

Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad

HORTENSIA LÓPEZ LORCA
Universidad de Murcia

Resumen

En este artículo se hace una breve exposición del concepto de transmisión –concretamente de valores– y de los agentes más directamente implicados en ella: familia y escuela. También se evalúan las condiciones –afecto, diálogo, acogida– y las pautas –objetivos, motivación, normas, orden, gestión del tiempo libre– que facilitan la transmisión de valores. Utilizando una metodología cualitativa, y tras la valoración prioritaria de los padres y alumnos encuestados, la investigación se ha centrado en la Responsabilidad: su concepto y su asimilación, llegando a la conclusión de que padres e hijos tienen una distinta percepción del valor de responsabilidad. La importancia de la transmisión en la apropiación de valores es tal que al final del artículo se ha sugerido una serie de propuestas para su mejora: educación para el matrimonio, orientación familiar concreta e incisiva, formación profesional de los educadores en orientación familiar, mayor implicación familia-escuela, etc.

Palabras clave

transmisión, valores, responsabilidad, familia, orientación familiar, familia-escuela.

Summary

This article makes a brief description about the transmission –specifically, the transmission of values– and the agents more immediately implicated: family and school. It also evaluates the suitable conditions –affection, dialogue, welcoming attitude– and the guidelines –objectives, motivation, rules, order, management of their free time– necessary for the transmission of values. Through a qualitative method, and according to the results of interviews with parents and students, the investigation studies the top values from parents' point of view. One of them is responsibility: his meaning and his appropriation, based on experience. It concludes what parents and their children have a different perception of the value of responsibility. The transmission of values is so much important that a serie of proposals is showing to improve the parental transmission of values to their children: learning and training to get married, parents guidance, instruction for teachers concerning parents guidance, further implication family-school, etc.

Key words

transmission, values, responsibility, family, parents guidance, family-school.

El concepto “Transmisión”

Las transmisiones, siguiendo a Duch (2004), 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.

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. 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.

Papel preponderante de la familia en la transmisión de valores

A lo largo de la historia, la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje de valores en la familia se han centrado en cómo los padres influyen sobre los hijos. Según Lepper (1982), a lo largo del proceso de socialización, el adulto intenta ejercer su influencia sobre el niño, quien a su vez puede mostrarse de acuerdo o no ante esta influencia.

Según Maccoby y Martín (1974), la observación, que implica imitación, 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. Según los teóricos de estos planteamientos, los padres representan un modelo poderoso. Durante la infancia, mediante estas primeras imitaciones, el niño y la niña van adquiriendo características que incorporarán posteriormente al concepto de sí mismos; durante la adolescencia establecerán una *identidad* basada en la selección de ciertas características de determinadas personas que han tomado como modelos.

Afirma González Tornaría (2000) 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 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 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.

Gimeno 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. Esta diferenciación es importante para abordar la resolución de conflictos familiares.

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 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. 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.
- 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, como ha sucedido en tantos momentos de represión.

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. Cuando surgen divergencias en torno a los valores, se originan conflictos y crisis que fuerzan el cambio de la estructura familiar.

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.

Existen muchas pruebas de que la familia, al ser una de las instituciones fundamentales de la socialización primaria, es un contexto importante, aunque no el único, para el desarrollo de los valores. Hemos apuntado que una de las funciones fundamentales de la familia es la socialización de los hijos en un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismos y sobre la sociedad. En la socialización primaria, la familia, la sociedad y la escuela tienden normalmente a la complementariedad entre ellos, especializándose en promover determinados valores (García, Ramírez y Lima, 1998).

Interacción familia-escuela

Ortega y Mínguez (2001) comentan que el tratamiento de los valores aparece en los últimos años excesivamente escolarizado. Sin embargo, 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.

“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, pg.189).

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. 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 (Ortega y Mínguez, 2001).

La eficacia de la formación de la responsabilidad vendrá cuando 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).

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. En el marco de esta colaboración, parece urgente el fomento de escuelas de padres, actividades de formación desde una perspectiva técnico-profesional, que permitan a los padres desarrollar habilidades y estrategias eficaces de comunicación con sus hijos.

Diversas investigaciones muestran 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 (Pérez y Cánovas, 2002).

Factores que facilitan la transmisión de valores

Nos centraremos en las familias nucleares, por ser el referente principal en nuestro país y en nuestra investigación. Elzo (2002) 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%).

Entre ellas, la familia “adaptativa” se constituye como el modelo de familia más moderno, 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 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. Una familia “adaptativa” democrática con altos niveles de igualdad entre sus miembros se constituye como medio óptimo para la implantación y la proyección exterior de prácticas participativas y tolerantes de las personas.

Difícilmente podemos anhelar y aspirar a una sociedad y a unas familias democráticas, igualitarias, participativas, adaptativas y tolerantes si en su interior no hay modelos y espacios de vivencia de dichos valores, que sirvan de ejemplo y estímulo.

Las formas concretas que los padres utilizan para influir en las creencias, valores y conductas de sus hijos tienen una gran variabilidad, y resultaría inviable reunir las a todas.

En este sentido, se puede hablar de estilos educativos familiares, como

eje fundamental de la interacción padres-hijos, porque en torno a ellos se distribuyen valores y creencias y se delimitan formas, estrategias, procedimientos y expectativas. Los estilos educativos influyen de manera ostensible en la configuración de la personalidad de los hijos.

Así, la propuesta de Musitu (2001) nos proporciona algunas luces a este respecto. Se distinguen tres tipos de estilos parentales, en función del grado de control que los padres ejercen sobre sus hijos: estilo autoritario, estilo permisivo, y estilo negligente.

Entre esos estilos educativos es preciso distinguir aquellos que están impregnados de los componentes fundamentales para el desarrollo físico y psicológico de los hijos: afecto y acogida, que hace atractiva la adquisición de valores; sinceridad, que manifiesta cómo respondemos ante los demás y el respeto que nos merecen; diálogo y comunicación, que llevan a entenderse con una simple mirada; sentido moral, que mueve a la asunción de responsabilidades y nada tiene que ver con el adoctrinamiento; y, junto a ellos, la fidelidad y la fuerza de voluntad para mantener las decisiones. Estas son las manifestaciones de un estilo educativo democrático según Ortega y Mínguez (2001).

Existe asimismo un nuevo estilo, el de la sobreprotección, característico de los padres más dedicados al trabajo que a la vida familiar y más preocupados por el logro externo que por el crecimiento interior. Se tiende a primar el papel de amigo sobre el de padre, se anula o se perdona el castigo, y se procura evitar cualquier posible frustración. Educar en la contrariedad requiere aprender 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. No hay que tratar de complicar la vida a los hijos innecesariamente, pero sí estimularles a resolver los problemas por sí mismos.

El valor de responsabilidad

La responsabilidad, siguiendo a Ortega y Mínguez (2001), significa poder responder al otro y del otro. Educar sería esencialmente, desde una perspectiva ética, hacerse responsable del otro, acogerle. Es decir, la responsabilidad individual tiene una dimensión universal. No hay ninguna

acción personal que deje de tener influencia en los otros (Yepes, 1999).

Para lograr este reto se hace 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. Es un deber de la familia educar a los niños, no tanto en la reivindicación de los derechos como en el cumplimiento de sus obligaciones. No es suficiente elegir el bien, hay además que hacerlo.

No se trata de moralizar la vida familiar con una lista inacabable de prescripciones que regulen toda la vida de los hijos. Controlar significa prolongar la minoría de edad de los hijos e impedir que vayan asumiendo progresivamente más 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. 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 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 nosotros en cuanto a sus consecuencias.

Si bien es cierto que el concepto responsabilidad es complejo, intentaremos sintetizarlo en estas tres ideas. Primera, en pocas palabras, ser responsable o intentar que una persona sea responsable consiste en que aprenda, en función de su momento evolutivo, a hacerse cargo del mundo. Segunda, ser responsable quiere decir también, evidentemente, asumir consecuencias de sus acciones, reconocer que es autor de las mismas y que es responsable de sus comportamientos. Tercera, la persona aprende a hacerse cargo de las cosas haciéndose cargo de las pequeñas cosas de cada día. Éste es un aprendizaje que se debería desarrollar a través de la práctica y, especialmente, en la familia.

Educación en la responsabilidad consiste en crear condiciones para que los hijos aprendan a hacerse cargo del mundo en el que están, asumir las consecuencias de sus acciones y de los efectos que producen en los demás y reconocer que son autores de sus comportamientos. Estos aprendizajes no les resultan tan fáciles, pero su trascendencia es tal que es imposible hablar real y auténticamente de educación sin abordarlos. Tanto la escuela como la familia son espacios en los que la promoción de este tipo de aprendizajes debe darse.

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 hijos e hijas que muchas de nuestras reflexiones y recomendaciones sobre la importancia de ser responsables.

Parece necesario promover una ciudadanía activa, una ciudadanía implicada, una ciudadanía capaz no tan sólo de construir modelos de vida buena, sino también de construir modelos de vida justa y de intentar transformar la sociedad en función de criterios de equidad y dignidad. 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. El escenario de la familia puede ser un lugar óptimo para practicar y consolidar dicho aprendizaje.

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: concretar objetivos atractivos y asequibles, elogiar las acciones positivas, dar encargos en el hogar, orientar la gestión del tiempo libre (entre otros, el uso de internet y de la televisión), fijar unas normas en familia referidas a detalles como la higiene, el vestido, la alimentación, el sueño, la ubicación en la mesa del comedor, etc. Lógicamente la forma de inculcar estas pautas varía considerablemente, según los estilos educativos que adopten los padres.

Pautas de transmisión del valor de responsabilidad

Los padres tienen recursos insustituibles y muy eficaces para que sus hijos sean atraídos por el valor de responsabilidad.

Entre las pautas más eficaces para transmitir la responsabilidad, se encuentran:

- 1) concretar con los hijos objetivos fáciles de cumplir y verificar su cumplimiento.
- 2) motivar a los hijos de manera adecuada, especialmente a través de la motivación intrínseca que es aquella en la que la satisfacción de

- llevar a cabo una acción es la que mueve a hacerla, sin necesidad de recibir nada del exterior, y elogiar su acción.
- 3) asignar encargos o tareas en el hogar. 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). Entre las múltiples tareas cotidianas que hay que atender en el hogar, están: atender el teléfono, abrir la puerta, ayudar a poner y quitar la mesa, lavar los platos, conservar el suelo limpio, llevar la basura al contenedor, colocar los muebles en su sitio, ayudar en los pequeños arreglos de la casa, hacer recados (Corominas, 1995).
 - 4) las normas, que adquieren sentido en orden a su finalidad y a las disposiciones –actitudes- que son puestas en práctica (Valls, 1992). 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).
 - 5) el orden, que hace más agradable la vida a quienes nos rodean y está, además, a la base de la adquisición de cualquier valor. El orden, en su acción directa, ayuda a disponer de más tiempo, a ser más eficaces, a aumentar el rendimiento, y a conseguir los objetivos previstos.
 - 6) entre las formas de divertirse las personas y los grupos se traslucen muchos de los valores sobre los que se configura y construye la vida y costumbres de una sociedad concreta. La dimensión solidaria abre un cauce muy valioso como línea estratégica para la educación del ocio de los jóvenes.
 - 7) la educación para la televisión, que debería sustentarse en tres pilares básicos: el que concierne a los profesionales del medio, los poderes políticos y la sociedad civil, padres y educadores. 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

Metodología empleada en la investigación

La metodología empleada en nuestro estudio es cualitativa, es decir, de índole biográfico-narrativa, realizada mediante las historias de vida de los padres y de los alumnos de 3º y 4º cursos de la ESO, matriculados durante el año escolar 2003/2004, en un colegio privado concertado de la Región de Murcia.

La hipótesis de la que se parte es la siguiente: constatar, describir y enumerar las pautas que utilizan los padres para transmitir valores. Un 67% de los padres de alumnos de 3º y un 93% de los padres de alumnos de 4º coincidieron en que, para ellos, el valor prioritario es la formación de sus hijos en responsabilidad. Los demás padres entrevistados, además de la responsabilidad, atribuyeron importancia a que sus hijos fueran buenas personas.

Análisis de los resultados en relación con el valor de responsabilidad

Los padres de los alumnos perciben el valor de responsabilidad en relación a ellos mismos del siguiente modo. Para los padres de los alumnos de 3º la responsabilidad estaría: en un 80%, en el afecto, en el diálogo y en la unidad conyugal; en un 13%, en la apertura a la vida; y en un 7% en la práctica religiosa.

Para los padres de 4º el valor de responsabilidad estaría: en un 87%, en el afecto, en el diálogo y en la unidad conyugal; en un 27%, en la apertura a la vida; y en un 13%, en la práctica religiosa.

Es evidente que, en relación a sus hijos, todos coinciden en que les corresponde en un 100% la responsabilidad en su educación y crianza, aunque a la hora de la verdad, esta responsabilidad se vea diluida por diferentes motivos (falta de buen ejemplo, de unidad, de claridad de objetivos, de fuerza de voluntad, etc.).

Tanto en los padres de 3º como en los de 4º, la estabilidad matrimonial es más vulnerable en los diez primeros años de matrimonio. A mayor nivel cultural y mayor estabilidad económica (padres de los alumnos de 3º) se aprecia una mayor inestabilidad matrimonial (hay más padres separados entre los alumnos de 3º que entre los de 4º).

El número de hijos manifiesta un índice de poca generosidad y de

apertura a la vida. Tan sólo un 13% de los padres de 3º y un 27% de los padres de 4º están dispuestos a recibir los hijos que vengan. Parece constatarse también que, a mayor nivel cultural, mayor estabilidad económica y menor práctica religiosa, el número de hijos disminuye.

La apertura a la vida y la práctica religiosa son poco valoradas como manifestaciones de responsabilidad conyugal. La actitud religiosa del 93% de los padres de 3º y del 87% de los padres de 4º es más bien superficial y de índole social. Es significativo que, aunque se deja a los hijos libertad de elección religiosa, el 93% ha recibido los sacramentos de la religión católica y el 100% ha elegido un colegio de confesionalidad católica.

Las madres suelen llevar las riendas del hogar en mayor medida que los padres (más disponibilidad, tutela de los hijos, etc.). Esto hace que su estilo educativo influya más, si cabe, 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 (utilizando la distinción de Ortega y Míguez, 2001).

Los padres eligen el centro escolar de sus hijos por referencias positivas del mismo, por el ambiente moral y por el nivel curricular. Pocos son conscientes de la posibilidad y del deber de una mayor implicación en el centro escolar de sus hijos. Una inmensa mayoría (100%) afirma que la principal responsabilidad de educar a los hijos recae completamente en las familias, y complementariamente en el centro escolar, aunque en la práctica muchas de esas familias deleguen en éste la provisión de buena parte de esa educación, como es el caso de la formación del juicio moral y de la formación religiosa.

Todos han ido adquiriendo una experiencia en la educación de sus hijos, a lo largo de su vida matrimonial. Un 67% de los padres de 3º y un 80% de los padres de 4º manifiestan el deseo de haber recibido una formación específica para su tarea. Se da el caso que, entre los cinco padres de 3º y los tres padres de 4º que no consideran necesaria una ayuda, se encuentran cuatro que se reconocen incapaces de orientar convenientemente a sus hijos.

A pesar de las dificultades económicas de algunas familias, el poder adquisitivo apenas se diferencia del de aquellas familias con más recursos. La situación económica es más elevada entre las familias de 3º, por ser más

alto el nivel cultural de los padres. No parece influir el nivel socioeconómico en el número de televisiones u ordenadores que existen en casa. La mayoría de los alumnos entrevistados no tienen televisión en su habitación. Este dato es positivo porque los estudiantes de ESO con televisión en su propia habitación tienden a suspender más asignaturas que los que no la tienen (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001). Además, en nuestro caso, los que la tienen, han repetido algún curso (un alumno de 3º y dos alumnos de 4º) o presentan un bajo rendimiento escolar (un alumno de 4º).

En relación a las pautas de transmisión del valor de responsabilidad, los padres dicen fomentar, en sus hijos de 3er. curso, por orden de prioridad: la asunción de las consecuencias de sus actos, la responsabilidad en el estudio, la participación en las decisiones familiares, el sentido del ahorro, la realización de encargos en casa, el respeto del medio ambiente, la solidaridad y la lealtad. Y, en sus hijos de 4º curso: la asunción de las consecuencias de sus actos, la responsabilidad en el estudio, la participación en las decisiones familiares, el sentido del ahorro, la solidaridad, la lealtad, la realización de encargos en casa y el respeto del medio ambiente.

Tanto para unos como para otros, hay pautas que quedan en el último lugar: el aprovechamiento del tiempo libre, la formación del juicio moral y la formación religiosa.

Entre los valores considerados prioritarios por los alumnos entrevistados de 3º de la ESO están: la familia 100%, el estudio 100%, la amistad 20%, y disfrutar de la vida 7%. Para los alumnos de 4º de la ESO: la familia 93%, el estudio 60%, la amistad 47%, el dinero 13%. Los alumnos de 4º curso conceden más importancia a las relaciones de amistad y valoran especialmente la lealtad y la solidaridad.

El 100% de los alumnos entrevistados perciben la responsabilidad en la asunción de las consecuencias de sus actuaciones, en el estudio y en la participación en las vicisitudes de su familia. A pesar de ello, en la práctica, no se exigen demasiado en el estudio.

Hay otros aspectos en los que los hijos ya no coinciden en un 100% a la hora de exponer el valor de responsabilidad. Así, para los alumnos de 3º está antes la responsabilidad económica que la realización de los encargos en casa o el cuidado del medio ambiente. Para los alumnos de 4º prevalece la solidaridad y la lealtad. Es decir, las tareas en casa no son especialmente valoradas por los alumnos. Quizá porque exigen más esfuerzo, olvidarse de uno mismo y servir a los demás.

Los padres consideran a los hijos responsables en el terreno económico ya que son ellos los que gastan o malgastan el dinero. Sin embargo, no son transmitidos otros aspectos importantes en este ámbito como son respetar y conservar las cosas ajenas y valorar las cosas que uno tiene. Las necesidades de los jóvenes están totalmente cubiertas. Parece haberse sustituido la cultura del ser -dignidad, fidelidad, dominio de sí mismo- por la cultura del tener, atribuyendo la máxima trascendencia a la apariencia social.

Los alumnos piensan que son solidarios porque aclaran dudas a sus compañeros, ayudan a los ancianos, entregan juguetes en los hospitales, etc. Sin embargo, falta un ambiente cooperativo y no competitivo en sus relaciones con los demás.

Los alumnos de 3º y los alumnos de 4º. dicen ser realmente responsables. en la asunción de las consecuencias de sus actos, en la participación en las decisiones familiares, en el terreno económico, en la solidaridad y en el estudio. Tanto para unos como para otros, la fe religiosa ocupa el último lugar.

Los padres objeto de esta investigación dicen acudir a las entrevistas con los tutores en cuanto existe un problema con sus hijos. Fijan un horario de estudio con sus hijos de 3º y no así con los de 4º, y, una vez fijado, reconocen que no es generalmente respetado.

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 que no los animan suficientemente a realizar un trabajo bien hecho, sin buscar una recompensa a corto plazo. Por ello, en el terreno de las calificaciones, se aprecia una búsqueda en los alumnos de resultados fáciles, con poco esfuerzo.

Los alumnos de 3º dedican más tiempo que los alumnos de 4º a ver películas, televisión, a jugar con videojuegos o con el ordenador. Llama la atención el bajo porcentaje de padres que ve la televisión con sus hijos. Se aprecia un descenso en la lectura: 13% entre los alumnos de 4º curso y 0% entre los alumnos de 3er. curso.

Ninguno de los alumnos entrevistados dedica su tiempo libre a tareas de voluntariado.

El tiempo libre es mejor gestionado por las familias cuyos hijos obtienen resultados escolares más altos. Ello no quiere decir que sean necesarios más medios económicos sino más bien una mayor preparación cultural y humana para orientar a los hijos.

Conclusiones y Propuestas

Tras el estudio de los resultados, hemos llegado a la conclusión de que la socialización de valores puede tener mecanismos y, por tanto, resultados diferentes.

- a) 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. Aquí se pone de manifiesto el papel fundamental del testimonio.
- b) 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: afecto, diálogo, buen ejemplo; b') la conducta parental hacia el hijo, particularmente en las dimensiones de apoyo, control y participación.
- c) Existen pautas poco utilizadas, siendo su repercusión importante en la asimilación de la responsabilidad: baja interiorización y alto crecimiento del individualismo, del sentimiento de provisionalidad y de la sobreaceleración.

Los valores no se escogen de forma racional, sino que como dice Scheler (2001), nos sentimos llamados a vivirlos 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.

Las conclusiones a las que hemos llegado están a la base de esta constatación: los padres utilizan, en mayor o menor medida, unas pautas de transmisión de valores; sin embargo, los hijos parecen apropiarse de manera diferente. Estas lagunas en la transmisión de valores nos llevan a sugerir una serie de propuestas relacionadas con las necesidades y anhelos manifestados por los padres y por los alumnos:

Educación para el matrimonio

De acuerdo con Viladrich (2000), 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.

Orientación familiar (escuelas de padres)

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

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.

Esta iniciativa tendría mayor incidencia y éxito, según los padres, si supusiera una ayuda concreta y eficaz para cada padre y madre que participaran en los cursos de orientación familiar.

Formación profesional competente de los educadores sociales o especialistas en educación familiar

Touriñán (2001) nos hace ver 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.

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).

Mayor implicación padres-escuela

Un profesor/a, y especialmente si es tutor/a, no puede limitarse a impartir bien sus clases y a evaluar a sus alumnos, sino que ha de realizar una

auténtica orientación personal, porque su actuación ha de incidir en la totalidad de la persona de los alumnos, sin limitarse a una mera transmisión de conocimientos.

La formación completa de los alumnos requiere una colaboración entre padres y profesores, a través de entrevistas periódicas y bien preparadas.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la tarea mucho más completa que los tutores y profesores podrían realizar para ayudar a los alumnos, pero, efectivamente, nadie da lo que no tiene. De ahí la importancia de formar al profesorado en valores para que estén en medida de realizar su tarea con mayor profundidad, tanto con padres como con alumnos, siendo ayudados sin duda por el departamento orientador del centro.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Ramos, M.C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Ediciones aljibe.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory process. En D.A. Goslin, *Handbook of socialization, theory and research* (pp. 213-262). New York: Rand-McNally.
- Cervera González, J.M. y Alcázar Cano, J.A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Corominas, F. (1995). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Ediciones Herder.
- Elzo, J. y otros (2002). *Hijos y padres. Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- García, D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M^a J. Rodrigo, y J. Palacios, J. (coord.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- González Tornaría, M.L. (2000), "Familia y educación en valores", Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores, <http://www.campus-oei.org/valores/tornaria.htm>
- Lepper, M.R. (1982). Social control processes, attributions of motivation and the internalization of social values. En E.T. Higgins, D.N. Ruble y W.W. Hartup, *Social cognition and social behavior: developmental perspective* (pp. 294-330). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maccobby, E.E. y Martin, J.A. (1974). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. Stanford: Stanford University Press.
- 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 *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva* (pp. 251-274). Galicia: Fundación Caixagalicia, Colección: Jornadas, conferencias, premios.

- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). Familia y transmisión de valores. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva* (pp. 125-139). Galicia: Fundación Caixagalicia, Colección: Jornadas, conferencias, premios.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. y Cánovas Leonhardt, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "La Caixa", Col. Estudios sociales, nº 5.
- Sheler, M. (2001). *Ética (Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético)*. Madrid: Caparrós.
- Touriñán López, J.M. (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva* (pp. 55-77). Galicia: Fundación Caixagalicia, Colección: Jornadas, conferencias, premios.
- Valls Juliá, J. (1992). *El desarrollo total del niño*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Viladrich, P.J. (2000). *La palabra de la mujer*. Madrid: Ediciones Rialp, Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, nº 28, Universidad de Navarra.
- Yepes Stork, R. (1999). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Eunsa.