

ENSAYOS

*TRANSFORMACIONES FAMILIARES EN CHILE: RIESGO CRECIENTE PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL, PSICOSOCIAL Y LA EDUCACION DE LOS HIJOS*

Family transformations in Chile: present increasing risk in the emotional, psychosocial and educational development of children

*Prof. Gladys Jadue J.*

Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Casilla 567, Valdivia, Chile. E-mail: gjadue@uach.cl

**Resumen**

Este artículo analiza algunos factores sociales que han aumentado las transformaciones familiares, incrementando en los hijos el riesgo de bajo rendimiento, de fracaso, de problemas emocionales y conductuales en la escuela. Señala la apremiante necesidad de que en el sistema escolar se desarrollen mecanismos protectores para los niños provenientes de familias monoparentales y disfuncionales, a través de la implementación de redes de apoyo, constituidas por talleres de desarrollo personal, por el ejercicio de un estilo democrático de docencia y la comunicación eficiente entre las familias y la escuela.

*Palabras claves:* familias monoparentales, familias disfuncionales, dificultades escolares.

**Abstract**

The article analyses some social factors that have increased the possibility of family changes that increase childrens' low achievement and failure, emotional disturbance and behavioral problems at school. It argues that through the development of supporting networks at school, it is possible to create protective factors that allow a normal development helping to achieve a good performance at school.

*Key words:* single parent families, dysfunctional families, school problems.

**MODERNIZACION: CAMBIOS SOCIALES, CAMBIOS FAMILIARES**

Si en el proceso de transformación de las sociedades contemporáneas no ha habido una convergencia en un único modelo de familia, tal como las teorías sociológicas de los años sesenta habían postulado, ello indica que la familia está ligada a los procesos de transformación de la cultura contemporánea. Si en el presente podemos hablar al mismo tiempo de un saber global junto a una gran diversidad de formas culturales, la familia

participa tanto de esta multiplicidad de sentidos como de la relativa homogeneización de comportamientos.

Dentro de un mundo globalizado, en Chile, al igual que muchos otros países, se desarrolla el proceso de modernización. Modernización se refiere a los avances tecnológicos de racionalización y a la transformación del trabajo y de la organización e incluye muchos otros cambios: el cambio de los caracteres sociales y de las biografías, de los estilos de vida, de las formas de amar, de las estructuras de influencia y de poder, de las formas políticas de opresión y de participación, de las concepciones de la realidad y de las normas cognoscitivas. Todos estos cambios transforman las fuentes de la certeza de que se nutre la vida.

Al interior y fuera de la familia, el ser humano, el individuo, se convierte en actor de la segurización de su existencia y de la planificación de su vida para acceder al mercado laboral, con lo que da prioridad a sus propias metas y define su identidad propia en términos de atributos personales más que de identificación con su grupo familiar y social.

La familia ha dejado de ser el punto de referencia estable de un mundo definido por la movilidad geográfica y social de los individuos y participa de la misma fragmentación de fluidez de la sociedad contemporánea, ya que como parte integrante de los diferentes procesos históricos no es ni un receptor pasivo de los cambios sociales, ni un elemento inmutable en un mundo en constante transformación.

La familia actual vive definida por la diversidad y también por la cohesión y la solidaridad. El individuo tiene en mayor medida que en el pasado capacidad de elección en cuanto a sus formas de vida y de convivencia. También han cambiado las relaciones personales que configuran la familia.

La diversidad familiar es considerable, hasta el punto tal, que no parece que exista una norma estándar de familia ni un prototipo de familia contemporánea. El ideal de familia nuclear cerrada se ha desmoronado; sin embargo, esto no significa necesariamente una pérdida del rol de la familia y del parentesco. Las relaciones de parentesco, lejos de dejar de existir, parece que toman nuevas fuerzas y se convierten en un valor sólido a partir de esta incertidumbre (Iglesias de Ussel 1998).

Aun cuando la globalización conlleva una serie de ventajas respecto de la integración económica y política, genera temor en relación a la pérdida de los valores culturales y de la identidad, principio fundamental de la lógica tradicional. El cambio, desde una sociedad "segura" a una "plural llena de incertidumbres", requiere de una constante reflexión, y aspectos tan centrales como la familia nuclear y patriarcal están dando paso a "una gran diversidad de formas familiares" (Flecha y Tortajada 1999).

Entre los factores que hacen más complicada la convivencia familiar en la actualidad, es posible distinguir (Florenzano 1998):

- a) La mayor supervivencia de sus miembros, lo que hace que los adultos convivan por períodos más prolongados; hoy en día, una madre pasa más años interactuando con sus hijas adultas que cuando niñas.
- b) La mayor movilidad geográfica hace que las familias se separen en unidades nucleares y pierdan la posibilidad de apoyo mutuo que ofrecía la familia extendida tradicional.
- c) Las construcciones urbanas pequeñas, que dificultan tener espacio para la familia trigeneracional, hacen que los abuelos tengan que vivir solos, o bien en hogares para la tercera edad.

- d) La entrada masiva de la mujer al mundo laboral, que hace que más frecuentemente ambos miembros de la pareja trabajen, lo que hace que muchos roles tradicionalmente femeninos deban ser compartidos por ambos cónyuges.
- e) Las mayores distancias intraurbanas, lo que trae consigo que se gaste más tiempo en traslados desde y hacia el hogar, disminuyendo el tiempo de interacción familiar durante la semana. Cada vez son menos las familias que comparten el almuerzo cotidiano y más aún, la cena familiar no es posible en muchos casos.

El estudio del PNUD (2000) “Nosotros los chilenos: un desafío cultural” muestra que el 70% de las personas entrevistadas otorga importancia fundamental a la familia, al cónyuge y especialmente a los hijos, lo que significa que gran parte de los chilenos valoriza la familia como esencial en sus vidas personales. Sin embargo, esto no significa que la familia tradicional no esté sufriendo un proceso de transformación. Asimismo, el XVII Censo Nacional (2002) muestra un notable cambio en la familia chilena: cada vez son más las mujeres que son jefes de hogar: más de un tercio de los hogares chilenos están encabezados por una mujer; aumentaron de un 26.9% en 1992 a un 33.3 % en el 2002.

## FAMILIA Y EDUCACION

La familia ejerce una poderosa influencia en la educación de los hijos. Los padres juegan un rol fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que si se preocupan de la educación de sus hijos y colaboran con los profesores, los niños presentan buen rendimiento y se adaptan fácilmente a la escuela. Por este motivo, numerosos estudios indican la necesidad de incorporar a los padres de familia a la tarea que cumple la escuela (De Castro 1996; Fuenzalida y Jiménez 1994; Gligo 1996; Kotliarenco y col. 1995; Mc Lanahan 1985; Ramey y Campbell 1984).

Cuando a la educación de los niños se incorpora el apoyo familiar, los resultados son significativamente más eficaces que cuando se trabaja solamente con alumnos (Wang 1995; Jadue 1996a). La implicación de la familia en la tarea educativa comprende no solo una participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela, sino además como mediadores del aprendizaje (Arancibia 1996; Williams y Chaukin 1989). Este compromiso implica compartir la información, asistir como voluntario a la escuela, ayudar a los hijos en la casa. Los padres, como primeros profesores de los niños, juegan un papel muy significativo en el proceso de aprendizaje y de socialización.

Un ambiente familiar cálido y sin discordias, en el que los padres se desempeñen de una manera competente y estimuladora, lleva en sí una orientación ética de los padres que influye en su percepción y en su autoevaluación, como asimismo en la valoración de sus hijos y de los demás, influyendo en el tipo de interacciones intrafamiliares y su inserción en una red social más amplia (Villalón, De Castro y Streeter 1998). El apoyo de los padres hacia los hijos aparece determinado por una valoración de las propias capacidades para apoyar este proceso, independientemente del nivel socioeconómico y cultural al que pertenecen (Mc Allister 1990), pero también se asocia a las características de los padres y de los hijos, al contexto familiar y a las actitudes de los profesores hacia los padres y hacia los niños (Villalón, De Castro y Streeter 1998).

Resultados de varios estudios muestran que a los niños que tienen una buena relación con sus padres les tiende a ir mejor en el colegio. Las experiencias familiares se asocian a la adaptación a la escuela, incluyendo la relación madre-hijo y las interacciones del niño o adolescente con los miembros de su familia. De tal manera que las dimensiones positivas o negativas de su relación con cada padre son predictores de la adaptación a la escuela, como también lo son las percepciones que los jóvenes tienen del grado en que reciben el apoyo que necesitan de parte de los integrantes de su núcleo familiar (Lau y Leung 1992). Los procesos afectivos intrafamiliares, la ayuda otorgada por los padres para un buen desempeño escolar, el refuerzo dado a las notas y las expectativas de un buen rendimiento del hijo ayudan y colaboran para que éstos últimos se desempeñen mejor en la escuela (Pitiyanuwat y Reed 1994).

Es evidente que el tipo de familia a la que el estudiante pertenece constituye un elemento clave para surgir tanto en lo psicosocial como en lo material. Una familia constituida por ambos progenitores, con apoyo mutuo, estable y funcional en sus relaciones intrafamiliares, ayuda al progreso económico y psicosocial de las personas que la componen, y favorece el desarrollo emocional.

En este contexto, la valoración que el estudiante hace de sí mismo (autoestima) y las cogniciones acerca de sí mismo (autoconcepto) están en la base del desarrollo de la competencia emocional.

La competencia emocional y social es la habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como aprender, establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo. Incluye varios aspectos, tanto de la comprensión y de la expresión emocional como del manejo de la experiencia emocional interna y de la conducta expresiva. La competencia en el aprecio emocional incluye el reconocimiento y la comprensión, tanto de la expresión corporal como de la experiencia emocional interna y la de los demás y una correcta apreciación de aspectos emocionales relevantes en el contexto social; estas habilidades están incluidas en lo que Salovey (1997), Goleman (1996) denominan inteligencia emocional y que Gardner (1995) las comprende en lo que denomina inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

Las alteraciones en la competencia emocional y social, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y/o problemas de conducta y riesgo de fracaso y de deserción (Jadue 2002).

## INFLUENCIA FAMILIAR EN EL DESARROLLO EMOCIONAL Y PSICOSOCIAL DE LOS HIJOS

La familia es el mejor lugar para que el niño se sienta querido. Los apegos que los niños desarrollan con sus padres y hermanos generalmente duran toda la vida y sirven como modelos para relacionarse con los compañeros de curso, con sus profesores y otras personas con las que tomarán contacto a lo largo de su desarrollo. También dentro de la familia el ser humano experimenta sus primeros conflictos sociales. El tipo de disciplina que ejercen los padres, sus relaciones interpersonales, las discusiones familiares entre

hermanos, etc, proporcionan al niño importantes lecciones de conformidad, de cooperación, de competencia y de oportunidades para aprender como influir en la conducta de los demás.

Los hijos que viven con un solo padre están más proclives a experimentar ansiedad. La ansiedad en el niño y el adolescente es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional. Hasta cierto punto, es lógico atribuir estos signos, entre otros factores, a la rapidez con que cambia la sociedad, al fomento de la competencia y del individualismo en todos los ámbitos sociales (familia, escuela, comunidad), lo que en muchas personas genera ansiedad, conflictos, frustración y otros problemas emocionales; en general, una sensación incómoda de tensión y aprensión que por su duración hace que el sujeto se perciba a sí mismo muy intranquilo, lo que puede traducirse en problemas de conducta y/o del rendimiento en la escuela.

Relaciones restringidas al interior de la familia provocan ansiedad, especialmente en los hijos (Doll y Lyon 1998). Un ambiente familiar cargado de conflictos interpersonales provoca déficit en el desarrollo emocional y genera distintos niveles de ansiedad y de desórdenes ansiosos (Hansen y otros 1998; Johnson 1998), especialmente si los padres sufren de ansiedad y/o depresión y si se producen conflictos y discordias en forma sostenida.

Las experiencias familiares negativas pueden influir en la autopercepción del niño, en su capacidad de control emocional y conductual, y estas cogniciones pueden contribuir a que se desarrolle y mantenga la ansiedad (King, Mietz y Ollendick 1995).

Conflictos maritales y familias disfuncionales son predictores de desajustes emocionales en los hijos. Niños criados bajo condiciones de abusos físicos y emocionales tienen más posibilidades de desarrollar trastornos psicológicos y problemas conductuales (Kolvin y otros 1988). Las alteraciones conductuales son siempre la señal de un problema. Muchas de estas alteraciones son el resultado de relaciones intrafamiliares disfuncionales o escasas.

En este sentido, son comunes actividades de escape a una vida familiar desagradable, como abandono del hogar, actividad sexual temprana y conducta antisocial (Tasker y Richards 1994). Los niños de ambos sexos presentan una disminución de su rendimiento escolar como consecuencia de la separación de sus padres. Sin embargo, las dificultades en la escuela son mayores en los varones que en las niñas (Guidibaldi y Cleminshaw 1985). Asimismo, la mayoría de los niños presenta una mejoría en su adaptación social luego de dos años de la separación de sus padres, aunque algunos mantienen persistentes problemas emocionales y bajo rendimiento escolar, lo que contribuye a dificultades severas de adaptación hasta la adultez temprana (Chase-Lausdale y otros 1995).

Hijos provenientes de familias con altos niveles de conflicto pueden no aprender las habilidades sociales como la negociación y el compromiso (Doll y Lyon 1998). Aunque la separación de los padres es dolorosa, los hijos que permanecen en una familia intacta con tensiones, están menos adaptados que los que hacen frente a la transición tormentosa a una familia monoparental y viven con menos tensiones y conflictos (Block y otros 1988). En general, los niños crecen sin problemas de ajuste cuando tienen una buena relación con un solo padre, que cuando crecen en un hogar con dos padres que se caracteriza por la discordia y el descontento (Rutter 1983). Asimismo, un padre inaccesible, hostil y rechazante, puede causar más daño que un padre ausente (Hetherington 1980).

Comparando las diferencias entre hijos de familias intactas con aquéllos provenientes de familias de padres separados, se observa que los primeros presentan mejores calificaciones escolares y los segundos, problemas de conducta y más propensión a fracasar en la escuela (Florenzano 1998); y en un estudio destinado a conocer las percepciones de los profesores respecto de sus alumnos de padres separados, el 92.8% de los maestros entrevistados afirma que existen diferencias en el comportamiento emocional entre los niños de padres separados y aquéllos que pertenecen a familias intactas. Aunque, respecto del rendimiento académico, sólo un 7.14% de los profesores entrevistados indicó que la separación de los padres tiene efectos negativos en el rendimiento escolar (Santelices, Ossandón y De la Barrera 2000).

Aunque la ruptura matrimonial es bastante estresante para los hijos, existe gran variación en cómo responden. Entre los factores que marcan diferencia están el bienestar psicológico del padre que se queda con el hijo, las características del niño, el apoyo social de la familia, de la escuela y de la comunidad. La habilidad de los padres separados para dejar de lado los conflictos, el contacto frecuente del niño con el padre que no vive con él y las relaciones funcionales con los integrantes de la familia extensa y con los profesores, conducen a aminorar los resultados negativos para los hijos. Sin embargo, cuando el conflicto familiar es elevado, es posible que se presenten dificultades de adaptación en los hijos (Borrine y otros 1991).

Un factor decisivo en la adaptación adecuada de los hijos después de la separación tiene relación con el manejo eficaz del estrés del padre que vive con los hijos, en cómo los protege de los conflictos familiares y participa de una paternidad democrática (Buchanan y otros 1991).

## FAMILIAS DISFUNCIONALES Y DE BAJO NIVEL SOCIOECONOMICO Y CULTURAL

Se ha establecido en muchos países que los niños que presentan bajo rendimiento en la escuela provienen desproporcionadamente de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural (Alvarez 1986; Beech 1985; Halpern 1986; Hollsteiner y Tacon 1983; UNESCO/UNICEF 1996).

Los efectos acumulados de la pobreza influyen directamente en la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla en medio de factores ambientales adversos (UNESCO-UNICEF 1996; UNESCO 1997). El bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos son factores mutuamente relacionados, y el nivel educativo de la madre, poderoso predictor del rendimiento escolar, es más bajo en las familias pobres (Broman, Bien y Shaugenessy 1985).

Numerosos estudios muestran que el desarrollo de problemas emocionales y conductuales aumentan en progresión geométrica cuando los niños están expuestos a dos o más factores de riesgo (Doll y Lyon 1998; Kolvin y otros 1998).

Si un estudiante pertenece a una familia uniparental y es de nivel socioeconómico y cultural bajo, está en alto riesgo de presentar tanto problemas de rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales, ya que en su medio familiar, escolar y social existen características que lo predisponen a presentar dificultades académicas y personales, dadas las experiencias negativas a las cuales está expuesto.

La socialización del ser humano, cuya etapa primaria y más precoz ocurre en el ambiente familiar, está dada por la relación madre-hijo. Recientemente se ha reconocido que el padre también es parte esencial de la socialización primaria, pues amplía la gama de experiencias del niño, además de tener influencia sobre la madre (Kottow 1995). Por lo tanto, la ausencia del padre, característica permanente encontrada en hogares de bajo nivel socioeconómico y cultural (Jadue 1996), limita en el niño la adquisición de experiencias y, por lo tanto, el desarrollo de la socialización y de la adaptación a la escuela.

Además, es una tendencia ampliamente reconocida el rol que se le otorga a la mujer como promotora del desarrollo de los hijos. Se da una identificación de la mujer como madre. La mujer-madre está considerada como un factor para revertir la pobreza. En sectores desfavorecidos sociocultural y económicamente, la mujer, madre de niños menores de seis años, es promotora del desarrollo de sus hijos y también factor determinante en la superación de la pobreza al interior de su comunidad (Ruiz 1995). Muchas veces la mujer tiene aspiraciones e inquietudes que pueden trascender o ser distintas a las que tienen relación con su maternidad; en los niveles socioeconómicos y culturales bajos, la mujer, jefa de hogar, abandona sus aspiraciones personales para salir a trabajar con el fin de satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, situación frecuente en nuestro país.

Los padres de bajo nivel socioeconómico y cultural interactúan escasamente en destrezas relacionadas con el éxito escolar y utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela (Jadue 1999). Sin embargo, no es sólo la falta de recursos económicos la que determina la falta de apoyo a los hijos, sino también los recursos personales de los padres para enfrentar esta situación y su interés activo y positivo hacia sus hijos, lo que se produce especialmente si existen buenas relaciones de pareja, el apoyo familiar y de la escuela (Osborn 1990). Es posible distinguir tres factores cotidianos de protección: la seguridad, la filiación y la afectividad (Amar y Abello 1998), entendidos como todos aquellos elementos y circunstancias que la familia de bajo nivel socioeconómico y cultural utiliza para proteger a los niños de carencias concretas, a través de los cuales se apoyan y defienden mutuamente.

La familia de bajo nivel socioeconómico y cultural, aunque valore la educación, no tiene capacidad ni interés para favorecer la educación de sus hijos, los apoyan poco en sus afectos y algunas además presentan problemas sociales como alcoholismo, delincuencia y hogares destruidos.

Los estudiantes provenientes de familias uniparentales, con madre sola, tienen rendimiento escolar bajo y alto riesgo de abandono escolar y de experiencias negativas en la escuela (Suet 1996; citado por Luisi y Santelices 2000). Aunque el bajo rendimiento se asocia con las dificultades económicas a que se ven expuestos los hogares dirigidos por mujeres solas, las ayudas públicas que puedan recibir no solucionan el problema del bajo rendimiento, dada la baja autoestima de los niños y las bajas perspectivas de los profesores (Dolto 1988; citado por Luisi y Santelices 2000).

Sin embargo, los estudiantes también tienen recursos internos que los ayudan o los coartan en su rendimiento académico, como la autoestima, las propias expectativas y la motivación intrínseca. Aquellos alumnos que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, consistentemente obtienen más logros en la escuela que aquéllos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación de logros dominada por los recursos extrínsecos (Arancibia 1996). Asimismo, una de las atribuciones que los pro-

fesores de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural hacen del bajo rendimiento y del fracaso en la escuela, se ubican exclusivamente en el plano familiar y del niño. Piensan que el déficit para el aprendizaje y para la adaptación a la escuela se debe a la falta de interés y de apoyo por parte de la familia y al bajo nivel cultural de los padres o a los problemas económicos y sociales de la familia (Filp 1995). Sin embargo, las escuelas pueden marcar diferencias. Si los alumnos de familias disfuncionales asisten a clases en las que los profesores proporcionan una estructura consistente, y crean una atmósfera democrática en la que se combina el afecto con las demandas razonables para una conducta madura, los resultados en rendimiento y conducta mejoran (Hetherington y otros 1992).

## COMO DISMINUIR LAS REPERCUSIONES DE LAS TRANSFORMACIONES FAMILIARES EN LOS NIÑOS

Las transformaciones familiares, cada vez más frecuentes, constituyen un nuevo peligro, un riesgo inminente que se añade a otros factores dañinos que pueden afectar la educación en nuestro país, ya que influyen negativamente en el rendimiento escolar, en la permanencia en el sistema educativo, en las manifestaciones conductuales y en las expresiones emocionales de los niños, especialmente en aquellos provenientes de niveles socioculturales y económicos bajos, puesto que están sometidos a distintos y múltiples factores de riesgo.

La tendencia al aumento de familias uniparentales transformadas hace imperiosa la necesidad de implementar en la escuela acciones destinadas fundamentalmente a crear redes de apoyo a los niños provenientes de familias disfuncionales. Cada vez es más importante el rol de la escuela en el desarrollo personal y valórico de los niños.

Si bien no es posible reemplazar las funciones que tradicionalmente la familia cumplía, al menos es factible, trabajando con los recursos personales internos de los alumnos, disminuir el riesgo de dificultades de rendimiento, de conducta, de problemas emocionales y de deserción, enseñando a los niños a modificar sus sentimientos y así sobrellevar las vicisitudes de la vida.

Existen escenarios sociales donde se aprenden modelos y antimodelos como ocurre a través de las familias funcionales y disfuncionales respectivamente. De la misma forma en que se transmiten, de igual forma se pueden modificar.

1. *Creando redes de apoyo a los niños en la escuela.* La escuela puede ayudar a que se desarrolle en los niños la resiliencia, esa capacidad de los seres humanos de sobreponerse a los trastornos psicológicos y a las heridas emocionales más graves; los niños pueden tener un desarrollo psicológico normal, a pesar de los factores de riesgos que los rodean.

Los niños que han vivido o están viviendo la separación de sus padres pueden reunirse en grupos de apoyo en la escuela, en los que pueden desarrollar habilidades, explorar sus sentimientos y examinar las percepciones de cada uno respecto de la separación de sus padres.

Es imprescindible implementar programas de prevención de problemas emocionales, conductuales y de rendimiento asociados a transformaciones familiares; es necesario desarrollar en los niños el autoconocimiento y habilidades emocionales tales como la

expresión, el manejo y la evaluación de la intensidad de los sentimientos y una actitud positiva frente a la vida. Asimismo, los niños necesitan saber que ellos no han sido la causa de la separación y/o de los conflictos entre sus padres. Se les debe asegurar que ambos padres siguen amándolos, se les debe estimular a que expresen sus emociones y sentimientos de temor, tristeza o rabia. Deben aprender también a aceptarse a sí mismos, verse a sí mismos bajo un prisma positivo, reconocer sus puntos débiles y sus fortalezas, disminuir la depresión, la tristeza y el aislamiento.

Es posible implementar talleres de desarrollo personal para los estudiantes cuyas familias son disfuncionales. El propósito del desarrollo personal es propiciar el autoconocimiento, y el de los demás y del fenómeno de interacción humana, lo que conlleva a solucionar ciertas problemáticas del diario vivir. Basado en los postulados de la psicología humanista, ha desarrollado su propio enfoque, técnicas y métodos para su orientación y guía, considerados hoy desde una perspectiva científica como una mezcla de terapia y educación de sí mismo con la finalidad de autovalerse y de participar con los demás.

Desarrollando estas capacidades en los niños provenientes de familias disfuncionales, podemos mantener en la escuela a muchos alumnos con alto riesgo de bajo rendimiento, de abandono escolar y de dificultades emocionales y/o conductuales, derivados de dificultades en su ámbito familiar.

El crecimiento, desarrollo y autoafirmación personales están incluidos en los Objetivos Transversales de Formación Intelectual y Moral, contenidos en la Reforma Educativa Chilena. Asimismo, el desarrollo de las llamadas disposiciones personales y sociales, que se refieren al desarrollo personal, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual.

2. *Ejerciendo un estilo democrático en la docencia.* Si bien el estilo democrático de educación infantil es común en muchas culturas del mundo, en otras sociedades las diferencias en educación están relacionadas con la clase social como también a la etnia.

Generalmente, la paternidad eficaz y el desarrollo infantil están seriamente dañados por las tensiones y las desventajas de vivir en la pobreza.

Los profesores que trabajan con niños provenientes de familias monoparentales, disfuncionales y de bajo nivel socioeconómico y cultural, los que, por lo tanto, están en alto riesgo de bajo rendimiento, de fracaso y deserción escolar y proclives a experimentar problemas emocionales y/o conductuales deben ejercer en su docencia un estilo democrático, sin discriminación, creando un ambiente en el que el niño se sienta acogido y respetado.

3. *Manteniendo contacto con el padre que vive con el hijo.* Gran parte de lo que se ha descubierto, con respecto a los efectos de la separación de los padres en el niño, indica que es preciso, además de apoyar al niño, trabajar con los padres. Desgraciadamente, esto no es siempre posible. Sin embargo, la escuela puede ser de gran utilidad, afianzando la buena relación que el niño tenga con uno de sus padres o con familiares, quienes ejercen un rol protector ante los riesgos para el desarrollo emocional, psicosocial y el rendimiento en la escuela, que amenazan a los niños cuyas familias son disfuncionales.

La escuela debe mantener contacto con el progenitor que vive con el niño, orientarlo en relación a las actividades educativas en las que necesita mayor apoyo y estimularlo

para que el estudiante tenga contacto con adultos que, sin ser sus padres, actúen como modelos y que puedan proporcionarle algún tipo de protección afectiva, y en lo posible colaborar para que el progenitor que no vive con el niño se sienta involucrado en la educación de su hijo.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, M. (1986). *Deprivación y modelos parentales*. Santiago: Editorial Universitaria.
- AMAR, J., R. ABELLO (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- ARANCIBIA, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: CEPAL.
- BEECH, C. (1985). *Learning to read*. New York: College Hill Press.
- BLOCK, J., J.H. BLOCK, P.F. GJERDE (1988). Parental functioning and home environment in families of divorce: Perspective and concurrent analyses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27: 207-213.
- BORRINE, M., P. HANDEL, N. BROWN, H. SEARIGHT (1991). Family conflict and adolescent adjustment in intact, divorced and blended families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 59: 753-755.
- BROMAN, S., E. BIEN, P. SHAUGENESSY (1985). *Low achieving children*. The first seven years. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BUCHANAN, C., E. MACCOBY, S. DORNBUSCH (1991). Caught between parents: Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development* 62: 1008-1029.
- CASULLO, M., A. SOLANO (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*. PUC del Perú. Vol. XVIII. 1: 35-68.
- CHASE-LAUSDALE, P., A. CHERLIN, K. KIERNIN (1995). The long-term effects of parental divorce on the mental health of young children. *Child Development* 66: 1614-1634.
- DE CASTRO, J. (1996). *El consorcio familia-escuela católica*. Seminario Internacional: la realidad familiar: Un desafío educativo en Latinoamérica. PUC, Santiago.
- DOLL, B., M. LYON (1998). Risk and resilience: Implications of the delivery of educational and mental health services in the schools. *School Psychology Review* 27 (3): 348-363.
- FILP, J. (1995). Éxito y fracaso escolar en los hogares pobres: cómo piensan y actúan las profesoras. En: X. Sánchez, F. Fernández y C. Amtmann (Eds). *Educación y Pobreza*. Valparaíso: UPLACED.
- FLECHA, R., I. TORTAJADA (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- FLORENZANO, R. (1998). *Familia y salud de los jóvenes. Familia y crisis conyugal*. Santiago: PUC de Chile.
- FUENZALIDA, A., M. JIMENEZ (1994). Programa Padres e Hijos. Una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia. En: *Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje*. Icaza, B., L. Mayorga (Eds.) Santiago: CIDE.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- GLIGO, M.E. (1996). La función educadora de la familia. *Revista de Pedagogía*, 381: 9-12.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Santiago: Javier Vergara Editor.
- GUIDIBALDI, J., H. CLEMINSHAW (1985). Divorce, family health and child adjustment. *Family Relations* 34: 35-41.
- HALPERN, R. (1986). Effects of early childhood interventions on primary schools progress in Latin America. *Comparative Education Review* 30: 2.

- HANSEN, S., S. SANDERS, M. SCOTT, C. LAST (1998). Predictors of severity: Absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology* 27 (3): 246-254.
- HETHERINGTON, E. (1980). Children and divorce. En: R. Henderson (Ed.). *Parent-child Interaction: Theory, Research and Prospect*. New York: Academic.
- HETHERINGTON, E., W. GLINGEMPEL (1992). Coping with marital transitions: A family system perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial 227. 57: 2-3.
- HOLLSTEINER, M., P. TACON (1983). Urban migrations in developing countries: consequences on families and their children. En: D. Wagner y E. Bass (eds.) *New Directions for Child Development* 5-26. San Francisco: Jossey Bass.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos.
- JACKSON, Y., P. FRICK (1998). Negative life events and adjustments of School-age children: testing protective models. *Journal of Clinical Child Psychology*. 27 (4): 370-380.
- JADUE, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología* Vol. II: 51-63. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- JADUE, G. (1996a). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos. *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. II: 51-63. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- JADUE, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y deserción. *Estudios Pedagógicos* 25: 83-90.
- JADUE, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* 28: 193-204.
- JOHNSON, G.M. (1998). Students at risk. *School Psychology International* 19: 221-237.
- KING, N., L. MIETZ, T. OLLENDICK (1995). Psychopathology and cognitions in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology* 22: 17-27.
- KOLVIN, J., F. MILLER, M. FLEETING, P. KOLVIN (1988). Social and parenting factors affecting criminal-offense rates. Findings from the Newcastle Thousand Family Study. *British Journal of Psychiatry* 152: 80-90.
- KOTLIARENCO, M., I. CACERES, M. CORTEZ (1995). Introducción a las notas sobre la pobreza. CEAMIN. En: *Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la Pobreza*. Santiago: JUNJI-Comisión Nacional de Educación Parvularia.
- KOTTOW, M. (1995). *Introducción a la bioética*. Santiago: Editorial Universitaria.
- LAU, S., K. LEUNG (1992). Relations with parents and school and Chinese self-concept, delinquency and academic performance. *British Journal of Educational Psychology* 62: 193-202.
- LUISI, V., L. SANTELICES (2000). Efectos de la separación de los padres en el desempeño escolar de los hijos. Un estudio descriptivo de resultados de investigaciones en las últimas dos décadas. *Boletín de Investigación Educativa* 15: 143-151. PUC de Chile, Facultad de Educación.
- MC ALLISTER, A. (1990). *La participación de los padres y su relación con los logros de los niños*. Santiago: CIDE.
- MC LANAHAN, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology* 90 (4): 873-901.
- OSBORN, A. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care* 62: 23-47.
- PITIYANUWAT, S., J. REED (1994). Socioeconomic status as a major effects on math achievement, educational aspirations and future job expectations in Thailand. *International Journal of Educational Research* 21 (79): 713-721.
- RAMEY, C., F. CAMPBELL (1984). Preventive education from high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency* 88 (5): 515-523.

- RUIZ, P. (1995). *Mujer y educación de niños en sectores populares*. Santiago: UNESCO-Convenio Andrés Bello.
- RUTTER, M. (1983). *Stress, coping and development in children*. New York: Mc Graw Hill.
- SALOVEY, P., S. SLUYTER (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- SANTELICES, L., L. OSSANDON, M. DE LA BARRERA (2000). Diagnóstico preliminar y algunas propuestas para apoyar desde la escuela a los hijos de padres separados. *Boletín de Investigación Educativa* 15: 152-175.
- TASKER, F., M. RICHARDS (1994). Adolescents' attitude toward marriage and marital prospects after parental divorce. A review. *Journal of Adolescent Research* 9: 340-362.
- UNESCO/UNICEF (1996). *La prioridad es la infancia. Cumplimiento de las metas de la cumbre mundial a favor de la infancia*.
- UNESCO (1997). *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*.
- VILLALON, M., J. DE CASTRO, B. STREETER (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa*. PUC de Chile, 13: 24-35.
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea Eds.
- WILLIAMS, D., N. CHAUKIN (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leader* 47 (2): 18-20.