecto a las comunidades de aprendizaje de Flecha, Melgar, Oliver y Pulido, 2010).

Al considerar esta dimensión entendemos integrados en la misma los aspectos siguientes:

- La relación entre los miembros, frecuencia e intensidad de las interacciones, relaciones entre adultos y menores, relaciones entre hermanos.
- Nivel de cohesión de la familia, apreciación del apoyo entre los miembros.
- Percepción de la satisfacción familiar general.
- Comunicación adecuada entre los miembros, posibilidad de expresar el conflicto

La dimensión referente al desarrollo de los aprendizajes.

Como hemos indicado, la socialización por aprendizaje vicario es fundamental en el contexto familiar, lo que no impide que los padres ejerzan explícita y directamente acciones dirigidas al aprendizaje escolar. Bajo esta dimensión intentamos plasmar las interacciones, procesos educativos directos o patrones de comportamiento que tienen como consecuencia un efecto que propicia el desarrollo personal y social y de aprendizajes.

Junto a este marco de fondo, son notables, con consecuencias enriquecedoras para los miembros de las familias, los procesos directos de comunicación y participación con la institución escolar (García Sanz, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Martínez González, Rodríguez y Gimeno, 2010) o la facilitación de actividades extraescolares (Morianá, Alós, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006), y por lo tanto, se pueden considerar como variables relevantes a contemplar.

Y por supuesto, el sistema de creencias determina una conciencia ética y social que modela, motiva y genera expectativas en el ámbito de la educación en los miembros del contexto familiar.

Entendemos que la “tarea de educar es necesariamente compartida por la familia y escuela, por ello, se requiere de conocer las vías de comunicación existentes y abrir otras nuevas que respondan a la actual realidad de las familias. Vías de participación que no se limiten exclusivamente a la dimensión pasiva del concepto, donde los profesores son el órgano decisorio y los padres el eslabón ejecutivo. La participación es un saber hacer que solo se aprende en la praxis, en la experiencia. Se podría decir que a participar se aprende participando, sólo así se puede generar una cultura de participación que constituya a la vez en una señal de identidad del centro. El reto educativo consiste en acercar ambas instituciones educativas, en construir unidas un proyecto educativo común con el objetivo de que el alumnado, el hijo, salga beneficiado en su formación como persona” (García Sanz, Gomariz, Hernández, Parra, 2010:160).

Entre los aspectos relevantes al considerar esta dimensión han de tenerse en cuenta los siguientes:

- La estimulación o intervención sobre el área cognitiva, los aprendizajes escolares, los hábitos de autonomía, el desarrollo personal y social, etc.
- Inquietudes intelectuales, culturales, sociales o recreativas de los miembros de la familia que puedan modelar en mayor o menor medida los aprendizajes.
- Adquisición de recursos educativos (libros, juegos educativos, música, cómics, etc.) o situaciones de impregnación cultural (visitas a museos, cine, teatro, exposiciones, etc.).
- La propiciación por parte de los padres hacia los hijos de actividades extraescolares o complementarias, ocio recreativo, etc.
- Implicación de los padres en la vida de los centros escolares, actitud frente al centro escolar y el profesorado, frecuencia y contenido de la comunicación con el profesorado, asistencia a reuniones grupales con el profesorado, participación en talleres organizados por los centros, en asociaciones de madres y padres, en el consejo escolar, etc.
- Expectativas y motivaciones de los padres respecto al desarrollo personal y los estudios de los hijos.
- Sistema de creencias generales, conciencia ética y social, participación en asociaciones ciudadanas de los miembros de la familia.

La dimensión relativa a la organización y la estabilidad.

La ordenación de la comunicación entre los miembros del contexto familiar define los roles que estos adoptan en el mismo. Es cierto que estos, roles se van modificando con el ciclo vital de la propia familia pero, a su vez, se presentan con la regularidad propia de un sistema que tiende a mantenerse en ese equilibrio dinámico que le caracteriza. Algunos de los ejes sobre los que se asienta un funcionamiento familiar, según las escalas revisadas en este trabajo, suele ser el referido a la organización y las normas que rigen en las familias, sin que sea exclusivamente el único (Polaino-Lorente, 1998, 2007). Esta organización en una dirección u otra o su ausencia pueden tener consecuencias en el desarrollo de sus miembros de manera satisfactoria o insatisfactoria (Maganto, Etxeberria y Porcel, 2010).

Y, por lo tanto, incorporados a esta dimensión pretendemos señalar los aspectos siguientes:

- Organización familiar con normas claras, tipo de normas, mantenimiento de las normas.
- Tipo de refuerzos y sanciones por el cumplimiento o incumplimiento de las normas, formas generales de control de comportamiento.
- Corresponsabilidades familiares, domésticas, de estudio, etc.
- Estilos educativos parentales: aceptación/implicación, coerción/imposición, sobreprotector, inhibitorio, punitivo, asertivo, autoritario, equilibrado, permisivo....

Como se ha podido apreciar, hemos intentado compartir una reflexión sobre las dimensiones que podrían constituir el constructo familiar con deseo de abarcar el “todo” a considerar en las ciencias de la educación. Lógicamente, su desarrollo y aplicación a metodologías, estrategias y técnicas de recogida de la información específicas, e indicadores observacionales o variables que cotejar o aquilatar en investigaciones o evaluaciones psicopedagógicas dependerá del modelo teórico de partida del profesional que analizar la realidad familiar.

REFERENCIAS

- Alonso, J. y Román, J.M. (2003). *PEF. Escalas de identificación de “Prácticas Educativas familiares”*. Madrid: Tea Ediciones.
- Barraca, J. y López-Yarto, L. (1997). *ESFA. Escala de satisfacción familiar por adjetivos*. Madrid: Tea Ediciones.
- Bayot, A., Hernández-Viadel, J.V. y De Julián, L. (2005). Análisis exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de competencia parental percibida. Versión para padres y madres. *Relieve*, 11(2), 113-126.
- Bayot, A. y Hernández-Viadel, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: Tea Ediciones.
- Beavers, W.R. & Hampson, R.B. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 3, 199-213.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burns, C. & Kaufman, S. (1978). *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R.A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: el diagnóstico del contexto familiar. *Relieve*, 12 (1), 33-47.
- Corman, L. (1971). *El test del dibujo de la familia*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Corman, L. (1981). *El test P.N. Manual I*. Barcelona: Herder.
- De la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1990). *Inventario de Adaptación de Conducta (IAC)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Düss, L. (1985). *El método de las fábulas en psicoanálisis infantil (Fábulas de Düss)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M., & Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-180.
- Escartín, M.J. (1992). El sistema familiar y el trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 1, 55-75.
- Fernández Ballesteros, R. (1984). Aportaciones de la evaluación conductual a la reformulación del concepto de diagnóstico psicológico. *Anuario de Psicología*, 30-44.
- Fernández Ballesteros, R. (1986). *El Ambiente: análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R., Coord. (1983). *Reunión Nacional sobre intervención Psicológica*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Flecha, A., Melgar, P. Oliver, E. y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24,1), 89-100.
- Freixa, M. (1991). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Arnau.
- Freixa, M. (2003). Diagnóstico del contexto familiar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 79-93). Barcelona: Praxis.
- García Sánchez, F.A. (2001). Modelo ecológico de intervención en atención temprana. Mesa redonda: Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde los diferentes escuelas psicológicas. *XI Reunión Interdisciplinar sobre población de riesgo de deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre discapacidad. Madrid.
- García Sanz, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.J. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García, M., Rivera, S., Reyes, I. y Díaz, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *RIDEP*, 2 (2), 91 – 110.
- García,F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gomariz, M.A. Parra, J. García Sanz, M.P. Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). La comunicación entre familia y centro educativo. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Consejo escolar de la Región de Murcia.
- Hernández Hernández, P. (1983). *TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. Madrid: Tea Ediciones.
- INCE (Instituto Nacional de Calidad y evaluación) (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Lluis-font, J. (1978, 2006). Test de la Familia. Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar. Barcelona: Davinci.
- Maganto, J.M. Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84.
- Magaz, A. y García Pérez, E.M. (1998). *PEE. Perfil de estilos educativos*. Cruces-Barakaldo: Albor-Cohs.
- Martínez González, R.A., Rodríguez, B. y Gimeno, J.J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Moos, R.H., Moss, B.S. y Trickett, E.J. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar (FES-WES-CIES-CES)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Morales Serrano, A. M. (Coord.).(1999). El entorno familiar. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- Moriana, J.A., Alós, F., Pino, R. Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 8 (4), 35-46.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis* 15 (2), 15-29.
- Musitu, G. y García F. (2001). *ESPA 29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: Tea Ediciones.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006) Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25.
- Oliva, A. y Parra. A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196.
- Olson, D.H. (1986). Circumplex model VII: validation Studies and FACES III, *Family Process Journal*, 25, 337-351.
- Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y aprendizaje*, 66, 71-88.
- Parra, J. (1992). *Diagnóstico Pedagógico. Proyecto docente*. Universidad de Murcia. No publicado.
- Parra, J. (1996). *Diagnóstico en Educación*. Texto guía. Murcia: Editorial DM.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 67 (24,2), 37-60.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Polaino-Lorente, A. (1998). *Evaluación psicológica y psicopatología de la familia*. Madrid: Rialp.
- Polaino-Lorente, A. (2007). *Diez principios relevantes para la mejora de la familia en el siglo XXI*. Madrid: CEU Ediciones.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Diagnóstico y predicción en Orientación. *Revista de Educación*. 270, 113-140.
- Sánchez López, M. P., Corbalán, J. y Moreno, F. (1998). Escala de clima social familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett. Una revisión crítica de la adaptación española. *Revista Iberomericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4 (1), 6-22.
- Sánchez, M.C., Parra, J. y Prieto, M.D. (2005). La dimensión afectiva: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 469-482.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 67 (24,2), 175-200.
- Santoyo, C. y Anguera, M.T. (1992) El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis. *Psicothema*, 1992, 4 (9), 551-569.
- Schmidt, V., Barreyro, J.P. y Maglio, A.L. (2010) Escala de evaluación del funcionamiento familiar FADE III: ¿modelo de dos o tres factores?. *Revista de Escritos de Psicología*, 3(2), 30-36.
- Seltzer, M.M., Greenberg, J.S. Orsmond, G.I. y Lounds, J. (2006). Estudios sobre el ciclo vital de hermanos de personas con discapacidades del desarrollo. *Siglo Cero*, 37 (3), 35-44.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *Batería de socialización (para profesores y padres) (BAS-1,2)*. Madrid: Tea ediciones.